

ISSN 2500-297X  
УДК 37:159.9

16+

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.2023

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**

© МПГУ, 2023

ISSN 2500-297X

# PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

1.2023

**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](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)  
Information on journal  
can be accessed via: [pp-obr.ru](http://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

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

#### ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Т.М. Воителева*

Актуальные вопросы изучения научного стиля  
в школьном курсе русского языка . . . . . 9

*Е.В. Гетманская, В.Ф. Чертов*

Мягкие навыки учителя как категория  
концептуальных и прикладных  
зарубежных исследований . . . . . 21

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Д.К. Бартош, М.В. Харламова*

Аспектный подход к обучению  
невербальной коммуникации  
будущих учителей иностранного языка . . . . . 42

*С.В. Боголепова, А.А. Пивоварова*

Исследование корреляции характеристик  
деятельности преподавателя  
с удовлетворенностью дистанционным курсом  
иностранного языка . . . . . 57

*Л.В. Макара*

Тест множественного выбора как прием обучения  
профессионально-ориентированной речи  
на иностранном языке . . . . . 72

*О.А. Марина*

Возможности применения теории  
сложных динамических систем  
в практике обучения иностранным языкам . . . . . 93

*Ю.В. Наволочная*

Профессиональная дискурсивная личность  
педагога художественных дисциплин:  
характеристики и развитие  
в цифровой образовательной среде  
при обучении иностранному языку . . . . . 110

*Е.П. Ульянова, М.Н. Ульянов*

Интерактивные формы проведения итогового занятия  
в группе иностранных студентов . . . . . 122

<i>О.А. Чекун, А.Э. Григорян</i> Развитие метакогнитивных умений студентов в процессе онлайн-обучения профессиональному иностранному языку . . . . .	137
---	-----

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А.Ф. Ануфриев, Н.С. Кулиев, Д.А. Поправко, В.И. Чмель</i> Основные направления совершенствования профессионального мышления студентов-психологов . . . . .	150
<i>Л.Н. Духанина, А.А. Максименко</i> Эпоха многозадачности в учебном процессе, Или чем заняты студенты при выключенной веб-камере? . . . . .	165
<i>А.В. Клочкова, Н.А. Захаренко</i> Социально-психологическое самочувствие студентов: результаты социологического исследования . . . . .	176
<i>Е.Н. Корчагин</i> Профессиональная идентичность: обзор зарубежных исследований . . . . .	190
<i>Е.В. Макарова</i> Интегральные личностные характеристики студентов как универсальные предпосылки успешности профессиональной деятельности . . . . .	204
<i>А.Ф. Машарина</i> Представление о саморегуляции в отечественной психологии . . . . .	221
<i>Е.С. Поповичева</i> Связь субъективного благополучия школьников с их социально-эмоциональным развитием . . . . .	236
<i>А.В. Федорова</i> Объединение подходов к изучению саморазвития с помощью AQUAL-метода Кена Уилбера . . . . .	252

# Contents

## THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

*T.M. Voiteleva*

Topical issues of studying the scientific style  
in the school course of the Russian language. . . . . 9

*E.V. Getmanskaya, V.F. Chertov*

Soft skills of a teacher as a category  
of conceptual and applied research . . . . . 21

## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

*D.K. Bartosh, M.V. Kharlamova*

Aspective approach  
to teaching non-verbal communication  
to future foreign language teachers . . . . . 42

*S.V. Bogolepova, A.A. Pivovarova*

Analysis of correlation  
between instructor characteristics  
and distance foreign language course satisfaction . . . . . 57

*L.V. Makar*

Multiple-choice test as a technique  
for teaching profession-related speech  
in a foreign language . . . . . 72

*O.A. Marina*

Possibilities of the complex dynamical systems  
theory application in the practice  
of teaching foreign languages. . . . . 93

*Yu.V. Navolochnaya*

Professional discursive personality of an art teacher:  
Its characteristics and enhancing  
in the digital educational environment  
while teaching a foreign language . . . . . 110

*E.P. Ulyanova, M.N. Ulyanov*

Interactive forms of the final lesson  
in a group of foreign students. . . . . 122

*O.A. Chekun, A.E. Grigorayn*

Development of students' metacognitive skills  
in online learning of a professional foreign language . . . . . 137

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

*A.F. Anufriev, N.S. Kuliev,  
D.A. Popravko, V.I. Chmel*

Main directions of improving professional thinking  
of psychology students . . . . . 150

*L.N. Dukhanina, A.A. Maksimenko*

The era of multitasking in the educational process,  
or What are students doing with the webcam turned off? . . . . . 165

*A.V. Klochkova, N.A. Zakharenko*

Socio-psychological well-being of students:  
Results of a sociological survey . . . . . 176

*E.N. Korchagin*

Professional identity: The review of research . . . . . 190

*E.V. Makarova*

Study of integral personal characteristics  
of students as universal prerequisites  
for the success of professional activity . . . . . 204

*A.F. Masharina*

The idea of self-regulation in Russian psychology. . . . . 221

*E.S. Popovicheva*

Relationship between school students' subjective well-being  
and their socio-emotional development. . . . . 236

*A.V. Fedorova*

Combining approaches to studying self-development  
using AQAL method by Ken Wilber . . . . . 252



DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-9-20

УДК: 372.881.161.1

**Т.М. Воителева**

Государственный университет просвещения,  
141014 г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация

## Актуальные вопросы изучения научного стиля в школьном курсе русского языка

Многолетние исследования в области овладения школьниками функциональными стилями речи свидетельствуют о недостаточной сформированности у них умений, связанных с восприятием научного текста (слушать, читать) и тем более умений перерабатывать научную информацию (составлять научный текст на основе услышанной или прочитанной информации). В представленной статье рассмотрены актуальные вопросы изучения научного стиля речи в основной школе в соответствии с Примерной программой по русскому языку 2021 г. Определены цели изучения, основы содержания раздела, охарактеризованы умения, формируемые в процессе обучения научному стилю речи. Особое внимание уделено работе с текстами научно-учебного стиля, выделены функционально-смысловые типы научно-учебных текстов, приведены примеры рассуждений, охарактеризованы умения обучающихся, формируемые в процессе изучения научного стиля речи. В статье использованы традиционные методы исследования: анализ лингвистических и методических источников по заявленной теме, обобщение содержания Примерной программы по русскому языку.

© Воителева Т.М., 2023



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:** научный стиль речи, научно-учебный стиль речи, научное сообщение, повествование, описание, рассуждение, восприятие речи, порождение речи

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Воителева Т.М. Актуальные вопросы изучения научного стиля в школьном курсе русского языка // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 9–20. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-9-20

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-9-20

**T.M. Voiteleva**

State University of Education,  
Mytishi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

## Topical issues of studying the scientific style in the school course of the Russian language

Long-term studies in the field of mastering functional speech styles by schoolchildren testify to the insufficient formation of their skills related to the perception of a scientific text (listening, reading) and, moreover, the ability to process scientific information (composing a scientific text based on the information receptively received). The presented article discusses topical issues of studying the scientific style of speech in primary school in accordance with the Model Program in the Russian Language 2021. The objectives of the study, the basics of the content of the section are determined, the skills formed in the process of teaching the scientific style of speech are characterized. Special attention is paid to working with texts of the scientific and educational style, the functional and semantic types of scientific and educational texts are highlighted, examples of reasoning are given, and the skills of students formed in the process of studying the scientific style of speech are characterized. The article uses traditional research methods: analysis of linguistic and methodological sources on the stated topic, generalization of the content of the Exemplary Program in the Russian Language.

**Key words:** scientific style, scientific and educational style, scientific statement, narration, description, reasoning, speech perception, speech production

CITATION : Voiteleva T.M. Topical issues of studying the scientific style in the school course of the Russian language *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 9–20. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-9-20

Одна из задач современного образования – развитие у школьников креативного мышления, способностей сопоставлять различные точки зрения, отстаивать свою позицию, находить наиболее оптимальный вариант решения проблемных задач. С этой точки зрения актуальным в обучении русскому языку является усиление коммуникативной направленности, основой которой является синхронное изучение языковой системы и обучение речи.

Овладение родным языком «в разных формах его существования и функциональных разновидностях, понимание его стилистических особенностей и выразительных возможностей, умение правильно и эффективно использовать русский язык в различных сферах и ситуациях общения определяют успешность социализации личности и возможности ее самореализации в различных жизненно важных для человека областях», – отмечается в Примерной программе по русскому языку<sup>1</sup>. В соответствии с данным тезисом важным метапредметным результатом в овладении универсальными учебными познавательными действиями становится развитие функциональной грамотности учащихся: умений осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию, интерпретировать, понимать и использовать тексты разных форматов (сплошной, несплошной текст, инфографика и др.); освоение стратегий и тактик информационно-смысловой переработки текста; овладение способами понимания текста, его назначения, общего смысла, коммуникативного намерения автора, логической структуры, роли языковых средств<sup>2</sup>.

Основной обучения стилистике являются труды отечественных языковедов: В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, А.Н. Гвоздева, Г.Я. Солганика, Л.В. Щербы и других известных ученых в области лингвистики и стилистики текста. Проблемы методики стилистики нашли отражение в исследованиях таких ученых-методистов, как Т.И. Чижова, Н.А. Пленкин, С.Н. Иконников, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Л.П. Федоренко и др.

<sup>1</sup> Примерная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2021. С. 4.

<sup>2</sup> Там же. С. 5.

Функциональные стили представляют собой разновидность литературной речи, которая выполняет функцию, определяемую условиями речевого общения [4]. В соответствии с программой обучающиеся знакомятся с разговорным, научным, официально-деловым, публицистическими стилями, языком художественной литературы. Они усваивают, что использование того или иного функционального стиля речи зависит от определенных условий: в какой сфере происходит общение, какова тема речи, личность адресанта и адресата и их взаимоотношения, назначение речи.

Научный стиль – это функциональный стиль речи, связанный с научной деятельностью и объективно раскрывающий сущность явлений [9]. Центральной единицей научного стиля является научный текст: научная статья, учебный текст, монография, рецензия и др. Научная речь ориентирована на изложение научных теорий и гипотез, на систематизацию знаний обучаемых. К основным признакам научного стиля относятся: объективность, логическая последовательность изложения, точность, строгая аргументированность, отвлеченность и обобщенность изложения, наличие терминов, определений, дефиниций. Для данного стиля характерны предварительное обдумывание, монологический характер высказывания, строгий отбор языковых средств, соблюдение норм современного русского литературного языка. Научный стиль используется как в устной, так и в письменной речи.

Научный стиль речи изучается с 5 по 9 класс. В задачи обучения входит характеристика научного стиля как функциональной разновидности языка, анализ сферы его употребления, функций, языковых особенностей. От класса к классу идет приращение знаний обучающихся о жанрах научной речи, расширяется круг их умений в выявлении главной и второстепенной информации текста, формируются способности осуществлять информационную переработку научной информации, строить на этой основе вторичный текст (реферат, доклад, конспект, тезисы и др.), в том числе – в виде таблиц, схем и т.д.

В рамках изучения данного раздела школьники знакомятся с разновидностями научного стиля (подстилями): собственно-научным, научно-учебным, научно-популярным.

Собственно-научный подстиль используется в жанрах монографии, доклада, научной статьи. Научно-популярный подстиль нужен, чтобы широкие круги читателей могли ознакомиться с тем или иным научным явлением. Характерными чертами научно-популярного подстиля являются: доступность изложения, минимум терминов и доступное их объяснение, использование наглядных, прозрачных примеров (иллюстраций). Цель подобных текстов – формирование представления о той

или иной науке, научных знаниях, явлениях, попытка заинтересовать ими читателя. Использование этого подстиля делает содержание более понятным, интересным, увлекательным. Примеры таких текстов можно встретить в научно-популярных книгах, детских энциклопедиях, в журналах, статьях, в передачах на радио и телевидении. У текстов научно-популярного стиля есть свои особенности. В них используются приемы обращения к читателю, вопросно-ответная форма изложения, диалог с читателем, разговорная лексика, сравнения, иллюстрации. Значение научных терминов автор текста объясняет или заменяет всем понятными словами и оборотами.

В обновленной программе по русскому языку для основной школы серьезное внимание уделяется научно-учебному подстилю, т.к. в словарях, справочниках, текстах учебников применяется научная речь, которая характеризуется использованием терминов, принадлежащих той или иной науке, строгим отбором информации, логичностью, последовательностью, точностью изложения. В то же время в научно-учебных текстах научность сочетается с доступностью, поскольку информация адресована ученикам, студентам, т.е. тем, кто владеет лишь основами наук. Цель текстов научно-учебного стиля – описать факты, необходимые для изучения какого-либо предмета, науки так, чтобы они были понятны обучающимся. Поэтому в таких текстах научные термины часто заменяются более известными словами общенаучной лексики: вместо *флексия* – *окончание*, вместо *предикативное ядро* – *грамматическая основа предложения* и т.д., больше приводится примеров, используются схемы, графики, рисунки и другие наглядные средства, помогающие восприятию учебного материала.

Для научно-учебного текста характерны доступность и четкость изложения, наглядность (подчеркивание, выделение другим шрифтом, схемы, таблицы, рисунки), употребление упрощенных терминов. Чтобы понять научно-учебный текст, нужно по ходу чтения уметь выделять главную и второстепенную информацию, обращать внимание на слова, которые являются ключевыми, думать, на какой вопрос отвечает каждый абзац. Если последовательно записать эти вопросы, получится план текста, который поможет запомнить и пересказать содержание всего текста.

Овладение научным стилем речи проходит поэтапно. Это связано с большим объемом информации, которую обучающимся следует усвоить: прочитать (прослушать), понять, переработать и на этой основе построить собственное умозаключение, в том числе и на лингвистическую тему.

С научными текстами, основу которых составляют лингвистические и общекультурные термины и понятия, обучающиеся знакомятся

прежде всего в школьных учебниках. Кроме текста, учебная информация может передаваться другими способами. Одним из таких способов является инфографика – сочетание текста и визуальной информации, в которой заложен определенный смысл. Основная цель инфографики – информирование. Рисунок обогащает словесную информацию, делая ее более доступной и понятной. Одним из современных средств моделирования учебной информации является таблица, нацеленная на зрительное восприятие обучающимися изучаемого материала и составление собственного учебного текста. Графический и иллюстративный материал учебника предназначен для разъяснения, конкретизации, наглядного представления фактов и сведений о языке, развития устной и письменной речи, активизации мыслительной и познавательной деятельности школьников. Анализ учебно-научной информации, в том числе и с помощью графическо-иллюстративного материала, является средством эффективного усвоения языка с целью развития речи, мышления и эмоционально-волевой сферы обучающихся [7, с. 73]. Использование таблиц и схем, составление на основе этих средств лингвистических учебных текстов позволяют развивать у обучающихся навык самостоятельного получения знаний из различных информационных источников.

Ведущим дидактическим условием понимания изучаемого языкового материала является диалогическое взаимодействие ученика с учебным текстом, которое осуществляется с помощью специально составленных авторами учебника или учителем проблемных или риторических вопросов, привлекающих внимание учащихся к тем или иным аспектам учебного материала, «выдвижение предположительных ответов на эти вопросы и гипотез относительно дальнейшего содержания текста, обсуждение представленных в тексте альтернативных точек зрения и т.д.» [3, с. 48].

Обучение научному стилю речи невозможно без обращения к видам речевой деятельности. Работа с научными текстами осуществляется в процессе восприятия и порождения речи. Восприятие речи связано с такими видами речевой деятельности, как слушание (вид устной речи) и чтение (вид письменной речи). В основе слушания (аудирования) лежит активный мыслительный процесс: слушающий одновременно воспринимает звучащий текст и проводит его смысловую обработку. Различают аудирование с полным пониманием, пониманием основного содержания, с выборочным пониманием информации [5]. Результатом детального слушания является точное, глубокое осмысление воспринимаемого высказывания, вычленение главного и второстепенного, характеристика последовательности действий, лежащих в основе

высказывания, их временные, причинно-следственные связи и т.д. Установка на другие виды аудирования позволяет обучающемуся усвоить (понять) основное содержание, отличить важное от несущественного, закрепить в памяти самые важные сведения. При выборочном слушании заостряется внимание на конкретной информации, которую необходимо освоить в процессе аудирования. Результатом слушания становится смысловая обработка текста, опознавание речевых единиц, их смысловая переработка и на этой основе – понимание речи [5, с. 68].

Важным инструментом овладения научным стилем речи является чтение, и, хотя чтение рассматривается как рецептивный вид речевой деятельности, роль его очень велика. В методике известны разные виды чтения, при использовании которых формируются определенные умения. Так, при ознакомительном чтении у школьников формируются умения определять тему, основную мысль, выбирать главные факты, анализировать содержание текста по заголовку, началу текста, составлять план. Просмотровое чтение нацеливает обучающихся на получение самого общего представления о читаемом материале. Это чтение беглое, может быть выборочным. Цель поискового чтения – извлечение необходимой конкретной информации. Особую значимость при работе с текстом научно-учебного характера имеет изучающее чтение, целью которого является полное и точное понимание содержания, объяснение фактов, изложенных в тексте, комментариев прочитанного. Все виды чтения нацелены на решение общеучебных задач, связанных с пониманием смысла текста [1].

Осмысление и понимание научно-учебного текста позволяет перейти к его информационной переработке. Информационная переработка текста представляет собой процесс извлечения необходимой информации из текста-источника. Такая работа связана с активной речемыслительной деятельностью обучающихся, способствующей формированию и совершенствованию коммуникативной компетенции. Результатом информационной переработки текста становится вторичный текст. В учебно-научном дискурсе выделяются следующие виды вторичных текстов: план, тезисы, конспект, реферат, доклад, аннотация, рецензия и др. Овладение приемами информационной переработки текста позволяет школьникам адекватно воспринимать текст, создавать собственное высказывание. Учитывая, что вторичными текстами учащиеся пользуются при изучении всех предметов (пересказ параграфа учебника, самостоятельная работа с дополнительными источниками и др.), проводить ее следует на межпредметном уровне.

Заключительным этапом в овладении научным стилем речи является создание собственного текста (этап порождение речи). Это может быть

устный текст (вид речевой деятельности – говорение) или письменный текст (вид речевой деятельности – письмо). Обучение говорению проходит на всех уроках, поскольку основной вид работы – это коммуникация, общение, смысловой аспект взаимодействия людей. Именно эту мысль и следует довести до сознания учащихся.

Одним из жанров научного стиля является научное сообщение. Это краткое устное выступление, в котором содержится обоснование научной проблемы, степени ее разработанности. Научное сообщение носит реферативный характер, ориентировано на использование одного или нескольких научных источников. Оно состоит из вступления, основной части и заключения. Во вступлении обозначается тема и цель сообщения, в основной части тема раскрывается, в заключение содержатся обобщения и выводы. Особенностью сообщения является использование диалогизации с целью привлечения и поддержания внимания слушателей. При создании научного сообщения используются метаязыковые средства: термины, вводно-модальные компоненты высказывания, иллюстративный материал, способы цитации, ссылки на труды предшественников. Для связи одной части с другой используются такие слова или словосочетания: *например, так; например; приведу пример; рассмотрим такие примеры*. Чтобы последовательно, логично выразить свою мысль, используются слова: *во-первых, во-вторых, наконец, кроме этого, помимо того, еще, поэтому*. Заключение связывается с основной частью при помощи таких слов: *итак, таким образом, значит, следовательно*. Обычно сообщение готовится по предложенной заранее теме. Определяется цель сообщения, подбирается литература по теме, составляется план выступления, подбирается иллюстративный материал. Научное сообщение используется как вид самостоятельной учебно-исследовательской работы как на уроках русского языка, так и в других предметных областях.

Научно-учебная речь может быть представлена разными функционально-смысловыми типами: повествованием, описанием, рассуждением.

Основой повествования, как известно, является рассказ о явлениях, событиях во временной последовательности. Научное повествование встречается в сообщениях о научных открытиях, исторических событиях, этапах проведения различных исследований, биографических сведениях и др.:

*Древнерусское искусство – одно из самых замечательных явлений народного творчества. Первый расцвет древнерусского искусства падает на XI–XII века – эпоху Киевского государства.*



*После разделения Киевского государства на отдельные княжества в русских городах образуется много местных школ живописи, получающих свой ярко выраженный, глубоко народный характер: тверская, ростовская, новгородская, позднее – московская. Отличительными чертами московской живописи XV века стали: мягкость и задушевность образа, исключительная выразительность силуэта, певучесть линии, более сложная, чем ранее, красочная гамма.*

*Русские художники XVII века стали изображать огромное количество подробностей, взятых из жизни, их окружающей: таковы в их картинах детали архитектуры, виды городов и храмов, изображения холмистых гор и долин. (По Е. Каменской. Шедевры древнерусской живописи)*

В тексте-повествовании наблюдается цепная связь, при которой каждое последующее предложение «цепляется» за предыдущее, «продвигая» вперед действие или событие, обозначая его определенный этап во временной последовательности.

Описание – это функционально-смысловой тип речи, представляющий сообщение об одновременных признаках предмета или явления. Описание может быть научное, деловое, художественное. Научное описание используется для передачи научной информации. Для него характерны точность, последовательность, объективность, отсутствие эмоциональной характеристики. Например:

*Стрекозы имеют вытянутое тело, часто ярко окрашенное. На переднем конце располагается крупная голова с большими сложными глазами. Стрекозы – хорошие летуны. У них две пары прозрачных и вытянутых крыльев, густо пронизанных жилками. Все стрекозы – дневные хищные насекомые. В полете они кормятся комарами и другими мелкими насекомыми. (По В. Латюшину, В. Шапкину)*

Оформление выведения нового знания, пути решения учебной задачи (проблемы) заложено в применении рассуждения. Функционально-смысловой тип речи рассуждение представляет собой монологическое высказывание, основой которого является доказательство, обоснование точки зрения автора. Структурно собственно рассуждение представляет собой цепь предложений, связанных отношениями логического следования. Рассуждение обычно состоит из тезиса, обоснования, доказательств и вывода. Цель рассуждения состоит в том, чтобы выразить свое мнение, поддержать или опровергнуть чью-то идею, используя доказательную аргументацию. В рассуждении важно, чтобы все части композиции были взаимосвязаны с точки зрения логики и подчинены

подтверждению выдвинутого тезиса. Грамматическими средствами связи между аргументами могут выступать вводные слова, указывающие на порядок мыслей и отношения между ними: *во-первых, во-вторых, так, наконец, таким образом, например, с одной стороны, с другой стороны* и др. В процессе выполнения заданий по построению рассуждений у школьников формируются умения формулировать тезис, подбирать аргументы, располагать их в определенной последовательности, использовать языковые средства в соответствии с нормами русского литературного языка.

Полезным с точки зрения овладения научной (учебно-научной) речью является знакомство обучающихся с разными видами рассуждений: рассуждением-доказательством, рассуждением-объяснением, рассуждением-размышлением. Цель рассуждения-доказательства – доказать истинность или ложность главного тезиса-утверждения. Такой вид рассуждения часто встречается в школьных учебниках. Для доказательства могут быть использованы слова: *во-первых, во-вторых, таким образом, так, следовательно* и подобные; *предположим, докажем, допустим, что* и подобные. В таком тексте сначала формулируется тезис, а затем – его доказательство. Структура текста-доказательства: *тезис – аргумент – аргумент – вывод* (может повторять тезис). Текст-доказательство дает ответ на вопрос: *почему так?* Например, в словоформе *(на) окраине* окончание *е* (тезис), т.к. это существительное 1 склонения (1 аргумент), употребленное в форме предложного падежа (2 аргумент).

В рассуждении-объяснении раскрывается содержание тезиса на основе сравнения, сопоставления или обобщения фактов. Цель объяснения – подтверждение тезиса с использованием различных иллюстраций. Текст-объяснение дает ответ на вопрос: *что это такое?* Объяснение предполагает истинность главного утверждения (тезиса), поэтому его не надо доказывать.

*Важнейшей функцией языка является коммуникативная. Коммуникация – значит общение, обмен информацией. Язык возник и существует прежде всего для того, чтобы люди могли общаться.*

*Информация передается в пространстве и во времени. В пространстве – это значит от человека к человеку, от одного народа к другому... во времени – значит от завтрашнего дня к сегодняшнему, от сегодняшнего к завтрашнему... из века в век, из тысячелетия в тысячелетие...*

*Итак, коммуникация, общение с помощью языка – один из важнейших факторов, «сотворивших» человечество. (Б. Норман)*

Текст-объяснение состоит из тезиса – аргумента (или двух аргументов) – вывода.

Рассуждение-размышление представляет собой текст, состоящий из вопросов и ответов по жизненно важным проблемам. В нем соединены доказательство и объяснение. Размышление чаще всего используется в публицистической речи, однако может встречаться и в других стилях. К основным языковым средствам относятся слова и словосочетания *по-моему, мне кажется, скорее всего, можно сравнить, представьте себе, я согласен с тем, что...*

Работа с научно-учебным текстом в процессе обучения предполагается как «своеобразная исследовательская деятельность, позволяющая заложить в ребенке механизмы саморазвития, самовоспитания и другие, необходимые для становления личности качества, что соответствует принципу личностно-ориентированного обучения» [2, с. 86].

Формирование способности строить научно-учебную речь обусловлено изменением подходов к обучению русскому языку, усилением коммуникативной составляющей в образовании. Работа с учебными текстами способствует формированию научной лингвистической картины мира, проявлению готовности обучающихся к активной познавательной деятельности в решении учебной проблемы. Знакомство с нормами построения научного текста является одним из условий развития функциональной грамотности обучающихся как интегрированного умения человека читать, понимать тексты, осуществлять информационный поиск, аргументировать свою позицию, приводя соответствующие примеры, извлекать и преобразовывать необходимую информацию, использовать ее в учебных целях. В процессе овладения научной речью у обучающихся развиваются интеллектуальные и познавательные способности, системное мышление, формируются речемыслительные умения.

## Библиографический список / References

1. Асмолов А.Г. Чтение в составе универсальных учебных действий // Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010. С. 75–95. [Asmolov A.G. Reading as part of universal learning activities. *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysl'i*. A guide for the teacher. A.G. Asmolov (ed.). Moscow, 2010. Pp. 75–95. (In Rus.)]
2. Воителева Т.М. Личностно ориентированное обучение как способ развития творческих способностей учащихся средней школы // Rhema. Рема. 2012. № 1. С. 83–86. [Voiteleva T.M. Student-centered learning as a way to develop the creative abilities of secondary school students. *Rhema*. 2012. No. 1. Pp. 83–86. (In Rus.)]

3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника: интеллектуальное воспитание учащихся. М., 2019. [Gelfman E.G., Kholodnaya M.A. Psikhodidaktika shkolnogo uchebnika: intellektualnoe vospitanie uchashchikhhsya [Psychodidactics of a school textbook: Intellectual education of students]. Moscow, 2019.]
4. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. 3-е изд., испр. М., 2001. [Golub I.B. Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of the Russian language] 3rd ed., rev. Moscow, 2001.]
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. [Leontev A.A. Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]. Moscow, 1969.]
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. [Psikhologiya [Psychology]. Dictionary. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky (eds.). Moscow, 1990.]
7. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973. [Fedorenko L.P. Printsipy obucheniya russkomu yazyku [Principles of teaching the Russian language]. Moscow, 1973.]
8. Чижова Т.И. Функционально-стилистическая направленность в обучении русскому языку. Л., 1981. [Chizhova T.I. Funktsionalno-stilisticheskaya napravlennost v obuchenii russkomu yazyku [Functional and stylistic orientation in teaching the Russian language]. Leningrad, 1981.]

Статья поступила в редакцию 03.10.2022, принята к публикации 06.11.2022

The article was received 03.10.2022, accepted for publication 06.11.2022

#### Сведения об авторе / About the author

**Воителева Татьяна Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры инновационных технологий филологического образования факультета русской филологии Историко-филологического института, Государственный университет просвещения, г. Мытищи Московской обл.

**Tatiana M. Voiteleva** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Innovative Technologies of Philological Education of the Historical and Philological Institute, State University of Education, Mytishi, Moscow Region

E-mail: voitelev@yandex.ru

**Е.В. Гетманская, В.Ф. Чертов**

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

## Мягкие навыки учителя как категория концептуальных и прикладных зарубежных исследований

В статье анализируются прикладные и теоретически ориентированные исследования зарубежных ученых, посвященные развитию *soft skills* учителя, начиная с его подготовки в высшей школе. Авторы статьи, наряду с анализом научных работ, предлагают к ознакомлению перечень декларативных документов европейского и американского педагогических сообществ, в котором мягкие навыки интегрируются в институциональную внутригосударственную политику. В статье констатируется единичное (не системное) описание содержательных аспектов учительских *soft skills* в зарубежных исследованиях. При обзоре преподавания и обучения в высших учебных заведениях Европы авторы подчеркивают большую вариативность методов и подходов к исследованию степени владения мягкими навыками преподавателей высшей школы и студентов. В статье отмечается смещение фокуса исследований учительских *soft skills* в азиатские страны, обусловленное темпами развития Китая, Индонезии, Малайзии, Таиланда и других государств. Авторы актуализируют общую тенденцию западных и азиатских исследований мягких навыков педагога: подавляющее число научных работ опирается на социальное анкетирование и опросы, без привлечения расширенного теоретического анализа. В этом контексте ключевой позицией данной статьи является необходимость изменения целеполагания социально-педагогических экспериментов по *soft skills*, итогом которых, с точки зрения авторов, должно стать создание перспективных образовательных программ для повышения квалификации учителей, опирающихся на системные теоретические обобщения и соответствующих глубоким изменениям жизни общества в 20-е гг. XXI в.

© Гетманская Е.В., Чертов В.Ф., 2023



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:** промышленная революция 4.0, мягкие навыки, навыки, программы повышения квалификации, фокус-группы учителей, личные компетенции преподавателя

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гетманская Е.В., Чертов В.Ф. Мягкие навыки учителя как категория концептуальных и прикладных зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 21–41. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-21-41

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-21-41

**E.V. Getmanskaya, V.F. Chertov**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Soft skills of a teacher as a category of conceptual and applied research

The article analyzes applied and theoretically oriented studies of scientists devoted to the development of soft skills of a teacher, starting with his training in higher school. The authors of the article, along with the analysis of scientific papers, offer a list of declarative documents of the European and American pedagogical communities, in which soft skills are integrated into institutional domestic policy. The article states a single (not systematic) description of the content aspects of teachers' soft skills in foreign studies. When reviewing teaching and learning in higher education institutions in Europe, the authors emphasize the great variability of methods and approaches to the study of the degree of proficiency in soft skills of higher schoolteachers and students. The article notes a shift in the focus of research on teachers' soft skills to Asian countries, due to the pace of development of China, Indonesia, Malaysia, Thailand, and other countries. The authors actualize the general trend of Western and Asian studies of soft teacher skills: the overwhelming number of scientific papers is based on social questionnaires and surveys, without involving extended theoretical analysis. In this context, the key position of this article is the need to change the goal

setting of socio-pedagogical experiments on soft skills, the result of which, from the authors' point of view, should be the creation of prospective educational programs for teacher training based on systemic theoretical generalizations and corresponding to profound changes in society in the 20s of the XXI century.

**Key words:** industrial revolution 4.0, soft skills, hard skills, advanced training programs, teacher focus groups, teacher's personal competencies

CITATION: Getmanskaya E.V., Chertov V.E. Soft skills of a teacher as a category of conceptual and applied research. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 21–41. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-21-41

В настоящее время мир вступил в промышленную революцию 4.0, которая характеризуется экспонентной скоростью, цифровым прогрессом, вовлечением всех аспектов человеческой жизни в быстрые, глубокие и систематические изменения [27]. Промышленная революция 4.0 на глобальном и национальном уровнях оказывает непосредственное влияние на экономический сектор, на общество и каждого человека в отдельности [55]. Следуя теории распространения инноваций, в промышленной революции 4.0 большинство человечества станет жертвами, которые будут жить отсталой жизнью, особенно в экономике и образовании [32]. В американском исследовании 2020 г. «Внедрение мобильных технологий на протяжении всего жизненного цикла» в процессе социального опроса выяснилось, что только 2,5% опрошенных сразу же используют инновационные технологии при их появлении, 13,5% являются «ранними адаптерами»; 34% опрошенных лишь ожидают у себя появления навыков по использованию инноваций, а 16% – отстающие, которых труднее всего изменить. При этом мягкие навыки в процессе овладения инновациями определяются как ключевой фактор адаптации человека в условиях промышленной революции 4.0 [31].

В «Учительском манифесте», изданном Советом Европы (2014) и в «Докладе о глобальном устойчивом развитии» (2019) указывается, что в последние годы школы и национальные системы образования в целом подверглись быстрым и непредвиденным изменениям вследствие динамичного развития науки и техники [7; 24]. В связи с этим существует необходимость развивать и укреплять связи между обучением, практикой преподавания и образовательными исследованиями [18]. В целом ряде университетов в разных странах проявляется особый интерес к обучающим программам для преподавателей, в которых происходит развитие учительских *soft skills*, и интегрируют эти программы

в свою институциональную политику [12]. Данная тематика стала также предметом обсуждения на симпозиуме «Ученые-практики международного высшего образования», прошедшего в Хьюстоне в 2017 г. [35].

Учитель – основной фактор в управлении процессом обучения в педагогической реальности, соответствующей потребностям учащихся в выработке их навыков мышления, самоорганизации и применения знаний в повседневной жизни. Учителям, на которых лежит обязанность и ответственность за воспитание нового поколения в каждой стране, необходимо должным образом владеть навыками *hard skills* и *soft skills* [10]. Учительские мягкие навыки – это способность устанавливать отношения с другими участниками образовательного процесса (общаться, слушать, сочувствовать в диалоге, обеспечивать обратную связь, сотрудничать и решать проблемы) [38]. Особое место занимают в этом контексте компетенции и навыки будущих учителей: они должны быть готовы работать как с содержанием своей дисциплины, так и с растущим социальным и личностным разнообразием учащихся [15; 26]. В декларации Европейского проекта «Воспитание глобальной гражданственности: темы и цели обучения» (2015) подчеркивается важность профессионального повышения квалификации педагогов: «Желательно, чтобы учителя в процессе выполнения такой эмоционально и когнитивно сложной работы, имели возможность непрерывного профессионального развития максимально высокого качества и с наилучшими условиями труда» [16].

Анализ зарубежных исследований, посвященных владению мягкими навыками мирового учительского сообщества, предполагает представление развернутых описаний базового числа учительских *soft skills*. В то же время, при обширном числе исследований на эту тему, номинативные описания мягких навыков – крайне редкое явление в научных зарубежных работах. В связи с этим мы намеренно останавливаемся на описаниях *soft skills*, представленных в европейском исследовании «Процессы преподавания и обучения в высшем образовании и университетах: социальные навыки» 2020 г., где представлены развернутые номинации семи навыков, которые, по мнению европейских ученых, наиболее важны в учительской профессии (табл. 1). Для представления данных номинаций существует, на наш взгляд, три веских основания: номинативное описание *soft skills* – редкое явление для эмпирических исследований мягких навыков в учительской среде; используемые номинации почерпнуты из известных в мировом контексте педагогических исследований *soft skills* [6; 21; 37; 40; 46; 53]; релевантность представленных мягких навыков самой учительской профессии подтверждена исследованиями [39].



**Мягкие навыки, релевантные учительской профессии**

Навык	Дефиниция
Настойчивость	Способность отстаивать свои или чужие права в спокойной и позитивной манере, не проявляя агрессии, спокойно принимая «плохое» [37]
Способность установления (налаживания) связей	Состоит из множества навыков, связанных с общением, открытостью и способностью создавать взаимное доверие
Способность работать в команде	Качества и навыки, которые позволяют хорошо работать с другими во время дискуссий, проектов, деловых встреч и т.д.; это зависит от способности хорошо общаться, активно слушать и быть честным и ответственным [21]
Эмпатия	Способность заботиться о чувствах других; думать над ситуацией, «присваивать» ее и не торопиться с решением [40]
Ориентированность на действие	Двунаправленный измеритель: 1) ориентация на действие способствует преобразованию намерения в активность; 2) ориентация на состояние реализуется в мыслях, направленных на достижение цели [46]
Способность работать под давлением	Способность выполнять свои обязанности, несмотря на обстоятельства, сохраняя постоянный уровень эффективной работы [53]
Социальная открытость	Используется в качестве контрольного фактора при интервьюировании в исследовании. Тенденция ответов респондентов, при которой опрашиваемый отвечает на вопросы таким образом, что порождает их положительное восприятие другими [6]

Таблица составлена по материалам исследования «Высшее образование и процессы преподавания и обучения в университетах: социальные навыки» [39]. В нем принимали участие ученые Римской бизнес-школы, Департамента образования г. Рима, Центра медицинских исследований факультета психологии испанского Университета в Альмерии, Политехнической школы в Порту (Португалия), медицинского факультета испанского Университета в Бургосе.

Переходя к описанию и анализу проводимых за рубежом исследований учительских *soft skills*, необходимо отметить активный интерес к данной тематике исследователей азиатского региона. Смещение фокуса подобных исследований в азиатские страны обусловлено темпами

развития этих государств. Исходя из этого, в обзоре будут равным образом представлены не только европейские научные проекты, но и современные исследования, проведенные в Азии.

В Таиланде в 2009 г. было проведено развернутое социальное исследование в области профессионального функционирования учителей. В тот период Таиланд находился на этапе подготовки к вступлению в сообщество АСЕАН – учителям необходимо было подготовиться к методике работы в новых условиях, куда вошли обучение на протяжении всей жизни, а также мультикультурная педагогическая практика. Проект базировался на анализе данных по четырем направлениям: привлечение в учительскую профессию интеллектуалов; обеспечение развития учителей для получения ими необходимых знаний и навыков, расширение прав и возможностей преподавателей, удержание учителя в профессии [9]. Необходимыми и важными учительскими навыками, выявленными в ходе исследования, были обозначены совокупность знаний преподавателя, его жизненный опыт и мягкие навыки, которые явились незаменимыми для совершенствования профессионализма учителей. Общие итоги этого прикладного исследования привели к пересмотру национальной системы повышения квалификации учителей.

В течение трех лет, с 2018 по 2020 гг., учеными одного из государственных университетов Индонезии проводилось исследование, в котором с помощью расширенных интервью со слушателями программы повышения квалификации учителей выяснялась степень владения педагогами мягкими навыками [23]. Интервьюируемые освоили PPG (программу профессионального образования учителей) в пяти университетах, расположенных в Центральной Яве, Западной Яве, Специальном регионе Джокьякарта и в столице Джакарте.

Структурно программа PPG базируется на деятельностном принципе, воплощенном в модели обучения в форме семинаров. Такая форма обучения учителей была дидактически обоснована в работе И. Хедайаха «Профессиональное образование учителей: функция управления качеством» [25]. В учебный план входит как академическая, так и неакадемическая деятельность, распределенная на два семестра. Академические мероприятия в первом семестре проводятся в форме семинаров по разработке методических моделей и презентаций достигнутых результатов перед коллегами. Академические занятия во втором семестре проводятся в форме практик, а именно: в форме анализа действий учителя на уроке. Доля освоения теории составляет 60% времени обучения, а практика на местах – 40%. Среди мягких навыков, актуализированных участниками во время обучения по программе, исследователями были идентифицированы после обработки интервью следующие

персонализированные качества: уверенность в себе; сотрудничество; трудолюбие; уважение к культуре; терпение; мудрость; зрелость; психическая устойчивость; ответственность; творческое мышление; позитивный настрой; уважение к другим; терпимость [23].

Исследование завершилось выводами, в которых главной рекомендацией по обучению мягким навыкам учителей стало создание специальной структурированной учебной программы повышения квалификации учителей. В чем же причина успешности индонезийской программы PPG? Как подчеркивают авторы исследования, обучение мягким навыкам в ней не структурируется специально; можно сказать, что *soft skills* преподаются на базе скрытой (недекларируемой) программы обучения [Там же]. В то же время «скрытая» учебная программа определяет концепции уроков, гуманистические ценности и перспективы развития каждого отдельного педагога, которые не описываются в тексте программы и не являются официальными, но содержат сильные академические, социальные и культурные послания [2]. Несмотря на то, что программа PPG включает в себя «ненаписанную» (*unwritten*) часть, она признана экспертами в области образования и находит широкий отклик в мировом педагогическом сообществе [45]. Вместе с тем в зарубежных педагогических исследованиях не устают писать о том, что, независимо от того, насколько хороша учебная программа, ключом к успеху в процессе преподавания и обучения является сам учитель [3; 17]. Такие страны, как Малайзия и Таиланд, в отличие от эксперимента в Индонезии, обучают мягким навыкам концептуальным, структурированным образом, они имеют официальные учебные планы и методические рекомендации для будущих учителей [4].

Несмотря на отработанную структуру индонезийской программы, «Как обучать мягким навыкам?» – это вопрос, на который нелегко ответить исследователям по всему миру. Например, в Турции восприятие профессии педагога будущими учителями позитивно, но слушатели курсов дополнительной профессиональной подготовки (уже состоявшие учителя) описывают позитивный настрой учителя как нечто весьма трудное для реализации в классе [8]. Исследователи двух американских университетов в Джексонвиле и в Денвере, имеющие программы педагогической подготовки, провели анализ владения социальными навыками у студентов дополнительных бизнес-курсов; объектами анализа являлись такие *soft skills*, как управленческие компетенции испытуемого, саморегулирование и мотивация. Иерархический множественный анализ данных, собранных у 162 студентов бакалавриата и магистратуры, прошедших курс полностью, показал, что у магистрантов более высокий уровень межличностных навыков, чем у студентов бакалавриата,

особенно в области саморегуляции и мотивации; студенты с управленческим опытом демонстрируют более высокий уровень *soft skills* [54]. Обработка данных привела исследователей к следующей рекомендации для разработчиков университетских программ педагогической подготовки: в дополнительные курсы должны быть встроены механизмы по улучшению социальных навыков обучающихся, т.к. навыки межличностного общения играют важную роль в результатах обучения будущих педагогов. Вместе с тем опрос студентов показал, что они, уже после бизнес-курса, все еще находились в сомнении относительно того, где найти наилучшую для себя среду по обучению мягким навыкам [Там же].

В исследовании большого коллектива ученых из Римской бизнес-школы, Департамента образования Университета Рома, факультета психологии и медицинских наук Университетов Альмерии и Бургоса в Испании, а также исследователей из Политехнической школы Порту (Португалия) была предпринята попытка оценить личные навыки учителей, такие как настойчивость, способность налаживания связей, командная работа, эмпатия, ориентация на действия, способность работать под давлением и социальная открытость, и соотнести их с возрастом, полом, национальностью, образовательным цензом и цифровыми навыками испытуемых преподавателей [39]. Выборка состояла из итальянских и португальских учителей, чьи образовательные системы относятся к общей европейской модели.

Перекрестное исследование было проведено в 2021 г. в двух группах преподавателей, работающих как в средних школах, так и в университетах Италии и Португалии, с целью изучения их профессиональных навыков в области программного обеспечения и цифровых технологий. В рамках проекта была опрошена фокус-группа, состоящая из опытных преподавателей обеих стран для сравнения их национальных образовательных систем на предмет владения мягкими навыками учительского состава в обеих странах. Каждый преподаватель ответил на вопросы анкеты VIP (Business-focused Personality Inventory, «Описание личности, ориентированное на бизнес»), адаптированной в образовательном контексте Р. Хоссиепом, М. Пашеном, О. Мюльхаусом и О. Коллатцем [22]. В качестве обратной связи на основе ответов преподавателей ученые получили личный профиль каждого испытуемого с указанием имеющихся у него навыков межличностного общения.

Контингент участников из средней школы состоял из 212 учителей (в том числе из 106 итальянских, в основном из района Рима, и 106 португальских, в основном из района Порту). Итальянская выборка состояла из 28,3% женщин и 71,6% мужчин, в то время как португальская

группа состояла из 64,1% женщин и 35,8% мужчин. Возраст респондентов в обеих группах составлял от 20 до 69 лет. Количество участников опроса в высшей школе не обозначалось в отчете об эксперименте количественно, но было указано, что в эксперименте принимают участие работники Римской бизнес-школы и португальские преподаватели, которые трудятся в государственных вузах и в частном политехническом институте. В общей сложности на анкету VIP, направленную на оценку личности в процессе работы и позволяющую определять навыки межличностного общения и мотивацию, ответили 580 преподавателей [14].

Анкеты были разделены на две части: первая отражала социально-демографические характеристики (пол, возраст, происхождение) и образование (университет и тип ученой степени, стаж преподавания, тип учебного заведения, в котором работает преподаватель, прошел ли он профессиональное повышение квалификации или нет). Вторая часть была посвящена самооценке индивидуальных мягких навыков. Анкета включала 14 шкал, сгруппированных по четырем областям, плюс шкалу управления эмоциями. Оценивались семь мягких навыков: настойчивость, способность установления (налаживания) связей, способность работать в команде, эмпатия, ориентированность на действие, способность работать под давлением, социальная открытость. Ответ запрашивался по шкале из семи баллов, которая варьировалась от «полностью правдивых» до «полностью ложных».

Изученные переменные были сгруппированы по трем областям: внутриличностное, межличностное развитие и развитие активности. Такое деление по областям опиралось на таксономию, представленную в работе итальянских ученых «Сигнальное значение обучающих программ на рынке труда» [29]. Кроме того, были представлены некоторые вопросы, касающиеся управления эмоциями. Следует отметить, что очень высокие баллы по шкале «управление эмоциями» делали недействительным заполнение всей анкеты, поскольку считалось, что испытуемый ответил неискренне.

Профиль мягких навыков каждого преподавателя, полученный с помощью стандартизованного вопросника VIP, сопоставлялся с нормативным баллом вопросника. Что касается итальянских учителей, то в их группе не оказалось существенных различий в уровне владения *soft skills* по сравнению с уровнем их цифровых навыков, которые идентифицировались как *hard skills*, причем отсутствие различий показали как опытные учителя, так и молодые педагоги. Однако среди португальских учителей выявились различия: учителя старшего возраста показали уровень владения мягкими навыками по отношению к *hard skills* – 79%.

В то же время молодые португальские учителя оказались более расположены к общению и более ориентированы на работу в команде, чем итальянская выборка по той же возрастной группе [39].

Сравнение, проведенное между выборкой итальянских и португальских преподавателей, показало довольно схожий профиль преподавателей в обеих странах, хотя и с некоторыми различиями в отношении определенных мягких навыков: португальские учителя оказались более общительными и ориентированными на действия, в то время как итальянцы демонстрировали более высокий уровень самоутверждения, налаживания связей, командной работы, эмпатии и способности работать под давлением. Не ставя перед собой задачу показать всю измерительную конкретику представляемого эксперимента, мы выделяем в данном случае те теоретические выкладки европейских исследователей, которые они сделали о степени владения мягкими навыками учителей средней и высшей школы, принадлежащей европейской модели.

В целом итало-португальское исследование показало, что преподаватели, как правило, обладают высоким уровнем навыков межличностного общения. Это может быть связано или объяснено тем фактом, что работа учителей характеризуется социальным взаимодействием. Навыками с самыми высокими общими баллами в данной выборке были самоутверждение, налаживание связей, командная работа и эмпатия, а самые низкие баллы в обеих группах (итальянской и португальской) – социальная открытость и ориентированность на действия. Наиболее релевантные учительской профессии навыки, как указывается в исследовании, нуждаются в дальнейшем тщательном изучении, чтобы определить их профессиональную важность [Там же].

Обзор преподавания и обучения в высших учебных заведениях Европы свидетельствуют о большой вариативности методов и подходов к исследованию степени владения мягкими навыками преподавателей высшей школы и студентов. В эту группу можно отнести «Системный обзор инициатив по развитию профессорско-преподавательского состава, направленных на повышение эффективности преподавания в медицинском образовании» канадских ученых из университета Монреаль (2006); работу бельгийских ученых из университета Антверпена «Педагогическое развитие преподавателей высших учебных заведений: влияние на результаты обучения студентов» (2012) [47; 48]. Вариативность методов в данном случае помогает избежать распространенных ошибок в педагогических опросах и анкетировании, таких, например, как формальное заполнение анкет. Кроме того, широта подходов, продемонстрированная в педагогических экспериментах высшей школы, по мнению коллектива немецких ученых, поможет избежать таких

подводных камней, как объективная трудность выявления бессознательных процессов и риск социально желательных ответов [20]. Развитие мягких навыков преподавателей в системе последипломного образования в европейской модели представляется исследователями как четырехэтапный процесс (бессознательная некомпетентность → сознательная некомпетентность → сознательная компетентность → бессознательная компетентность) [49]. Процесс включает в себя диагностику, планирование профессионального развития, его реализацию, рефлексию, коррекцию результатов сертификационного тренинга. Этот процесс основывается на андрагогических принципах, а именно: самостоятельность обучения, совместная деятельность, опора на опыт учителей, индивидуализация и последовательное обучение, актуализация результатов образовательной деятельности, развитие образовательных потребностей каждого учителя.

Анализ европейских экспериментальных исследований показывает, что предпочтение в них отдается эвристическим формам и методам проведения занятий, которые в наибольшей степени способствуют развитию мягких навыков учителей. На этапе изложения теоретического материала целесообразно использовать активные лекции, в которых значительная роль отводится студентам, но не преподавателю [14]. Практика педагогических экспериментов показывает, что теоретический материал представляет интерес для слушателей только тогда, когда он преподносится в тесном сотрудничестве с ними на основе их педагогического опыта. Лекции должны читаться в форме активной полемики, сопровождаться дискуссионными вопросами, решением различных педагогических задач. С целью углубления коммуникативных, творческих и эмпатических способностей учителей, предпочтение в системе последипломного образования следует отдавать творческим технологиям обучения, часто проводимым в имитационных формах, повторяющих реальные жизненные ситуации [21; 39].

В 2020 г. вышла коллективная статья индонезийских ученых «Оценка мягких навыков преподавателями естественных наук»; она стала частью масштабного исследования, осуществленного учеными двух государственных университетов: Университета Джокьякарты и Университета Сия-Куала, в котором рассматривалась проблема совершенствования мягких навыков учащихся [50]. Исследование проводилось в виде опроса с использованием структурированной анкеты, рассылаемой по почте учителям, преподающим естественные науки более трех лет. В опросе принимали участие учителя из средних школ четырех провинций. Анкету заполнили 160 преподавателей, причем учителей физики, химии и биологии в этом числе было только сто человек. Анкета состояла

из 20 пунктов, включая пять вопросов по демографической информации и пятнадцать пунктов, связанных с мягкими навыками, необходимыми при изучении естественных наук. Результаты анализа анкеты показали, что учителя естественных наук считают мягкие навыки важнейшим компонентом развития учащихся. Полностью согласны с тем, что учителя должны развивать мягкие навыки учащихся со школьного возраста 83,5% опрошенных; 15,7% согласны начать это делать в начальной школе. Остальные учителя выступали за развитие мягких навыков еще до вступления в период школьного возраста [50]. Основным результатом проведенного педагогического эксперимента сводился к тому, что совершенствование мягких навыков учащихся происходит при возможности наблюдения за персонифицированной моделью поведения, которая играет в этом процессе направляющую роль и демонстрирует владение мягкими навыками. Моделью в данном случае определяется учитель. В кругу участников эксперимента 67,8% учителей посчитали «генератором» совершенствования мягких навыков учащихся личность учителя [Там же]. Учащиеся воочию видят учительский пример владения мягкими навыками и в учебной деятельности, и в социальных взаимодействиях в школе. Главный социологически ориентированный вывод индонезийских ученых – подготовка выпускников с квалифицированными мягкими навыками является обязанностью преподавателя.

В работах китайских, индонезийских и малазийских ученых проблема развития мягких навыков у учителей в системе послевузовского педагогического образования позиционируется как чрезвычайно актуальная. Исследования уровня развития таких мягких навыков, как общительность, креативность, эмпатия, проведенные в различных средах и условиях этих стран, показывают, что для большинства респондентов их развитие соответствует среднему уровню. Число учителей с низким уровнем общительности и эмпатии больше, чем число респондентов с очень высоким. Противоположная тенденция наблюдается в отношении креативности, она высока из-за технической креативности преподавателей, но она оказывает меньшее влияние на качество взаимодействия с учащимися и установление обратной связи с ними по сравнению с общительностью и эмпатией [1; 30; 50]. Вывод, сделанный азиатскими исследователями, находит свое отражение и в более ранних работах, таких как малазийское исследование «Важнейшие вопросы развития мягких навыков в процессе профессиональной подготовки: взгляды педагогов» (2015); американско-канадское исследование «Тренинг конструктивного разрешения споров и рефлексии в процессе функционирования студенческих групп в качестве команды» (2017); канадский проект «Долговременные результаты обратной связи со сверстниками



в развитии и передаче навыков командной работы в студенческой среде» (2018); американское исследование «Представления руководителей работников о десяти лучших мягких навыках, необходимых на современном рабочем месте» (2012). В данных работах подчеркивалось: мягким навыкам невозможно научиться без практики и воспроизведения их в повседневной деятельности. Однако при их внедрении все еще существует множество препятствий, приводящих к неудачам в развитии мягких навыков у учащихся [13; 42; 51; 52; 56]. Главную причину неудач исследователи формулируют следующим образом: интеграция мягких навыков в процессе обучения оказывается малоэффективной, поскольку учителя с трудом находят правильные стратегии и методы развития мягких навыков в учебной деятельности. Процесс усвоения мягких навыков в процессе обучения усложняется без соответствующей методологии, поэтому необходимо определить методы развития мягких навыков, которые применялись бы учителями различных предметов.

В большинстве зарубежных исследований преобладает сугубо практическая установка и описываются либо результаты проведенных опросов, либо образовательные программы и проекты, направленные на поддержку и развитие мягких навыков у учителей. Нередко авторы публикаций используют отсылки к результатам исследования PISA, напрямую соотнося эти результаты с уровнем сформированности у учителей не только *hard skills*, но и *soft skills* и предлагая возможные направления деятельности с школьниками, нуждающимися в дополнительных занятиях и психологической поддержке. Об этом пишет, в частности, в статье «Развитие компетенций через наставничество в школах: продвижение с *soft skills*» немецкий исследователь К. Рольфс, анализирующий успешные проекты, связанные с наставничеством, которые проводились германскими университетами уже с 1990-х гг. Так, проект в Университете Касселя был ориентирован в первую очередь на детей младшего школьного возраста, которые, с точки зрения классного руководителя, ощущали в своей семье недостаток заботы и внимания. Этим детей поддерживали студенты университета, занимавшиеся не столько проблемами обучения, сколько развитием «междисциплинарных навыков», «развитием личности» [43]. Об этом же К. Рольфс вместе с соавторами пишет и в более ранней работе, где в заглавии обозначены три группы «мягких навыков» (социальные, эмоциональные и коммуникативные компетенции), которые необходимо формировать с самого младшего возраста [44]. В коллективной монографии «Soft Skills. Альтернатива профессионализму или мягкое исполнение?», подготовленной под редакцией профессора Ростокского университета, директора Института школьной педагогики, доктора педагогики Т. Ханзеля, важность

развития мягких навыков у учителей подчеркивается, в первую очередь, в связи с необходимостью развития таких навыков у его учеников: «Тот, кто сам не обладает коммуникативными навыками, с трудом может научить других коммуникативным навыкам; у учителя без организаторских способностей ученики вряд ли смогут их в себе сформировать» [19, с. 18].

Следует отметить, что в работах германских педагогов обозначен примерно тот же круг проблем, связанных с мягкими навыками в учительской профессии, что и в большинстве публикаций других зарубежных исследователей. Однако в публикациях известных ученых, профессоров германских университетов, педагогов, работающих в системе подготовки педагогических кадров и повышения квалификации, можно найти довольно сдержанные (иногда довольно скептические) оценки научной обоснованности и перспектив развития мягких навыков в образовании и воспитании, если используются только педагогические и методические ресурсы. Так, в уже упоминавшейся коллективной монографии под редакцией Т. Ханзеля речь идет о том, что сам термин *soft skills*, прекрасно освоенный политикой и бизнесом, не вполне утвердился в терминосистеме педагогической науки и научном дискурсе, хотя при этом признается особая значимость работы по формированию мягких навыков у учителей уже хотя бы в силу того, что на это нацеливает государственная политика в области образования, признающая такие навыки («качества мягкого обращения») «универсальным оружием» для профессионального успеха [19]. Р. Штраубе, автор раздела «Мягкие навыки в педагогическом образовании – проблемы и последствия» в этой же монографии, начинает с явной провокации, утверждая, что «поведение и способности хорошей овчарки, в переносном смысле, точно соответствуют тому, что делает хороший учитель в общении со своими учениками», а затем переходит к весьма неутешительному выводу о тех сложностях, которые стоят перед современным учителем: «В моей практике на курсах подготовки учителей, в консультировании и терапии с учителями я все чаще сталкиваюсь с тем, что учителя отчаиваются в школе. Воспринимаемое отсутствие признательности со стороны министерства и внешнего мира только часть проблемы. Учителя гораздо чаще отчаиваются в своей повседневной работе» [Там же, с. 114]. Показателен практический опыт самого Р. Штраубе, занимающегося проблемами деэскалации конфликтов и поисками выходов из «непрозрачных» ситуаций (например, стрессовых состояний, профессионального и эмоционального выгорания), в которых оказываются учителя, и обратившегося к таким формам психологической поддержки и консультирования, как медиация, коучинг, терапия и др. Эта

и некоторые другие работы зарубежных педагогов выводят проблему формирования мягких навыков у учителей за пределы только педагогической науки, затрагивают вопросы государственной политики, юридические аспекты, свидетельствуют о том, что к решению данной проблемы необходимо активно подключать специалистов по коррекционной педагогике, психологов, психотерапевтов.

В XXI в. образовательная среда требует от учителя навыков многоканальной коммуникации, гармоничного взаимодействия с коллегами и учащимися, гибкости и использования различных межличностных навыков. В зарубежных научных публикациях раздаются призывы к принятию в образовании концепции открытых инноваций, фреймворка 4.0, социальных технологий, цифровых стратегий [28]. Для того чтобы учителя могли адаптироваться к инновациям, изменениям в обществе и быть информированными о тенденциях современного образования, они должны быть готовы к своему профессиональному развитию на протяжении всей своей карьеры. Исходя из этого, процесс повышения квалификации учителей, очевидно, должен быть способен обеспечить соответствующие знания и жесткие навыки, а также концептуальные мягкие навыки. Включение мягких навыков в учебные программы повышения квалификации учителей, по мнению большого числа зарубежных ученых, может обеспечить успех в учительской профессии в 2020-х гг. Программы повышения квалификации без отрыва от процесса преподавания призваны сыграть важную роль в обучении учителей инновациям и в изменении их социальной функции [5; 39; 41]. Традиционные offline- и online-программы повышения квалификации являются на сегодняшний день, по оценкам зарубежных исследователей мягких навыков в учительской среде, ключевым организационным решением по расширению личностного развития педагогов в эпоху цифровизации [33; 34].

В качестве основных мягких навыков учительской профессии, которые актуализируются в зарубежных исследованиях с начала XXI в., номинируются настойчивость, способность установления (налаживания) связей, навык работы в команде, эмпатия, ориентированность на действие, способность работать под давлением, социальная открытость. В то же время общий пласт зарубежных исследований на эту тему опирается лишь на социальное анкетирование и опросы, без привлечения расширенного теоретического анализа. Как следствие, предлагаемые сценарии современных программ по обучению мягким навыкам учительского сообщества не подкрепляются системным теоретическим моделированием. В этой области существуют пробелы как на уровне научного обоснования процесса развития *soft skills*, так и на уровне

специализированной практической подготовки учителей. Подготовка преподавателей как специалистов XXI в. требует внедрения новой модели обучения, адаптированной к новым ролям и обязанностям учителя и опирающейся на соответствующие практики и стратегии. На сегодняшний день наиболее частотной итоговой рекомендацией, звучащей в зарубежных исследованиях по развитию *soft skills* в учительской среде, являются призывы к государственным инвестициям в эту область, а именно призывы к инвестициям в сертифицированные обучающие программы и в разработку инструментов для оценки моделей развития и совершенствования мягких навыков современного учителя. Педагог сталкивается со многими проблемами межличностного характера еще до начала преподавания в определенной аудитории своих подопечных, во время преподавания и после процесса обучения. Справляться с ними должным образом смогут только учителя, обладающие сильными *soft skills* в дополнение к другим концептуальным и технологическим аспектам педагогики и методики [36]. Без учета возрастающей тенденции значимости мягких навыков в профессии учителя эффективность образовательных систем будет ограничена.

#### Библиографический список / References

1. Ali A., Mahmud S. Mastering soft skills in the implementation of work-based learning among community college students. *Social Sciences & Humanities*. 2017. Vol. 25. Pp. 179–190. DOI: 10.1088/1742-6596/795/1/012004
2. Ali N., Miftahusyai'an M., Prasetyo A., Muttaqin M. Developing religious culture through integrative religious practice in Indonesian State Islamic University. *The Newspaper El-Harakah*. 2020. Vol. 22. No. 1. Pp. 117–132. DOI: 10.18860/el.v22i1.8726
3. Almeida S.C., Moore D., Barnes M. Teacher identities as key to Environmental Education for Sustainability implementation: A study from Australia. *Australian Journal of Environmental Education*. 2018. Vol. 34. No. 3. Pp. 228–243. DOI: 1010.1017/aee.2018.40
4. Attakorn K., Tayut T., Pisitthawat K., Kanokorn S. Soft skills of new teachers in the secondary schools of Khon Kaen Secondary Educational. Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 112. Pp. 1010–1013. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1262
5. Baki A. Preparing student teachers to use computers in mathematics classrooms through a long-term pre-service course in Turkey. *J. Inf. Technol. Teach. Educ.* 2000. Vol. 9. Pp. 343–362. DOI: 10.1080/14759390000200090
6. Bergen N., Labonté R. Everything is perfect, and we have no problems: Detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qual. Health Res.* 2019. Vol. 30. Pp. 783–792. DOI: 10.1177/1049732319889354
7. Besson B. et al. Education for Change, Change for Education Manifesto. *Teacher Manifesto for the 21st Century of the Conference "The Professional Image and Ethos of Teachers"*. Council of Europe: Strasbourg, 2014.

8. Bircan T.S. Metaphors of history teachers' candidates in Turkey on the teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*. 2018. Vol. 4. No. 2. Pp. 83–93. DOI: 10.12973/ijem.4.2.83
9. Cheng Y.C. Teacher management and development: Reform syndrome and paradigm shifts. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. 2009. Vol. XXXIX. No. 1 (149). Pp. 68–89. DOI: 10.1007/s11125-009-9113-2
10. Crawford A., Weber M.R., Lee J. Using a grounded theory approach to understand the process of teaching soft skills on the job so to apply it in the hospitality classroom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2020. Vol. 26. No. 1. DOI: 10.1016/j.jhlste.2020.100239
11. Crosbie R. Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training*. 2005. Vol. 37. No. 1. Pp. 45–51. DOI: 10.1108/00197850510576484
12. Dickson B. Beginning teachers as enquirers: M-level work in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 34. No. 3. Pp. 259–276. DOI: 10.1080/02619768.2010.538676
13. Donia M.B.L., O'Neill T.A., Brutus S. The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills. *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 61. Pp. 87–98. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.11.012
14. Ferreira T.V.A. Adaptação do Business-focused Inventory of Personality – BIP: Evidências Iniciais de Validade. 2020. URL: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38658> (accessed: 20.12.2022).
15. Flores M.A., Day C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*. 2006. Vol. 22. Pp. 219–232. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002
16. Global citizenship education: Topics and learning objectives. France: UNESCO. 2015. URL: <https://www.getupandgoals.eu/resources/library/guidelines-and-reference-documents/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives-2015> (accessed: 20.12.2022).
17. Gore J., Lloyd A., Smith M. et al. Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomized controlled trial of quality teaching rounds. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 68. No. 1. Pp. 99–113. DOI: 10.1016/j.tate.2017.08.007
18. Grossman P., McDonald M. Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*. 2008. Vol. 45. Pp. 184–205. DOI: 10.3102/0002831207312906
19. Hansel T. [Hrsg.]: Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance? Freiburg, Br., 2010. (Schulpädagogik; 10). DOI: 10.25656/01:5294
20. Harteis C., Fischer C., Töniges T., Wrede B. Do we betray errors beforehand? The use of eye tracking, automated face recognition and computer algorithms to analyse learning from errors. *Frontline Learning Research*. 2018. Vol. 6. No. 3. Pp. 37–56. DOI: 10.14786/flr.v6i3.370
21. Holding A.C., Hope N.H., Harvey B. et al. Stuck in limbo: Motivational antecedents and consequences of experiencing action crises in personal goal pursuit. *Journal of Personality Assessment*. 2017. Vol. 85. Pp. 893–905. DOI: 10.1111/jopy.12296
22. Hossiep R., Paschen M., Mühlhaus O., Collatz A. BIP: Das Bochumer Inventar zur Berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. 2010. URL: <https://www.>

- testzentrale.de/shop/bochumer-inventar-zur-berufsbezogenenpersoenlichkeit-sbeschreibung.html (accessed: 20.12.2022).
23. Huda N., Suyanto A., Putranta H., Azizah A.N. Experiences of participants in teacher professional education on obtaining soft skills: A case study in Indonesia. *European Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 10. No. 1. Pp. 313–325. DOI: 10.12973/eu-jer.10.1.313
  24. Independent Group of Scientists appointed by the Secretary-General. *Global Sustainable Development Report 2019: The Future is Now – Science for Achieving Sustainable Development*. New York, 2019.
  25. Isti H. Implementation review of Professional Education of Teachers (PPG) as the implementation of quality management function. *Procedia and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 103. Pp. 467–472. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.361
  26. Johansen G., Afdal, Hilde W. Comparing and discussing positions on scientific literacy in teacher education and lower secondary school curricula. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2018. Vol. 17. Pp. 99–126. DOI: 10.26803/ijlter.17.2.7
  27. Kasza J. Fourth industrial revolution (4 IR): Digital disruption of cyber-physical systems. *World Scientific News*. 2019. Vol. 134. No. 2. Pp. 118–147.
  28. Klaassen C.A. Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*. 2020. Vol. 18. Pp. 151–158. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00060-9
  29. Liechti F., Fossati F., Bonoli G., Auer D. The signalling value of labour market programmes. *European Sociological Review*. 2017. Vol. 33. No. 2. Pp. 257–274. DOI: 10.1093/esr/jcw061
  30. Ma R. The Emergence of China's Nationally Recognized MOOCs (China bolsters MOOC development through national recognition of top MOOCs in the nation). 2019. URL: <https://www.classcentral.com/report/china-national-moocs/> (accessed: 20.12.2022).
  31. Magsamen-Conrad K., Dillon J.M. Mobile technology adoption across the lifespan: A mixed-methods investigation to clarify adoption stages, and the influence of diffusion attributes. *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 112. No. 1. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106456
  32. Mori N., Mlambiti R. Determinants of customers' adoption of mobile banking in Tanzania: Further evidence from a diffusion of innovation theory. *Journal of Entrepreneurship, Management, and Innovation*. 2020. Vol. 16. No. 2. Pp. 203–230. DOI: 10.7341/20201627
  33. Ödalen J. et al. Teaching university teachers to become better teachers: The effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*. 2019. Vol. 38. No. 2. Pp. 339–353. DOI: 10.1080/07294360.2018.1512955
  34. Oleson A., Hora M.T. Teaching the way, they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *High Education*. 2014. Vol. 68. Pp. 29–45. DOI: 10.1007/s10734-013-9678-9
  35. Paulson E. Beyond the online course: Leadership perspectives on e-learning. *International Review of Education*. 2018. Vol. 64. No. 2. Pp. 279–281. DOI: 10.1007/s11159-017-9693-7

36. Pearce T.C., Wood B.E. Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*. 2019. Vol. 60. No. 1. Pp. 113–130. DOI: 10.1080/17508487.2016.1219959
37. Pereira O.P., Costa C.A. The importance of soft skills in the university academic curriculum: The perceptions of the students in the new society of knowledge. *International Journal of Business and Social Research*. 2017. Vol. 7. Pp. 1–12. DOI: 10.18533/ijbsr.v7i6.1052
38. Putranta H., Wilujeng I. Physics learning by PhET simulation-assisted using Problem-Based Learning (PBL) model to improve students' critical thinking skills in work and energy chapters in MAN 3 Sleman. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 2019. Vol. 20. No. 1. Pp. 1–44.
39. Ragusa A. et al. High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. Pp. 1–12. DOI: 10.3390/ijerph191710699
40. Ravindranath S. Soft skills in project management: A review. *The IUP Journal of Soft Skills*. 2016. Vol. 10. No. 4. Pp. 16–25.
41. Riset K. Technology and higher education, directorate general of learning and student affairs. *General Guidelines for the Integrated Work and Learning Program (COOP Program)*. 2018. URL: <https://cutt.ly/njsahX6> (accessed: 20.12.2022).
42. Robles M.M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. Vol. 75. No. 4. Pp. 453–465. DOI: 10.1177/1080569912460400
43. Rohlfs C. Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Soft Skills. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. *Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*. 2012. No. 7 (2). Pp. 183–196.
44. Rohlfs C., Harring M., Palentien C. (Hrsg.) Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, 2008.
45. Sarikhani Y., Shojaei P., Rafiee M., Delavari S. Analyzing the interaction of main components of the hidden curriculum in medical education using interpretive structural modeling method. *BMC Medical Education*. 2020. Vol. 176. No. 20. Pp. 1–9. DOI: 10.1186/s12909-020-02094-5
46. Sharma V. Soft skills: An employability enabler. *The IUP Journal of Soft Skills*. 2018. Vol. 12. Pp. 25–32.
47. Steinert Y. et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. *Medical Teacher*. 2006. Vol. 28. No. 6. Pp. 497–526. DOI: 10.1080/01421590600902976
48. Stes A., De Maeyer S., Gijbels D., Van Petegem P. Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' learning outcomes. *Teaching in Higher Education*. 2012. Vol. 17. No. 3. Pp. 295–308. DOI: 10.1080/13562517.2011.611872
49. Sultanova L. Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. *Journal of Physics Conference Series*. 2021. Vol. 1840. No. 1. DOI: 10.1088/1742-6596/1840/1/012038

50. Susilawati et al. Teachers' perspectives toward soft skills in science learning. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. 1460 012111. DOI: 10.1088/1742-6596/1460/1/012111
51. Tang K.N. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2020. Vol. 41. No. 1. DOI: 10.1016/j.kjss.2018.01.002
52. Tang K.N., Chan C.T., Devi U. Critical issues of soft skills development in teaching professional training: Educators' perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 205. Pp. 128–133. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.039
53. Taylor E. Investigating the perception of stakeholders on soft skills development of students: Evidence from South Africa. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*. 2016. Vol. 12. Pp. 1–18. DOI: 10.28945/3412
54. Tseng H., Yi X., Yeh H. Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role difference in self-regulation, motivation, and social skill. *Research, Publications & Creative Work*. 2018. Vol. 103. URL: [https://digitalcommons.jsu.edu/fac\\_res/103](https://digitalcommons.jsu.edu/fac_res/103) (accessed: 20.12.2022).
55. Voinea M., Palasan T. Teachers' professional identity in 21st century Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 128. No. 2. Pp. 361–365. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.172
56. Waddock S., Lozano J.M. Developing more holistic management education: Lessons learned from two programs. *Academy of Management Learning & Education*. 2013. Vol. 12. No. 2. Pp. 265–284. DOI: 10.5465/amle.2012.0002

Статья поступила в редакцию 14.10.2022, принята к публикации 06.12.2022

The article was received on 14.10.2022, accepted for publication 06.12.2022

### Сведения об авторах / About the authors

**Гетманская Елена Валентиновна** – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Elena V. Getmanskaya** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: [ev.getmanskaya@mpgu.su](mailto:ev.getmanskaya@mpgu.su)

**Чертов Виктор Федорович** – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Victor F. Chertov** – Dr. Pedagogy Hab.; Head at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: [vf.chertov@mpgu.su](mailto:vf.chertov@mpgu.su)



### Заявленный вклад авторов

**Гетманская Е.В.** – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

**Чертов В.Ф.** – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

### Contribution of the authors

**E.V. Getmanskaya** – research planning, search and study of literary data and materials, analysis and interpretation, preparation of the text of the article

**V.F. Chertov** – research planning, search and study of literary data and materials, analysis and interpretation, 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-2023-1-42-56

УДК: 378.14

**Д.К. Бартош<sup>1</sup>, М.В. Харламова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Московский государственный лингвистический университет,  
119034 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,  
117485 г. Москва, Российская Федерация

## Аспектный подход к обучению невербальной коммуникации будущих учителей иностранного языка

В статье анализируются возможности использования учителями иностранного языка невербальных компонентов родной и иноязычной культур в психолого-педагогических и образовательных целях. Выявленное в ходе исследования противоречие между значимостью невербальных компонентов в коммуникации, в том числе педагогической и межкультурной, и их местом в современной профессиональной подготовке учителей иностранного языка, позволило авторам обосновать необходимость более подробного изучения со студентами сферы невербального поведения в профессионально-педагогической деятельности. В статье представлен аспектный анализ невербальной коммуникации с позиции ее значимости в становлении межкультурной коммуникативной компетенции студентов, ее потенциала для создания эффективного социально-педагогического взаимодействия и достижения образовательных и предметных результатов обучения. На основе рассмотренных областей применения невербальной коммуникации в профессиональной

© Бартош Д.К., Харламова М.В., 2023

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



деятельности учителя иностранных языков были сформулированы аспекты обучения студентов невербальным компонентам, как родной, так и иноязычной культур.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, иностранный язык, невербальная коммуникация, невербальные компоненты, педагогическое взаимодействие

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бартош Д.К., Харламова М.В. Аспектный подход к обучению невербальной коммуникации будущих учителей иностранного языка // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 42–56. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-42-56

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-42-56

**D.K. Bartosh<sup>1</sup>, M.V. Kharlamova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow State Linguistic University,  
Moscow, 119034, Russian Federation

<sup>2</sup> Pushkin State Russian Language Institute,  
Moscow, 117485, Russian Federation

## Aspective approach to teaching non-verbal communication to future foreign language teachers

The article analyzes the possibilities of using non-verbal components of native and foreign cultures by foreign language teachers for psychological, pedagogical and educational purposes. The contradiction revealed in the course of the study between the significance of non-verbal components in communication, including pedagogical and intercultural, and their place in the modern professional training of foreign language teachers, allowed the authors to substantiate the need for a more detailed study with students of the sphere of non-verbal behavior in professional and pedagogical activities. The article presents an aspect analysis of non-verbal communication from the standpoint of its importance in the development of intercultural communicative competence of students, its potential for future teachers

to realize their professional and pedagogical activities, in particular, to create effective social and pedagogical interaction and achieve educational and subject learning outcomes. On the basis of the considered areas of application of non-verbal communication in the professional activity of a teacher of foreign languages, aspects of teaching students non-verbal components were formulated, both native and foreign cultures, in the process of their professional training.

**Key words:** professional training, foreign language, non-verbal communication, non-verbal components, pedagogical interaction

CITATION: Bartosh D.K., Kharlamova M.V. Aspective approach to teaching non-verbal communication to future foreign language teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 42 – 56. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-42-56

## Введение

В повседневной жизни невербальная коммуникация является неотъемлемой частью вербального общения. Невербальные средства могут сопровождать, дополнять или заменять те или иные высказывания, выполняя при этом ряд определенных функций. Согласно результатам экспериментальных психологических исследований, смысловая нагрузка невербальных компонентов при передаче и восприятии информации больше, чем та, которую несет вербальный компонент [9; 14]. Так, если с помощью вербальных средств происходит передача 7% информации, то с помощью невербальных – 93%, из которых 38% приходится на звуковое сопровождение и 55% – на мимику и жесты [8; 13]. В связи с этим предполагается, что обучение будущих учителей невербальным компонентам коммуникации на родном и иностранном языках в рамках развития общепрофессиональных компетенций, в частности обучение возможностям и приемам использования невербальных средств в области реализации психоло-педагогических технологий и взаимодействия с участниками образовательного процесса, должно занимать прочное место в профессиональной подготовке. На практике, однако, основное внимание уделяется теоретическим знаниям по проектированию, организации и проведению учебного процесса и вербальному поведению как основному при реализации учителем данной деятельности. Как следствие, у учителей возникают часто проблемы с привлечением внимания обучающихся, с дисциплиной, установлением доброжелательных отношений в классе и др.

В профессиональной деятельности учителя иностранного языка владение невербальными компонентами приобретает дополнительное значение, т.к. рассматривается в данном случае как неотъемлемая составляющая его межкультурной коммуникативной компетенции. Владение невербальными средствами иностранного языка способствует успешной коммуникации на данном языке. Обучение невербальному компоненту является соответственно и одной из учебных задач, реализуемых учителем в процессе преподавания иностранного языка. На практике, однако, обучение невербальным компонентам ограничивается передачей теоретических знаний о некоторых кинесических и такесических средствах, имеющих национальную специфику. Многие учителя продолжают пользоваться невербальными средствами, типичными для родной культуры, игнорируя образовательный потенциал интегрирования невербального компонента иностранного языка в учебную коммуникацию и создавая у обучающихся изначально некорректное представление о коммуникации на иностранном языке как комплексе вербальных сигналов изучаемого языка и невербальных сигналов родной культуры. Недооценивание роли невербального компонента как инструмента психолого-педагогического взаимодействия как одного из условий успешного межкультурного общения, а также как одного из средств развития межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся, затрудняет осуществление учителем эффективной профессиональной деятельности. Релевантным становится целенаправленное обучение будущих учителей иностранного языка использованию невербальных компонентов родной и иностранной культур в профессиональной деятельности.

Цель статьи заключается в анализе возможностей использования учителями иностранного языка (немецкого) невербальных компонентов коммуникации на родном и иностранном языках (русском и немецком) в психолого-педагогических и образовательных целях, а также в обосновании аспектного подхода к обучению невербальной коммуникации в профессиональной подготовке по данному направлению.

### **Психолого-педагогический аспект обучения невербальной коммуникации будущих учителей иностранного языка**

Система человеческого общения представляет собой сложный комплекс, включающий в себя вербальный и невербальный каналы коммуникации, которые в различных ситуациях общения проявляют себя по-разному. Неразрывность вербального и невербального отмечается большинством исследователей (И.Р. Горелов, Е.Н. Маллямова, Г.Г. Молчанова, Л.И. Хасанова, R. Heidemann и др.). При этом часто

невербальный компонент рассматривается не как окантовка вокруг вербального ядра, а как изначальная сфера, в которую органически встраивается вербальный компонент [13]. Данное положение обусловлено тем, что в психологической литературе невербальный компонент трактуется достаточно широко: и как средства несловесной коммуникации в речевом акте, и как несловесные элементы, принимающие участие в кодовых переходах в процессах вербализации (при порождении речи) и при девербализации (при рецепции речи) [1, с. 25]. Невербальный компонент выступает в качестве неперменного основания речевой деятельности, на невербальном уровне обеспечивается мотивация, формируется этап интенции, производится оценка ситуативных условий общения [Там же, с. 2]. В речевом акте невербальные средства сопровождают вербальный компонент, но могут и замещать лингвистические знаки, выполняя его функции.

Контролируемость и спонтанность являются одними из качественных характеристик невербальных средств. Так, просодические средства (интонация, тембр, пауза и др.), такесические (прикосновения, рукопожатия, поцелуи и др.) и проксемические (личная дистанция и пространственная ориентация) поддаются сознательному контролю лучше, чем кинесические (мимика, позы, жесты, походка визуальный контакт и др.). Способность контролировать невербальные сигналы достигается каждым человеком в процессе социализации и в значительной мере индивидуальна. Применительно к мимике психологи утверждают, что для успешной коммуникации человек должен демонстрировать мимический комплекс, состоящий из элементов как контролируемой, так и спонтанной мимики [3]. По мнению ученых, формирование механизмов контроля мимики является значимым этапом в эволюции человека: благодаря этому появилась возможность скрывать свои истинные намерения и чувства. Однако до сих пор спонтанное выражение эмоций, в частности посредством мимики, остается важным коммуникативным сигналом и имеет часто решающее значение в социальном взаимодействии [11].

Несмотря на то, произвольно или целенаправленно (а если осознанно, то с какой целью) человек использует невербальные элементы, они способствуют формированию определенного восприятия его как личности. Из невербального поведения собеседника извлекается информация о его темпераменте, эмоциональном состоянии, принадлежности к другой культуре, социальном статусе, но, прежде всего, о его отношении к участникам коммуникации и ситуации в целом [7; 8; 12; 14; 16]. При этом содержащаяся в невербальном сигнале информация столь значима, что во многих случаях вербальный канал оказывается бессильным скорректировать или изменить уже воспринятую информацию / сформированное представление [Там же].

Наблюдения показывают, что даже практикующие и опытные учителя часто не придают значения своему собственному невербальному поведению и не в состоянии оценить его последствия. Так, например, невербальное общение учителя, противоречащее его вежливому корректному вербальному поведению, способствует созданию барьера между учителем и обучающимися, снижению доверия обучающихся к учителю и, как следствие, к нарушениям дисциплины. Также негативные последствия имеет, как правило, несоответствие невербального поведения учителя текущей ситуации (например, учитель не смеется, когда в классе происходит смешное событие, но улыбается, когда возвращает плохо выполненную работу). Непонятность, противоречия и запутанные коммуникативные сигналы могут иметь тревожный и фрустрирующий эффект, особенно для детей. В случае постоянных противоречивых коммуникационных сигналов могут даже возникать патологические последствия [17].

Преподавание – это особый образовательный контекст, в котором люди с разными жизненными историями, имплицитными теориями и целями, социальными, физическими, эмоциональными и когнитивными отправными точками объединяются в заданных институциональных и социальных рамках для достижения предписанных или самостоятельно разработанных целей. Это делается посредством методически структурированного общения. Коммуникация в учебном процессе – это не только передача учебного содержания, но и производство социальных и общих знаний, т.е. это креативный процесс. Участники получают информацию о других не просто из жеста или слова, а из комбинации этих двух в соединении, например, с мимикой и проксемикой, а также с позой тела и т.д.

В обобщенном виде можно выделить три основных функциональных уровня коммуникации на уроке: передача учебного содержания; управление учебным процессом; установление взаимоотношений.

Следует отметить тесную взаимосвязь обозначенных уровней. На взаимоотношения между учителем и обучающимися могут положительно влиять конкретные и понятные объяснения учителем учебного содержания, а преподавание становится более гибким благодаря искусным управляющим действиям, в результате чего содержание легче усваивается. Некорректные управляющие действия, в свою очередь, могут повредить взаимоотношениям. Вербальные и невербальные знаки используются на обозначенных функциональных уровнях учебной коммуникации в разном объеме. Условно можно установить следующие пропорции: содержание в основном передается вербально; управление осуществляется в значительной степени невербально; сообщения

об отношениях в классе в основном передаются невербально. Чем более сознательно участники взаимодействия воспринимает данные отношения, тем чаще они будут использовать невербальные и вербальные средства в совокупности. Чем бессознательнее воспринимаются отношения, тем в большей степени задействован невербальный канал [14].

На всех трех коммуникативных уровнях невербальные компоненты могут выполнять амплифицирующую, иллюстративную и модифицирующую функции. На уровнях управления учебным процессом и установления взаимоотношений можно выделить также замещающую функцию. Амплифицирующая функция предполагает усиление воздействия вербального компонента за счет невербальных средств. Иллюстративную функцию выполняют невербальные средства, выступая в качестве конвергентных дополнений, например, учитель семантизирует какое-либо слово и одновременно изображает его. Модифицирующую функцию имеют невербальные средства, дивергентные по отношению к вербальным сообщениям. Модифицирующая функция невербальных сигналов может иметь разную степень выраженности, от слегка модифицирующей до полного противопоставления. При замещении невербальные средства полностью заменяют языковое сообщение, создавая особый тип эллиптической конструкции, понятной при учете паралингвистических и экстралингвистических компонентов речевого акта.

Особенно значимую роль невербальные элементы играют в области установления взаимоотношений, поскольку чувства, эмоции и т.д. могут быть выражены независимо от сообщаемого содержания. В некоторых исследованиях взаимодействие между учителем и обучающимися рассматривается как центральный фактор, который более чем другие влияет на удовлетворенность обучающихся учебным процессом [4, с. 222]. В данном случае при общении важно соответствие невербального компонента вербальному или в случае замещения – экстралингвистической ситуации. Как уже отмечалось, доверие невербальным сигналам выше, чем вербальным, поэтому, если учитель хвалит или подбадривает ученика, но при этом мимика, поза или интонация свидетельствуют скорее о негативном отношении учителя, то ученик воспримет именно негатив. Также, если учитель грозит пальцем и улыбается, то данное предупреждение не будет воспринято всерьез. Поэтому основным средством установления контакта с классом является язык тела [14]. Положение и поза являются наиболее важными элементами невербального поведения в классе и могут свидетельствовать о дружелюбии и спокойствии учителя или его неуверенности и напряженности. Так, учителю следует избегать следующего поведения: ерзать на стуле, прятаться за книгой, сумкой или компьютером [16]. Также следует избегать прислонения к стене, т.к. это также сигнализирует о неуверенности и незащищенности.



Учителя, которые ходят по классу, гораздо более открыты с детьми в отличие от учителей, которые проводят больше времени перед доской и намного больше говорят.

Обучающиеся могут прочесть настроение и состояние учителя по лицу и жестам. Поэтому каждый учитель должен осознавать свои жесты и мимику. Учителю рекомендуется избегать: потирание носа, хмурое выражение лица, прикрывание рта, поднятие бровей и плотное сжатие губ. Учитель должен сохранять расслабленное выражение лица. Непринужденная и естественная улыбка создает впечатление готовности к общению. В то же время фальшивая улыбка только отделяет учителя от класса, и его поведение кажется нечестным. Ученики также могут рассматривать это как снисходительный знак.

Результаты психологических исследований показывают, что утверждению авторитета педагога и созданию доброжелательных взаимоотношений способствуют все позитивные варианты невербальных средств [9]. «Положительные взаимоотношения между участниками образовательного процесса, характеризующиеся заботой и поддержкой, не только обеспечивают “здоровое человеческое функционирование”, но и определяют их общее благополучие в рамках образовательной среды» [4, с. 222].

Таким образом, использование невербальных средств в учебном процессе может иметь решающее значение для успеха преподавания, определять взаимоотношения с обучающимися, влиять на их мотивацию. Умения распознавать и обрабатывать невербальные сигналы от обучающихся, правильно интерпретировать их поведение, позволяют учителю гибко и быстро реагировать, корректируя свою деятельность.

В профессиональной подготовке учителей целесообразно увеличить долю лекций и семинаров, посвященных невербальному поведению. Наиболее эффективным средством обучения будущих учителей использованию невербальных средств как инструмента психолого-педагогического взаимодействия является видеозапись фрагментов урока, в том числе собственных, и их последующий анализ. Наблюдение за своим речевым поведением со стороны помогает выявить проблемные моменты, оценить свое коммуникативное поведение на всех функциональных коммуникативных уровнях с позиции обучающихся.

### **Социально-психологический и образовательно-педагогический аспекты обучения невербальным средствам будущих учителей иностранного языка**

Межкультурная компетенция является обязательным компонентом коммуникативной компетенции и понимается как совокупность социальных знаний, навыков и способностей, необходимых для успешного

осуществления общения с представителями других культур в бытовом и профессиональном контекстах.

В общей структуре межкультурной коммуникативной компетенции владение социокультурно обусловленными «сценариями», национально-специфическими моделями поведения, в том числе невербального, входит в состав социально-психологического компонента, обеспечивающего в свою очередь социокультурную компетенцию [10].

Для достижения запланированного прагматического результата нужно не только знать психологические механизмы воздействия, но и уметь на основе этих знаний адекватно использовать экспрессивно-эмоциональные и логические средства языка, т.е. обладать культурой речи [6]. Культура «соматической коммуникации» как совокупность всех невербальных средств и адекватное владение ими выступает в качестве важного компонента общей культуры речевого поведения [2, с. 402]. В процессе общения – активного обмена информацией – участники вырабатывают общий смысл, основываясь на значимости информации. Выработка общего смысла возможна только при условии одинакового понимания участниками ситуации общения, что достаточно затруднительно, учитывая различия между партнерами, между знаковыми системами и то, что смысл сообщения раскрывается непосредственно в процессе самого сообщения [5].

В связи с этим релевантность имеют универсальность и специфичность как характеристики невербальных средств общения. Так, в научном мире признанной является относительная универсальность семантики мимических элементов при наличии культурных различий в нормах проявления эмоций при общении [11]. Большинство же невербальных средств имеют собственные закрепленные в данных культурах значения. Проведенный анализ невербальных средств в разных культурах позволил выделить следующие группы этих средств.

1. Истинно интернациональные невербальные средства (универсальные) имеют одинаковое семантическое значение в большинстве культур и могут быть успешно поняты представителями любой из них, например, смех или улыбка.

2. Условно интернациональные невербальные средства имеют одинаковое значение во многих культурах, но реализуются по-разному, например, счет на пальцах.

3. Псевдоинтернациональные невербальные средства имеют одинаковые способы реализации, но интерпретируются по-разному. Например, постукивание пальцем по виску в Нидерландах означает «умный», во Франции – «глупый», в России, в зависимости от ситуации, может означать «глупый» или «подумай».

4. Национальные невербальные средства употребляются только в определенных культурах. Например, в Италии резкий взмах от подбородка в сторону говорящего означает «Меня это не интересует», в Испании легкое постукивание по кончику носа трактуется как «умный».

Особую сложность представляют именно псевдоинтернациональные невербальные средства, т.к. их значение может автоматически переноситься из родной культуры, и их ошибочное восприятие или использование могут провоцировать непонимание и срыв коммуникации.

Обучение невербальным средствам иностранной культуры сопровождается, как правило, языковую подготовку будущих учителей иностранного языка, национальная специфика общения приобретает всю большую актуальность для теории и методики обучения иностранным языкам. В рамках социально-психологического аспекта обучения студентов невербальным средствам иноязычной культуры как компоненту межкультурной коммуникативной компетенции представляют интерес также новые предметные области психологии невербального общения. К ним относятся, например: гастика, изучающая знаковые и коммуникативные функции пищи и напитков, ритуалы и традиции, связанные с едой и отражающие национальный менталитет; хронемика, исследующая использование времени в невербальном общении в разных культурах; системология, занимающаяся системами объектов, которыми люди окружают себя, и смыслами, которые данные объекты выражают в коммуникации.

Потенциальные возможности использования учителями иностранного языка как общего средства коммуникации с представителями разных культур, как в бытовой, так и профессиональной сфере, а также возможности преподавания языка в интернациональных группах, диктуют необходимость ознакомления студентов с невербальными компонентами разных наций. Это касается, прежде всего, наиболее употребительных невербальных элементов: жестов, поз, визуального контакта, рукопожатий и т.д.

Особое место в профессиональной подготовке учителя иностранного языка занимает методика обучения невербальным средствам общения на изучаемом языке. Развитие у студентов умений и навыков в данной области составляет образовательно-педагогический аспект обучения невербальной коммуникации. Любые теоретические знания, в нашем случае знания о национальной специфике невербальных средств, должны подкрепляться практикой. В методической литературе достаточно полно представлены интерактивные и игровые технологии (ролевые игры, симуляции, драматизации и т.п.), проектные технологии, которые учителя могут использовать для обучения невербальным компонентам.

Кроме этого, мы считаем целесообразным интегрирование учителем невербальных компонентов иноязычной культуры в учебную коммуникацию на всех ее функциональных уровнях, включая уровни управления и установления взаимоотношений. Основанием для этого могут служить изложенные ранее положения о психолого-педагогической значимости невербального компонента в создании социального взаимодействия на уроке и о важности владения невербальными средствами для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. При этом учитель может интегрировать в учебную коммуникацию невербальные средства, используемые носителями языка, как в повседневной жизни, так и в педагогической практике. Рассмотрим, например, некоторые замещающие кинесические средства.

В России и Германии в педагогическом процессе используется достаточно большое количество универсальных невербальных сигналов: кивание головой в знак одобрения; пожимание плечами в знак сомнения; похлопывание по плечу в знак поддержки; покачивание головой в знак несогласия или отрицания и др.

Некоторые невербальные средства можно отнести к условно интернациональным, т.е. они имеют одинаковое значение в русской и немецкой культурах, но реализуются по-разному. Так, в немецкой культуре в отличие от русской: при счете разгибают пальцы сжатого кулака, а не загибают; при удивлении всплескивают руками над головой, а не на уровне груди; ученики для ответа поднимают руку с поднятым указательным пальцем при сжатом кулаке, а не с открытой ладонью, направленной ребром к учителю; для привлечения внимания поднимают руку вверх, обращая ее вперед к собеседнику или говорящему, не разворачивая ее, и др.

К псевдоинтернациональным невербальным средствам, реализация которых одинакова в обеих культурах, но их значение различается, относятся следующие: немцы используют щелканье пальцами для привлечения внимания, русские – в знак радости или досады или пытаются что-либо вспомнить; знак «ОК» (соединенные указательный и большой пальцы) в России обозначает, что все отлично, в немецкой культуре он может восприниматься также позитивно, но может трактоваться и как «пустышка/ноль» и быть обидным; немцы поднимают брови в знак восхищения или удивления, русские – обычно только в знак удивления и др.

К национальным невербальным средствам немецкого языка, которые учитель и обучающиеся могут использовать в учебном процессе, можно отнести: в знак благодарности за выступление немцы, в том числе обучающиеся, стучат костяшками сжатой в кулак руки по столу,

при этом данный жест не обязательно означает, что выступление понравилось; чтобы показать отрицание или неприятие чего-либо, немцы выставляют на уровне груди руку, сжимают руку в кулак и вытягивают указательный палец, в таком положении они делают кистью движения из стороны в сторону и др.

Использование учителем невербальных компонентов культуры изучаемого языка в процессе педагогического взаимодействия на этом языке позволяет не просто познакомить обучающихся с невербальными средствами, но создать у учеников целостное корректное представление о коммуникативном сообщении как комплексе взаимосвязанных вербальных и невербальных знаков.

Сопровождение обучающимися своей речи на изучаемом языке невербальными средствами данной культуры обеспечивает более глубокое осознание ими значений этих культурных элементов, т.к. оно происходит в процессе непосредственного коммуникативного взаимодействия и является необходимым этапом межкультурного обучения [15].

Отметим, что использование невербальных компонентов иноязычной культуры имеет смысл, если коммуникация происходит на данном языке. В результате обучающиеся органично усваивают невербальные средства, учась разграничивать два коммуникативных пространства – общение на изучаемом языке и общение на родном, каждое из которых имеет свою специфическую вербальную и невербальную знаковые системы.

## **Выводы**

Итак, в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка обучение невербальным компонентам целесообразно осуществлять в трех аспектах. Психолого-педагогический аспект предполагает развитие у студентов навыков и умений использовать невербальные компоненты (как родной, так и иностранной культур) в качестве инструмента педагогического взаимодействия. Социально-психологический аспект заключается в обучении студентов невербальным средствам (как изучаемой, так и других иноязычных культур) как компоненту межкультурной коммуникативной компетенции, при этом данный аспект сопровождает языковую подготовку студентов. Образовательно-педагогический аспект включает в себя технологии и приемы обучения невербальному компоненту, среди которых особое место занимает интегрирование невербальных средств иноязычной культуры в процесс педагогического взаимодействия.

Аспектный подход к обучению будущих учителей иностранного языка невербальной коммуникации позволяет наиболее полно развить ряд

компетенций, заявленных в ФГОС ВО по направлению «Педагогика». К ним относятся, прежде всего, универсальные (коммуникативная, межкультурного и социального взаимодействия), общепрофессиональные компетенции в сфере использования психолого-педагогических технологий и взаимодействия с участниками образовательного процесса ([https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf)). Обучение невербальной коммуникации способствует, таким образом, становлению профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей, в частности, развитию способности и готовности к применению предметных знаний, способов и средств деятельности в профессиональном и личном межкультурном общении.

### Библиографический список / References

1. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 2009. [Gorelov I.N. Neverbalnye komponenty kommunikatsii [Non-verbal components of communication]. Moscow, 2009.]
2. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001. [Zimnyaya I.A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti [Linguistic psychology of speech activity]. Moscow; Voronezh, 2001.]
3. Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. М., 1999. [Ivanov V.V. Izbrannye trudy po semiotike i istorii kultury [Selected works on semiotics and cultural history. M., 1999.]
4. Курьян М.Л., Воронина Е.А. Общение студентов и преподавателей вне аудитории: теоретический обзор зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 219–237. [Kuryan M.L., Voronina E.A. Communication between students and teachers outside the classroom: A theoretical review of foreign studies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 219–237. (In Rus.)]
5. Лабунская В.А. О смысловом пространстве невербального общения // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 3. С. 93–109. [Labunskaya V.A. On the semantic space of nonverbal communication. *Russian Journal of Psychology*. 2014. Vol. 11. No. 3. Pp. 93–109. (In Rus.)]
6. Маллямова Э.Н. Межкультурный аспект коммуникации при обучении иностранным языкам // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2011. № 1 (83). С. 179–181. [Malliamova E.N. Intercultural aspect of communication in teaching foreign languages. *Bulletin of the Kuzbass State Technical University*. 2011. No. 1 (83). Pp. 179–181. (In Rus.)]
7. Мартынова Е.М. Невербальная коммуникация: теории и мнения // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2014. № 8. С. 227–233. [Martynova E.M. Non-verbal communication: Theories and opinions. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*. 2014. No. 8. Pp. 227–233. (In Rus.)]
8. Молчанова Г.Г. Когнитивная невербалика как поликодовое средство межкультурной коммуникации: кинесика // Вестник Московского ун-та.

- Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 13–30. [Molchanova G.G. Cognitive non-verbalism as a polycode means of intercultural communication: kinesics. *Vestnik of Moscow University. Ser. 19: Linguistics and Intercultural Communication*. 2014. No. 2. Pp. 13–30. (In Rus.)]
9. Плетнева Е.Г. Средства невербальной коммуникации в межкультурном педагогическом общении // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2007. Вып. 13. № 26 (98). С. 76–79. [Pletneva E.G. Means of non-verbal communication in intercultural pedagogical communication. *Bulletin of SUSU. Ser.: Education, Health Care, Physical Culture*. 2007. Vol. 13. No. 26 (98). Pp. 76–79. (In Rus.)]
  10. Сошников А.Е. Социокультурные компетенции: к вопросу понимания содержательной и структурной стороны // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 11-4 (30). С. 43–45. [Soshnikov A.E. Sociocultural competencies: On the issue of understanding the content and structural side. *International Scientific Research Journal*. 2014. No. 11-4 (30). Pp. 43–45. (In Rus.)]
  11. Талыбина Е.В. Язык мимики как элемент знаковой системы невербальной коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 2. С. 73–78. [Talybina E.V. The language of facial expressions as an element of the sign system of non-verbal communication. *Bulletin of RUDN University. Ser.: Russian and Foreign Languages and Methods of their Teaching*. 2012. No. 2. Pp. 73–78. (In Rus.)]
  12. Точилина Ю.Н. О некоторых особенностях невербального поведения немцев и русских // Сибирский филологический журнал. 2013. № 1. С. 183–189. [Tochilina Yu.N. On some features of the non-verbal behavior of Germans and Russians. *Siberian Philological Journal*. 2013. No. 1. Pp. 183–189. (In Rus.)]
  13. Хасанова Л.И. Невербальные средства устной коммуникации как маркер национально-культурной специфики // Многоязычие в образовательном пространстве. 2015. № 7. С. 216–227. [Khasanova L.I. Non-verbal means of oral communication as a marker of national and cultural specificity. *Multilingualism and Education*. 2015. No. 7. Pp. 216–227. (In Rus.)]
  14. Heidemann R. Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. 10. Aufl. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Frankfurt am Main, 2012.
  15. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen, 1996.
  16. Neill S. Classroom Nonverbal Communication. London, 2004.
  17. Rosenbusch H.S. Die Beachtung nonverbaler Kommunikation als Beitrag zur Kommunikationshygiene in Unterrichtsprozessen. *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. H.S. Rosenbusch, O. Schober (Hrsg.). Baltmannsweiler, 1986. S. 49–72.

## Сведения об авторах / About the authors

**Бартош Дана Казимировна** – доктор педагогических наук; профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ, Московский государственный лингвистический университет

**Dana K. Bartosh** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Russian as a Foreign Language of the Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University

E-mail: bartosch@inbox.ru

**Харламова Мария Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент; директор Центра дополнительного образования, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, г. Москва

**Maria V. Kharlamova** – PhD in Pedagogy; Director at the Center for Additional Education, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

## Заявленный вклад авторов

**Бартош Д.К.** – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, участие в подготовке статьи

**Харламова М.В.** – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

## Contribution of the authors

**D.K. Bartosh** – general direction of research, research planning, participation in the preparation of the article

**M.V. Kharlamova** – 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



**С.В. Боголепова, А.А. Пивоварова**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

## Исследование корреляции характеристик деятельности преподавателя с удовлетворенностью дистанционным курсом иностранного языка

В условиях острой конкуренции высших учебных заведений за абитуриента повышение качества образования и удовлетворенности студентов обучением приобретают особое значение. Профессиональная деятельность преподавателя оказывает влияние на оба параметра, в том числе в условиях дистанционного (онлайн) обучения, в последнее время ставшего нормой в высшем образовании. Целью данного исследования является изучение зависимости удовлетворенности курсом иностранного языка, преподаваемым онлайн в синхронном и асинхронном форматах, от характеристик деятельности преподавателя, ведущего курс. Соответствующие характеристики были выявлены в анализе литературы. Данные были собраны путем проведения опроса среди студентов бакалавриата НИУ ВШЭ, прошедших курс «Язык для специальных целей». В опросе участвовали 72 студента второго курса, изучавших дисциплину. Средний возраст респондентов составлял 20 лет. Курс «Язык для специальных целей» вели семь разных преподавателей с опытом работы в вузе от 3 до 44 лет, с опытом преподавания в онлайн-формате от одного до трех лет. Анализ корреляции оценок характеристик преподавателей с удовлетворенностью курсом показывает, что их профессиональные умения и практики оказывают существенное влияние на удовлетворенность студентов дистанционным курсом. В онлайн-формате удовлетворенность студентов сильнее всего

© Боголепова С.В., Пивоварова А.А., 2023



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

коррелирует со способностью преподавателя мотивировать и вовлечь студентов. В обучении иностранным языкам для обеспечения удовлетворенности, мотивации и ощущения пользы от курса важно обозначать ожидания от студентов, давать конструктивную обратную связь, эффективно управлять временем занятия, доносить материал наглядно и доступно, обеспечивать возможность его отработки, привносить в занятие разнообразие и вызов. Помимо характеристик преподавателя наибольшее влияние на удовлетворенность курсом имеет то, насколько он интересен и полезен студентам и насколько студенты мотивированы. Преподаватели должны быть снабжены инструментами и умениями для реализации этих задач.

**Ключевые слова:** удовлетворенность учебным курсом, дистанционное обучение, онлайн-обучение, характеристики деятельности преподавателя, дистанционный курс английского языка, дистанционный курс, преподавание иностранных языков онлайн

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Боголепова С.В., Пивоварова А.А. Исследование корреляции характеристик деятельности преподавателя с удовлетворенностью дистанционным курсом иностранного языка // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 57–71. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-57-71

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-57-71

**S.V. Bogolepova, A.A. Pivovarova**

HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Analysis of correlation between instructor characteristics and distance foreign language course satisfaction

Now that universities compete for applicants, the quality of education and student satisfaction gain a particular significance. Instructors' professional skills influence both parameters. This holds true for distance (online) teaching

and learning, which has recently become a norm in higher education. This study aims to examine the correlation between student satisfaction with a foreign language distance course and instructor characteristics. The characteristics were singled out in the review of literature. The data were gathered through a survey among bachelor students who took a distance course of English for Specific Purposes in Higher School of Economics. The survey involved 72 second-year students studying the discipline, whose average age was 20 years. This course was taught by seven different teachers with three to forty-four years of university experience, with one to three years of online teaching experience. The analysis of correlations between professional characteristics of the instructors and the students' satisfaction with the course demonstrated that professional skills and practices have a significant impact on student satisfaction with distance courses. In distance (online) learning, whether the instructor is able to motivate and engage students has the most significant correlation with student satisfaction. As for foreign language teaching, outlining course expectations, giving constructive feedback, managing class time, delivering the material in an accessible and vivid manner, providing opportunities for practice, bringing in variety and challenge ensure satisfaction, motivation and perceived usefulness of a course. Other crucial factors are whether the distance course is interesting and useful in the students' perceptions, and the students' levels of motivation. Instructors should be equipped with necessary skills and instruments.

**Key words:** student satisfaction, course satisfaction, distance course, online learning, instructor characteristics, online foreign language teaching

CITATION: Bogolepova S.V., Pivovarova A.A. Analysis of correlation between instructor characteristics and distance foreign language course satisfaction. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 57–71. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-57-71

## Введение

В настоящее время университеты остро конкурируют за абитуриента, и повышение качества обучения является одним из способов их привлечения. Качество обучения зависит от того, как оно спланировано и организовано, каковы его результаты и как осуществляют свою деятельность преподаватели [4]. Показано, что и удовлетворенность студентов связана с деятельностью преподавателей, и самыми весомыми аспектами являются поддержка обучающихся, коммуникативные умения и профессиональные компетенции преподавателя [18].

Несмотря на то, что значительное число исследований посвящено вопросам удовлетворенности студентов процессом обучения [6; 11; 22; 33], в том числе в дистанционном (онлайн) формате [8; 10; 12; 16; 19; 20; 26; 28; 32; 39], исследований связи удовлетворенности студентов университетскими курсами, преподаваемыми в дистанционном формате, с характеристиками преподавателя в контексте российского высшего образования выявлено не было.

Удовлетворенность учебными курсами в университетах традиционно оценивается через студенческую оценку преподавания (СОП). Исследования показали, что учет СОП приводит к повышению качества преподавания [5]. В Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) прохождение СОП является обязательным для каждого студента, СОП проводится один раз в учебный модуль. Студент НИУ ВШЭ, проходящий СОП, оценивает не только сам курс, но и дает оценку работе преподавателя. Однако данная оценка осуществляется на основе ограниченного числа характеристик, не учитывающих многогранности деятельности преподавателя вуза, специфики преподаваемой дисциплины и формата ее реализации. После тотального перехода в онлайн в период пандемии значительное число дисциплин, в том числе курсов иностранного языка, преподаются дистанционно на основе цифровых технологий или в смешанном формате, что определяет актуальность данного исследования.

Целью исследования является изучение зависимости студенческой оценки аспектов курса иностранного языка, преподаваемого в онлайн-формате, от характеристик деятельности преподавателя, ведущего курс. Под характеристиками профессиональной деятельности мы будем понимать умения преподавателя и аспекты его/ее деятельности, обеспечивающие выполнение поставленных учебных задач в заданных условиях. Соответствующие характеристики были выявлены в процессе анализа научной литературы, данные были собраны путем проведения опроса.

## Анализ литературы

### Характеристики деятельности преподавателя

Удовлетворенность студентов приобретает особую важность в современном мире в связи с повышающейся конкуренцией между университетами. Образовательный процесс все чаще рассматривается как услуга, а студенты – как клиенты [32]. Удовлетворенность формируется в результате субъективной оценки студентом своего опыта обучения, его ценности и качества [6; 33].

Удовлетворенность студента коррелирует со многими факторами, среди которых: качества самого студента, например, самомотивация и стиль обучения [16], взаимодействие с преподавателями и администрацией вуза [12], общественная жизнь студентов, наличие профконсультантов [6], содержание и структура читаемых курсов [16], их сложность и полезность, академическая интеграция [11], а также организация учебного процесса.

Важнейшую роль в формировании удовлетворенности студента играет преподаватель. Деятельность преподавателя многогранна и включает в себя множество аспектов, среди которых планирование обучения и управление им, адаптация учебных курсов с учетом потребностей и особенностей студентов, оценка обучения и обеспечение обратной связи [3]. В глазах студентов эти аспекты могут обладать разной ценностью. Среди характеристик преподавателя студенты выделяют предметные знания и методические умения как первостепенные, однако умение вовлечь и мотивировать студентов, учитывать их потребности также являются важными с их точки зрения [2]. Кроме того, важными являются отношение преподавателя к своей работе и к студентам [15; 27], навыки критического мышления, гибкость и умение развивать в учениках навыки учебной автономии [2]. Удовлетворенность и мотивированность студентов повышаются, когда с преподавателем можно связаться и получить от него/нее обратную связь [29; 38].

Что касается личных качеств преподавателя, которые коррелируют с удовлетворенностью студентов, исследователи выделяют экстраверсию [25], дружелюбность [17], открытость, любознательность, ответственность, лидерские качества, навыки общения, готовность оказать поддержку, объективность [30; 31; 34].

## Особенности дистанционного (онлайн) формата обучения

Онлайн-обучение – это обучение в цифровой среде, при котором учебное взаимодействие и работа с учебными материалами происходит в синхронном или асинхронном формате [21]. Онлайн-обучение – разновидность дистанционного обучения, основной чертой которого является наличие физической дистанции между участниками учебного процесса. В отличие от дистанционных учебных курсов, существовавших до эры широкого распространения интернета, современное онлайн-обучение дает возможность участникам учебного процесса взаимодействовать непосредственно и, при необходимости, мгновенно [37].

Онлайн-среда имеет свои особенности и ограничения. К примеру, ограничены возможности синхронной коммуникации, отсутствуют

привычные невербальные сигналы, студент больше отвлекается на внешние стимулы, дополнительное время тратится на организационные и технические моменты [1].

Как показал опыт обучения в пандемию, в онлайн-формате на первый план выходят умения преподавателя удерживать внимание студенческой аудитории и заинтересовать ее [14]. Монотонная подача материала является одной из причин неудовлетворенности обучением на синхронных занятиях [23]. Наблюдается значительная положительная корреляция между вовлеченностью студента в учебный процесс и удовлетворенностью обучением в онлайн-формате [36].

При дистанционном (онлайн) формате обучения многие студенты чувствуют себя оторванными от учебного сообщества и изолированными [1], поэтому важна возможность взаимодействовать с преподавателем и другими студентами [24; 28], а также постоянная обратная связь от преподавателя [1]. Самоидентификация с учебным сообществом увеличивает удовлетворенность курсом, преподаваемым онлайн [10].

Предиктором удовлетворенности учебным курсом в онлайн-формате является возможность взаимодействия с материалами курса [7]. На синхронных занятиях по иностранному языку такое взаимодействие принимает формат обсуждений, применения знаний и умений для решения коммуникативных задач, что, в то же время, обеспечивает и вовлеченность студентов. Если изучаемые в асинхронном формате материалы позволяют студентам лучше понять информацию, доносимую на синхронных занятиях, эти материалы легко найти, и они соотносятся с их интересами и фоновыми знаниями, удовлетворенность курсом, преподаваемом в онлайн-формате, увеличивается [Там же].

Помимо содержания, на ощущение прогресса в обучении и удовлетворенность студентов влияет организация курса [9]. Важно, чтобы структура и дизайн дистанционного курса были логичны и интуитивно понятны пользователям [16; 19], а преподавателем должны быть донесены планы и ожидания по работе с этими материалами. В контексте преподавания иностранных языков на качество онлайн-обучения влияют используемые способы введения нового материала, возможность его отработки в тренировочных и коммуникативных заданиях, закрепления и контроля [13].

Именно возможность полноценно взаимодействовать с преподавателем, сверстниками и учебным материалом определяют удовлетворенность курсом иностранного языка, реализуемым в онлайн-формате [35]. Задача преподавателя – организовать взаимодействие во всех его аспектах, а также вовлечь в него студентов и мотивировать к этому взаимодействию.

В данном исследовании мы фокусируемся на следующих характеристиках профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, важных с точки зрения преподавания в дистанционном (онлайн) формате: умение мотивировать студентов к изучению предмета; создание позитивной рабочей атмосферы на занятии; вовлечение студентов в работу на занятии, умение заинтересовать студентов; конструктивная обратная связь; объяснение ожиданий от студентов; донесение материала наглядно и доступно; обеспечение отработки нового материала; эффективное использование времени занятия; привнесение в занятие разнообразия и вызова. Личностные характеристики не включены в данный анализ.

## Методология исследования

Исследование было проведено в контексте образовательной программы бакалавриата «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ ВШЭ в 2021 г. Курс английского языка для специальных целей включал в себя синхронные занятия на платформе MS Teams и асинхронную самостоятельную работу. Студентам, изучающим курс, было предложено заполнить электронную анкету и оценить курс по аспектам пользы, интереса, мотивации и удовлетворенности, а затем оценить характеристики деятельности преподавателя, ведущего курс. Также студентам было предложено рассудить, насколько объективной была оценка в курсе и обозначить отметку, полученную в результате. Оценка проводилась по 5-балльной шкале Лайкерта (например, 1 – «совершенно бесполезен», 5 – «очень полезен»; 1 – «совершенно не согласен», 5 – «полностью согласен»).

Опрос прошли 72 студента 2-го курса, изучавших дисциплину. Средний возраст – 20 лет. Данный курс вели семь разных преподавателей с опытом работы в вузе от трех до сорока четырех лет, с опытом преподавания в онлайн-формате от одного до трех лет. Для каждой характеристики деятельности преподавателя, упомянутой в обзоре литературы, была вычислена дескриптивная статистика, а также коэффициенты Пирсона ( $r$ ), выявляющие корреляцию с оценкой удовлетворенности, пользы, интереса и мотивации.

## Результаты исследования

В табл. 1 представлены медианы, среднее арифметическое и стандартное отклонение по четырем основным аспектам оценки. Курс получил в среднем невысокую оценку студентов, особенно по аспектам мотивации и удовлетворенности. Однако величины среднего стандартного отклонения обращают на себя внимание как индикаторы большого разброса мнений студентов.

Таблица 1

**Оценка студентами курса «Язык для специальных целей»**

Оцените курс по следующему аспекту	Медиана	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Польза	3	3,07	1,44
Интерес	3	2,97	1,53
Мотивация	2	2,40	1,38
Удовлетворенность	2,5	2,78	1,51

Кластерный анализ выявляет два однородных кластера, медианные оценки по которым значительно различаются (табл. 2). Две группы студентов оценили пользу, интерес, мотивирующий потенциал курса и свою удовлетворенность им диаметрально противоположно, что может быть связано с характеристиками деятельности преподавателя, ведущего курс.

Таблица 2

**Результаты кластерного анализа по аспектам оценки курса**

Аспект	Кластер 1, n	Кластер 2, n	Кластер 1, Me	Кластер 2, Me
Польза	39	33	2	4
Интерес	39	33	2	5
Мотивация	39	33	1	4
Удовлетворенность	39	33	2	4

В табл. 3 демонстрируются медианы, среднее арифметическое и стандартное отклонение оценок по девяти характеристикам деятельности преподавателя, включенным в опрос. Большинство оценок – средние ( $Me = 3$ ), по характеристике мотивации студента к изучению предмета – оценка низкая ( $Me = 2$ ). Однако опять обращает на себя внимание разброс мнений, отраженный в величинах стандартных отклонений.

Чтобы сравнить влияние девяти различных характеристик преподавателя на удовлетворенность студентов, для каждой из них были рассчитаны коэффициенты корреляции Пирсона с удовлетворенностью курсом (табл. 3). Анализ коэффициентов корреляций демонстрирует, что корреляции всех рассматриваемых характеристик деятельности преподавателей с удовлетворенностью курсом положительные (умеренно положительные или сильно положительные). То же самое можно сказать про



Таблица 3

**Оценка характеристик деятельности преподавателя  
и их корреляция с удовлетворенностью студентов**

<b>Мой преподаватель:</b>	<b>Me</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r (удовл.)</b>	<b>r (мотив.)</b>	<b>r (интерес)</b>	<b>r (польза)</b>
– мотивирует меня к изучению предмета	2	2,72	1,75	0,87	0,75	0,68	0,64
– создает позитивную рабочую атмосферу	3	2,92	1,69	0,68	0,68	0,67	0,61
– вовлекает студентов в работу на занятии	3	3,11	1,67	0,76	0,86	0,76	0,67
– дает конструктивную обратную связь	3	3,25	1,72	0,66	0,77	0,82	0,80
– четко обозначает ожидания от студентов	3	3,21	1,68	0,68	0,74	0,86	0,87
– доносит новый материал наглядно и доступно	3	3,11	1,66	0,64	0,85	0,82	0,80
– обеспечивает отработку лексики и структур	3	3,21	1,56	0,69	0,78	0,78	0,84
– эффективно управляет временем на занятии	3	3,08	1,73	0,67	0,8	0,8	0,80
– привносит в занятие разнообразие и вызов	2	2,75	1,65	0,70	0,86	0,87	0,80

мотивированность учебным курсом, интерес к нему и ощущение пользы от его изучения. Для мотивации наиболее высокие показатели корреляции соответствуют таким характеристикам, как умения вовлечь студентов на занятии ( $r = 0,86$ ), доступно и наглядно донести учебный материал ( $r = 0,85$ ), привнести в занятие разнообразие и вызов ( $r = 0,86$ ). Помимо последних двух перечисленных характеристик, с интересом к курсу наибольшие значения дает корреляция с практиками конструктивной обратной связи ( $r = 0,82$ ) и обозначением ожиданий от студентов ( $r = 0,86$ ). Кроме четко обозначенных ожиданий, обеспечение отработки изучаемых структур высоко коррелирует с ощущением пользы от курса ( $r = 0,86$  и  $0,82$  соответственно).

Анализ ответов по отдельным преподавателям показывает, что оценки характеристик их деятельности разнятся. По трем преподавателям средние оценки по разным характеристикам варьируются от 1,25 до 2,75, по одному преподавателю они находятся в среднем диапазоне 2,79–3,54, по остальным трем по всем аспектам средняя оценка составляет не менее 4,54. Далее представлены корреляции оценок аспектов курса с самооценкой удовлетворенности студентов, прошедших курс (табл. 4). Аспекты расположены по убыванию степени корреляции.

Таблица 4

#### Корреляция между аспектами дистанционного курса и удовлетворенностью студентов

Студенческая оценка аспектов курса	$r$ (удовл.)
Мотивация	0,87
Интерес	0,86
Польза	0,79
Объективность оценки	0,65
Отметка по результатам курса	0,52

В табл. 3 и 4 демонстрируется, что наиболее сильную корреляцию с удовлетворенностью дистанционным курсом имеют следующие его характеристики: насколько интересен ( $r = 0,87$ ) и полезен ( $r = 0,86$ ) курс для студентов и их уровень мотивации при прохождении курса ( $r = 0,79$ ). Однако характеристики преподавателя также имеют сильное влияние на удовлетворенность курсом, в особенности умение преподавателя вовлечь ( $r = 0,76$ ) и мотивировать студентов ( $r = 0,75$ ), привнести разнообразие и вызов в занятия ( $r = 0,7$ ).

## Обсуждение и выводы

Проанализировав данные, собранные в ходе опроса студентов, прошедших курс «Язык для специальных целей» в дистанционном формате, мы сделали следующие выводы:

- наиболее сильное влияние на удовлетворенность дистанционным курсом имеют его интересность и полезность с точки зрения студентов, а также их мотивация при реализации курса;
- характеристики деятельности преподавателя, его/ее методические умения и используемые практики оказывают влияние на удовлетворенность курсом, преподаваемым дистанционно (онлайн);
- характеристики деятельности преподавателя в значительной степени определяют мотивацию к изучению курса, ощущение его полезности и интереса к нему.

Как подчеркивают и другие исследования [8; 12], самыми важными характеристиками деятельности преподавателя, работающего в онлайн-формате, являются способности мотивировать и вовлечь студентов. Для поддержания интереса и мотивации студентов на дистанционных занятиях по иностранному языку преподавателю необходимо обозначать ожидания от студентов, давать конструктивную обратную связь, эффективно управлять временем занятия, доносить материал наглядно и доступно, обеспечивать возможность его отработки, привносить в занятие разнообразие и вызов.

Что касается наименее коррелирующих с удовлетворенностью аспектов, следует упомянуть объективность оценки (0,65) и отметки по результатам курса (0,52). Такой результат может показаться удивительным, т.к. принято считать, что студентам тем больше нравится курс, чем выше отметки, которые они получают [22].

Показано, что, когда курс переходит в онлайн-формат, удовлетворенность студентов падает [20]. Возможно, это происходит в связи с перечисленными выше ограничениями формата и меньшей (по сравнению с аудиторным форматом) вовлеченностью студентов. По этой причине при дистанционном обучении перед преподавателями стоит важная задача: заинтересовать и мотивировать студентов, вовлечь их в процесс обучения, разнообразить его, обеспечить возможность коммуникации со всеми участниками учебного процесса.

Результаты исследования имеют значение для подготовки преподавателей иностранного языка для работы в дистанционном (онлайн) формате. Преподаватели должны быть снабжены инструментами и умениями для реализации упомянутых выше задач. Видится, что модули по методике преподавания иностранного языка в онлайн-формате должны стать

неотъемлемой частью подготовки и переподготовки преподавателей. Дальнейшие исследования могут быть посвящены разработке и реализации подобных модулей, а также сравнению профессиональных характеристик преподавателей, обеспечивающих удовлетворенность студентов при обучении в традиционном и онлайн-форматах.

## Библиографический список / References

1. Боголепова С.В. Анализ опыта обучения (в российском вузе) в онлайн-формате в период пандемии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 4 (77). С. 107–122. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-77-107-122 [Bogolepova S.V. Analysis of the experience of online-learning (at a Russian university) during the pandemic. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. No. 4 (77). Pp. 107–122. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-77-107-122 (In Rus.)]
2. Боголепова С.В., Шадрова Е.В. Компетенции лучших преподавателей: сравнительный анализ мнений студентов классического и исследовательского университетов // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 73–94. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-73-94 [Bogolepova S.V., Shadrova E.V. Competencies of best university instructors: Comparative analysis of students' opinions at classical and research universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 3. Pp. 73–94. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-73-94 (In Rus.)]
3. Соловова Е.Н., Боголепова С.В. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // Иностранные языки в высшей школе. 2017. № 4. С. 75–85. [Solovova E.N., Bogolepova S.V. Competencies of a foreign language teacher and tools of their assessment. *Foreign Languages in Higher Education*. 2017. No. 4. Pp. 75–85. (In Rus.)]
4. Alawamleh H.S., Bdah A., Alahmad N. The impact of planning on the quality of educational programs at Al-Balqa' Applied University. *International Journal of Business Administration*. 2013. No. 4 (5). Pp. 38–50.
5. Aleamoni L.M. Student rating myths versus research facts from 1924–1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1999. No. 13 (2). Pp. 153–166.
6. Astin A.W. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco, 1993.
7. Alqurashi E. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*. 2018. No. 40 (1). Pp. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562
8. Baber H. Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2020. Vol. 7. No. 3. Pp. 285–292.
9. Barbera E., Clara M., Linder-Vanberschot J.A. Factors influencing student satisfaction and perceived learning in online courses. *E-Learning and Digital Media*. 2013. No. 10 (3). Pp. 226–235. DOI: 10.2304/elea.2013.10.3.226
10. Baturay M.H. Relationships among sense of classroom community, perceived cognitive learning and satisfaction of students at an e-learning course.

- Interactive Learning Environments*. 2011. No. 19 (5). Pp. 563–575. DOI: 10.1080/10494821003644029
11. Bean J.P., Bradley R.K. Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *The Journal of Higher Education*, 1986. No. 57 (4). Pp. 393–412. DOI: 10.2307/1980994
  12. Bolliger D.U. Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*. 2004. No. 3 (1). Pp. 61–67.
  13. Crabbe D. The quality of language learning opportunities. *TESOL Quarterly*. 2003. No. 37 (1). Pp. 9–34. DOI: 10.2307/3588464
  14. Dhawan S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. No. 49 (1). Pp. 5–22. DOI: 10.1177/0047239520934018
  15. Dukes R.L., Victoria G. The effects of gender, status, and effective teaching on the evaluation of college instruction. *Teaching Sociology*. 1989. No. 17 (4). Pp. 447–457. DOI: 10.2307/1318422
  16. Eom S.B., Ashill N., Wen H.J. The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2006. No. 4 (2). Pp. 215–235.
  17. Fraschini N., Tao Y. Emotions in online language learning: exploratory findings from an ab initio Korean course. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2021. No. 8. Pp. 1–19. DOI: 10.1080/01434632.2021.1968875
  18. Geier M.T. Students' expectations and students' satisfaction: The mediating role of excellent teacher behaviors. *Teaching of Psychology*. 2021. No. 48 (1). Pp. 9–17. DOI: 10.1177/0098628320959923
  19. Gray J.A., DiLoreto M. The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 2016. Vol. 11. No. 1. URL: [https://www.researchgate.net/publication/310672442\\_The\\_Effects\\_of\\_Student\\_Engagement\\_Student\\_Satisfaction\\_and\\_Perceived\\_Learning\\_in\\_Online\\_Learning\\_Environments](https://www.researchgate.net/publication/310672442_The_Effects_of_Student_Engagement_Student_Satisfaction_and_Perceived_Learning_in_Online_Learning_Environments) (accessed: 21.07.2021).
  20. Guest R., Rohde N., Selvanathan S., Soesmanto T. Student satisfaction and online teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. No. 43 (7). Pp. 1084–1093. DOI: 10.1080/02602938.2018.1433815
  21. Hartnett M. The importance of motivation in online learning. *Motivation in Online Education*. Singapore, 2016. DOI: 10.1007/978-981-10-0700-2\_2
  22. Howard G., Maxwell S. Correlation between student satisfaction and grades: A case of mistaken causation? *Journal of Educational Psychology*. 1980. No. 72. Pp. 810–820. DOI: 10.1037/0022-0663.72.6.810
  23. Ilgaz H., Gülbahar Y. A snapshot of online learners: e-Readiness, e-Satisfaction and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2015. No. 16 (2). Pp. 171–187. DOI: 10.19173/irrodl.v16i2.2117
  24. Joosten T., Cusatis R. Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*. 2020. No. 34(3). Pp. 180–193. DOI: 10.1080/08923647.2020.1726167
  25. Kim L., MacCann C. Instructor personality matters for student evaluations: Evidence from two subject areas at university. *British Journal of Educational Psychology*. 2017. No. 88 (4). Pp. 584–605. DOI: 10.1111/bjep.12205

26. Kuo Y.-Ch., Walker A., Schroder K., Belland B. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*. 2014. No. 20 (1). Pp. 35–50. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.10.001
27. Lagunas A.E., Ramírez D.M., Téllez E.A. Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*. 2016. No. 45 (180). Pp. 55–74. DOI: 10.1016/j.resu.2016.06.006
28. Landrum B., Bannister J., Garza G., Rhame S. A class of one: Students' satisfaction with online learning. *Journal of Education for Business*. 2021. No. 96 (2). Pp. 82–88. DOI: 10.1080/08832323.2020.1757592
29. Moore M.G., Kearsley G. Distance education: A systems view. Belmont, 1996.
30. Murray H.G. Predicting student ratings of college teaching from peer ratings of personality types. *Teaching of Psychology*. 1975. No. 2 (2). Pp. 66–69. DOI: 10.1207/s15328023top0202\_4
31. Murray H.G., Rushton J.P., Paunonen S.V. Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*. 1990. No. 82. Pp. 250–261.
32. Parahoo S., Santally M., Rajabalee Y., Harvey H. Designing a predictive model of student satisfaction in online learning. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2016. No. 26 (1). Pp. 1–19. DOI: 10.1080/08841241.2015.1083511
33. Park H.S., Lee S.A., Yun D., Kim W. The impact of instructor decision authority and verbal and nonverbal immediacy on Korean student satisfaction in the US and South Korea. *Communication Education*. 2009. No. 58 (2). Pp. 189–212. DOI: 10.1080/03634520802450531
34. Patrick C.L. Student evaluations of teaching: Effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2011. No. 36 (2). Pp. 239–249. DOI: 10.1080/02602930903308258
35. Pham T., Giang N. An investigation of student satisfaction in an online language learning course. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. 2021. No. 16. Pp. 121–136. DOI: 10.4018/IJWLTT.20210901.0a7
36. Rajabalee Y.B., Santally M.I. Learner satisfaction, engagement and performances in an online module: Implications for institutional e-learning policy. *Education and Information Technologies*. 2021. No. 26. Pp. 2623–2656. DOI: 10.1007/s10639-020-10375-1
37. Sangrá A., Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2012. No. 13. Pp. 145–159. DOI: 10.19173/irrodl.v13i2.1161
38. Smith P.L., Dillon C.L. Comparing distance learning and classroom learning: Conceptual considerations. *The American Journal of Distance Education*. 1999. No. 13 (2). Pp. 6–23.
39. Swan K. Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*. 2001. No. 22 (2). Pp. 306–331.

Статья поступила в редакцию 12.07.2022, принята к публикации 03.09.2022

The article was received on 12.07.2022, accepted for publication 03.09.2022

### Сведения об авторах / About the authors

**Боголепова Светлана Викторовна** – кандидат филологических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Svetlana V. Bogolepova** – PhD in Philology; associate professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: sbogolepova@hse.ru

**Пивоварова Анна Алексеевна** – студент образовательной программы магистратуры «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Anna A. Pivovarova** – MA student in the program “Foreign languages and intercultural communication”, HSE University, Moscow

E-mail: aapivovarova@edu.hse.ru

### Заявленный вклад авторов

**Боголепова С.В.** – разработка концепции публикации, общее руководство исследованием, сбор и анализ данных, подготовка текста статьи

**Пивоварова А.А.** – сбор и анализ данных, подготовка и вычитка текста статьи

### Contribution of the authors

**S.V. Bogolepova** – development of the concept of the publication, general guidance in research, data collection and analysis, preparation of the text of the article

**A.A. Pivovarova** – data collection and analysis, preparation and editing 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-2023-1-72-92

УДК: 372.881.1

**Л.В. Макар**Российский университет транспорта (МИИТ),  
127994 г. Москва, Российская Федерация

## Тест множественного выбора как прием обучения профессионально-ориентированной речи на иностранном языке

В центре внимания статьи находится популярный в лингводидактике тестовый формат – тест множественного выбора. Он рассматривается как элемент в системе упражнений и заданий по обучению профессионально-ориентированному общению на иностранном языке, связывающий информативное ознакомительное или изучающее чтение и организуемую на его основе репродуктивную и продуктивную деятельность. Обосновывается выбор информативного реферата и реферирующего пересказа в качестве основных форм репродуктивной деятельности, непосредственный переход к которым рационально осуществить при посредничестве теста множественного выбора. Посредническая роль теста обеспечивается его конструктивными характеристиками, которые транслируют содержательный, композиционный и языковой уровни текста для чтения в текст реферата или пересказа с возможностью последующего выхода в продуктивную речь. Описаны принципы конструирования, а также технология работы с тестом множественного выбора в функции посредника. При таком подходе тест множественного выбора становится ядром комплекса учебных действий, включающих рецептивную, репродуктивную и продуктивную деятельность. Также рассматривается дополнительный потенциал теста, связанный как с характеристиками самого теста, так и с организацией работы на его основе, который может быть полезен в учебном процессе.

© Макар Л.В., 2023

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:** тест множественного выбора, задание в тестовой форме, информативное чтение, реферирование, пересказ, принципы конструирования теста, технология работы с тестом, коллективная учебная деятельность, дифференцированное обучение

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Макар Л.В. Тест множественного выбора как прием обучения профессионально-ориентированной речи на иностранном языке // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 72–92. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-72-92

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-72-92

**L.V. Makar**

Russian University of Transport,  
Moscow, 127994, Russian Federation

## Multiple-choice test as a technique for teaching profession-related speech in a foreign language

The article focuses its attention on the multiple-choice test, which is a popular lingvodidactic test format. It is regarded as a component of a system of activities to teach occupation-related communication in a foreign language serving as a link between informative careful reading and based on it reproduction and production activities. The selection of informative summary and summarizing retelling as main types of reproductive activity is given ground, the multiple-choice test being a reasonable instrument of transition to them from informative reading. The mediating role of the test is ensured by design characteristics of the test which is to broadcast the content, composition and language of a text for reading into a text of the summary type with the possibility of further production activities. The principles of test design as well as the organization of teaching on the basis of the test are described. This approach makes the multiple-choice test the core of a set of reception, reproduction and production activities. Also, the additional test potential which may be useful in the teaching process is considered,

it is connected both with the characteristics of the test and organization of work on its basis.

**Key words:** multiple-choice test, test task, informative reading, summarizing, retelling, principles of test design, test-based organization of work, collaborative learning, differentiated teaching

CITATION: Makar L.V. Multiple-choice test as a technique for teaching profession-related speech in a foreign language. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 72–92. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-72-92

Тест множественного выбора входит в группу наиболее популярных тестовых форматов современной профессиональной лингводидактики. Он представляет собой набор заданий, каждое из которых состоит из основы и следующих за ней альтернатив (обычно 3–5), из которых нужно выбрать один или несколько правильных ответов. Тесты множественного выбора дискретны, в их фокусе находятся отдельные языковые навыки и речевые, преимущественно рецептивные, навыки и умения. Доминирующей целью применения является контроль и оценивание, тогда как в качестве обучающего средства они, как и лингводидактическое тестирование в целом, применяются весьма ограниченно.

В методической литературе можно встретить различные названия теста в обучающей функции: тест, выполняемый с целью обучающего контроля; упражнение-тест; обучающий тест; тренировочный тест. В данной статье тест рассматривается как упражнение в составе системы упражнений и заданий, направленных на обучение профессионально-ориентированной речи на основе чтения текстов по специальности, при этом иностранный язык выступает в роли средства подготовки к будущей профессиональной деятельности, а иноязычный текст является носителем информации, которая способствует развитию предметной компетенции обучающихся.

В области обучения чтению тест множественного выбора признается эффективным и экономичным инструментом текущего контроля. В нем органично и неразрывно сочетаются возможности формирования процесса понимания и контроля качества понимания информации текста при реализации механизма обратной связи, что особенно важно для предотвращения искаженного, неточного или ошибочного понимания профессионально-ориентированной информации и ее запоминания. Процесс понимания складывается по мере движения по тесту в результате выполнения отдельных заданий в тестовой форме, из которых он состоит.

Каждое задание содержит в себе смысловую опору, которая помогает проникнуть в содержание текста, привлекает внимание читателя к существенной информации и обеспечивает понимание связей между ее элементами, при этом обучающиеся не имеют возможности обойти сложные для понимания места [14].

К основным умениям извлечения информации при чтении, формируемым (и контролируемым) с помощью теста множественного выбора, относят:

а) перцептивные умения, связанные с пониманием языкового материала;

б) умения смысловой переработки информации (понимание фактов, передаваемых языковыми средствами);

в) умения переработки информации на уровне смысла.

Среди них умения определить основную идею текста или его частей, узнать иначе выраженную информацию, определить соответствующую тексту и избыточную информацию, определить логические связи в предложении и между его частями, сделать выводы из прочитанного. Описаны основные виды тестовых заданий с указанием их предназначения и особенностей, а также типичных формулировок и принципов выбора дистракторов [17; 19]. Важно, чтобы каждый раз в фокусе оказывались те специфические навыки и умения, которые нужны для формирования правильного понимания информации конкретного текста.

При конструировании теста множественного выбора задействованы те же мыслительные операции (сличение, анализ и синтез, обобщение и конкретизация, сравнение и различение, классификация), что так или иначе сопровождают процесс чтения [14, с. 103]. Другими словами, тест множественного выбора представляет собой результат свертывания информации первоисточника, однако вся сложная мыслительная деятельность по компрессии и «упаковыванию» информации в тестовую форму выполняется составителем теста. Деятельность обучающихся сводится к узнаванию, сравнению и выбору правильного(ых) ответа(ов) [6, с. 199] и характеризуется как различение.

По мнению некоторых исследователей, это означает снижение активности мыслительных процессов у исполнителей теста и уменьшает интеллектуальную ценность самого теста. В связи с этим рекомендуется, во-первых, использовать тест множественного выбора на уровне знакомства с учебным материалом, что «позволяет обучающемуся при повторном восприятии новой информации отличить правильное ее использование от неправильного» [5, с. 184; 15], во-вторых, сопровождать тесты не тестовыми упражнениями, предусматривающими самостоятельное решение аналогичных задач обучающимися [19]. Тест,

таким образом, включается в систему разнонаправленных упражнений и заданий обучения профессионально-ориентированному общению в качестве отдельного промежуточного элемента, роль которого сводится к обеспечению понимания текста для чтения и созданию информационной основы для последующих речевых действий, организуемых на базе других заданий, ориентированных на репродуктивную и продуктивную (письменную или устную) речь.

Между тем, профессор В.С. Аванесов, специализирующийся на проблеме измерений в области педагогики и других общественных наук, убежден (и многолетняя практика автора это подтверждает), что на интенсивность мыслительных процессов при работе над тестом множественного выбора влияет не его форма, а трудность содержания заданий, или качество составленного теста [1]. Кроме того, промежуточное положение теста подразумевает больше возможностей, существование которых обозначается в некоторых работах, но которые до сих пор не получили серьезной теоретической и инструментальной проработки. Так, в своей диссертации М.В. Розенкранц (1977) пишет, что «работа на основе тестов может вылиться в другие общепринятые, хотя и более сложные формы переработки текста: в создание устных и письменных рефератов, аннотаций, резюме, рецензий ...» [14, с. 54]. В диссертации Е.А. Туриковой (2016) утверждается «необходимость создания такой системы тестовых заданий, которая будет способна не только максимально адекватно проверить все вводимые знания в ходе обучения, но и поможет продуктивному овладению языком, в процессе которого происходит формирование... профессиональных компетенций, обеспечивающих возможность пользоваться языком в условиях лингвокоммуникативного пространства» [18, с. 86].

В данной статье предпринимается попытка развить обозначенную тему и рассмотреть тест множественного выбора в качестве инструмента перехода от рецептивной деятельности чтения к репродуктивной и продуктивной речевой деятельности. С этой целью решаются следующие задачи:

- 1) выбор форм репродуктивной деятельности, переход к которым рационально осуществлять через тест множественного выбора;
- 2) установление характеристик теста множественного выбора, позволяющих обеспечить связь между рецептивными и репродуктивными видами деятельности;
- 3) организация учебной работы на основе теста множественного выбора, обеспечивающей переход от чтения к репродуктивной и последующей продуктивной деятельности;
- 4) выявление дополнительных возможностей теста множественного выбора в учебном процессе.

Для достижения поставленных целей были использованы следующие методы научно-педагогического исследования: когнитивный (изучение и анализ литературы по вопросам профессиональной лингводидактики, поднимаемым в статье), диагностический (наблюдение за организацией учебного процесса) и экспериментальный (конструирование теста множественного выбора в функции посредника между разными видами речевой деятельности: рецептивной деятельностью чтения, с одной стороны, и репродуктивной и продуктивной – с другой).

### **Тест множественного выбора и формы репродуктивной деятельности**

При определении форм репродуктивной деятельности, переход к которому рациональным образом возможен посредством теста множественного выбора, исходными являются следующие положения. Во-первых, тест множественного выбора, как правило, используется для полного или почти полного извлечения информации. Как следствие, его выполнение предполагает изучающее или, как минимум, ознакомительное чтение. (Здесь и далее опираемся на классификацию видов чтения и их характеристику, предложенную С.К. Фоломкиной [19].) По своей цели оно является информативным, т.е. в результате чтения происходит извлечение из текста новой информации с целью ее присвоения, последующего применения и создания на ее основе своей собственной. Исходя из учебного характера чтения, новой можно признать любую профессионально-значимую информацию, сообщаемую средствами изучаемого языка и способствующую расширению и углублению предметной компетенции обучающихся. Во-вторых, сущность составления теста множественного выбора (переработка и свертывание информации текста-первоисточника) дает основание проецировать его на обучение прежде всего тем видам речевой деятельности, которые предполагают последовательное сокращенное изложение содержания первоисточника с сохранением основных фактических сведений и выводов, а именно реферированию и пересказу. Оба вида деятельности актуальны для профессионально-ориентированного общения, оба давно и обоснованно рассматриваются в рамках взаимосвязанного обучения в качестве средства формирования и контроля умений чтения, устной монологической речи, письма [4; 8; 10; 12; 16].

Реферирование и пересказ основываются на процессах обработки информации текста путем выполнения схожих мыслительных операций и с привлечением навыков и умений, характерных также и для чтения. Кроме того, обучение реферированию и пересказу перекрещивается с извлечением информации при чтении на трех основных тек-

стовых уровнях: содержательном, композиционном, языковом. Будучи рецептивно-репродуктивными видами речевой деятельности, реферирование и пересказ на первом – рецептивном – этапе предполагают прием информации текста путем выявления его основной идеи, выделения подтем и их полезной информации. Описательная и избыточная информация, второстепенные детали опускаются. Смысловое свертывание в целом сводится к процессам перефразирования, обобщения и совмещения с сохранением полноты охвата содержания. Композиционная структура реферата и пересказа обычно совпадает со структурой прочитанного произведения, однако допускается перестройка композиционной и синтаксической структуры первичного текста при условии сохранения смысла. На втором этапе – репродуктивном – после смысловой переработки информации происходит сначала планирование реферата или пересказа, где план содержит систему ориентиров для развертывания содержания, а затем фиксация извлеченной информации в письменной форме или воспроизведение в устной [3; 9].

Значение имеет и тот факт, что при обучении реферированию и пересказу сталкиваются с теми же проблемами, что и при обучении чтению. Объем и структура предметной компетенции обучающихся, владение языковыми (графическими, фонетическими, лексическими, грамматическими) средствами, ориентация в логико-композиционной структуре текста – недостаточный уровень сформированности любого из этих компонентов не только становится причиной искажения понимания при приеме информации и препятствует появлению целостной картины содержания текста, но и влияет на качество реферирования и пересказа. В настоящее время эти проблемы усугубляются преобразованием самого мышления во фрагментарное или «клиповое», когда процесс восприятия объектов печатных текстов разного характера идет без выявления связей между ними. Как следствие, приходится констатировать дефицит умений правильного извлечения и понимания информации на иностранном языке даже у студентов языковых специальностей [11; 13], что усиливает необходимость применения в учебном процессе опор различного характера.

Процесс реферирования/пересказа заканчивается созданием вторичного текста. Продуктом реферирования является реферат, в котором извлеченная из текста информация фиксируется чаще всего в письменном виде. По характеру изложения материала он может быть индикативным (реферат-резюме) или информативным (реферат-конспект). Информативный реферат предполагает более глубокий анализ первичного текста и более полное извлечение информации и, соответственно, имеет больший объем, чем индикативный. Пересказ как вторичный текст представляет собой краткое устное или письменное изложение текста

первоисточника с целью передачи его основной информации. Различают следующие виды пересказов – свободный (изложение своими словами), пересказ, близкий к тексту, реферирующий пересказ и комментирующий пересказ [2]. Пересказ может приобретать черты доклада, сообщения по теме, публичного выступления в виде мультимедийной презентации, поскольку все эти формы подразумевают опору на источники, воспроизведение и интерпретацию изложенного в них материала [8].

Поскольку в тесте множественного выбора отражается большая часть смысловой информации первичного текста, то представляется целесообразным использовать его для перехода к более полным вторичным текстам, каковыми являются информативный реферат и реферирующий пересказ. Они близки по своим текстovým характеристикам и предполагают объективное (без комментирования) изложение содержания первичного текста, а также преимущественно сохраняют структуру и последовательность изложения. Эти черты максимально сближают вторичный и первичный текст и могут быть спланированы и запрограммированы в конструкции теста множественного выбора.

## **Связующие характеристики теста множественного выбора**

Для того чтобы тест множественного выбора мог выполнять функцию посредника между первичным и вторичным текстом, необходимо сконструировать его таким образом, чтобы он транслировал уровни первичного текста – содержательный, языковой, композиционный – в будущий вторичный текст. Следовательно, составлению теста должно предшествовать планирование конечного продукта, его качественных и количественных характеристик с тем, чтобы при составлении теста фокусировать внимание именно на них.

К качественным характеристикам относят точность понимания изложенного в тексте, которая базируется на владении языковой формой, и глубину понимания, которая проявляется в интерпретации извлеченной информации и полностью зависит от фоновых знаний и интеллектуальных способностей читающего, придает пониманию субъективный личностный характер. При всей информационной насыщенности профессионально-ориентированного текста, ему присущ преимущественно аддитивный характер, когда суммарная информация текста равна сумме информации отдельных высказываний [7], а замысел автора, как правило, выражен эксплицитно. Поэтому на первый план выходит точность понимания. Глубина понимания обеспечивается точностью понимания прочитанного, ее признаком может служить усвоение и присвоение профессионально-значимой информации обучающимися, укрепление

их предметной компетенции. Количественный показатель – это количество информации, предполагаемой к извлечению, т.е. степень полноты понимания информации первичного текста (или, с позиции вторичного текста, степень сокращения первоисточника).

Конструирование теста множественного выбора происходит на основе свода принципов и правил включения учебного материала в содержание тестовых заданий, предложенного В.С. Аванесовым [цит. по: 18]. Несмотря на то, что они сформулированы для создания контрольного лингводидактического теста, суть некоторых из них может быть переосмыслена и адаптирована к задачам, которые стоят перед составителем теста множественного выбора в функции посредника.

Принцип значимости включаемого материала ориентируется на качественные характеристики извлекаемой информации и подразумевает, что задания нацелены на точное понимание всех основных и второстепенных (при изучающем чтении) или только основных (при ознакомительном чтении) идей первоисточника, формирующих его смысл – темы, подтем, сведений, фактов, понятий, аргументов. Поскольку предполагается дальнейшее использование информации в репродуктивной и продуктивной деятельности, действует установка на ее длительное запоминание.

Принцип системности связан с речевым планом текста и предполагает такую последовательность заданий, которая соответствует логико-композиционной структуре текста-первоисточника. Это задает такую направленность мысли обучающихся, которая ведет к установлению правильных причинно-следственных, временных и иных связей с переносом их в логико-композиционную структуру итогового речевого продукта. Порядок следования заданий друг за другом не обязательно должен быть полностью идентичным композиционной структуре первоисточника, при условии сохранения его смысла, что, как отмечалось выше, не исключено при составлении вторичных текстов.

Принцип репрезентативности направлен на количественный показатель и связан с полнотой извлекаемой информации. Поскольку речь идет об информативном изучающем или ознакомительном чтении, то степень полноты понимания должна находиться в диапазоне 75–100%. Нижняя граница формируется за счет опускания второстепенных фактов и избыточной информации, не существенной для развития основной тематической линии текста. Планируемая степень полноты извлечения информации влияет на количество тестовых заданий в составе теста множественного выбора и, в конечном счете, на минимальный объем (количество предложений или предикативных основ) вторичного текста.



Принцип взаимосвязи содержания и формы ориентируется на языковой план речевой деятельности. Языковое оформление теста не должно противоречить общим принципам составления тестовых заданий, направленных на понимание прочитанного, т.е. в тесте не должно быть языковых подсказок во избежание выбора правильного ответа вследствие узнавания ключевых слов и структур. Этому способствуют приемы лексического и грамматического перефразирования – синонимическая или антонимическая замена, замена слова на дефиницию или наоборот, изменение формы слова, преобразование грамматической формы предложений и др. Перефразирование также не противоречит правилам реферирования и пересказа.

Применительно к тесту множественного выбора перефразирование следует осуществлять с использованием слов и структур а) из набора ключевых, подлежащих усвоению по данной и сопряженным темам, и/или б) принадлежащих к разряду более частотных, и/или в) из числа освоенных лучше, чем языковой материал самого текста. Слова, входящие в минимум для усвоения по тексту для чтения и занимающие в нем ключевые смысловые позиции, следует использовать либо в основе тестового задания (стем), либо в дистракторах, либо при передаче смыслов, отличных от тех, для передачи которых они используются в тексте.

На выбор языкового оформления заданий, входящих в состав теста, может влиять ориентированность теста на конкретную форму вторичного текста. Если в качестве такового планируется реферат как письменная научно-ориентированная форма, то языковой материал теста должен быть выдержан в соответствии с предъявляемыми к такому произведению требованиями. Если же это устный пересказ, то можно использовать более «разговорные» слова и структуры, характерные для устной речи.

Соблюдение данных принципов при конструировании теста множественного выбора обеспечивает отделение главной информации от второстепенной и избыточной, задает логико-композиционные связи между частями информации, формирует языковой каркас будущего вторичного текста, предоставляя обучающимся минимально необходимый и достаточный лексико-грамматический материал для передачи информации первоисточника, и, таким образом, позволяет превратить его в инструмент управления их деятельностью не только по пониманию при чтении, но и по дальнейшему использованию информации с целью реферирования/пересказа. В табл. 1 представлена триада «первичный текст – тест множественного выбора – вторичный тест» на примере текста из учебного пособия, предназначенного для обучения бакалавров железнодорожного профиля [21].

Таблица 1

**Пример трансформации первичного текста во вторичный  
при посредничестве теста множественного выбора**

Текст для информативного ознакомительного чтения	Тест множественного выбора	Текст реферирующего пересказа
<p>In the twenty first century rail passenger transport must operate in a quickly changing environment. A railway trip is only a part of a more complex trip from origin to destination including other transport modes such as bus, taxi and metro. The choice between two transport modes is done by taking into account the direct monetary cost, which for the railways is the sum of the train ticket cost, plus the cost to reach the departure station and the cost from the arrival station to the destination point; the value of total travel time from origin to destination; the quality of services.</p> <p>To be competitive, the railway passenger management is to introduce safe transport of people at the scheduled time and a high quality of service, which should be similar or even higher compared to railway's competitors; to contribute to regional development and to increase mobility for certain categories of citizens. The railways must also offer new global products by making the railway trip organisation and ticketing easier, improving facilities in railway stations and accessibility to other public transport networks. Thus, some railways have established and maintain web-sites with useful and easy to obtain information. As to ticketing many stations have expanded the use of informatics technology. To help the traveller at their final destination some railways have applied the validity of the rail ticket for public transport.</p>	<p>Choose one, two or three correct answers.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. In the passenger market, railways have to           <ol style="list-style-type: none"> <li>a) change the environment</li> <li>b) operate in the regions</li> <li>c)* compete with other transport modes</li> <li>d) choose between different categories of people</li> </ol> </li> <li>2. The choice of passengers how to travel depends on           <ol style="list-style-type: none"> <li>a) the destination point</li> <li>b) the money paid for a trip</li> <li>c) the time spent for travelling</li> <li>d) how good the service is</li> </ol> </li> <li>3. To win passengers, railway companies           <ol style="list-style-type: none"> <li>a) make travelling safer</li> <li>b) run on schedule</li> <li>c) provide the same services as their competitors</li> <li>d) improve comfort</li> </ol> </li> </ol>	<p>In the passenger market, railways have to compete with other transport modes.</p> <p>The choice of passengers how to travel depends on the money paid for a trip, the time spent for travelling, the quality of service.</p> <p>To win passengers, railway companies make travelling safer, run on schedule and improve comfort.</p>

<p>However, competitors may be allies in several occasions. Thus, rail and air transport can cooperate in short-distance rail services from airports to city centres and in providing high-speed rail service from airports to other cities. Railways can also cooperate with buses, which can transport passengers from stations to their final destination assuring in this way a door-to-door transport, something that railways cannot offer by themselves.</p> <p>Competition and cooperation require changes in structure, organisation and legislation of railways, which usually take time. In order to monitor clients' reactions and adapt railway offer to their expectations, railways must use customer surveys systematically. As many marketing campaigns have shown, improving a product and promoting it is not enough. It should be integrated within a new spirit and a new culture of the company taking into account all viewpoints of its clients. In fact, railways should create a new lifestyle: an environmentally friendly transport mode which respects clients, transports them with punctuality, safety and security with less stress and more comfort</p>	<p>4. Railways offer new pro-ducts and services such as</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>e-ticketing</li> <li>valid rail tickets</li> <li>web-sites</li> <li>public transport networks</li> </ol> <p>5. To know what passengers want, railways use</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>marketing campaigns</li> <li>customer surveys</li> <li>a new spirit</li> <li>promotion</li> </ol> <p>6. Railways can cooperate with air transport to</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>carry passengers to other places</li> <li>provide door-to-door service</li> <li>improve facilities in railway stations</li> <li>take people to the departure point</li> </ol>	<p>Railways offer new products and services such as e-ticketing and web-sites.</p> <p>To know what passengers want railways use customer surveys.</p> <p>Railways can cooperate with air transport to take people to the departure point or carry passengers to other places</p>
--	---	--

\* Полу жирным в тесте множественного выбора выделены правильные ответы.

Понятно, что процедура составления теста множественного выбора в роли посредника не может быть стандартизирована. Каждый раз это индивидуальный процесс, учитывающий как внутренние ресурсы и характеристики текста-первоисточника, так и качественные и количественные параметры планируемого вторичного текста. Подобная «двусторонняя» зависимость предъявляет повышенные требования к тесту множественного выбора, осложняя работу составителя и требуя больше времени, что не может не повлиять на частоту применения этого приема в процессе обучения. Поэтому представляется, что целесообразно пользоваться им на раннем этапе обучения смысловому свертыванию информации для того, чтобы продемонстрировать обучающимся сущность процесса и помочь им более четко осознать и вербализовать необходимые умения.

### **Технология работы с тестом множественного выбора в функции посредника**

Применение в учебном процессе теста множественного выбора как упражнения, преследующего двойную цель, не исключает предварительной работы по подготовке к такой деятельности, а именно выполнения традиционных дотекстовых упражнений и заданий, таких как введение в тему с целью активизации предметных знаний, введение и отработка новых слов, актуализация необходимых грамматических структур в языковых упражнениях, просмотровое чтение для получения первичного представления о содержании текста. Работа с самим тестом начинается с постановки задачи на понимание прочитанного с целью вывода полученной информации в репродуктивную/продуктивную речь, обсуждения двойного предназначения теста. Подобное целеполагание формирует мотивацию чтения и выстраивает перспективу деятельности обучающихся на основе предлагаемого теста.

Представляется целесообразной следующая последовательность учебных действий на основе теста множественного выбора.

Шаг 1. Знакомство с заданиями в тестовой форме. Рекомендуется выполнять до чтения текста в групповом режиме. Это этап настройки когнитивной деятельности обучающихся на понимание конкретного профессионально-значимого явления, объекта или процесса, описываемого в тексте, стимулирования речемыслительной деятельности, активизации фоновых знаний, личных ассоциаций, обмена опытом и мнениями (в том числе на родном языке), закрепления значений за языковыми единицами, фигурирующими в тесте, прогнозирования правильных ответов.

Шаг 2. Информативное ознакомительное или изучающее чтение. Выполняется обучающимися индивидуально. В процессе чтения происходит активизация языковых и речевых умений конкретного студента, направленная на сопоставление прогнозируемого и декодируемого содержания, первичное понимание и осмысление текста. Как в случае с любой учебной деятельностью, время, отводимое на чтение, ограничивается условно и при необходимости может быть продлено с целью повышения качества подготовки.

Шаг 3. Коллективное обсуждение под руководством преподавателя. Цель – проверить правильность индивидуально выбранных ответов, что дает возможность провести коррекцию понимания, зафиксировать правильные ответы и избежать запоминания неправильно понятой информации. В зависимости от бюджета времени коллективному обсуждению может предшествовать обсуждение в парах или малых группах, в любом случае, сличение ответов не возбраняется. На этом этапе достигается обучающий эффект теста множественного выбора как приема обучения чтению.

Шаг 4. Создание вторичного текста (информативного реферата или реферирующего пересказа) с использованием единств «основа задания – правильный(е) ответ(ы)» путем удаления дистракторов. Поскольку запланированным результатом деятельности является текст монологического характера, то в качестве основы задания в тестовой форме предпочтительно использовать незаконченное предложение, которое в сочетании с правильным ответом легко преобразуется в полное, что типично для высказываний такого типа. Поскольку вторичный текст у всех выполняющих его априори должен получиться практически одинаковым, то контроль можно проводить в парах, что не отнимает много времени, с одной стороны, а с другой – привлекает внимание обучающихся к лексико-грамматической организации нового текста в более ответственной роли проверяющего.

На этом этапе реализуется обучающий эффект теста множественного выбора как приема обучения репродуктивной речи, сущность которого заключается в демонстрации процесса и операций смыслового свертывания информации с обсуждением приемов и средств работы с ней. За ним может последовать стадия отработки соответствующих умений, и тогда этот этап становится заключительным в последовательности учебных действий на основе теста множественного выбора. Однако полученный вторичный текст также может служить моделью текста для последующей продуктивной деятельности, и в этом случае последовательность может быть продлена.

Шаг 5. Создание обучающимися своего текста на основе полученной модели. Это может быть, например, короткое тематически близкое монологическое выступление в форме доклада или презентации. В отличие от вторичного текста, полностью сформированного в результате внешнего управления, обучающийся составляет свое выступление самостоятельно, в зависимости от уровня владения языком принимая решение о том, в какой степени воспользоваться имеющейся моделью. Более слабые могут изменить модель незначительно, заменив отдельные тематические слова, более сильные – подвергнуть его значительным изменениям: при сохранении логико-композиционной структуры, увеличить объем и информационную насыщенность высказывания. Предполагает индивидуальную отчетность.

Фактически, предлагаемая технология работы с тестом множественного выбора превращает его в ядро комплекса учебных действий, включающих в себя рецептивную и репродуктивную, а также, возможно, и продуктивную деятельность. В этой функции тест может быть использован в режиме очного и дистанционного обучения с использованием электронных устройств и без них.

### **Дополнительный потенциал теста множественного выбора в функции посредника**

Помимо описанной выше технологии работы, нацеленной на развитие умений рецептивной, репродуктивной и продуктивной деятельности, у теста множественного выбора обнаруживается дополнительный потенциал, который может быть полезен в учебном процессе. Часть возможностей связана с характеристиками самого теста и предполагает его положительное воздействие на формирование и развитие некоторых языковых навыков и речевых умений. Другая часть возможностей возникает при организации учебной работы на его основе.

### **Развитие словаря обучающихся**

Известно, что книжно-письменная речь профессионально-ориентированного характера изобилует сложными языковыми явлениями, например, в них преобладает так называемая общенаучная лексика – слова с абстрактным значением, которые особенно резистентны при усвоении и требуют многократной проработки. Формально не преследуя цели усвоения языковых единиц, задания в тестовой форме, тем не менее, становятся площадкой для их тренировочной отработки и закрепления. Фокусируя внимание обучающихся на смыслах, они увязывают эти смыслы с конкретными словами, привлекают внимание к их внешней

форме (графике, орфографии), обеспечивают неоднократное проговаривание и, таким образом, создают условия для закрепления навыков произношения, слияния графического и звукового образов слова, закрепления за ним конкретного значения и, в конечном итоге, для произвольного запоминания и перехода слов с пассивного на активный уровень владения.

### Обучение устной диалогической речи

Структура задания в тестовой форме имеет несколько вариаций, одна из которых описана в предыдущем разделе (шаг 4) как предпочтительная в целях формирования высказываний монологического характера. Если основой задания является вопросительное предложение, то вместе с ответом на него оно по сути будет представлять собой диалогическое единство. Эту структурную особенность задания в тестовой форме можно использовать на стадии коллективного обсуждения теста (шаг 3) как средство обучения диалогической форме говорения. Один обучающийся читает вопрос, другой отвечает, первый соглашается или при необходимости исправляет ответ с обоснованием своего выбора, привлекая элементарные коммуникативные умения – вступить в беседу, высказать согласие/несогласие, поблагодарить, попросить помощи и т.п. В этом случае чтение вслух, оправданное учебной необходимостью, не только способствует развитию навыков произношения, интонирования, ускорению темпа устной речи и формированию автоматизмов проговаривания, что важно для говорения в целом [19], но и развивает конкретные умения диалогической речи.

### Коллективная учебная деятельность (обучение в сотрудничестве)

Учебная работа по выполнению теста множественного выбора может быть организована с применением интерактивных методов и коллективных форм обучения, которые предполагают «кооперацию, распределение обязанностей, деловое общение в процессе занятия и широко используются при коммуникативной направленности обучения, особенно в рамках интенсивных методов» [2, с. 97]. В их основе лежит сотрудничество и взаимопомощь, что позволяет охватить всех студентов независимо от их способностей и уровня обученности. Некоторые принципы коллективной учебной деятельности уже реализованы в предлагаемой технологии работы с тестом множественного выбора: работа в парах, равная возможность участия (шаги 3, 4), индивидуальная отчетность (шаг 5). Приемы же ее организации многочисленны,

в методической литературе можно найти их подробное описание (например, [20]), их выбор зависит от преподавателя и от конкретной учебной ситуации. Использование приемов коллективной учебной деятельности также поможет компенсировать недостаточную активность мыслительных процессов, которая вменяется тесту множественного выбора в качестве основного недостатка, если она имеет место быть.

## Дифференцированное обучение

Учебные группы для изучения иностранного языка в неязыковом вузе, как правило, формируются без учета уровня владения языком. При организации работы с тестом множественного выбора есть возможность реагировать на этот фактор с помощью разных вариантов поставленной задачи. Например, обучающиеся с более низким уровнем владения языком получают тест, в котором задания расположены в логическом порядке, что облегчает процесс поиска ответов и понимания в целом, тогда как сильные студенты работают с разрозненным набором заданий, в котором им нужно не только определить правильный(е) ответ(ы), но и расположить задания в логичном порядке для реализации последующего репродуктивного шага.

## Обучение с использованием электронных технологий

И, наконец, при выполнении теста с использованием электронных устройств (в аудитории или вне ее) появляется возможность автоматизированного выполнения всего комплекса действий, связанных с составлением вторичного текста: выбор правильного(ых) ответа(ов), удаление дистракторов и сборка правильных ответов в единый печатный текст информативного реферата или реферирующего пересказа. Эта характеристика может быть полезна при создании онлайн-курсов, предусматривающих самостоятельное чтение, т.к. полученный итоговый текст может являться надежным средством контроля понимания прочитанного.

## Заключение

Предлагаемый в статье подход к конструированию и работе с тестом множественного выбора трансформирует его из инструмента, предполагающего исключительно извлечение информации при чтении, в инструмент управления процессом порождения вторичного (устного или письменного) высказывания.



Для преподавателя конструирование теста множественного выбора в функции посредника имеет ценность, прежде всего, как средство прогнозирования и нивелирования трудностей при извлечении смыслов в процессе чтения текста обучающимися и планирования конечного продукта учебной деятельности. Несомненными достоинствами этого инструмента являются одновременный охват всех студентов, более быстрый и легкий переход от одного вида деятельности к другому, что имеет особое значение при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, где курс обучения короче, а у подавляющей части обучающихся уровень владения языком ниже, чем в языковом.

Для обучающихся это наглядная демонстрация процесса, операций, приемов и средств свертывания информации, востребованных при реферировании и пересказе. Кроме того, неоднократное возвращение к материалу, сначала в процессе чтения первичного текста, затем при создании вторичного, усиливает мнемонический эффект деятельности, обеспечивая достаточно полное и глубокое усвоение извлеченной информации, облегчая и ускоряя понимание и запоминание смыслов, их привязку к определенным языковым, прежде всего, лексическим средствам.

Использование теста множественного выбора в роли посредника увеличивает номенклатуру приемов обучения, которые связывают рецептивные и (ре)продуктивные виды деятельности, расширяет сферу применения самого теста множественного выбора в обучающей функции и, следовательно, обеспечивает более высокую эффективность его использования в учебном процессе.

## Библиографический список / References

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: Учеб. пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. 2-е изд., перераб. и расширенное. М., 2005. [Avanesov V.S. Forma testovyh zadaniy [The form of test tasks]. 2 ed. Moscow, 2005.]
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodical terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009.]
3. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: Учебное пособие. М., 1985. [Veize A.A. Chtenie, referirovanie i annotirovanie inostrannogo teksta [Reading, summarising and abstracting a foreign text]. Moscow, 1985.]
4. Еремин Ю.В., Макал Л.В. Аннотирование и реферирование в системе профессиональной иноязычной подготовки на неспециальных факультетах // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков:

- Сб. научных статей. СПб., 2007. Вып. 8. С. 21–27. [Eremin Yu.V., Makar L.V. Abstracting and summarising in the system of professional foreign language teaching at non-language faculties. *Problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. 2007. Vol. 8. Pp. 21–27. (In Rus.)]
5. Каплун О.А. Особенности обучающего тестирования и возможности его использования на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 181–185. [Kaplun O.A. The peculiarities of training testing and the possibilities of its application at university lessons of foreign languages. *The Buryat State University Bulletin*. 2010. No. 15. Pp. 181–185. (In Rus.)]
  6. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001. [Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [A handbook of English-Russian terminology for language teaching]. St. Petersburg, 2001.]
  7. Косилова М.Ф. Стратегия восприятия речевого сообщения в научном тексте: лингводидактический анализ: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. [Kosilova M.F. *Strategiya vospriyatiya rechevogo soobshcheniya v nauchnom tekste: lingvodidakticheskij analiz* [The strategy of perception of a speech message in a scientific text: Linguodidactic analysis]. PhD theses. Moscow, 1997.]
  8. Левченко В.В., Мещерякова О.В. Пересказ как средство формирования умений неподготовленной иноязычной монологической речи // Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3. С. 181–193. DOI: 10.18522/2070-1403-2018-68-3-181-193. [Levchenko V.V., Mescheryakova O.V. Retelling as a means to develop foreign spontaneous monologue skills. *Gumanitarnye i socialnye nauki*. 2018. No. 3. Pp. 181–193. (In Rus.) DOI: 10.18522/2070-1403-2018-68-3-181-193]
  9. Леонов В.П. Реферирование и аннотирование научно-технической литературы. Новосибирск, 1986. [Leonov V.P. *Referirovanie i annotirovanie nauchno-tehnicheskoy literatury* [Summarising and abstracting literature on science and technology]. Novosibirsk, 1986.]
  10. Матвеева Н.В. Обучение письму на занятиях по английскому языку в учреждениях профессионального образования // International Journal of Professional Science. 2019. № 11. С. 62–71. [Matveeva N.V. Teaching writing at English classes in vocational education institutions. *International Journal of Professional Science*. 2019. No. 11. Pp. 62–71. (In Rus.)]
  11. Нестерова Е.С. Дефициты рецептивных умений при обучении иностранному языку у современных студентов // Kant. 2019. № 3 (32). С. 94–102. [Nesterova E.S. Deficiencies in the receptive skills of modern students in teaching a foreign language. *Kant*. 2019. No. 3 (32). Pp. 94–102. (In Rus.)]
  12. Ощепкова Т.В. Совершенствование умений письменной речи на иностранном языке посредством чтения // Омские научные чтения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Омск, 2017. С. 425–427. [Oshchepkova T.V. Improving writing skills through reading. *Omskie nauchnye chteniya. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Омск, 2017. Pp. 425-427. (In Rus.)]

13. Путистина О.В. Использование парной и групповой форм работы при обучении пересказу студентов-лингвистов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 4-2 (70). С. 207–209. [Putistina O.V. Use of pair and group forms of work in teaching students-linguists to retell. *Philology. Theory and Practice*. 2017. No. 4-2 (70). Pp. 207–209. (In Rus.)]
14. Розенкранц М.В. Использование тестовой методики при обучении чтению в целях повышения эффективности формирования этого вида речевой деятельности: на материале английского языка старших классов средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. [Rozenkranc M.V. Ispolzovanie testovoy metodiki pri obuchenii chteniyu v celyah povysheniya effektivnosti formirovaniya etogo vida rechevoj deyatel'nosti: na materiale anglijskogo yazyka starshih klassov srednej shkoly [The use of testing methods in teaching reading in order to increase the efficiency of this speech activity: On the material of the English language at high school]. PhD dis. Moscow, 1977.]
15. Романов Д.В. Оптимальные форматы тестирования студентов неязыковых вузов для текущего и итогового контроля по иностранному языку // *Актуальные вопросы образования*. 2016. № 1. С. 161–165. [Romanov D.V. Optimal testing formats of non-linguistic university students for the current and final control in a foreign language. *Aktualnye voprosy obrazovaniya*. 2016. No. 6. Pp. 161–165. (In Rus.)]
16. Тимкина Ю.Ю., Михайлова Ю.В. Пересказ текста как средство развития иноязычной речи // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 74-1. С. 263–266. [Timkina Yu.Yu., Mikhailova Yu.V. Retelling a text for foreign language speech development. *Problems of Modern Education*. 2022. No. 74-1. Pp. 263–266. (In Rus.)]
17. Титова Г.А., Рыбочкина Ю.М. Общие принципы организации и виды вопросов в тестах по чтению с множественным выбором ответов // *Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: Сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции*. Чебоксары, 2018. С. 297–301. [Titova G.A., Rybochkina Yu.M. General principles of organization and types of questions in tests for reading with multiple choice answers. *Aktualnye voprosy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. Sbornik nauchnykh trudov XV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, 2018. Pp. 297–301. (In Rus.)]
18. Турикова Е.А. Лингводидактическое тестирование как средство обучающего контроля уровня сформированности общеучебных и профессиональных компетенций студентов-нефилологов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. [Turikova E.A. Lingvodidakticheskoe testirovanie kak sredstvo obuchayushchego kontrolya urovnya sformirovannosti obshcheuchebnyh i professionalnyh kompetencij studentov-nefilologov [Lingvodidactic testing as means of training control for the level of development of general academic and professional competencies of non-philology students]. PhD dis. Moscow, 2016.]
19. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие. 2-е изд., испр. М., 2005. [Folomkina S.K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze [Teaching reading in a foreign language in a non-language higher educational institution]. 2 ed. Moscow, 2005.]

20. Jacobs G.M., Renandya W.A. Cooperative learning in language education. Teacher Development Series. W. Renandya, N. Hayati (eds.). Malang, 2018.
21. Makar L.V. Passenger and Freight Transportation: Учебное пособие по английскому языку. М., 2021. [Makar L.V. Passenger and Freight Transportation. Moscow, 2021.]

Статья поступила в редакцию 10.08.2022, принята к публикации 30.09.2022

the article was received on 10.08.2022, accepted for publication 30.09.2022

### Сведения об авторе / About the author

**Макар Людмила Владимировна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Русский и иностранные языки» Академии базовой подготовки, Российский университет транспорта (МИИТ), г. Москва

**Ludmila V. Makar** – PhD in Pedagogy; Associated Professor at the Department "Russian and foreign languages" of the Academy of Basic Training, Russian University of Transport, Moscow

E-mail: makar155@mail.ru

## О.А. Марина

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

# Возможности применения теории сложных динамических систем в практике обучения иностранным языкам

В статье рассматриваются возможности теории сложных динамических систем для создания общего дискурсивного пространства для теоретиков и практиков в области преподавания иностранных языков как нового ракурса экспликации процессов, которые не лежат на поверхности лингводидактики. Фокусом статьи является определение специфики развития динамической системы иностранного языка в процессе обучения, обусловленного ее лингвистическими свойствами и взаимодействием множества специфических факторов. Автор выделяет основные концепты теории, описывает ключевые характеристики и основные явления процесса развития сложных динамических систем в целом и на примере ряда актуальных эмпирических исследований продемонстрирует возможности теории не только дать целостное представление о сложной динамике языковых систем в процессе обучения иностранным языкам, но и детально описать процессы в различных контекстах обучения. В статье рассмотрены такие явления педагогической практики как плато, неожиданное усиление вариативности показателей учащихся и пороговые скачки в усвоении материала. Обобщенные данные представленных исследований могут свидетельствовать о прикладной ценности теории сложных динамически систем для понимания непрозрачной динамики и нелинейной природы изменений в процессе обучения иностранным языкам и оказания практической помощи педагогам в поисках оптимальных/резонансных воздействий для достижения максимального результата.

© Марина О.А., 2023



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:** сложные динамические системы, лингводидактика, обучение иностранному языку, педагогическая практика, процессы в обучении иностранным языкам

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Марина О.А. Возможности применения теории сложных динамических систем в практике обучения иностранным языкам // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 93–109. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-93-109

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-93-109

**O.A. Marina**

National Research University Higher School of Economics,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Possibilities of the complex dynamical systems theory application in the practice of teaching foreign languages

The article examines the possibilities of the complex dynamic systems theory to create a common discursive space for theorists and practitioners in the field of foreign language teaching as a new explication angle for underlying processes in their field. The article focuses on determining the specifics of dynamic foreign language system development in the teaching-and-learning process, due to its linguistic properties and the interaction of a range of field specific factors. The author highlights the main concepts of the theory, outlines the key characteristics and main phenomena of the complex dynamic systems development process and draws on the example of a number of relevant empirical studies to demonstrate the possibilities of the complexity-informed perspective not only to give a holistic view of the foreign language systems complex dynamics in the process of foreign language acquisition but also to detail specific phenomena in various learning contexts. The article examines such familiar to educational practitioners phenomena as plateaus, unexpected variability increases in students' performance, and threshold jumps in learning. The summarized data of the presented studies make it possible to conclude that the complex dynamic systems theory may

be of considerable value for understanding the opaque dynamics and nonlinear nature of changes in the process of teaching foreign languages and providing practical help for teachers in finding the optimal/system-resonating actions to achieve maximum results.

**Key words:** complex dynamic systems, foreign language teaching, pedagogical practice, processes in teaching foreign languages

CITATION: Marina O.A. Possibilities of the complex dynamical systems theory application in the practice of teaching foreign languages. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 93–109. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-93-109

Цель данной статьи – рассмотреть, как теория сложных динамических систем может быть использована при создании общего дискурсивного пространства для теоретиков и практиков в области лингводидактики. Отправной точкой такого дискурса может являться описание реального опыта практики обучения иностранному языку в терминах сложных динамических систем, что позволит уточнить систему понятийного аппарата для дальнейших теоретических и эмпирических исследований в этой области.

Несмотря на междисциплинарный характер теории сложных динамических систем, которая пришла сначала в лингвистику [3], затем в область обучения иностранным языкам, через процесс конвергенции естественных и гуманитарных наук, существует специфика ее применения в области обучения иностранным языкам. Эта специфика связана, в первую очередь, с особенностями развития динамической системы языка, обусловленными ее лингвистическими свойствами [7]. Более того, при изучении иностранного языка происходит взаимодействие множества переменных на разных уровнях, например, в социальной среде и психологическом складе человека [36]. И, наконец, обучение языку проходит через организацию коммуникативных, речевых, языковых, когнитивных и физических действий [30].

Впервые основные положения теории хаоса и сложных систем (*chaos/complexity theory*) в области, которую российская наука трактует как «изучение и описание языка в прикладных целях» [1] (applied linguistics) были представлены в серии публикаций Д. Ларсен-Фриман [27–30]. Она предложила рассматривать взаимосвязанность многочисленных элементов, вовлеченных в процессы иноязычного обучения и изучения, в таких ключевых терминах систем комплексного динамизма, как неоднородность и разнообразие элементов, динамизм и нелинейность развития процессов, открытость систем и их способность к адаптации [30].

В книге Д. Ларсен-Фриман и Л. Камерон [30] упомянут лишь один исследователь российского происхождения – лауреат Нобелевской премии 1977 г. Илья Романович Пригожин, исследовавший неравновесные открытые системы, в которых материя и энергия обмениваются с внешней средой [13]. Однако в отечественной науке феномен самоорганизации тоже получил развитие, например, в работах представителя Института прикладной математики им. М.В. Келдыша РАН С.П. Курдюмова [6].

Впервые понятие развития языка как сложной динамической системы появилось в 1970-е гг. в разделе, написанном Е.С. Кубряковой для коллективной монографии «Общее языкознание» [7]. Она описывает язык как сложодинамическую систему, которой присуще «целостное единство устойчивого и подвижного, стабильного и меняющегося, статики и динамики» [Там же, с. 199]. Такая система характеризуется динамической устойчивостью за счет согласованного взаимодействия между ее подсистемами и языковыми единицами, а также способности языка к адаптации и варьированию. Обзор литературы в диссертации С.К. Гураль [2] значительно дополняет и расширяет список отечественных исследователей, сформировавших направление, связанное с изучением процессов самоорганизации в языке как коммуникативной системе. В частности, при создании своей модели обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе С.В. Гураль опирается на взгляды М.Л. Макарова [12] на дискурс как на самоорганизующееся когерентное образование.

Несмотря на имеющиеся работы российских исследователей в сравнительно молодой области применения теории сложных динамических систем в сфере обучения иностранным языкам, описание и систематизация терминов теории представляет определенную сложность по причине ряда факторов. В частности, существует разночтение некоторых терминов и некоторая оторванность теоретических обобщений от выявления закономерностей сложных динамических систем в практике учебного процесса. Такая ситуация не является чем-то необычным для процесса рождения новой парадигмы, которая, к тому же, претендует на роль трансдисциплинарной «метатеории» (Д. Ларсен-Фриман, личное сообщение).

Одним из таких терминов является формулирование самого названия теории, которое существует в нескольких синонимичных интерпретациях. В области лингвистики она упоминается, например, как теория сложных динамических систем [7], теория динамических систем [3; 14], в лингводидактике используются такие термины, как сверхсложные саморазвивающиеся системы [8] и сложные (открытые и нелинейные)



системы [10]. В данной статье используется термин «сложные динамические системы», введенный В.Е. Кубряковой [7] в область языкознания, как, во-первых, включающий основные характеристики теории (описание особой совокупности элементов находящихся в динамическом взаимодействии), так и, во-вторых, совпадающий с принятым в зарубежной научной литературе термином «теория сложных динамических систем» (*complexity/dynamics system theory*).

Иногда эти термины в применении к иноязычному обучению используются наравне с термином «синергетика», которая рассматривается как проявление постмодернистской системы [11], как «всего лишь одна из интерпретаций сложного устройства существующей реальности» [4, с. 4] или «парадигма, которая может быть применена к любой области знания» [8, с. 41]. В данных трактовках понятие синергетики выглядит более широким, чем теория сложных динамических систем, которая изучает особый тип объектов, в данном случае в одной специфической области – обучению иностранным языкам.

Ввиду обширности понятийного аппарата теории сложных динамических систем, данная статья ограничивается обсуждением терминологии, описывающей ее основные положения, применимые к области лингводидактики. В первую очередь, нужно определиться с самим понятием сложной динамической системы как особого класса систем в лингводидактике. Отличие сложных систем не в количестве объектов, которые включает в себя такая система, а в их динамической взаимосвязи [34] и взаимозависимости, которая обеспечивает переход системы в новое состояние. Динамика сложной системы также зависит от ее взаимодействия с другими системами, которые присутствуют в ее окружении [13]. В образовании, например, класс можно рассматривать как систему, потому что поведение учителя и учащихся формируются контекстом учебного процесса. Однако класс как система взаимодействует с такими ближайшими системами, как родной и иностранный языки, учебные планы, политика школы в целом, национальная культура. Помимо того, что системы связаны с определенным пространством и определенным временем, они могут обладать памятью или «историчностью» [25]. Например, на динамику обучения в классе влияют как прошлый опыт контактов с иностранным языком и изучения иностранного языка, так и цели обучения, ожидания и личные стремления учащихся.

С.П. Курдюмов утверждал, что «сверхсложная среда может описываться небольшим числом фундаментальных идей и образов» и выделял 3 ключевые характеристики таких систем: открытость, нелинейность и самоорганизация [6, с. 32]. Для понимания функционирования сложных динамических систем важны такие основные явления, как бифуркация

(точка бифуркации), аттрактор и флуктуация. Именно эти термины теории сложных динамических систем (CDST) наиболее часто используются как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе в области лингводидактики.

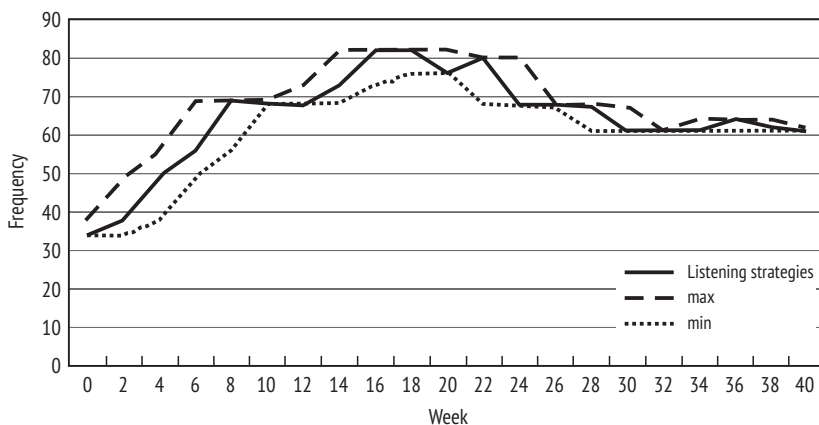
*Открытость* системы означает наличие в ней каналов обмена информацией с другими системами или окружающей средой. Процессы обмена происходят не локализовано и не только через границы самоорганизующейся системы, но и в каждой точке данной системы. Можно говорить скорее о «взаимопроникающих средах» [6] или сетке перекрывающихся и взаимопроникающих систем, в которых информация течет во всех направлениях [16].

Примером многогранного и сложного взаимодействия сложных динамических систем является иноязычная коммуникация в режиме реального времени между преподавателями иностранных языков и их учениками. Исследование методом теории сложных динамических систем показало, что учащиеся склонны корректировать уровень своего ответа в соответствии с уровнем вопроса учителя, и более успешно коммуникация протекает в ситуациях адаптации последующего вопроса учителя к предыдущему ответу ученика. Неспособность сохранять открытость систем учитель–ученик может привести к ограничению возможностей учащихся думать, практиковаться, отвечать и терпеть неудачу и, как результат, к отсутствию ответов [33]. В более широком контексте, исследование, проведенное в неязыковом вузе (НИУ ВШЭ), показало, что взгляды студентов на цели обучения иностранным языкам трансформируются не только, а иногда и в меньшей степени, под влиянием преподавателей и политики вуза в целом. Большую роль в этом играет общение студентов с бывшими выпускниками и будущими работодателями [15].

*Нелинейность* – фундаментальное концептуальное свойство парадигмы. В математическом смысле этот термин означает определенный (нелинейный) вид математических уравнений, описывающий нелинейную эволюцию системы, которые могут иметь несколько (более одного) качественно различных решений. Множеству решений таких уравнений соответствует множество путей эволюции нелинейной системы [6, с. 34]. Отсюда следует смысл понятия нелинейности, применимый в области лингводидактики. Например, преподавателям хорошо знакомы ситуации, когда прогресс обучающихся движется скачкообразно, чередуясь с периодами очевидного отсутствия прогресса или даже регресса, несмотря на прилагаемые усилия [23]. Нелинейность также означает, что результат нелинейно (непропорционально) зависит от воздействия, и не любое воздействие может привести к искомому результату

(см. понятие о резонансном воздействии [6]). К тому же часто трудно установить прямую причинно-следственную связь между инициирующими событиями и их результатами [16].

Один из примеров нелинейности в изучении иностранного языка дан в исследовании Д. Донг траектории формирования у учащихся стратегий аудирования на иностранном языке с точки зрения теории сложных динамических систем (рис. 1). Эта траектория отслеживалась каждые две недели в течение сорока недель. Было обнаружено, что использование учащимся стратегий аудирования демонстрировало периоды прогресса и регресса, а не четкий линейный путь развития [19].



**Рис 1.** Траектория использования студентами стратегий аудирования [19] (используется по личному разрешению Д. Донг)

Как показано на графике (рис. 1), использование стратегий учащимся проходило в три заметных этапа. На первом этапе, в основном с первой по шестую неделю, использование стратегий учащимся постепенно увеличивалось. На втором этапе, с восьмой по двадцать вторую неделю, наблюдался относительно устойчивый прогресс, за которым последовало постепенное снижение и стабилизация на третьем этапе. Однако, несмотря на снижение показателей к концу исследования, студенты использовали больше стратегий аудирования, чем до начала обучения.

Из приведенного исследования можно сделать вывод, что понимание нелинейной природы изменений может быть чрезвычайно полезным для преподавателей, потому что это помогает противостоять возможному чувству разочарования, которое иногда возникает из-за несоответствия между нашими усилиями и фактическими результатами на промежуточных этапах.

Как отмечают, нелинейность порождает «своего рода квантовые эффекты» или многовариантность, альтернативности путей эволюции [5, с. 36]. Идея квантового познания/сознания (*quantum-cognition approach*) в применении к изучению овладения иностранным языком является относительно новым взглядом на формирование и измерение компетентности изучающего иностранный язык, однако существуют как теоретические [32], так и практические исследования в этой области. С.А. Ламзин предлагает включать элементы прогнозирования будущего и идеи синергетики о «нелинейном, многовариантном развитии мира» [10, с. 14] в педагогический процесс при обучении иностранному языку. Как пример он приводит созданные им задания по составлению рассказов по опорным ключевым словам, визуальным образам и т.д. Обучающийся выбирает свою линию поведения: «самообучение, речевое высказывание в зависимости от собственных интересов и своей языковой подготовки» [Там же, с. 26]. К сожалению, автор не приводит данных об эффективности своей системы заданий.

Важно отметить, что траектории эволюции состояний сложной системы не являются произвольными. То есть в данной нелинейной информационной среде возможен лишь определенный набор этих состояний. Тот факт, что существует ограниченное число таких состояний, подразумевает, что существует определенная повторяемость или рекурсивность в состояниях, посещаемых системой [21]. Именно структура и динамика системы заставляют ее и ее компоненты долгое время существовать в этих паттернах и возвращаться к ним даже после незначительных возмущений. При контакте такой системы с внешней средой (в нашем случае – с преподавателем и не только с ним), при получении ею информации и энергии от другой системы происходит уменьшение числа степеней свободы [9]. Например, ожидания учителя, а также учащихся, структура учебника, планировка класса и многое другое могут действовать совместно, чтобы обеспечить контроль над тем, что учащиеся делают в любой момент урока [25]. Эмпирические данные показывают, что в процессе иноязычной коммуникации между преподавателями и учащимися в языковом классе ответы студентов имеют тенденцию к самоорганизации и стабилизации в ограниченном наборе языковых форм [33]. От преподавателя требуется осознание такого состояния и приложение усилий для расширения языкового репертуара учеников.

Развитие в такой системе совершается через случайный выбор из данного спектра в момент *бифуркации* – точки ветвления путей эволюции открытой нелинейной системы, или фазового перехода. Ниже этого порога «все уменьшается, стирается, ...а выше порога все многократно возрастает» [5, с. 34]. Эффект самоорганизации в результате

такого процесса связывают с внутренним и спонтанным эффектом локализации и созданием относительно устойчивых, стационарных структур в состоянии системы, так называемых «структур-аттракторов» [5, с. 34]. Состояние аттрактора, в разных определениях, представляет собой очаг стабильности для динамической системы [22] или, более развернуто, критическое значение, шаблон, решение или результат, к которому система успокаивается или приближается с течением времени [25]. Примером структур-аттракторов могут служить устойчивость внутренней мотивации на учебу студента вуза, которая не ослабевает даже в случае неуспеха на экзамене [18] или возвращение к сложившейся устойчивой предэкзаменационной структуре знаний, к которой «откачивается» система после кратковременной предэкзаменационной зубрежки [30].

Нужно отметить, во-первых, что аттрактор может состоять из нескольких состояний, через которые система проходит в регулярной или даже непредсказуемой (хаотической) последовательности. Даже кажущиеся стабильными аттракторы находятся в состоянии, описываемом как динамическая стабильность, при котором система находится в постоянном движении, но эта изменчивость не приводит к видимым изменениям [25]. Например, вопросы преподавателя, которые требуют анализа вопроса и обдумывания ответа, вызывают у учащихся формирование структуры-аттрактора концептуального понимания, в отличие от вопросов, требующих спонтанных ответов, которые поддерживают состояние «аттрактора более низкого уровня понимания», что, в свою очередь, облегчает преподавателю задавать вопросы высокого уровня. Таким образом, фокусирование на разных вопросах может образовывать самоподдерживающийся цикл определенной продолжительности без стабилизации на одной структуре [21].

Во-вторых, состояния аттрактора не обязательно воспринимаются как приятные или желательные состояния, в которых человек хотел бы находиться. А. Костоулас описал частную языковую школу в Греции, которая остается укоренившейся в консервативных педагогических практиках, включая преподавание деконтекстуализированной грамматики, несмотря на постоянные усилия «сверху» по внедрению коммуникативной программы [24]. Другими словами, среди множества возможностей, которые потенциально были открыты для системы (языковой школы), консервативные методы обучения, по-видимому, имели статус состояния аттрактора, из которого система не могла вырваться. Нежелательное состояние аттрактора в процессе освоения учащимися лексических блоков (*lexical bundles*) иностранного языка описано в эмпирическом исследовании Ю. Чжэн [37] как «лексическое плато».

В целом, сложная система может быть охарактеризована свойствами ее аттракторов и характерным способом, которым она движется к определенным аттракторам или от них. Например, важным показателем является скорость, с которой она переходит от одного аттрактора к другому, легко ли ее вывести из определенного аттрактора каким-либо воздействием или он сопротивляется таким силам [26].

Благодаря нелинейности имеет силу и важнейший принцип усиления *флуктуаций* [5]. Каждая бифуркация сопровождается турбулентностью, поскольку система переходит из одного состояния аттрактора в другое. Переходный период характеризуется потерей стабильности, увеличением изменчивости и периодом нестабильности [25]. Более того, ряд оригинальных и репликативных исследований в области обучения иностранным языкам продемонстрировали важность такого показателя изменчивости, как коэффициент вариации (CoV), или меры относительного разброса множества данных, для определения готовности системы к фазовому переходу – самоорганизации на новом уровне.

Так, коэффициент вариации (CoV) в серии письменных работ китайских студентов в течение года был статистически вычислен через формулу деления стандартного отклонения различий (SDd) в оценке работ студентов на средний показатель оценки за эти работы [34]. По мнению авторов этого исследования, именно уровень вариативности результатов работы студентов, а не показатели уровня их мотивации, способности (*aptitude*) к иностранным языкам или объема оперативной памяти, являлся индикатором готовности к формированию устойчивого навыка академического письма.

Иллюстрацией важности анализа флуктуаций может служить и работа по анализу динамики развития навыков академического чтения на английском языке 27 китайских студентов-химиков [31]. Были проанализированы данные серии тестовых заданий, собранных в ходе курса обучения и включающих вопросы на словарный запас, истинное или ложное суждение, синтаксический анализ, перевод с английского на китайский и краткое изложение. Анализ данных показал, что именно коэффициент вариации (CoV) результатов тестовых заданий, а не уровень владения английским языком или знание химии, коррелировал с развитием навыков чтения. Те студенты, которые демонстрировали относительно большую вариабельность с течением времени, использовали все больше и больше разнообразных и более сложных стратегий чтения.

Таким образом, можно рассматривать флуктуации в лингводидактике как предиктор порогового перехода системы – бифуркации и, как следствие, самоорганизации системы на новом уровне. То есть можно

предположить следующее: 1) учащиеся с относительно более высокой степенью вариативности показателей прогрессировали больше всего; 2) такие различия будут наблюдаться главным образом на основных переходных этапах развития, например, когда учащиеся только осваивают новые навыки или находятся в процессе обучения [35].

Динамические взаимосвязи между всеми описанными выше компонентами системы проиллюстрированы в исследовании Д.Р. Эванс и Д. Ларсен-Фриман на материале усвоения франкоговорящим студентом синтаксических структур английского языка, в том числе использование герундия после предлога (*before + -ing*) [20]. Анализ образцов речи на изучаемом языке, собранных еженедельно в течение 30-недельного наблюдения, проводился с акцентом на взаимосвязь точности и беглости в развивающейся лингвистической системе. Были выявлены определенные «закономерности в потоке» [28], которые возникают, когда система изучаемого иностранного языка переходит на новые уровни грамматической сложности (рис. 2).

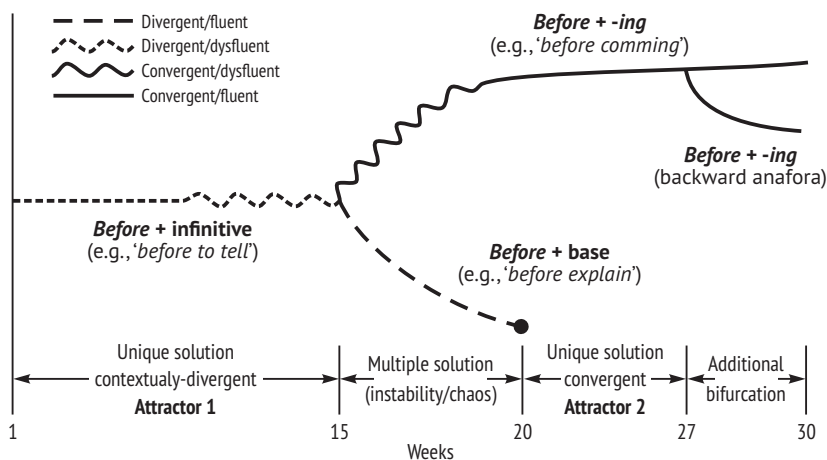


Рис. 2. Траектории развития новых форм в речи студента [20]  
(используется по личному разрешению Д. Р. Эванс)

Анализ искомой речевой конструкции в речевых образцах студента иллюстрирует закономерности локального взаимодействия, которые возникают по мере того, как зарождающаяся лингвистическая система переходит из одного стабильного состояния аттрактора в другое через очевидные бифуркации в фазовом пространстве [13].

В данном случае этот переход произошел в следующей последовательности: стабильная, расходящаяся с искомым образцом, но беглая форма (*before + to infinitive*) последовательно создавалась в течение нескольких недель, что может указывать на начальное состояние аттрактора системы, т.е. состояние, предположительно сформированное шаблоном родного языка студента. Далее дивергентная форма потеряла стабильность на короткий период, т.к. первоначальный аттрактор, сдерживающий систему, начал дестабилизироваться, о чем свидетельствует сниженная беглость речи. Далее в критической точке произошла бифуркация, во время которой были созданы как искомая форма, так и новая дивергентная форма (*before + bare infinitive*). Наконец, возникло новое состояние аттрактора, характеризующееся точным и плавным созданием искомой синтаксической структуры, что привело ко второй бифуркации, в которой возникла более сложная синтаксическая структура.

В обобщенных терминах теории сложных динамических систем можно заключить, что фазовые переходы (бифуркации) возникают в результате конкуренции между формами за один и тот же функциональный ландшафт. Каждая бифуркация сопровождается турбулентностью (флуктуацией), поскольку система переходит из одного состояния аттрактора в другое. Переходный период характеризуется потерей стабильности, увеличением изменчивости и периодом нестабильности. Появляются новые синтаксические формы, как сходящиеся, так и расходящиеся с доминирующими паттернами.

Как отмечает один из авторов приведенного исследования (Д.Р. Эванс, личное сообщение), наиболее интересным в траекториях (см. рис. 2), является то, что они демонстрирует уникальное явление: вариативность, связанная с конкретной грамматической формой, увеличивается по мере того, как учащийся приближается к моменту существенных изменений в своей речи на иностранном языке. Это может означать, что учащийся фактически демонстрирует регресс в беглом владении языком до того, как произойдет фазовый переход к более высоким уровням сложности. Учителя часто расстраиваются, когда видят, что их ученики регрессируют, но на самом деле это может быть признаком прогресса.

В заключении важно отметить, что хотя элементы, составляющие систему, могут физически существовать в реальном мире, само понятие системы является концептуальным фреймом. Иногда границы системы могут быть определены наблюдаемым миром (например, школы и классы имеют четко определенные физические и организационные границы), но границы системы в реальном мире являются нечеткими (*fuzzy*) [25]. Таким образом, в некотором смысле «граница системы не является ни чисто функциональной нашей описания, ни чисто естественной вещью» [17, с. 5].



Из рассмотренного выше можно заметить, что смысл, заложенный в термины теории сложных динамических систем, имеет значимость для анализа, моделирования и проектирования учебно-воспитательного процесса в области лингводидактики. Несмотря на кажущийся теоретический характер концепта, описание процесса иноязычного обучения через фокус теории сложных динамических систем способно дать как целостное представление о сложной динамике языковых систем, так и детальное описание принципов функционирования таких систем в различных контекстах обучения иностранному языку. Рассмотренные в статье эмпирические исследования предлагают новый ракурс экспликации того, что не лежит на поверхности лингводидактики. Описание нелинейности развития языка, выражающееся в периодах плато, повышенной вариативности и пороговых скачков, которые не являются прямым следствием организации учебного процесса, являются примерами такой экспликации. Результаты ряда исследований приложимы к решению различных актуальных проблем обучения, т.к. способны предоставить учителям и исследователям основу для интерпретации непредсказуемых, творческих процессов в языковом образовании и дать основу интуитивно узнаваемым тенденциям.

Данная статья иллюстрирует тот факт, что при существовании многочисленных успешно разрабатываемых теорий лингводидактики, использование положений теории сложных динамических систем предлагает ряд новых возможностей, которыми могут воспользоваться исследователи, преподаватели и «даже учащиеся» [25, с. 10]. Взгляд на профессиональный контекст с точки зрения сложных динамических систем повышает чувствительность участников процесса обучения к его относительной, динамичной природе. Это, во-первых, выдвигает на первый план возможность того, что даже незначительные действия могут иметь общесистемные последствия и, напротив, значительные усилия могут не привести к желаемым результатам. Более того, перспективы, основанные на сложности, могут быть полезны для понимания непрозрачной динамики и нелинейной природы изменений и оказать практическую помощь педагогам в происках «резонансных» [5, с. 286] воздействий для достижения максимального результата.

Важно отметить, что идеи и выводы, полученные в результате практических исследований, основанных на концептах теории сложных динамических систем, могут быть доступны практикам, потому что они пересекаются с их реальным опытом преподавания иностранного языка. Кроме того, опыт преподавателей, не получающий объяснений вне комплексного системного рассмотрения, может стать объектом совместно-го осмысления педагогов и исследователей.

## Библиографический список / References

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Проблемы лексикографического описания лингводидактической терминологии // Вопросы лексикографии. 2018. № 14. С. 5–23. [Azimov E.G., Shshukin A.N. Problems of lexicographic description of linguodidactic terminology. *Voprosy leksikografii*. 2018. No. 14. Pp. 5–3. (In Rus.)]
2. Гураль С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе: языковой вуз: Дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. [Gural S.K. *Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme: yazykovoj vuz* [Teaching foreign language discourse as a highly complex self-developing system: Language university]. PhD dis. Tomsk, 2009.]
3. Джабер М.Х. Применение теории динамических систем в исследовании трансформации смыслового содержания вербализованных концептов // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 62–69. [Dzhaber M.H. Application of the theory of dynamic systems in the study of the transformation of the semantic content of verbalized concepts. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. 2017. No. 2. Pp. 62–69. (In Rus.)]
4. Игнатова Я.Д. Систематизация лингводидактических терминов в современных словарях // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 84–87. [Ignatova Ya.D. Systematization of linguodidactic terms in modern dictionaries. *TSPU Bulletin*. 2017. No. 3. Pp. 84–87. (In Rus.)]
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетическая парадигма. Основные понятия в контексте истории культуры // Творческое наследие семьи Рерих в диалоге культур: философские аспекты осмысления: Сб. научных трудов. Мн., 2005. С. 518–573. [Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Synergetic paradigm. Basic concepts in the context of cultural history. *Tvorcheskoe nasledie semi Rerih v dialoge kultur: filosofskie aspekty osmysleniya*. Minsk, 2005. Pp. 518–573. (In Rus.)]
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. СПб., 2002. [Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Osnovaniya sinergetiki* [Foundations of Synergetics]. St. Petersburg, 2002.]
7. Кубрякова Е.С. О некоторых особенностях развития языка в свете его определения как сложодинамической системы // Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка / Под ред. Б.А. Серебренникова. М., 1970. С. 197–221. [Kubryakova E.S. On some features of the development of language in the light of its definition as a complex dynamic system. *Obshchee yazykoznanie: Formy sushchestvovaniya, funktsii, istoriya yazyka*. B.A. Serebrennikov (ed). Moscow, 1970. Pp. 197–221. (In Rus.)]
8. Кузьмина Н.А. Язык синергетики или синергетика языка // Вестник Омского университета. 2004. № 3. С. 38–44. [Kuzmina N.A. Language of synergetics or synergetics of language. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2004. No. 3. Pp. 38–44. (In Rus.)]

9. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем // Открытое образование. 2013. № 6. С. 16–23. [Kurejchik V.M., Pisarenko V.I. Synergetic principles in the modeling of pedagogical systems. *Otkrytoe obrazovanie*. 2013. No. 6. Pp. 16–23. (In Rus.)]
10. Ламзин С.А. Практическая реализация естественно-научных и синергетических положений в обучении иностранным языкам // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2015. № 1 (46). С. 14–27. [Lamzin S.A. Practical implementation of natural science and synergetic provisions in teaching foreign languages. *The Bulletin of Ryazan State University named for S.A. Yesenin*. 2015. No. 1 (46). Pp. 14–27. (In Rus.)]
11. Ламзин С.А. Синергетика как новая научная парадигма для обучения иностранным языкам // Гуманитарный научный журнал. 2015. № 1. С. 32–34. [Lamzin S.A. Synergetics as a new scientific paradigm for teaching foreign languages. *Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal*. 2015. No. 1. Pp. 32–34. (In Rus.)]
12. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М., 2003. [Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa* [Fundamentals of discourse theory]. Moscow, 2003.]
13. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пер. с англ. Ю. Данилова. Изд. 8. М., 2021. [Prigogine I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoy* [Order out of Chaos]. Transl. from English. 8th ed. Moscow, 2021. (In Rus.)]
14. Птицына Т.Н. Обзор современных теорий освоения второго иностранного языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5. С. 19–24. [Ptitsyna T.N. Обзор современных теорий освоения второго иностранного языка. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2016. No. 5. Pp. 19–24. (In Rus.)]
15. Якушева И.В., Марина О.А., Демченкова О.А. Влияние преподавателей и выпускников на формирование взглядов студентов на иноязычные потребности в профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 467. С. 92–99. [Yakusheva I.V., Marina O.A., Demchenkova O.A. Influence of teachers and graduates on the formation of students' views on foreign language needs in professional activities. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021. No. 467. Pp. 92–99. (In Rus.)]
16. Byrne D., Callaghan G. Complexity theory and the social sciences: The state of the art. New York, 2014.
17. Cilliers P. Boundaries, hierarchies and networks in complex systems. *International Journal of Information Management*. 2001. No. 5 (2). Pp. 135–147.
18. De Ruiter N.M.P., Van Geert P.L.C., Kunnen E.S. Explaining the “how” of self-esteem development: The self-organizing self-esteem model. *Review of General Psychology*. 2017. Vol. 21. No. 1. Pp. 49–68.
19. Dong J. A dynamic systems theory approach to development of listening strategy use and listening performance. *System*. 2016. Vol. 63. Pp. 149–165.
20. Evans D.R., Larsen-Freeman D. Bifurcations and the emergence of L2 syntactic structures in complex dynamic system. *Frontiers of Psychology*. 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.574603

21. Geveke C.H, Steenbeek H.W, Doornenbal J.M., Van Geert P.L.C. Attractor states in teaching and learning processes: A study of out-of-school science education. *Frontiers in Psychology*. 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00299
22. Hiver P. Attractor states. *Motivational dynamics in language learning*. Z. Dornyei, P. MacIntyre, A. Henry (eds.). Bristol, 2015.
23. Hohenberger A., Peltzer-Karpf A. Language learning from the perspective of nonlinear dynamic systems. *Linguistics*. 2009. No. 47. Pp. 481–511.
24. Kostoulas A. A complex systems perspective on English language teaching: A case study of a language school in Greece. Dr. dis. University of Manchester. 2015.
25. Kostoulas A., Stelma J., Mercer S. et al. Complex systems theory as a shared discourse space for TESOL. *TESOL Journal*. 2018. Vol. 9 (2). Pp. 246–260.
26. Kunnen S., Van Geert P. General characteristics of a dynamic systems approach. *A Dynamic Systems approach to adolescent development*. S. Kunnen (ed.). New York, 2011. Pp. 15–34.
27. Larsen-Freeman D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. 1997. No. 18. Pp. 141–165.
28. Larsen-Freeman D. Complexity theory: The lessons continue. *Complexity theory and Language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. L. Orteg, Z.H. Han (eds.). Philadelphia, 2017. Pp. 11–50.
29. Larsen-Freeman D. On language learner agency: Complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*. 2019. No. 103. Pp. 61–79.
30. Larsen-Freeman D., Cameron L. Complex systems and applied linguistics. Oxford, 2008.
31. Min G., Chen X., Verspoor M. The dynamics of reading development in English for Academic Purposes. *System*. 2021. Vol. 100. Pp. 1–15.
32. Rastelli S. A quantum-cognition approach to the study of second language acquisition. *Journal of Cognitive Science*. 2016. Vol. 17 (2). Pp. 229–262.
33. Smit N., Van Dijk M., De Bot C., Lowie W. The complex dynamics of adaptive teaching: Observing teacher-student interaction in the language classroom. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2022. Vol. 60 (1). Pp. 23–40.
34. Ting H., Steinkrauss R., Verspoor M. Variability as predictors of L2 writing proficiency. *Journal of Second Language Writing*. 2021. Vol. 52. Pp. 214–231.
35. Verspoor M., De Bot K. Measures of variability in transitional phases in second language development. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2022. Vol. 60 (1). Pp. 85–101.
36. Verspoor M., Lowie W. Complex dynamic systems theory and second language development. *Research questions in language education and applied linguistics*. H. Mohebbi, C. Coombe (eds.). Springer, 2021.
37. Zheng, Y. The complex, dynamic development of L2 lexical use: A longitudinal study on Chinese learners of English. *System*. 2016. No. 56. Pp. 40–53.

Статья поступила в редакцию 16.08.2022, принята к публикации 11.10.2022

the article was received on 16.08.2022, accepted for publication 11.10.2022

Сведения об авторе / About the author

**Марина Ольга Анатольевна** – кандидат педагогических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Olga A. Marina** – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the School of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Moscow

E-mail: [marinaolga2010@gmail.com](mailto:marinaolga2010@gmail.com)

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-110-121

УДК: 378

**Ю.В. Наволочная**

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

## Профессиональная дискурсивная личность педагога художественных дисциплин: характеристики и развитие в цифровой образовательной среде при обучении иностранному языку

Усиление внимания к совершенствованию подготовки педагогов делает актуальным рассмотрение профессиональной дискурсивной личности будущего педагога художественных дисциплин, ориентирующегося в потоке научной, культурной информации, готового участвовать в различных форматах профессиональной коммуникации, владеющего стратегиями понимания и создания профессионально-ориентированного дискурса в цифровой образовательной среде. Цель предлагаемого исследования – выявить характеристики профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин, необходимые для успешного выполнения специалистами своих профессиональных функций в современных постоянно меняющихся реалиях. Автор проводит научный анализ литературы и выделяет такие характеристики профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин, как автономность, креативность и критическое мышление. Для развития данных характеристик в процессе обучения иностранному языку необходимо создание языковой среды, обеспечивающей возможности для практики профессионального взаимодействия. В исследовании такой средой выступает цифровая образовательная среда, в которой студент овладевает умениями и навыками иноязычного профессионального общения, одновременно с этим формируя свою профессиональную направленность. В результате исследования было установлено, что обучение иностранному языку в цифровой образовательной

© Наволочная Ю.В., 2023

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



среде способствует коммуникативно-когнитивному характеру обучения, ориентированному на развитие автономности, критического мышления и креативности профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин.

**Ключевые слова:** профессиональная дискурсивная личность, цифровая образовательная среда, автономия, креативность, критическое мышление, педагог художественных дисциплин

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Наволочная Ю.В. Профессиональная дискурсивная личность педагога художественных дисциплин: характеристики и развитие в цифровой образовательной среде при обучении иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 110–121. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-110-121

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-110-121

**Yu.V. Navolochnaya**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Professional discursive personality of an art teacher: Its characteristics and enhancing in the digital educational environment while teaching a foreign language

Today much attention is given to the importance of teachers' training. That is why the issue of a professional discursive personality of a future art teacher is of immediate interest. This person works easily with scientific and cultural information. He is ready to participate in various formats of professional communication and has strategies for understanding and creating a professional discourse in a digital educational environment. The purpose of the study is to identify some characteristics which are necessary for the successful performance of specialists' professional functions in today's constantly changing reality. After conducting the analysis of literature

the author emphasizes main characteristics of the professional discursive personality of the art teacher such as autonomy, critical thinking and creativity. The necessity of enhancing the abovementioned characteristics while teaching a foreign language emphasizes the importance of a language environment for the practice of professional interaction. A digital educational environment is created to achieve this aim. This digital educational environment is used to develop the professional discursive personality of the art teacher that meets the requirements of modern society. The use of the digital educational environment allows students both to improve language skills and develop their professional discursive personalities. As a result of the study, it was found that teaching a foreign language in a digital educational environment contributes to the communicative-cognitive nature of learning focused on the enhancing the characteristics of the professional discursive personality of the art teacher.

**Key words:** professional discursive personality, autonomy, creativity, digital educational environment, critical thinking, art teacher

CITATION: Navolochnaya Yu.V. Professional discursive personality of an art teacher: Its characteristics and enhancing in the digital educational environment while teaching a foreign language. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 110–121. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-110-121

## Введение

Приоритетную значимость в 2023 г., который объявлен Годом педагога и наставника, приобрела качественная подготовка педагогов, включающая гармоничное единство предметного, методического и психолого-педагогического компонентов, и обеспечивающая развитие личностного потенциала высококвалифицированных педагогов разных специальностей и направлений подготовки, в том числе педагогов художественных дисциплин.

Совершенствование подготовки педагогов, согласно «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (<http://government.ru/docs/45881/>), способствует формированию способностей, которые в полной мере необходимы будущим педагогам художественных дисциплин: развивать личностные характеристики обучающихся на основе традиционных культурных ценностей; ориентироваться в потоке культурной информации; проектировать и осваивать цифровой образовательный контент; распространять российские традиции и лучшие практики образовательного опыта в международном научно-педагогическом пространстве. В этой связи неотъемлемым



показателем успешной профессиональной подготовки будущих педагогов художественных дисциплин является владение иностранным языком, открывающее доступ к мировым первоисточникам и в настоящих условиях выступающее в качестве «сферы личностного и профессионального роста будущего специалиста» [3, с. 1], в которой создаются условия для подготовки критически мыслящего педагога художественных дисциплин, готового участвовать в различных форматах профессиональной коммуникации, представлять результаты своей деятельности и аргументировать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, т.е. развития профессиональной дискурсивной личности специалиста.

Профессиональная дискурсивная личность, ответственная за адекватное коммуникативное поведение в профессиональной сфере и навыки работы с профессиональной информацией, и связанные с ней понятия становились предметом ряда исследований, посвященных специфике дискурсивной личности (В.И. Карасик (2016) [5], Л.Н. Синельникова (2011) [16]), описанию когнитивного стиля профессиональной дискурсивной личности (Т.А. Сидорова, Е.Р. Корниенко (2020) [15]). Однако характеристики профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин остаются недостаточно освещены.

В нашей статье мы обратимся к рассмотрению характеристик профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин, отвечающих требованиям цифровой экономики и развиваемых в цифровой образовательной среде при обучении иностранному языку.

## **Профессиональная дискурсивная личность и ее характеристики**

Понимание сущности профессиональной дискурсивной личности неразрывно связано с изучением таких понятий как человек, индивид, личность и индивидуальность.

Рассмотрим определения данных понятий:

1) «человек – это живое существо <...>, представляющее собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного»;

2) «индивид – человек как целостный и неповторимый представитель рода с его психофизиологическими свойствами, выступающими как предпосылки развития личности и индивидуальности» [17, с. 62];

3) «личность – особое качество человека, приобретаемое им в ходе социализации и взаимодействия с другими людьми, личность способна к самопознанию и саморазвитию» [1, с. 130];

4) «индивидуальность – своеобразие и неповторимость психики и личности индивида» [17, с. 62].

Анализируя данные определения, подчеркнем, что человек рождается индивидом, в процессе общения и взаимодействия с окружающими становится личностью, которая благодаря своей индивидуальности отличается от других людей.

Представители средневековой философии (Ф. Аквинский) и философии эпохи Возрождения (Н. Кузанский) определяли индивида как личностное единство души и тела, неотделимое от божественной личности, и утверждали, что личность занимает самую высокую позицию в природе среди других божественных творений, но ниже Бога и ангелов [2, т. 1, 2]. Д. Юм предполагал, что «личность – это связка восприятий, быстро сменяющих друг друга и находящихся в постоянном движении» [Там же, т. 2, с. 598]. И. Кант провозглашает личность как «свободу и независимость от всей природы» [Там же, т. 3, с. 166], личность автономна и подчиняется собственным законам, которые устанавливает для себя сама. Философские исследования личности не прекращаются и в дальнейшем, многие философы после И. Канта обращались к этому вопросу, но в контексте данного исследования допустимо провести краткий обзор философского рассмотрения понятия личность и остановиться на идеях И. Канта. Комментируя философские взгляды на личность, отметим, что во все времена признавалась ценность личности, ее свобода и автономия.

В лингвистических исследованиях изучаются такие понятия, как «языковая личность», «коммуникативная личность» и «дискурсивная языковая личность» (или просто «дискурсивная личность»), анализируются сходства и различия данных понятий.

Обращаясь к вопросу о дифференциации указанных терминов, С.Н. Плотникова раскрывает содержание каждого из понятий. Языковую личность исследователь определяет как человека, владеющего языком и способного использовать средства языка для достижения своих целей. Один и тот же человек может иметь несколько языковых личностей по количеству языков, которыми он владеет. Коммуникативная личность несет ответственность за адекватное общение и взаимодействие с другими людьми. Дискурсивная личность – это такая языковая личность, которая создает определенный дискурс и ответственна за его содержание [11, с. 37–39]. О.Г. Ревзина понимает дискурсивную языковую личность как совокупность языковых способностей, необходимых человеку для участия в дискурсе (его создании и «потреблении») [12]. Продолжая исследование дискурсивной личности, З.И. Резанова совместно с Ю.К. Скрипко предлагают описывать характеристики такой личности согласно типу дискурса, в котором она участвует [13, с. 38]. Е.Г. Малышева соглашается с упомянутыми выше исследованиями

и подчеркивает, что свойства дискурсивной языковой личности задаются прежде всего коммуникативными и жанровыми характеристиками дискурса, а также индивидуальными особенностями личности [8, с. 39]. Что касается взаимосвязи данных понятий, то согласимся с А.Н. Лещенко, что «в коммуникации дискурсивная личность человека реализуется в его коммуникативной личности <...>, активизируя резервы языковой личности» [6, с. 238].

Дискурсивная личность принимает участие в ситуативно обусловленной коммуникации, в том числе происходящей в профессиональном контексте, становясь таким образом профессиональной дискурсивной личностью специалиста [7, с. 18–19].

Описание профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин невозможно без внимания к характеристикам данной личности, среди них стоит назвать:

а) критическое мышление, понимаемое в общем смысле исследователями как умение анализировать, обобщать и преобразовывать информацию [14, с. 73];

б) автономность, определяемую как умение студента самостоятельно конструировать знания и умения; ответственность обучающегося за свои результаты [4, с. 95];

в) креативность, заключающуюся в умении находить новые или альтернативные варианты решения заданий.

Все перечисленные умения являются характеристиками профессиональной дискурсивной личности обучающегося, будущего педагога художественных дисциплин. Однако согласимся с В.В. Борщевой, что роль преподавателя в формировании и развитии данных характеристик в процессе обучения остается довольно значительной [4, с. 96]. Таким образом, процесс развития профессиональной дискурсивной личности обучающегося, будущего педагога художественных дисциплин должен носить характер управляемого педагогом интерактивного субъект-субъектного взаимодействия, построенного на основе технологии сотрудничества и должен «происходить в контексте, моделирующем профессиональную деятельность» [18, с. 313].

В этой связи на занятиях по иностранному языку необходимо создавать условия для развития профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин, обладающего необходимыми для профессионала характеристиками, такими как вдумчивость и гибкость мышления, автономность и креативность.

Тем самым в центре внимания преподавателей иностранного языка должна находиться профессиональная дискурсивная личность педагога художественных дисциплин как критически мыслящая, автономная,

креативная личность, обладающая комплексом умений, необходимых для иноязычной составляющей ее профессиональной деятельности, а именно: лексико-грамматических (умения создавать речевое произведение, соблюдая лексические, грамматические орфографические, пунктуационные нормы английского языка); интерактивно-познавательных (умения работы с информацией); рефлексивно-аналитических (умения анализировать и редактировать текст) и информационно-контекстуальных (умения создавать речевое произведение с учетом коммуникативной ситуации и особенностей предполагаемой аудитории).

## Цифровая образовательная среда

Ограниченное количество аудиторных часов, выделяемых на иностранный язык на неязыковых факультетах, не позволяет должным образом организовать процесс развития профессиональной дискурсивной личности обучающегося, будущего педагога художественных дисциплин. Решение данной проблемы связывается с применением цифровых платформ, позволяющих создавать цифровую образовательную среду, способствующую выстраиванию непрерывного целостного процесса профессиональной языковой подготовки и мотивирующую учебно-познавательную деятельность современного поколения студентов.

Цифровая образовательная среда понимается как «совокупность цифровых ресурсов, создающих информационно-коммуникационную инфраструктуру, которую моделирует преподаватель» [19, с. 175]; интерактивное образовательное пространство, работая в котором студенты становятся активными субъектами образовательного процесса и саморазвития, получая опыт, который могут впоследствии успешно экстраполировать на свою будущую деятельность.

Такая среда является целостной, открытой, полифункциональной образовательной средой, которая при внутреннем единстве компонентов обладает гибкой структурой и позволяет развивать профессиональную дискурсивную личность будущего педагога художественных дисциплин в процессе практической деятельности.

В качестве площадки для создания цифровой образовательной среды можно рассматривать социальные сети как привычную для обучающихся цифровую платформу [10, с. 271]. Цифровая образовательная среда, созданная на базе социальных сетей, представляет собой интерактивное образовательное пространство, включающее дидактическую совокупность методов, информационно-наполненное содержание, цифровые инструменты и формы обучения, возможность организовывать онлайн-взаимодействие студентов, а также управление самостоятельной работой обучающихся.

Возможность развития умений и характеристик профессиональной дискурсивной личности будущего педагога художественных дисциплин в цифровой образовательной среде обусловлена ее полифункциональностью, которая понимается как свойство среды выступать источником знаний и в одно и то же время способствовать реализации учебно-познавательной деятельности студентов [9, с. 6]. Преподаватель не передает знания обучающимся в готовом виде, а мотивирует их к самостоятельной деятельности по изучению материала, выявлению противоречий, поиску способов решения поставленного вопроса, предлагая им задания на рецензирование профессионально-ориентированных материалов и работ сокурсников, проблемно-творческие задания и кейсы.

В качестве примеров можно привести такие задания.

1. Студентам предлагается самостоятельно ознакомиться с материалами профессионального характера по теме “What is art? History of art”, создать интеллектуальную карту (*Mind map*), опубликовать ее и написать к ней комментарии на стене в Padlet. Ссылка на стену размещается в группе в социальной сети. Затем студенты знакомятся с работами друг друга, оценивают их и пишут развернутые комментарии, отмечая сильные и слабые стороны в понимании изученного материала и представлении результатов.

2. Обучающиеся обсуждают на форуме вопрос «Can artificial intelligence replace artists?», при этом аргументируя свою точку зрения и приводя примеры.

3. Студенты делятся на две группы, каждая группа изучает представленную информацию и дополнительно собирает материалы по вопросу “What is graffiti: Art or vandalism?”. Отметим, что каждая группа придерживается одной точки зрения и готовит на основе изученных материалов аргументы в поддержку своей позиции. Затем в ходе онлайн-дискуссии студенты публикуют свои аргументы, побеждает та группа, чьи аргументы оказались наиболее убедительными.

Таким образом, работая в цифровой образовательной среде обучающиеся осуществляют поиск, критический анализ и синтез информации на иностранном языке, что способствует коммуникативно-когнитивному характеру обучения, ориентированному на развитие автономности, критического мышления и креативности профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин.

## Заключение

В заключение стоит подчеркнуть, что профессиональная дискурсивная личность педагога художественных дисциплин обладает комплексом умений, необходимых для продуктивного профессионального

диалога и эффективного решения профессиональных задач на иностранном языке, и характерными чертами, позволяющими ей осуществлять свою деятельность в постоянно изменяющихся реалиях информационного общества.

Развитие автономной, критически мыслящей и креативной профессиональной дискурсивной личности педагога художественных дисциплин в цифровой образовательной среде в процессе обучения иностранному языку осуществляется в форме интерактивного взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем, в ходе которого обучающиеся самостоятельно конструируют знания и развивают умения при консультативной поддержке педагога. Подчеркнем, что работа в цифровой образовательной среде дает возможность студентам овладеть умениями и навыками иноязычного профессионального общения, одновременно с этим формируя свою профессиональную направленность.

#### Библиографический список / References

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, 2009.]
2. Антология мировой философии: В 4 т. М., 1969–1971. [Antologiya mirovoj filosofii v 4 t. [Anthology of the world philosophy in 4 vols.]. Moscow, 1969–1971.]
3. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. [Baguzina E.I. Veb-kvest tekhnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti: na primere studentov neyazykovogo vuza [Webquest technology as a didactic tool for the formation of foreign language communicative competence: On the example of students of a non-linguistic university]. PhD dis. Moscow, 2011.]
4. Борщева В.В. Роль учебной автономии студентов в процессе освоения иностранного языка в вузе в условиях онлайн-обучения: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 93–102. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-93-102 [Borshcheva V.V. The role of learner autonomy in the process of studying a foreign language at university in the conditions of online learning: Problems and prospects. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 93–102. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-93-102 (In Rus.)]
5. Карасик В.И. Дискурсивное проявление личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20. № 4. С. 56–57. DOI: 10.22363/2312-9182-2016-20-4-56-77 [Karasik V.I. Discourse

- manifestation of personality. *Russian Journal of Linguistics*. 2016. Vol. 20. No. 4. Pp. 56–57. DOI: 10.22363/2312-9182-2016-20-4-56-77 (In Rus.)]
6. Лещенко А.В. Трансформация понятия «языковая личность» в современных лингвистических исследованиях // Исследования в контексте профессиональной коммуникации / Отв. ред. О.А. Дронова. Тамбов, 2014. [Leshchenko A.V. Transformation of the concept of “linguistic personality” in modern linguistic researches. *Researches in the context of professional communication*. O.A. Dronova (ed.). Tambov, 2014. Pp. 234–238. (In Rus.)]
  7. Луцинская О.В. Становление профессиональной коммуникативной личности на занятиях по английскому языку // Профессиональная коммуникативная личность в институциональных дискурсах: Тезисы докладов международного круглого стола. Мн., 2018. С. 16–21. [Lushchinskaya O.V. Formation of a professional communicative personality in lessons in English. *Professionalnaya kommunikativnaya lichnost v institucionalnyh diskursah*. Minsk, 2018. Pp. 16–21. (In Rus.)]
  8. Малышева Е.Г. Дискурсивная языковая личность и идиостиль журналиста: методология и методы исследования (на примере анализа текстов омского журналиста Сергея Шкаева) // Политическая лингвистика. 2017. № 6 (66). С. 39–44. [Malysheva E.G. Discursive linguistic personality and idiostyle of the journalist: Methodology and research methods (based on the texts of Omsk journalist Sergey Shkaev). *Political Linguistics*. 2017. No. 6 (66). Pp. 39–44. (In Rus.)]
  9. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. 2019. № 4 (21). DOI: 10.15838/sa.2019.4.21.6. [Mironenko E.S. Digital educational environment: Concept and structure. *Social Space*. 2019. No. 4 (21). DOI: 10.15838/sa.2019.4.21.6. (In Rus.)]
  10. Наволочная Ю.В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2. С. 267–272. DOI: 10.30853/filnauki.2019.2.58 [Navolochnaya Yu.V. Social networks use in foreign language teaching practice. *Philology. Theory & Practice*. 2019. Vol. 12. No. 2. Pp. 267–272. DOI: 10.30853/filnauki.2019.2.58 (In Rus.)]
  11. Плотникова С.Н. Говорящий/пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2008. № 4. С. 37–42. [Plotnikova S.N. A speaker / a writer as a linguistic, communicative and discursive personality. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. 2008. No. 4. Pp. 37–42. (In Rus.)]
  12. Ревзина О.Г. Дискурс и дискурсивные формации // Philology.ru (Русский филологический портал). 2005. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/revzina-05.htm> (дата обращения: 09.11.2022). [Revzina O.G. Discourse and discursive formations. *Philology.ru (Russkij filologicheskij portal)*. 2005. (In Rus.)]
  13. Резанова З.И., Скрипко Ю.К. Личность в среде дискурса: языковая репрезентация социально-психологических типов (на материале дискурса виртуальных фан-сообществ музыкальной направленности) // Вестник

- Томского государственного университета. Филология. 2016. № 3 (41). С. 37–56. DOI: 10.17223/19986645/41/4 [Rezanova Z.I., Skripko Yu.K. Personality in the medium of discourse: linguistic representation of psychological types (based on the discourse of virtual music fan communities). *Tomsk State University Journal of Philology*. 2016. No. 3 (41). Pp. 37–56. DOI: 10.17223/19986645/41/4 (In Rus.)]
14. Семенова О.М. Содержание понятия «критическое мышление учителя» // Поволжский педагогический вестник. 2018. Т. 6. № 3 (20). С. 70–76. [Semenova O.M. On concept “critical thinking of a teacher”. *Povolzhskiy Pedagogical Bulletin*. 2018. Vol. 6. No. 3 (20). Pp. 70–76. (In Rus.)]
  15. Сидорова Т.А., Корниенко Е.Р. Н.И. Новиков как профессиональная дискурсивная личность журналиста // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2020. № 25-1. С. 101–106. [Sidorova T.A, Kornienko E.R. N.I. Novikov as a professional discursive personality of a journalist. *Linguistic-rhetorical Paradigm: Theoretical and Applied Aspects*. 2020. No. 25-1. Pp. 101–106. (In Rus.)]
  16. Синельникова Л.Н. О научной легитимности понятия «дискурсивная личность» // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63). № 2. Ч. 1. С. 454–463. [Sinelnikova L.N. Scientific legitimacy of the notion “discursive personality”. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological Sciences*. 2011. Vol. 24 (63). No. 2. Part 1. Pp. 454–463. (In Rus.)]
  17. Смирнов В.И. Общая педагогика: Учебное пособие. 2-е изд. М., 2002. [Smirnov V.I. *Obshchaya pedagogika* [General pedagogy]. Textbook. 2nd ed. Moscow, 2002.]
  18. Тарнопольский О.Б. Диверсификация конструктивистского подхода в преподавании английского языка для профессиональных целей в неязыковом вузе // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2016. № 2 (12). С. 312–319 [Tarnopolsky O.B. Diversification of the constructivist approach in teaching English for professional purposes in a non-linguistic university. *Visnik Universitetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Pedagogichni nauki*. 2016. No. 2 (12). Pp. 312–319. (In Rus.)]
  19. Чекун О.А. Цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 173–179. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179 [Checkun O.A. Digital educational environment in the context of preparing students-linguists for intercultural communication. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 173–179. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179 (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 03.07.2022, принята к публикации 14.08.2022

The article was received on 03.07.2022, accepted for publication 14.08.2022



Сведения об авторе / About the author

**Наволочная Юлия Вадимовна** – старший преподаватель кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий Института международного образования, Московский педагогический государственный университет

**Yulia V. Navolochnaya** – senior lecturer at the Department of the English Language and Digital Educational Technologies, Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: yuv.navolochnaya@mpgu.su

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-122-136

УДК: 378: 372.881.161.1

**Е.П. Ульянова<sup>1</sup>, М.Н. Ульянов<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Южно-Уральский государственный университет (НИУ),  
454080 г. Челябинск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Челябинский государственный университет,  
454001 г. Челябинск, Российская Федерация

## Интерактивные формы проведения итогового занятия в группе иностранных студентов

Авторы рассматривают специфику организации итогового занятия с помощью интерактивных форм в аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык. Цель статьи – описать и проанализировать эффективность проведения итогового занятия по изучаемой теме в форме пресс-конференции и собеседования при устройстве на работу. Эта форма позволяет качественно систематизировать изученный материал, отработать навык пересказа и составления устного монолога, получить опыт выступления перед аудиторией, развить коммуникативные умения, а также подготовить к деловому общению в предстоящей профессиональной деятельности. Преимущество такого занятия видится в высоком обобщающем потенциале используемых видов работы, предлагаемых на уроке в игровой форме. Авторы на конкретном примере демонстрируют основные структурные элементы занятия и основные виды и формы работы, а также приводят основные результаты. Предложенные формы итоговых занятий апробированы на протяжении нескольких лет в разных аудиториях иностранных слушателей в Южно-Уральском государственном университете.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, пресс-конференция, собеседование, игровая форма, коммуникация, итоговое занятие, интерактивное обучение

© Ульянова Е.П., Ульянов М.Н., 2023

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: Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. Интерактивные формы проведения итогового занятия в группе иностранных студентов // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 122–136. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-122-136

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-122-136

**E.P. Ulyanova<sup>1</sup>, M.N. Ulyanov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> South Ural State University (National Research University),  
Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

<sup>2</sup> Chelyabinsk State University,  
Chelyabinsk, 454001, Russian Federation

## Interactive forms of the final lesson in a group of foreign students

This article considers the specifics of the organization of the final lesson with the help of interactive forms in the classroom of foreign students studying the Russian language. The aim of this article is to describe and analyze the effectiveness of conducting a final lesson on the topic under study in the form of a press conference and a job interview. This form allows you to qualitatively systematize the studied material, work out the skill of retelling and compiling an oral monologue, gain experience in speaking to an audience, develop communication skills, and also prepare for business communication in the upcoming professional activity. The advantage of such a lesson is seen in the high generalizing potential of the types of work used, offered in the lesson in a game form. The authors demonstrate the main structural elements of the lesson and the main types and forms of work on a specific example, and also provide the main results. The proposed forms of final lessons have been tested for several years in different classrooms of foreign students at South Ural State University.

**Key words:** Russian as a foreign language, press conference, interview, game form, communication, final lesson, interactive learning

CITATION: Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. Interactive forms of the final lesson in a group of foreign students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 122–136. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-122-136

## Введение

Работа с иностранными студентами, изучающими русский язык, сегодня выстраивается по разным моделям, но многие преподаватели и методисты сходятся в необходимости соединения классических и интерактивных образовательных технологий. Креативные формы проведения занятий позволяют не только обучить иностранца русскому языку, но и достичь этой цели в комфортной и динамичной среде. Доказано, что игровая форма способна снять психологическое напряжение студента, позволяя качественнее запомнить теоретическую и практическую информацию. Кроме того, происходит оптимизация учебного процесса, поскольку для решения общей задачи студенты начинают активно взаимодействовать друг с другом, стимулируя тем самым развитие своих коммуникативных способностей [4; 7].

Ролевая игра – условное проигрывание реальной практической деятельности в аудитории. Ситуация создается за счет вербальных и невербальных средств обучения – тексты, монологическая и диалогическая речь, аудиовизуальные средства в виде мультимедийной презентации и т.п. В творческой атмосфере у обучающихся возникает желание проявить себя: спросить, ответить, предложить какую-то идею. Л.Е. Азарина справедливо пишет, что «в процессе ролевой игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом» [1]. В результате совершается активный рабочий процесс, который привлекает внимание студентов, учит преодолевать языковые и психологические барьеры, создавая условия речевого общения.

По мнению И.А. Зайцевой, «интерактивная деятельность повышает общий уровень владения русским языком, способствует интеграции иностранных студентов в учебный процесс, развивает у них коммуникативные навыки и умения межличностного, учебно-профессионального и межнационального общения, способствует становлению их нравственных основ, мировоззренческой и профессиональной культуры» [5]. Большое разнообразие видов и форм игровой деятельности в обучении позволяет преподавателю их комбинировать, выбирая необходимый вариант под конкретную задачу [8–12].

В настоящей статье речь пойдет об организации итогового занятия в интерактивной форме. По результатам опроса было выявлено, что одной из главных трудностей обучения в российском вузе является большой поток информации, которая представлена на неродном языке. Также студенты отметили, что большинство итоговых мероприятий по изучаемой теме сводится к тесту, письменной работе или устному ответу на вопросы. Такая форма итогового занятия создает дополнительный стресс из-за повышения ответственности перед подготовкой к занятию, сложности заучивания и воспроизведения материала на русском языке и не всегда удовлетворительного результата.

Использование игровых форм на итоговом занятии в аудитории иностранных студентов позволяет значительно изменить сложившуюся стрессовую ситуацию, т.к. появляется возможность создать комфортную и творческую атмосферу, в которой каждый студент может себя проявить, закрепить материал и продемонстрировать свои знания. Кроме того, некоторые игровые формы, в частности пресс-конференция, собеседование способны на занятии моделировать реальные ситуации, которые встречаются в бытовой и профессиональной жизни. Выбор интерактивных форм вместо традиционных для проведения итогового занятия по изученной теме говорит о новизне предлагаемого материала, а пример описываемых занятий является оригинальной разработкой авторов.

Предметом данной статьи являются интерактивные формы собеседования и пресс-конференции, используемые для проведения итогового занятия. Целью авторов стало описание и анализ выбранных игровых форм, а также разных заданий и вариантов их применения в конце изучения темы. Авторы исследования ставили перед собой следующие задачи: описать интерактивную форму занятия, построенного по типу собеседования и пресс-конференции, показать типы и примеры заданий, создающих игровую ситуацию и проверяющих знания студентов, проанализировать полученные наблюдения и результаты опроса обучающихся.

## Методы исследования

В статье представлен опыт проведения итоговых занятий в интерактивной форме на подготовительном факультете и в магистратуре Южно-Уральского государственного университета в период с 2018 по 2021 гг. Предложенная форма была апробирована в группах студентов с разным уровнем владения русским языком (от А2 на подготовительном факультете до В2 в магистратуре). Во время работы над содержанием итогового занятия в игровой форме были изучены работы преподавателей РКИ,

выбраны наиболее подходящие типы заданий, позволяющие как отрабатывать и закрепить лексический, грамматический, синтаксический материал, так и подготовить студентов к выполнению той или иной роли и предъявлению приобретенных знаний на уроке, вывести на обсуждение проблемы [2; 3; 6].

Итоговые занятия проводятся после изучения большой темы или раздела, по окончании семестра или учебного года. Для описания и демонстрации варианта использования интерактивных форм проведения итогового занятия нами были выбраны две – пресс-конференции и собеседования. Обе формы позволяют обобщить и проверить знания, полученные учащимися на занятиях по конкретной теме, а также организовать ситуацию, максимально приближенную к жизни. Такое интерактивное занятие позволяет облегчить восприятие информации, решить поставленную задачу, соединяя теорию и практику, и готовит студентов к профессиональному общению, т.к. становится профессионально-ориентированным. Остановимся на каждой из форм подробнее.

Итоговое занятие, проводимое в форме пресс-конференции, предполагает повторение и систематизацию студентами изученного материала по теме при подготовке к определенной роли: гостя, журналиста или ведущего. Задача первого – рассказать информацию, второго – задать вопросы и зафиксировать ответы, третьего – руководить ходом конференции. То есть форма пресс-конференции предполагает совместное решение как общих, так и частных для отдельного участника задач: здесь и популяризация конкретной идеи, и получение информации о делегации, и обмен информацией, и словесное оформление полученной информации.

Итоговое занятие в форме собеседования также позволяет студенту продемонстрировать свои знания и умения в составлении документов и в умении вести официальный диалог. Часть студентов играет роль специалиста по набору сотрудников, другая становится соискателями той или иной должности. В ходе занятия студенты выполняют письменную работу по написанию резюме и автобиографии, а затем проходят устное собеседование. В результате данная форма позволяет решить важную практическую задачу – пройти собеседование, убедить работодателя в своих профессиональных качествах и получить желаемую должность, с одной стороны, а с другой – научиться делать верный и обоснованный фактами выбор в непростой ситуации.

## Результаты

Программа по русскому языку предполагает изучение темы «Выдающиеся люди России», здесь учащиеся узнают о представителях искусства (литература, живопись, музыка), науки (математика, физика,

химия), политики и других героях страны. Часть персоналий связана с изучением космоса, здесь студенты работают с составленными авторами текстами о Ю.А. Гагарине, А.А. Леонове, В.В. Терешковой, С.П. Королеве, а также материалами учебника. Тема «Изучение космоса» вызывает, как правило, интерес у студентов, и они с удовольствием «примеряют» на себя образ прославленных героев. Наше итоговое занятие по этой теме удачно совпало с Днем космонавтики, поэтому для проведения итогового занятия по данной теме, обобщающего и закрепляющего изученный материал, мы выбрали форму пресс-конференции.

Отметим, что уровень владения русским языком наших студентов базовый (А2). Целью проведения итогового занятия стало обобщить изученный материал по теме «Выдающиеся люди России. Изучение космоса». Перед обучающимися поставлены следующие задачи: отработать лексический и грамматический материал (изменение имен прилагательных по падежам); подготовить монологическое выступление, отработать навык составления вопросов и ответов на них. Задание для самостоятельной работы – подготовить рассказ от первого лица об одном из героев на материале прочитанных и разобранных на занятиях текстов, подготовить интересные вопросы по изученному материалу. Основными методами стали монологическое выступление, вопросно-ответная система, презентация.

Подготовка к итоговому занятию в форме пресс-конференции может начаться в конце предшествующего ему урока. Если данная игровая форма используется впервые, то студентов необходимо познакомить с основными особенностями пресс-конференции и моделями вопросов. Студентам предлагается короткое видео, демонстрирующее фрагмент пресс-конференции с президентом России и напоминающее формат мероприятия – вопрос-ответ, реальную ситуацию, которая будет воссоздаваться на занятии. Важно подчеркнуть, что выбранный видеофрагмент соответствует уровню владения русским языком студентов и содержит базовую лексику, как в вопросе, так и в ответе. После просмотра и короткого обсуждения видео преподаватель напоминает модель вопроса (рис. 1) и предлагает составить свои примеры по предложенному образцу. Таким образом, студенты изучили на занятиях грамматический и лексический материал, узнали (или повторили) модель построения вопроса для пресс-конференции. К итоговому занятию им предстоит подготовиться к выбранной роли (ведущий, герой, журналист), используя имеющиеся материалы. Отметим, что сильные или заинтересованные студенты могут воспользоваться дополнительным раздаточным материалом или результатами собственного поиска информации в библиотеке или интернете.

ФИО	Иванов Иван Иванович
Название СМИ	Журнал «Юность»
Вопрос 1. Читателей нашего журнала интересует вопрос... 2. В редакцию нашего журнала пришло письмо с просьбой объяснить следующее явление...	Юрий Алексеевич, читателей нашего журнала интересует вопрос, почему Вы решили стать космонавтом?
Благодарность за внимание	Спасибо!

**Рис. 1.** Модель вопроса

Рассмотрим организацию самого занятия, поскольку оно является итоговым, то мы начали его с повторения лексики и грамматики. Выполняем лексическую разминку, в ходе которой необходимо назвать, что изображено на экране. Это слова: *планета Земля, космос, космонавт, космодром «Байконур», спутник, космический корабль, стыковка, шлюз, скафандр, конструктор, ракета.*

Вспомнив и повторив лексику, переходим к грамматическому блоку, который позволяет закрепить склонение имен прилагательных и включает фразы по изученной теме. Студентам необходимо прочитать фразы и задать вопросы к выделенным словам, определить падеж. Вот некоторые примеры.

- В 1965 г. космонавты Алексей Леонов и Павел Беляев совершили полет на *советском космическом корабле «Восход-2»*. Советский корабль «Союз-19» и американский «Аполлон» встретились в космосе, совершили стыковку и образовали первую *международную орбитальную станцию*.
- С.П. Королёв был *деятелем огромного масштаба, крупным организатором, талантливым инженером*.
- В специальной комнате Гагарин надел *космический скафандр*.
- Гагарин увидел своих друзей – *главного конструктора Сергея Павловича Королёва, генерала авиации Н.П. Каманина, врачей, рабочих, инженеров, журналистов*.

После этого начинается учебная игра. Пресс-конференцию начинает ведущий, представляя участников – приглашенных гостей. В нашем случае это *Юрий Алексеевич Гагарин, советский летчик-космонавт; Алексей Архипович Леонов, советский космонавт, первый человек, вышедший в открытый космос; Сергей Павлович Королёв, советский ученый, конструктор, основоположник практической космонавтики и журналисты (газета «Челябинск», «Сегодня», журнал «Космос сегодня»,*



программа «Сегодня», телеканал 31, французский телеканал FR-24, ВВС-Лондон, радиостанция «Аибу»). Напомним, что своих персонажей студенты выбирали самостоятельно.

Нашу пресс-конференцию мы организовали следующим образом: после приветственного слова ведущего и его краткого представления участников встречи каждый из гостей рассказывал о наиболее значимых фактах своей жизни и достижениях, после чего отвечал на вопросы журналистов. Завершил пресс-конференцию блок вопросов к любому из гостей или ко всем сразу. На протяжении пресс-конференции ведущий представлял отдельно каждого гостя, демонстрируя выполнение домашнего задания – составить краткий релиз о приглашенном герое, и следил за ходом конференции, координируя вопросы по очередности выступления, выбирая того или иного журналиста.

Интересными были и выступления студентов-героев, использовавших для своего выступления не только изученный на занятиях материал, но и дополнительную информацию, что повышает интерес у всех участников занятия. Эта роль позволяет отработать навык монологической речи, выступления перед аудиторией, а также тренирует память учащегося.

Не менее важную роль играют обучающиеся, ставшие журналистами. Они по прочитанным на занятиях текстам составляют интересные вопросы, обращая внимания на факты или что-то необычное. Кроме того, в ходе конференции им было необходимо слушать вопросы своих коллег, чтобы не повторяться, а также фиксировать информацию для написания материала по итогам встречи. После конференции журналисты должны составить материал – статью, репортаж, пост, новость для радио или телеканала и т.д. Отметим наиболее необычные вопросы, которые требовали от героев смекалки и умения вжиться в роль: «Вы скучали по своей жене в космосе? Что Вы чувствовали, когда Ваш скафандр стал больше и Вы не могли попасть на корабль? Что было самым важным при выборе того, кто летит в космос? Почему Вы выбрали именно Гагарина? Что вы чувствуете, когда сидите вместе за одним столом? Вы бы хотели полететь в космос еще раз? Как вы думаете, простой человек сможет летать в космос через 50 лет?» и пр.

После окончания пресс-конференции журналистам надо было написать небольшой отчет о своей работе, в котором изложена информация о встрече и зафиксированы ответы на заданные вопросы. Ведущий и герои могут подключиться к кому-то из журналистов либо представить свой взгляд на событие, например, пост в социальных сетях. Данное письменное задание можно предложить в качестве домашнего либо выделить время в конце занятия. Если у студентов есть желание

и позволяет учебное или внеучебное время, то итог пресс-конференции можно оформить в виде стенгазеты. Это еще одна прекрасная возможность проявить себя творчески и проверить свои ошибки или помочь друг другу при проверке.

Анализируя итог пресс-конференции вместе со студентами, рекомендуем выбрать самый интересный вопрос/ответ, подчеркнуть удачные и неудачные формулировки. Ведь умение правильно составить вопрос – это тоже важное умение, которому учатся со временем. Сама необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание слушателя. Стоит также уделить внимание ответам на вопросы, проанализировать точность ответа и обратить внимание на творческий подход главного выступающего.

В конце занятия была проведена рефлексия: что было трудным, что больше всего понравилось. Студенты единогласно сошлись в том, что форма пресс-конференции им понравилась больше, чем тест или контрольная, потому что было интересно слушать и наблюдать за поведением друг друга. Обучающиеся, выполнявшие роль героев, отметили, что очень волнительно выступать перед аудиторией и представлять такого важного человека, размышлять, как он поступил бы в той или иной ситуации, а также некоторые вопросы были сложными, т.к. предполагали фантазировать и думать, как ответил бы человек на самом деле. Журналисты отметили, что главная сложность записать ответ, в котором были незнакомые слова, и успеть выполнить задание за небольшое количество времени.

Таким образом, проведение итогового занятия в форме пресс-конференции ко Дню космонавтики позволило студентам не только продемонстрировать свои знания, закрепить изученный материал в письменной и устной форме, но и узнать новую информацию, отработать коммуникативные умения и навыки и приобрести опыт делового общения.

Рассмотрим другой вариант проведения итогового занятия в интерактивной форме – собеседование. Предлагаемое собеседование проводится в группе иностранных магистрантов и демонстрирует высокий интерес и уровень подготовки студентов. На курсах, связанных с деловым общением, есть блок, посвященный личным документам, где изучаются резюме, автобиография, анкета и др.

Во время занятий студенты изучают и отрабатывают лексический и грамматический материал (мужской и женский род в названиях профессий и должностей, образование существительных от глаголов, падежная система). Важно отработать слова, которые необходимы при устройстве на работу (*автобиография, анкета, ассистент, ведущий,*

востребованный, выполнять, диплом, должность, готовить, заработная плата, конкурент, навык, начальник, обеспечивать, обсуждать, оказывать, опыт, подпись, подтвердить, получать, преимущество, резюме, рекомендация, семейное положение, сертификат, составлять, специалист и пр.), а также дают характеристику личных и профессиональных качеств (*коммуникабельный, опытный, ответственный, надежный, творческий, трудолюбивый, упорный, целеустремленный* и т.д.). Данная лексика активно используется как в теоретическом материале, когда студенты узнают о специфике каждого вида документов, так и в практическом – примерах документов и упражнениях.

Для отработки материала рекомендуется использовать раздаточный материал с примерами автобиографий, резюме разных людей, в том числе и известных (мы использовали биографии русских писателей и составляли на этом материале резюме, автобиографии и заполняли анкеты). Специфику каждого документа позволяет понять и отработать задание написать резюме по предложенной автобиографии и наоборот. Конечно же, студенты оформляют собственные личные документы. Также на занятии студенты узнают о процедуре прохождения собеседования, отвечают на самые распространенные вопросы от работодателей и читают варианты ответов, предложенные в раздаточном материале.

В качестве контроля полученных знаний студентам было предложено пройти собеседование, к которому они готовились дома, обобщая и систематизируя изученный материал. На итоговом занятии группа делилась на соискателей должности и работодателей: первые должны были написать резюме/автобиографию (по вариантам) и презентовать себя, ответив на вопросы сотрудника, принимающего на работу. Вторые должны прочитать и проверить корректность оформления необходимых документов и задать вопросы претендентам, чтобы потом выбрать лучшего.

Такая форма итогового занятия, с одной стороны, напоминает традиционную письменную работу, но с другой – игровой элемент и динамичное продолжение в виде выстраивания коммуникации весьма оживляет контрольное мероприятие в целом. В нашей практике студенты выбирали сферу образования, туризма и ресторанного бизнеса и достаточно успешно конкурировали друг с другом. В ответах соискателей и работодателей оценивалось не только содержание ответа, но и грамотность и логичность речи. При этом перед магистрантами стояла задача внимательно слушать ответы друг друга и фиксировать ошибки, которые они услышали. Скажем, что студенты чаще всего задавали следующие вопросы: «Почему вы хотели бы работать в нашей компании? Почему эта компания должна выбрать именно вас? Какой вы представляете себе

идеальную работу для вас? Почему вы уволились с предыдущего места работы? Какими качествами характера вы обладаете?» и т.д.

На заключительном этапе занятия проводится рефлексия: студенты анализируют выступления друг друга, отмечая коммуникативные успехи и неудачи, выявляя достоинства тех или иных моделей поведения и их недостатки. Это обсуждение проходит достаточно динамично, поскольку обучающиеся чувствуют актуальность обсуждаемой ситуации и реальную помощь увиденных приемов делового общения в жизни. В самом конце предоставляется слово работодателям, которые аргументированно сообщают свое решение о приеме на работу конкретного кандидата. Отметим, что это задание также является трудным и учит делать правильный выбор, объективно оценивая все характеристики и качества.

## **Обсуждение и выводы**

Использование интерактивных форм (пресс-конференция, собеседование и пр.) при проведении итогового занятия по изучаемой теме позволяет решить сразу несколько важных задач. Во-первых, итоговое занятие перестает быть чем-то пугающим, сложным и скучным. Во-вторых, нетрадиционная форма контроля вызывает интерес и позволяет студентам раскрыть свой творческий потенциал. В-третьих, в игровой форме эффективно развиваются коммуникативные и профессиональные умения и навыки. В-четвертых, интерактивный тип занятия позволяет научиться устанавливать эмоциональный контакт с собеседником, слушать и слышать друг друга, работать в команде. В-пятых, создает ситуацию здоровой конкуренции (кто лучше? чей вопрос интереснее? чей ответ четче/креативнее и пр.) и осознанного выбора. И, наконец, предложенные игровые формы эффективно проверяют знания и умения студентов, что и требуется на итоговом занятии.

Материалы исследования имеют практическую значимость и направленность, поскольку могут быть включены в занятие для иностранных студентов либо послужить основой для собственной разработки по необходимой теме. Представленные в статье интерактивные формы, используемые при проведении итогового занятия, являются лишь примером и могут использоваться при изучении других тем, но они подтвердили свою эффективность на практике. И форма пресс-конференции, и форма собеседования учат студентов решать поставленные задачи, анализировать предложенные обстоятельства, мыслить критически, взвешивать альтернативные мнения, участвовать в дискуссии, принимать продуманные решения и, конечно же, общаться друг с другом

с учетом социальной и профессиональной роли. Кроме того, студент не только демонстрирует свои знания, но и развивает умение правильно задавать вопросы по изученному материалу и отвечать на поставленные вопросы. Это все говорит о том, что форма пресс-конференции и собеседования достаточно эффективна в работе с иностранцами.

Неоспоримым достоинством этих интерактивных форм проведения итогового занятия является формирование умения выступать перед аудиторией, презентовать себя и убеждать собеседника, что, несомненно, пригодится в большинстве профессий. Кроме того, при подготовке к такому занятию многие студенты работают с основной и дополнительной литературой, т.к. хотят быть конкурентоспособными и проявить себя, а также получить высокую оценку в конце изучения темы или раздела.

В конце занятий студентам было предложено пройти анкетирование и высказать свое мнение по эффективности формата пресс-конференции. 90% отметило интересный формат и новую информацию, 25% указало на трудность восприятия звучащего текста, потому что встречаются незнакомые слова, 45% написало о волнении/страхе при выступлении перед аудиторией, 21%, напротив, понравилось выступать и играть свою роль, 75% написало о важности занятия для дальнейшей жизни и будущей профессии.

Таким образом, нами были описаны две интерактивные формы итогового занятия, построенного по типу пресс-конференции и собеседования, рассмотрены и предложены основные этапы урока: подготовка игры, ее проведение, домашнее задание и рефлексия. В исследовании представлены типы и примеры заданий, которые моделируют игровую ситуацию и проверяют знания студентов в динамичных условиях, проанализированы полученные наблюдения и результаты опроса обучающихся.

## Библиографический список / References

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник Центра Международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 3. С. 102–109. [Azarina L.E. Games for Russian language learning and teaching. *Vestnik Tsentra Mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kulturologiya. Pedagogika. Metodika*. 2009. No. 3. Pp. 102–109. (In Rus.)]
2. Гончарова А.В. Контроль и оценка деятельности учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Эпоха науки. 2016. № 5. С. 25–30. [Goncharova A.V. Monitoring and evaluation activities of students while

- learning Russian as a foreign language. *Era of Science*. 2016. No. 5. Pp. 25–30. (In Rus.)]
3. Ефремова М.А., Королева И.А. Коммуникативная грамматическая игра с привлечением предметной наглядности на занятии русского языка как иностранного // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018. № 2 (68). С. 83-85. DOI: 10.23670/IRJ.2018.68.018 [Efremova M.A., Koroleva I.A. Communicative grammar game with subject ostensiveness in Russian as second language lessons. *International Research Journal*. 2018. No. 2 (68). Pp. 83–85. (In Rus.). DOI: 10.23670/IRJ.2018.68.018]
  4. Ефремова М.А., Королева И.А. Нестандартный урок грамматики русского языка как иностранного (в методическую копилку преподавателя РКИ) // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018. № 5 (128). С. 59–65. [Efremova M.A., Koroleva I.A. Non-standard lesson of grammar of Russian as a foreign language (teaching methods for a teacher of Russian as a foreign language). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018. No. 5 (128). Pp. 59–65. (In Rus.)]
  5. Зайцева И.А. Внеаудиторная работа по русскому языку как способ интенсификации воспитательно-образовательного процесса в экономическом вузе (на примере подготовительного факультета для иностранных граждан) // *Педагогика сегодня: проблемы и решения: Материалы Международной научной конференции*. Чита, 2017. С. 134–137. [Zaitseva I.A. Extracurricular work in the Russian language as a way to intensify the educational process in an economic university (on the example of the preparatory faculty for foreign citizens). *Pedagogika segodnya: problemy i resheniya*. Chita, 2017. Pp. 134–137. (In Rus.)]
  6. Использование игровых образовательных технологий в системе изучения русского как иностранного языка в современном вузе / Матохина А.В., Харламова Н.В., Шабалина О.А., Куликов Е.А. // *Открытое образование*. 2017. Т. 21. № 3. С. 39–47. DOI: 10.21686/1818-4243-2017-3-39-47 [Matokhina A.V., Kharlamova N.V., Shabalina O.A., Kulikov E.A. Using digital game-based technologies in a system of studying Russian as a foreign language in modern university. *Open Education*. 2017. No. 3. Pp. 39–47. (In Rus.). DOI: 10.21686/1818-4243-2017-3-39-47]
  7. Пылкова А.А. Интерактивные формы занятий на довузовском этапе обучения РКИ // *Эпоха науки*. 2018. № 13. С. 120–126. DOI: 10.1555/2409-3203-2018-0-120-126 [Pylkova A.A. Interactive forms of classes in the pre-university education as a foreign language. *Era of Science*. 2018. No. 13. Pp. 102–126. (In Rus.). DOI: 10.1555/2409-3203-2018-0-120-126]
  8. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. «Занимательная физика»: игровые технологии как средство обучения иностранных слушателей // *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом*. 2021. № 3. С. 12–16. [Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. “Entertaining physics”: Gaming technologies as a means of teaching foreign students. *International Postgraduate Bulletin. Russian language abroad*. 2021. No. 3. Pp. 12–16. (In Rus.)]
  9. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. «Занимательная» теория относительности на занятиях РКИ: просмотр художественного фильма «Интерстеллар» // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2021. № 4 (47). С. 23–29. DOI: 10.18323/2221-5662-2021-4-23-29 [Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. “Entertaining” theory of relativity

- in the lessons of Russian as a foreign language: Viewing the feature film “Interstellar”. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2021. No. 4 (47). Pp. 23–29. (In Rus.). DOI: 10.18323/2221-5662-2021-4-23-29]
10. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по литературе в аудитории иностранных студентов // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2022. № 1. С. 181–193. DOI: 10.18522/1995-0640-2022-1-181-193 [Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. Formation Communicative Competence in Literature Classes in the Audience of Foreign Students. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2022. No. 1. Pp. 181–193. (In Rus.). DOI: 10.18522/1995-0640-2022-1-181-193]
  11. Ульянов М.Н., Ульянова Е.П. Интегративный подход в организации занятия по физике для иностранцев // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 15. № 9. С. 1253–1268. DOI: 10.17516/1997-1370-0926 [Ulyanov M.N., Ulyanova E.P. An integrative approach to organizing physics classes for foreign students. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2022. No. 15 (9). Pp. 1253–1268. (In Rus.). DOI: 10.17516/1997-1370-0926]
  12. Шестакова Е.В., Исаева Л.Р., Ульянова Е.П. Применение игровых технологий при организации учебного процесса обучения РКИ // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. С. 259–262. [Shestakhova E.V., Isaeva L.R., Ulyanova E.P. The use of gaming technologies in the organization of the educational process of teaching Russian as a foreign language. *Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 5. Pp. 259–262. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 14.10.2022, принята к публикации 29.11.2022

The article was received on 14.10.2022, accepted for publication 29.11.2022

## Сведения об авторах / About the authors

**Ульянова Евгения Павловна** – кандидат филологических наук; доцент кафедры русского языка как иностранного Института лингвистики и международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск

**Evgeniya P. Ulyanova** – PhD in Philology; assistant professor at the Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk

E-mail: marzhenya@yandex.ru

**Ульянов Максим Николаевич** – кандидат физико-математических наук; доцент кафедры общей и теоретической физики физического факультета, Челябинский государственный университет

**Maxim N. Ulyanov** – PhD in Physics and Mathematics; assistant professor at the Department of General and Theoretical Physics, Chelyabinsk State University

E-mail: max-39@yandex.ru

### Заявленный вклад авторов

**Ульянова Е.П.** – разработка концепции и методологии исследования, анализ эмпирического материала, обобщение результатов, подготовка выводов

**Ульянов М.Н.** – организация и проведение формирующего эксперимента, обобщение результатов, работа над библиографией, оформление текста статьи

### Contribution of the authors

**E.P. Ulyanova** – development of the research concept and methodology, analyzing the empirical material, summarizing of research findings, drawing conclusions

**M.N. Ulyanov** – organizing and conducting the formative experiment, summarizing of research findings, bibliographic review, text formatting

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.



**О.А. Чекун, А.Э. Григорян**

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
117997 г. Москва, Российская Федерация

## Развитие метакогнитивных умений студентов в процессе онлайн-обучения профессиональному иностранному языку

Вопросы развития метакогнитивных умений, отвечающих за самоорганизацию и саморегуляцию интеллектуальной деятельности, приобрели особую актуальность при переходе на онлайн-обучение. Исследователи и преподаватели отмечают неготовность многих студентов работать в онлайн-формате, а также снижение их активности и успешности в онлайн-обучении. Цель статьи уточнить сущность понятия «метакогнитивные умения» и определить факторы, способствующие развитию данных умений в онлайн-обучении профессиональному иностранному языку. Анализ отечественных и зарубежных теоретических исследований позволил уточнить содержательные характеристики метакогнитивных умений, выявить их специфику, значимость для академической успешности, личностного и профессионального развития студентов. В исследовании разработана классификация метакогнитивных умений, включающая три блока данных умений: блок самооценочных умений, блок саморегуляционных умений и блок контрольно-рефлексивных умений. Для успешного развития исследуемых умений и их интеграции в онлайн-обучение профессиональному иностранному языку предложен алгоритм, позволяющий поэтапно вводить метакогнитивные знания и развивать выделенные группы умений. Обучение проходит на цифровой платформе Webinar. Принципы обучения включают принцип личностно-деятельностной направленности и принцип коммуникативной направленности. Для создания цифровой образовательной среды используется комплекс цифровых ресурсов. Современные методические техники и методы способствуют развитию метакогнитивных умений.

© Чекун О.А., Григорян А.Э., 2023



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:** метапознание, метакогнитивные знания, метакогнитивные умения, метакогнитивное обучение, цифровая образовательная среда

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чеkun О.А., Григорян А.Э. Развитие метакогнитивных умений студентов в процессе онлайн-обучения профессиональному иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 137–149. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-137-149

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-137-149

**O.A. Chekun, A.E. Grigoryan**

Plekhanov Russian University of Economics,  
Moscow, 117997, Russian Federation

## Development of students' metacognitive skills in online learning of a professional foreign language

The issues of developing metacognitive skills responsible for self-organization and self-regulation of intellectual activity have become especially relevant in the context of the transition to online learning. Researchers and teachers claim that some students are not ready to study in a new environment, and some teachers note a decrease in the activity and success of students working online. This article aims to explore the essence of the concept of 'metacognitive skills' and determine the factors for their successful developing in online teaching of a professional foreign language. The analysis of Russian and foreign theoretical studies made it possible to clarify the content of metacognitive skills, to identify their features, significance for academic success, personal and professional development of students. We have proposed a classification of these skills, they were divided into three groups: a group of self-assessment skills, a group of self-regulation skills and a group of reflective skills. For the successful development of metacognitive skills in the online course of a professional foreign language an algorithm for the phased introduction of the studied skills has been developed. Training

takes place on the digital platform Webinar. The educational process is based on the principle of personal-activity orientation and the communicative principle. To create a digital educational environment, a complex of digital resources is used. Modern techniques and teaching methods contribute to the development of metacognitive skills.

**Key words:** metacognition, metacognitive knowledge, metacognitive skills, metacognitive learning, digital educational environment

CITATION: Chekun O.A., Grigorayn A.E. Development of students' metacognitive skills in online learning of a professional foreign language. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 137–149. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-137-149

## Введение

Переход современного образования от классической парадигмы, базирующейся на классно-урочной системе, к новой постнеклассической [12], отражающей образовательный процесс в цифровом пространстве, вызывает необходимость действенного обновления форм, методов и средств обучения, способствует движению от обучения к самообучению и самоорганизации, активизации сферы метапознания, включающей метакогнитивные качества личности, метакогнитивные знания и умения [5; 12].

Многие современные исследователи изучают разные аспекты метапознания и все чаще обращаются к метакогнитивным проблемам в сфере образования, таким как метакогнитивный подход в образовании [9], повышение уровня метакогнитивной осознанности студентов университета [4], рефлексивной готовности студентов [2; 3], развитие метакогнитивных умений у студентов гуманитарной специальности [7], рассматривают метакогнитивный навык как основу успешного обучения [2; 7]. Возросший интерес к метакогнитивным вопросам в образовании связан с проблемами, которые были вызваны стремительным переводом образовательного процесса в онлайн-формат в период пандемии, когда изменилась образовательная среда и взаимодействие с преподавателями и однокурсниками. Несмотря на то, что студенты стали более автономными и независимыми, они столкнулись с трудностями в процессе обучения в цифровом пространстве.

Следует отметить, что, с одной стороны, онлайн-обучение предоставило студентам большие возможности, среди которых широкий доступ к информации, быстрый обмен сообщениями, обучение в любое время и в любом месте. С другой стороны, обучение в онлайн-формате явилось

серьезным вызовом как для студентов, так и для преподавателей, поскольку студентам для академической успешности необходимо обладать способностью к самостоятельному обучению, владеть умениями, включающими организацию и управление собственной активностью в онлайн-обучении, относящимися к метакогнитивным умениям [11], а для успешного преподавания нужно использовать инновационные педагогические практики, помогающие студентам учиться в цифровом пространстве. В этой связи вопрос о развитии метакогнитивных умений студентов в процессе онлайн-обучения приобретает особую актуальность.

*Цель статьи:* уточнить содержательные характеристики понятия «метакогнитивные умения», выявить факторы, способствующие развитию метакогнитивных умений студентов при онлайн-обучении профессиональному иностранному языку.

## Обзор литературы

### Метакогнитивные умения

Понятие «метакогнитивные умения» имеет междисциплинарный характер и входит в предмет исследования ряда наук, среди которых психология и педагогика. Содержательное пространство данного понятия включает такие категории, как метапознание (*metacognition*), метакогницизм, метакогнитивные знания, а также их рассмотрение с позиций проблематики обучения профессиональному иностранному языку в онлайн-формате.

Основы метапознания были заложены в философии и впервые данное понятие было использовано американским ученым Дж. Флейвеллом, чьи работы открывают метакогнитивное направление в психологии [17]. Вопросы метапознания освещены в работах отечественных (А.А. Карпова, А.В. Карпова, Е.И. Периковой, А.Е. Фомина, М.А. Холодной, Т.Е. Черновой) и зарубежных ученых (А. Brown, J.H. Flavell, L.J. Zhang).

Исследователи по-разному определяют понятие «метапознание»:

- способность анализировать собственные мыслительные стратегии, «размышлять о мышлении» и управлять своей познавательной деятельностью [6; 10];
- вид мышления второго и более высокого порядка, включающего в себя функцию контроля над познавательными процессами [5]; метакогнитивные процессы, входящие в сферу метапознания, в свою очередь рассматриваются как «вторичные» в отличие от когнитивных процессов, обозначаемых «первичными», и данные процессы находятся выше (приставка «мета» означает «над»), над когнитивными [1; 5];
- познание собственного познания [18; 20];

- контроль человека за собственными процессами мышления, памяти, знаниями, целями и действиями [10];
- способность понимать процесс обучения, регулировать собственные наблюдения, использовать языковые способности (Российская педагогическая энциклопедия: <https://rus-pedagog-enc.slovaronline.com/>);
- знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею [10];
- сознательная рефлексия когнитивных действий [1];
- знания о том, как применять свои знания эффективно и надежно [17].

Принимая во внимание трактовки понятия метапознания, правомерно выделить наиболее значимые для проводимого исследования характеристики, включающие знание собственных мыслительных процессов, способность анализировать мыслительные стратегии, умение управлять и контролировать собственную познавательную деятельность.

Метакогнитивизм представляет направление в психологии, изучающее метакогнитивные процессы и, в частности, исследующее вопросы *рефлексии*, связанные с осознанием совершаемых действий и мыслительных процессов, и *саморегуляции*, которая обеспечивает самоорганизацию различных видов активности человека [7; 13]. В образовательном процессе рефлексия и саморегуляция способствуют лучшим академическим результатам и более активным, критическим и решительным отношением к обучению [13; 21].

В педагогике метапознание связывается с эффективностью учебного процесса и поиском способов развития метакогнитивных стратегий (Российская педагогическая энциклопедия: <https://rus-pedagog-enc.slovaronline.com/>). В образовании метакогнитивный подход понимается как система методов и методик, направленных на формирование метапредметных результатов образования, которые представляют комплекс компетенций, нацеленных на решение надпредметных задач в образовании и профессиональной деятельности [9]. В структуру компетенций входят определенные знания и умения. Следует отметить, что любое умение обеспечивается имеющимися знаниями [15].

Система метапознания, по мнению исследователей, содержит два базовых компонента: знаниевый (систему метакогнитивных знаний) и операциональный (систему метакогнитивных умений) [1].

Система метакогнитивных знаний включает в себя:

- область «мирового» знания, относящегося к познавательной деятельности [17];
- знания об особенностях восприятия определенного человека, которое обеспечивает способность наблюдать собственную интеллектуальную деятельность [17];

- знание о себе (*person variables*), включающие понимание о себе как человеке, свои возможности и ограничения, т.е. сильные и слабые стороны; знание о задаче (*task variables*), подразумевающее знание о степени трудности учебной задачи, о необходимых ресурсах для ее выполнения и возможных результатах; знание стратегий (*strategy variables*), связанных с последовательными действиями для эффективного выполнения учебных задач [8; 19];
- систему знаний человека о собственной познавательной деятельности и ее отличие от других [1].

Знания усваиваются на основе действий, в процессе которых происходит интериоризация, переход от внешнего опыта к внутреннему, в результате чего усвоенные знания становятся внутренним опытом студента [15]. В этой связи уровень усвоения метакогнитивных знаний связан с уровнем сформированности метакогнитивных умений студентов. Повышение уровня метакогнитивных знаний ведет к расширению состава исследуемых умений.

Согласно А.А. Карпову, метакогнитивные умения представляют элементы деятельности (учебной и педагогической), позволяющие выполнять задания на высоком уровне [2], данные умения являются надпредметными и относятся к так называемым мягким умениям (*soft skills*), включающим саморазвитие, самоорганизацию, самообучение [1].

Метакогнитивные умения включают в себя все этапы деятельности, направленной на решение задачи, в том числе цель, планирование, решение задачи и проверку результатов [Там же].

- Метакогнитивные умения также рассматриваются следующим образом:
- основа личностного и профессионального развития студентов;
  - предпосылки профессионального самосовершенствования, позволяющие преодолевать профессиональные трудности [Там же];
  - основа успешного обучения [2].

В исследовании М.А. Холодной подчеркивается важность метакогнитивной осведомленности как способности интроспективно отслеживать свою интеллектуальную деятельность. Метакогнитивная осведомленность включает знание своих интеллектуальных качеств, умение их оценивать и готовность эффективно их использовать для решения проблемы [14].

Проведенный теоретический анализ разных подходов к пониманию метапознания и метакогнитивных умений указывает на комплексность и особенность рассматриваемых умений и на необходимость сгруппировать их таким образом, чтобы способствовать их последовательному развитию у студентов. В этой связи представляется возможным выделить три блока метакогнитивных умений, целесообразных для успешного онлайн-обучения профессиональному иностранному языку:

самооценочный блок, включающий самооценочные и целевые умения; саморегуляционный блок, представленный самоорганизационными и поведенческими умениями; контрольно-рефлексивный блок, включающий контрольные и рефлексивные умения.

1-й блок – самооценочные умения (уметь оценивать собственные познавательные возможности и ограничения; умение понимать и оценить особенности своего восприятия и восприятия другого человека; умение оценивать особенности онлайн-обучения); целевые умения (умение проводить самооценку целей для успешного получения результатов; умение планировать собственную деятельность; умение оценить выбор стратегий для эффективного выполнения заданий в онлайн-обучении);

2-й блок – самоорганизационные умения (умение управлять собственной познавательной деятельностью онлайн; умение организовать свое рабочее место для эффективной работы онлайн); поведенческие умения (умение сознательно регулировать свое поведение в онлайн-классе; умение не отвлекаться в процессе обучения в онлайн-классе; умение управлять временем);

3-й блок – контрольные умения (умение контролировать собственную познавательную деятельность, умение контролировать внимание в онлайн-обучении); рефлексивные умения (умение осознавать степень усвоения материала в онлайн-обучении; умение анализировать свои академические результаты; умение критически относиться к своим достижениям).

## Метакогнитивное обучение

Развитие метакогнитивных умений, по утверждениям исследователей, требует целенаправленного метакогнитивного обучения на основе развивающих программ, нацеленных на овладение метакогнитивными знаниями и умениями [1]. Наиболее эффективным подходом к развитию метакогнитивных умений является подход, совмещающий теоретическое и практическое обучение для усвоения метакогнитивных знаний о познавательном процессе и для применения метакогнитивных умений в учебном процессе [5].

Специфика проводимого исследования состоит в том, что обучение профессиональному иностранному языку происходит в цифровом пространстве (Webinar.ru), где создается цифровая образовательная среда, представляющая совокупность цифровых ресурсов (Google Forms, Google Sheets, Google Drawings, Mind map, etc.), обеспечивающих информационно-коммуникационную инфраструктуру, которую моделирует преподаватель, чтобы способствовать развитию метакогнитивных умений студентов. Созданная цифровая среда должна быть направлена:

- 1) в познавательном плане на овладение метакогнитивными знаниями;
- 2) в развивающем плане на формирование метакогнитивных умений, включающих саморазвитие, самоорганизацию, самообучение;
- 3) в воспитательном плане на развитие метакогнитивных свойств личности, связанных с использованием стратегий, планированием действий, самопроверкой, саморегуляцией поведения;
- 4) в учебном плане на формирование критического мышления, автономии личности, позволяющую конструировать индивидуальную образовательную траекторию [16].

Наиболее распространенные техники для развития метакогнитивных навыков включают:

- рефлекслирующие вопросы, способствующие концентрированию внимания на деталях, выработке критического мышления и на планировании деятельности;
- поддержка с использованием метакогнитивных «строительных лесов» (*scaffolding*), «леса» удаляются, как только изучаемый вопрос усвоен;
- вопросы для себя как эффективный способ самообучения;
- самооценка с использованием тестов для проверки уровня знаний;
- графики, рисунки и концептуальные карты, которые могут помочь установить связь между понятиями [5].

Действенным методом для развития исследуемых умений представляется метод проектов, поскольку проектная деятельность и метакогнитивные процессы охватывают одинаковые этапы деятельности, от постановки целей к определению условий для их достижения, далее к построению программы деятельности и до контроля ее результатов [17]. Метод проектов способствует вовлечению студентов в самостоятельное построение знаний, сбор информации и идей, решение проблем и предоставление результатов. Участие в проекте помогает развитию метакогнитивных умений (самоорганизации, планированию, выбору стратегии, сознательного контроля обучения, исправлению ошибок, анализу эффективности познавательных стратегий, изменению поведения) [Там же], которые связаны с неотъемлемыми частями проекта.

Ученые утверждают, что работа в виртуальной среде в проектах выстраивается с использованием метакогнитивной поддержки или метакогнитивных «строительных лесов» для уточнения конкретных задач, возникающих в ходе проекта [21].

Необходимо отметить, что метакогнитивное обучение должно опираться на принципы личностно-деятельностной направленности и коммуникативной направленности.

Принцип личностно-деятельностной направленности связан с деятельностью студентов по овладению метакогнитивными умениями



и стратегиями, базирующимися на метакогнитивном знании. Деятельностный характер обучения выражается во внешней и внутренней (умственной) активности обучающегося, в процессе которой развиваются метакогнитивные свойства личности студента, активизируются процессы самообучения и корректируется его поведение.

Принцип коммуникативной направленности при развитии метакогнитивных умений способствует вовлечению обучающегося в профессиональную, устную и письменную коммуникацию в онлайн-обучении. Коммуникативный характер обучения создается с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм обучения, направленных на овладение стратегиями профессионального взаимодействия на иностранном языке с собеседником, в процессе которого проявляются метакогнитивные умения студентов.

Для метакогнитивного обучения разрабатывается алгоритм процесса интеграции метакогнитивной информации в обучение профессиональному иностранному языку онлайн. Данный процесс проходит на платформе Webinar с использованием всех ее возможностей (аудио- и видеосвязь, текстовый чат, совместная работа над документом, опросы, демонстрация презентаций). Развитие метакогнитивных умений носит поэтапный, последовательный характер, отражающий знакомство с определенным видом метакогнитивных знаний и развитие определенных метакогнитивных умений: на начальном этапе происходит развитие 1-го блока самооценочных умений; на тренировочном этапе и этапе применения развиваются самоорганизационные и поведенческие умения 2-го блока; на заключительном этапе – контрольно-рефлексивные умения 3-го блока.

В процессе метакогнитивного обучения используются стратегии для развития метакогнитивных умений, среди которых: вербализация процесса мышления, включающая обсуждение особенностей мышления; ведение дневника мышления с записью о собственном мышлении, о трудностях в решении задач и их преодолении; планирование и саморегуляция мышления, направленные на умение выполнять задание в указанный срок; самооценивание, связанное со способностью оценить эффективность мышления [5].

Метакогнитивная информация, интегрированная в онлайн-обучение, обогащает и дополняет процесс изучения профессионального иностранного языка.

## **Заключение**

На основании изложенного считаем возможным подтвердить, что проблемы метапознания приобретают особую актуальность и значимость для современного образования в связи с переходом на онлайн-

обучение. В научных исследованиях отмечается важность метакогнитивных умений как основы для профессионального самосовершенствования студентов. Специфика метакогнитивных умений состоит в том, что они характеризуются беспредметностью и в их содержании прослеживаются элементы учебной деятельности, включающие самообучение, саморазвитие, саморегуляцию. Учитывая комплексность исследуемых умений, была предложена их классификация, включающая три блока: блок самооценочных умений, блок саморегуляционных умений, блок контрольно-рефлексивных умений. Для целенаправленного развития метакогнитивных умений предлагается программа метакогнитивного обучения в онлайн-пространстве с учетом комплекса факторов, включающих: организацию обучения на основе принципов личностно-деятельностной направленности и коммуникативной направленности; использование цифровых ресурсов для взаимодействия студентов с однокурсниками и преподавателем; применение метакогнитивных техник и стратегий для развития метакогнитивных умений. Однако требуются дальнейшие эмпирические исследования.

#### Библиографический список / References

1. Адоньева Ю.А. Формирование метакогниций будущих специалистов в высшей школе: постановка проблемы // Развитие профессионализма. 2016. № 2 (2). С. 16–18. [Adoneva Yu.A. Formation of metacognitions of future specialists in higher education: Problem statement. *Razvitie professionalizma*. 2016. No. 2 (2). Pp. 16–18. (In Rus.)]
2. Беленкова Ю.С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3. С. 20–22. [Bekenkoba Yu.S. Training metacognitive skills and assessment methods of their formation. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*. 2015. No. 3. Pp. 20–22. (In Rus.)]
3. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 111–125. [Evdokimova M.G. Methods of metacognitive strategy training for second language learners. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018. No. 2 (796). Pp. 111–125. (In Rus.)]
4. Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета / Бабикова Н.Н., Мальцева О.А., Старцева Е.Н., Туркина М.С. // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 3. С. 9–16. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-3-9-16 [Babikova N.N., Maltseva O.A., Startseva E.N., Turkina M.S. Research of metacognitive awareness of university students. *Vestnik of the Mari State University*. 2018. Vol. 12. No. 3. Pp. 9–16. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-3-9-16]

5. Карпов А.А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: Методические указания. Ярославль, 2015. [Karpov A.A. Osnovnyye tendencii razvitiya sovremennogo metakognitivizma [The main trends in the development of modern metacognitivism]. Guidelines. Yaroslavl, 2015.]
6. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности: монография. М., 2005. [Karpov A.V., Skityaeva I.M. Psihologiya metakognitivnyh processov lichnosti [Psychology of metacognitive processes of personality]. Moscow, 2005.]
7. Кислякова М.А. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 79–89. [Kislyakova M.A. Development of metacognitive skills of humanities students in mathematics classes. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011. No. 4. Pp. 79–89. (In Rus.)]
8. Леушина Н.А. Метакогнитивное знание в обучении иноязычному чтению студентов инженерных специальностей: роль, компоненты, способы формирования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 4 (32). С. 52–64. DOI: 10.15393/j5.art.2020.6347 [Leushina N.A. Metacognitive knowledge in teaching foreign language reading to engineering students: Role, components, methods of formation. *Lifelong Education: The XXI century*. 2020. No. 4 (32). Pp. 52–64. DOI: 10.15393/j5.art.2020.6347 (In Rus.)]
9. Малахова В.Р. Метакогнитивные основы образования: ретроспективный анализ // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 368–370. [Malakhova V.R. Metacognitive basis in education: Retrospective analysis. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya*. 2021. No. 6 (91). Pp. 368–370. (In Rus.)]
10. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Психология метапознания: учебно-методическое пособие. СПб., 2020. [Perikova E.I., Lovyagina A.E., Byzova V.M. Psihologiya metapoznaniya [Psychology of metacognition]. Teaching aid. St. Petersburg, 2020.]
11. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 37. DOI: 10.54359/ps.v7i37.599 [Savin E.Yu., Fomin A.E. Generalized and subject-specific metacognitive skills in the educational activity of students. *Psychological Research*. 2014. Vol. 7. No. 37. DOI: 10.54359/ps.v7i37.599 (In Rus.)]
12. Тестов В.А. Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4 (1). С. 50–56. [Testov V.A. Transition to a new educational paradigm in the network space. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2012. No. 4 (1). Pp. 50–56. (In Rus.)]
13. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: психологические механизмы и условия развития в образовательном процессе: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2020. [Fomin A.E. Metakognitivnyj monitoring resheniya uchebnyh zadach: psihologicheskie mekhanizmy i usloviya razvitiya v obrazovatelnom processe [Metacognitive monitoring of solving educational problems: Psychological mechanisms and conditions of development in the educational process]. Dr. Hab. Dis. Moscow, 2020.]

14. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: Учебное пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2023. [Holodnaya M.A. Psikhologiya intellekta. Paradoxy issledovaniya [Psychology of intelligence. Paradoxes of research]. 3rd ed. Moscow, 2023.]
15. Чекун О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых вузов): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. [Chekun O.A. Pedagogicheskie usloviya podgotovki studentov k mezhkulturnoy kommunikatsii (na primere neyazykovykh vuzov) [Pedagogical conditions for preparing students for intercultural communication (on the example of non-language universities)]. PhD dis. Moscow, 2007.]
16. Чекун О.А. Цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 173–179. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179. [Checkun O.A. Digital educational environment in the context of preparing students-linguists for intercultural communication. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 173–179. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179 (In Rus.)]
17. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 153–158. [Chernokova T.E. Metacognitive psychology: The problem of the subject of research. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i socialnye nauki*. 2011. No. 3. Pp. 153–158. (In Rus.)]
18. Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation and Understanding*. F. Weinert, R. Kluwe (ed.). New Jersey, 1987.
19. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. No. 34. Pp. 906–911.
20. Zhang L.J., Zhang D. Thinking metacognitively about metacognition in second and foreign language learning, teaching, and research: Toward a dynamic metacognitive systems perspective. *Contemporary Foreign Languages Studies*. 2013. Vol. 396. No. 12. Pp. 111–121.
21. Zoltowski A.P.C., Teixeira M.A.P. Development of self-regulated learning in college students: A qualitative study. *Psicologia em Estudo*. 2020. No. 25. e47501.

Статья поступила в редакцию 03.07.2022, принята к публикации 07.08.2022

The article was received on 03.07.2022, accepted for publication 07.08.2022

#### Сведения об авторах / About the authors

**Чекун Ольга Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва

**Olga A. Chekun** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Languages № 2, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: checkun@mail.ru

**Григорян Армине Эдуардовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва

**Armine E. Grigoryan** – senior lecturer at the Department of Foreign Languages № 2, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: grigarm7@yandex.ru

### Заявленный вклад авторов

**Чекун О.А.** – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, участие в подготовке статьи

**Григорян А.Э.** – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

### Contribution of the authors

**O.A. Chekun** – general direction of research, research planning, participation in the preparation of the article

**A.E. Grigoryan** – 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

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-150-164

УДК: 378

**А.Ф. Ануфриев<sup>1</sup>, Н.С. Кулиев<sup>2</sup>,  
Д.А. Поправко<sup>3</sup>, В.И. Чмель<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Общеобразовательное учреждение «Школа в Некрасовке»,  
111674 г. Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Всероссийский государственный университет юстиции  
(РПА Минюста России),  
117638 г. Москва, Российская Федерация

<sup>4</sup> Московский государственный технический университет  
имени Н.Э. Баумана,  
105005 г. Москва, Российская Федерация

## Основные направления совершенствования профессионального мышления студентов-психологов

Статья посвящена анализу направлений совершенствования профессионального мышления у студентов-психологов. На основе анализа современной отечественной и зарубежной литературы по проблеме профессионального мышления выделяются три основных направления его совершенствования – развитие критического мышления, учет когнитивно-

стилевой организации мышления, развитие диагностического мышления. В первом направлении раскрывается специфика и функции критического мышления, подходы к его пониманию, связь критического мышления с метапознанием как знанием о своей познавательной деятельности, намечаются пути формирования критического мышления. При характеристике второго направления дается определение когнитивного стиля мышления, отмечается его связь с метакогнитивными способностями, приводятся данные психологических исследований в области образования и профессиональной деятельности, обращается внимание на то, что когнитивные стили обуславливают успешность различных видов профессиональной деятельности. В третьем направлении совершенствования профессионального мышления показывается специфика диагностического мышления как особого вида познавательно-практической деятельности, излагаются данные эмпирических исследований, дается описание новой автоматизированной компьютерной системы, предназначенной для формирования диагностических навыков психолога при решении причинно-следственных диагностических задач. Отмечается, что развитие диагностического мышления с помощью автоматизированной системы возможно путем решения обучающих кейсов, созданных на основе реальных случаев из диагностической консультативной практики психолога. Показывается, что данная технология может быть задействована не только для формирования диагностического мышления, но и критического мышления.

**Ключевые слова:** профессиональное мышление, направления развития профессионального мышления, критическое мышление, диагностическое мышление, когнитивный индивидуальный стиль, кейсы, автоматизированная компьютерная система

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Основные направления совершенствования профессионального мышления студентов-психологов / Ануфриев А.Ф., Кулиев Н.С., Поправко Д.А., Чмель В.И. // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 150–164. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-150-164

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-150-164

**A.F. Anufriev<sup>1</sup>, N.S. Kuliev<sup>2</sup>, D.A. Popravko<sup>3</sup>, V.I. Chmel<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

<sup>2</sup> Educational Institution of Moscow “School in Nekrasovka”,  
Moscow, 111674, Russian Federation

<sup>3</sup> All-Russian State University of Justice,  
Moscow, 117638, Russian Federation

<sup>4</sup> Bauman Moscow State Technical University,  
Moscow, 105005, Russian Federation

## Main directions of improving professional thinking of psychology students

The article is devoted to the analysis of directions for improving professional thinking in psychology students. Based on the analysis of modern domestic and foreign literature on the problem of professional thinking, three main directions of its improvement are identified – the development of critical thinking, taking into account the cognitive-style organization of thinking, and the development of diagnostic thinking. The first direction reveals the specifics and functions of critical thinking, approaches to its understanding, the relationship of critical thinking with metacognition as knowledge of one’s cognitive activity, and outlines ways to form critical thinking. When describing the second direction, the author defines the cognitive style of thinking, notes its relationship with metacognitive abilities, provides data from psychological research in the field of education and professional activity, and draws attention to the fact that cognitive styles determine the success of various types of professional activity. In the third direction of improving professional thinking, the author shows the specifics of diagnostic thinking as a special type of cognitive and practical activity, presents data from empirical studies, and describes a new automated computer system designed to form the diagnostic skills of a psychologist in solving cause-and-effect diagnostic problems. It is noted that the development of diagnostic thinking using an automated system is possible by solving training cases created based on real cases from the diagnostic consulting practice of a psychologist. It is shown that this



technology can be used not only for the formation of diagnostic thinking, but also for critical thinking.

**Key words:** Professional thinking, areas of professional thinking development, critical thinking, diagnostic thinking, cognitive individual style, cases, automated computer system

CITATION: Anufriev A.F., Kuliev N.S., Popravko D.A., Chmel V.I. Main directions of improving professional thinking of psychology students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 150–164. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-150-164

## Введение

Мышление является сложным и многоаспектным процессом. Оно обеспечивает опосредованное и обобщенное познание объективной реальности [18, с. 51]. В зависимости от контекста (от содержания обучения, выполняемой профессиональной деятельности и т.п.) векторы развития такого познания могут различаться. В связи с этим представляется важным определить пути совершенствования профессионального мышления психолога, которые являются актуальными именно в настоящее время. Проблема проведенного исследования – развитие профессионального мышления психолога. Цель – определение оптимальных путей совершенствования профессионального мышления студента-психолога, описание новой автоматизированной компьютерной системы для формирования диагностических навыков. Предмет – профессиональное мышление психолога (критическое, диагностическое, индивидуальные стили мышления), автоматизированные технологии формирования диагностического мышления.

## Методы исследования

Анализ литературы по теме профессионального мышления психолога, описание разработанной новой автоматизированной компьютерной системы для формирования диагностического навыка. Поиск литературы проводился с использованием ключевых слов: «профессиональное мышление», «критическое мышление», «диагностическое мышление», «когнитивный индивидуальный стиль», «кейсы», «автоматизированные компьютерные системы», «экспертные системы».

## Результаты исследования

Анализ литературы позволяет выделить в качестве важнейших векторов совершенствования профессионального мышления студента-психолога развитие критического мышления, учет когнитивно-стилевой организации мышления, развитие диагностического мышления.

## Развитие критического мышления

Существует достаточно большое количество определений критического мышления, как в психологии, так и в смежных науках [27]. В данной статье под критическим мышлением понимается использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [25]. Критическое мышление по средствам оценки и анализа суждений и умозаключений, логических отношений, в том числе ошибочных, выполняет отбор контрпродуктивного опыта и способов реагирования и выделяет оптимальное направление поиска.

Профессия психолога подразумевает высокие требования к специалисту и ответственность в отношении клиента. Поэтому высокий риск ошибки в данной профессии недопустим. Ряд авторов выделяет перечень профессионально важных качеств практического психолога, связанных с критическим мышлением [5; 13]. Критическое мышление сопровождает различные направления работы психолога. В настоящее время это отмечается исследователями, изучающими взаимосвязь критического мышления и успешности решения профессиональных задач в различных сферах профессиональной деятельности психолога [24].

Психологи используют критическое мышление при осуществлении профессиональной деятельности для анализа ситуаций и определения причинно-следственных связей, генерации гипотез, принятия клинических решений и особенно критического обзора литературы и критического письма [22].

Критическое мышление неразрывно связано с метапознанием как знанием о своей познавательной деятельности, ее регуляции, планировании и контроле [28]. В таком случае задача критического мышления заключается в том, чтобы осмысливать собственные познавательные способности и психологические механизмы, обслуживающие их. В профессиональном становлении психолога осмысливание познавательных способностей является важным средством, позволяющим анализировать возможные ошибки, выбирать стратегии, оценивать ресурсы для решения задачи.

Наглядным примером, демонстрирующим негативный эффект профессиональной деятельности психолога, связанный с недостаточным развитием критического мышления, являются когнитивные искажения. Стоит отметить, что когнитивные искажения – самая распространенная причина диагностических ошибок, способных оказывать влияние на решение диагноста на всех этапах диагностического процесса и приводить к неверным решениям [29]. В ряде исследований отмечается

важность критического мышления в понимании происхождения этих предубеждений и их влиянии на принятие клинических решений, а также значение критического мышления для способности стимулировать рефлективную практику [23].

Формирование критического мышления не сводится к информированности или общей осведомленности о профессии, ее базовых задачах и т.п. Нельзя с уверенностью утверждать, что, только читая специальную литературу, можно сформировать профессиональное мышление и мыслить критически в соответствии решаемым задачам. Для этого необходимо развитие процессов мышления, погружение в профессиональную деятельность, тренинг необходимых навыков, практическое закрепление и формирование метакогнитивных стратегий и логики профессионального психолога.

### Учет когнитивно-стилевой организации мышления

Специфика деятельности психолога подразумевает у него сформированность профессионально важных качеств и связанных с ними когнитивно-стилевых характеристик. Когнитивные стили – устойчивые индивидуальные способы приема, переработки и интерпретации информации об окружающей действительности, мало зависящие от содержания обрабатываемой информации [19]. Когнитивные стили рассматриваются также и как метакогнитивные способности, которые определяют внутренний план любых профессиональных действий и операций.

Многочисленные прикладные исследования показывают, что когнитивный стиль является залогом успеха в конкретном виде деятельности в большей степени, чем уровень общего интеллекта [26]. Когнитивные стили оказывают влияние на академическую успешность [30] и связаны с принятием решений, в том числе и в ситуации неопределенности [21; 26]. В большом количестве исследований показано влияние когнитивных стилей на решение разного рода задач [9; 14 и др.].

Исследования в области образования показали, что такие когнитивные стили, как полезависимость/полнезависимость, импульсивность/рефлексивность, гибкость/ригидность познавательного контроля оказывают влияние на успешную учебную деятельность студентов [11; 17; 30 и др.]. При проведении исследований установлено, что существует взаимосвязь между когнитивно-стилевыми особенностями субъекта и показателями уровня его профессионального развития [4; 6; 17 и др.] и что у представителей разных профессиональных групп преобладают те полюса когнитивных стилей, которые наиболее адекватны для данной профессии [17]. В этих исследованиях обнаружено

также, что с ростом профессионального мастерства психолога-консультанта происходят изменения в когнитивно-стилевой организации специалиста [4].

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что когнитивные стили обуславливают успешность в различных видах профессиональной деятельности и участвуют в формировании профессионального мышления. Однако, в свою очередь, и профессиональная деятельность, профессиональное мышление оказывают влияние на изменение когнитивных стилей. Это значит, что когнитивные стили можно рассматривать как одно из средств совершенствования профессионального мышления.

### Развитие диагностического мышления

Одним из основных видов деятельности практического психолога является диагностическая [2]. Диагностическая деятельность реализуется посредством распознавания. Оно может осуществляться в двух формах. В одном случае реализуется процедура оценки, т.е. определяется наличие того или иного параметра у объекта диагностики, а также степень его выраженности. Во втором случае она реализуется как сложный и многоэтапный процесс диагностического поиска. При этом характерными особенностями диагностического процесса являются: оперирование уже имеющимися знаниями о причинно-следственных связях состояния объекта диагностики; работа с единичным объектом; ориентация на разрешение его проблемы (отраженной в запросе) в условиях ограниченного времени (на основе поставленного диагноза должны своевременно разрабатываться меры по возвращению системы в нормальное функционирование) [1]. Сложность в данном случае связана с тем, что один и тот же набор признаков может вызываться различными причинами [2]. Порой не всегда симптомы соответствуют одной какой-либо причине, возможны альтернативные причины. Нередко встречается неопределенность запроса со стороны клиента или запрашиваемых лиц. Таким образом, специалисту-психологу необходимо уметь дифференцировать причины и следствия отклоняющегося поведения, психических свойств и состояний.

Существует ряд исследований данного вида мышления в психологии и педагогике. Изучены феномены и механизмы диагностического мышления: особенности стратегий решения психодиагностических задач учителями и психологами [12]; характеристика формирования структурных компонентов психодиагностики [7]. Изучались также факторы, влияющие на успешное функционирование диагностического мышления. В числе таковых: влияние специфических средств описания

объекта психодиагностики (диагностических таблиц) [8]; влияние коммуникативной компетентности [15] и других личностных качеств (гибкости мышления и др.) [20] на эффективность решения диагностических задач. Изучались также типичные мыслительные ошибки субъекта психодиагностики, связанные с разными компонентами диагностики и их систематизация [16].

Развитие диагностического мышления возможно посредством решения автоматизированных диагностических кейсов. Технология автоматизированных обучающих кейсов – это поисковая обучающая технология (технология активного обучения), реализованная в формате компьютерной программы, позволяющая обучающемуся самостоятельно формировать необходимые составляющие профессионального мышления. На основе анализа вышеизложенного можно говорить о том, что такая технология может быть задействована не только в формировании диагностического мышления, но и критического мышления, а также она может положительно влиять на соответствующие когнитивные стили.

Кейсы разрабатываются на основе реальных случаев из практики профессионального психолога. Последующая автоматизация опирается на систему определенных принципов: самостоятельность обучающегося при решении задания кейса, возможность свободного выбора им алгоритма ознакомления с материалом кейса, избыточность информации, наличие проверки правильности решения и др. Все действия студента, а также все временные параметры его работы фиксируются в «протоколе» решения кейса.

В качестве иллюстрации данной технологии приведем кейс в виде автоматизированной компьютерной системы «Психолог-диагност»<sup>1</sup>. Программа представляет собой набор психодиагностических задач-моделей поискового типа. Процесс моделирования их заключался в том, что реальные случаи из диагностической практики психолога с поставленными диагнозами, проверенными катamnестически, переносились в компьютерную программу. Моделирование диагностических задач опиралось на три важнейших принципа: психологической причинности (имеющийся запрос обусловлен определенными психологическими причинами); избыточности данных о клиенте (в программу закладывались не только данные, необходимые для постановки диагноза по данному запросу, но и данные анамнеза и психодиагностического обследования, которые с запросом не связаны); реальности диагностического случая.

<sup>1</sup> Ануфриев А.Ф., Чабунин С.Г., Чмель В.И. Психолог-диагност. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015617164. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 01.07.2015.

Каждая задача компьютерной программы содержит запрос, отражающий проблему клиента. Примерами таких запросов могут быть: «Почему Александра Г. боится учителей?», «Почему мой сын совсем перестал разговаривать со мной?» и т.п. Структура программы повторяет описанную применительно к школьной диагностике схему анализа случаев [3]. Она содержит пункты: «анамнез» (где изложены данные, полученные при работе с реальным случаем); «выдвижение гипотез»; «диагностическое обследование» (включает не только методы и методики, необходимые для постановки диагноза, но и избыточные данные по различным психологическим показателям, количество методик варьируется от 30 до 40); «диагноз»; «предложенные мероприятия» (здесь можно не только написать свой вариант предложенных мероприятий по оказанию психологической помощи, но и посмотреть реально проведенные) и «катамнез» (описания состояния клиента после проведения коррекционных мероприятий). В пунктах феноменологии, выдвижения гипотез и диагноза, помимо качественного заполнения данных, программа предлагает уточняющие варианты, выбор которых протоколируется. На этапе постановки диагноза, после выбора определенных вариантов, программа информирует о том, правилен ли диагноз и составлен ли в полной мере. Программа содержит шесть поисковых кейсов, смоделированных в разных семиотических конструктах – традиционной и позитивной психологии. Различия касаются понимания причин (поиск дезадаптации в традиционной и развитие сильных сторон в позитивной психологии), используемых методик, мер по возвращению объекта в нормальное состояние.

Автоматический протокол по каждому кейсу фиксирует: время решения задачи; время нахождения на каждом диагностическом этапе (феноменология, гипотезы, их проверка, диагноз и др.); количество гипотез и запрашиваемых методик; вся вводимая испытуемым информация в программу; правильность решения.

Главное достоинство данных кейсов – их поисковый характер, т.е. направленность на формирование диагностического мышления, т.к. каждый диагностический случай предполагает активный поиск причин конкретного (отраженного в запросе и зачастую отклоняющегося от нормы) состояния объекта диагностики. В кейсах нет запросов, связанных с оценкой заранее заданных параметров (к примеру, профессиональных склонностей), при этом каждый кейс на этапе проверки гипотез предполагает ознакомление с данными той или иной диагностической методики, т.е. проведение оценки определенных параметров объекта диагностики. Также кейсы не включают в себя слишком общие запросы, а ориентированы на конкретные проблемы, связанные с конкретными

жизненными ситуациями различных людей. Эти данные, зафиксированные в автоматическом протоколе, позволяют не только оценить диагностические знания и умения студентов, но и изучать диагностическую деятельность и диагностическое мышление в научных целях.

Прочие достоинства данных кейсов:

а) возможность подгружать новые кейсы в программу (готовится к выходу обновленная программа, содержащая 17 кейсов);

б) наличие детального автоматического протокола;

в) присутствие катанеза, за счет которого подчеркивается не только реальность случая, но и обоснованность диагноза;

г) возможность работать сразу в двух семиотических конструктах;

д) отсутствие подсказок, испытуемый сам выбирает алгоритм поиска, программа не подсказывает ему значимые шаги (этим программа отличается от существующих автоматизированных компьютерных систем) [10].

В качестве недостатков можно отметить отсутствие видео- и аудиоматериалов, а также отсутствие семантического анализа информации, которую испытуемый вводит в свободной форме в программу.

С учетом вышеизложенного становится очевидным, что решение таких кейсов способствует формированию диагностического мышления, а также развитию критичности мышления по отношению к собственным действиям (Получилось ли у меня построить верное заключение? Верно ли я выдвинул гипотезы? Проверил ли я их релевантными методиками? Почему мое заключение неверно? и т.п.). Постепенное формирование диагностического навыка решения таких кейсов будет влиять и на индивидуальные когнитивные стили, связанные с объяснением причин различных жизненных и профессиональных проблем и трудностей.

## Выводы

1. Критическое и диагностическое мышление, а также индивидуальный когнитивный стиль являются важнейшими составляющими совершенствования профессионального мышления психолога.

2. В психодиагностике критическое и диагностическое мышление способствуют определению на научной основе степени выраженности психологических особенностей обследуемого, установлению психологических причин имеющих трудностей по их феноменологическим признакам, отслеживать причины ошибок и предубеждений диагноста.

3. Учет индивидуальных когнитивных стилей диагноста также способствует повышению эффективности профессиональной диагностической деятельности.

4. Ведущей технологией, осуществляющей переход от имеющихся знаний к их практическому применению (на основе сформированного

профессионального мышления), является технология автоматизированных кейсов. Посредством таких кейсов имеющиеся знания начинают функционировать в рамках конкретной формы, профессиональной задачи, ситуации. Автоматизированные кейсы носят практико-ориентированный характер и предполагают активность и самостоятельность обучающихся в решении реальных (взятых из практики) диагностических случаев.

## Библиографический список / References

1. Ануфриев А.Ф., Чмель В.И. Представление о формировании неспецифических элементов диагностического поиска // Сибирский психологический журнал. 2016. № 59. С. 62–84. [Anufriev A.F., Chmel V.I. The concept of the formation of nonspecific elements of diagnostic search. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2016. No. 59. Pp. 62–84. (In Rus.)]
2. Ануфриев А.Ф. Практическая психодиагностика. М., 2017. [Anufriev A.F. *Prakticheskaya psihodiagnostika* [Practical psychodiagnosics]. Moscow, 2017.]
3. Ануфриев А.Ф., Чмель В.И. Развитие диагностического мышления: кейсы из практики психолога: Учебное пособие. М., 2018. [Anufriev A.F., Chmel V.I. *Razvitie diagnosticheskogo myshleniya: kejsy iz praktiki psihologa* [Development of diagnostic thinking: Cases from the practice of a psychologist]. Moscow, 2012.]
4. Артамонова Ю.Г. Специфика когнитивных стилей психологов-консультантов на разных уровнях профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. [Artamonova Yu.G. *Specifika kognitivnyh stilej psihologov-konsultantov na raznyh urovnyah professionalizacii* [Specificity of cognitive styles of consultant psychologists at different levels of professionalization]. PhD dis. Moscow, 2006.]
5. Ачина А.В. Анализ взаимосвязей между стилями мышления и параметрами решения психодиагностических задач у студентов-психологов и психологов-практиков // Российский психологический журнал. 2012. № 9 (3). С. 65–71. [Achina A.V. *Analysis of the relationship between thinking styles and parameters for solving psychodiagnostic problems in psychology students and practicing psychologists*. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2012. No. 9 (3). Pp. 65–71. (In Rus.)]
6. Баканов Е.С., Зеленова М.Е. Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. 2015. № 6 (2). С. 61–75. [Bakanov E.S., Zelenova M.E. *Cognitive-style determinants of the success of professional activity*. *Socialnaya psihologiya i obshchestvo*. 2015. No. 6 (2). Pp. 61–75. (In Rus.)]
7. Бусарова О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач (на материале консультирования подростков): Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. [Busarova O.R. *Psihologicheskij analiz resheniya diagnosticheskikh zadach (na materiale konsultirovaniya podrostkov)* [Psychological analysis of solving diagnostic tasks (based on counseling adolescents)]. PhD dis. Moscow, 2000.]



8. Вахрушев С.В. Психодиагностика трудностей в обучении учителями начальных классов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1996. [Vakhrushev S.V. Psihodiagnostika trudnostej v obuchenii uchitelyami nachalnyh klassov [Psychodiagnosics of learning difficulties by primary school teachers]. PhD dis. Moscow, 1996.]
9. Волкова Н.Н. Когнитивно-стилевая регуляция решения сенсорных задач: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2018. [Volkova N.N. Kognitivno-stilevaya reguljacija resheniya sensoryh zadach [Cognitive-style regulation of solving sensory tasks]. PhD dis. Moscow, 2018.]
10. Забродин Ю.М. Информационные технологии и проблема доступа молодых специалистов к интегрированному знанию в области практической психологии // Портал психологических изданий. 2011. № 2 (27). С. 115–117. [Zabrodin Yu.M. Information technologies and the problem of young specialists' access to integrated knowledge in the field of practical psychology. *Portal of Psychological Publications*. 2011. No. 2 (27). Pp. 115–117. (In Rus.)]
11. Костенко Е.Г., Мирзоева Е.В., Лысенко В.В. Развитие индивидуального когнитивного стиля студентов в процессе образовательной деятельности: Монография. М., 2017. [Kostenko E.G., Mirzoeva E.V., Lysenko V.V. Razvitie individualnogo kognitivnogo stilya studentov v processe obrazovatelnoj deyatelnosti [Development of individual cognitive style of students in the process of educational activities]. Moscow, 2017.]
12. Костромина С.Н. Исследование процесса решения психодиагностических задач практическим психологом: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. [Kostromina S.N. Issledovanie processa resheniya psihodiagnosticheskih zadach prakticheskim psihologom [Study of the process of solving psychodiagnostic problems by a practical psychologist]. PhD dis. St. Petersburg, 1997.]
13. Матюхин И.В. Личность психолога в контексте решения диагностических задач // Психолог. 2015. № 5. С. 56–75. [Matyukhin I.V. The personality of a psychologist in the context of solving diagnostic problems. *Psicholog*. 2015. Vol. 5. Pp. 56–75. (In Rus.)]
14. Перикова Е.И. Когнитивно-стилевые особенности преодоления перцептивной неопределенности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. [Perikova E.I. Kognitivno-stilevye osobennosti preodoleniya perceptivnoj neopredelennosti [Cognitive-style features of overcoming perceptual uncertainty]. PhD dis. St. Petersburg, 2016.]
15. Пучкова Е.Б. Особенности решения психодиагностических задач учителями с различным уровнем коммуникативности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. [Puchkova E.B. Osobennosti resheniya psihodiagnosticheskih zadach uchitelyami s razlichnym urovnem kommunikativnosti [Features of solving psychodiagnostic tasks by teachers with different levels of communication]. PhD dis. Moscow, 1998.]
16. Рыжкова А.Н. Типичные ошибки при решении психодиагностических задач: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. [Ryzhkova A.N. Tipichnye oshibki pri reshenii psihodiagnosticheskih zadach [Typical mistakes in solving psychodiagnostic tasks]. PhD dis. Moscow, 2010.]
17. Тесля М.А. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности:

- Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. [Teslya M.A. Struktura i dinamika intellektualnyh sposobnostej i kognitivnyh stilej v uchebnoj i professionalnoj deyatelnosti [Structure and dynamics of intellectual abilities and cognitive styles in educational and professional activities]. PhD dis. Moscow, 2005.]
18. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М., 2011. [Ushakov D.V. Psihologiya intellekta i odarennosti [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow, 2011.]
  19. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004. [Kholodnaya M.A. Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. St. Petersburg, 2004.]
  20. Юдина Е.В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. [Yudina E.V. Sootnoshenie lichnostnyh kachestv prakticheskogo psihologa i effektivnosti diagnosticheskoy deyatelnosti [The ratio of the personal qualities of a practical psychologist and the effectiveness of diagnostic activities]. PhD dis. Moscow, 2001.]
  21. Armstrong S.J., Cools E., Sadler-Smith E. Role of cognitive style in business and management: Reviewing 40 years of research. *International Journal of Management Reviews*. 2012. No. 14. Pp. 238–262.
  22. Bensley D.A. Critical thinking in psychology: A unified skills approach. Thomson Brooks; Cole Publishing Co, 1998.
  23. Bhatti A. Cognitive bias in clinical practice nurturing healthy skepticism among medical students. *Advances in Medical Education and Practice*. 2018. No. 9. P. 235.
  24. Halonen J.S., Smith R.A. Teaching critical thinking in psychology. D. Dunn (ed.). Wiley-Blackwell, 2008.
  25. Halpern D.F. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Psychology Press, 2013.
  26. Kozhevnikov M. Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*. 2007. No. 133. Pp. 464–481.
  27. Lai E.R. Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*. 2011. № 6. Pp. 40–41.
  28. Magno C. The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*. 2010. № 5 (2). Pp. 137–156.
  29. Royce C.S., Hayes M.M., Schwartzstein R.M. Teaching critical thinking: A case for instruction in cognitive biases to reduce diagnostic errors and improve patient safety. *Academic Medicine*. 2019. № 94 (2). Pp. 187–194.
  30. Tinajero C. et al. Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2012. № 25 (1). Pp. 105–113.

Статья поступила в редакцию 05.11.2022, принята к публикации 04.12.2022

The article was received on 05.11.2022, accepted for publication 04.12.2022

Сведения об авторах / About the authors

**Ануфриев Александр Федорович** – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

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

E-mail: alexfedo6@yandex.ru

**Кулиев Николай Сергеевич** – педагог-психолог, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа в Некрасовке», г. Москва

**Nikolai S. Kuliev** – educational psychologist, Educational Institution “School in Nekrasovka”, Moscow

E-mail: kuliev.nikolaj@bk.ru

**Поправко Дина Алексеевна** – преподаватель колледжа, Всероссийский государственный университета юстиции (РПА Минюста России), г. Москва

**Dina A. Popravko** – teacher at the College, All-Russian State University of Justice, Moscow

E-mail: dina.popravko@yandex.ru

**Чмель Виктор Иванович** – преподаватель центра дополнительного образования, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана

**Victor I. Chmel** – teacher at the Center for Continuing Education, Bauman Moscow State Technical University

E-mail: viclent@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

**Ануфриев А.Ф.** – общее руководство исследованием, разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

**Кулиев Н.С.** – разработка идеи представленной работы по теме «Критическое мышление», участие в подготовке текста

**Поправко Д.А.** – разработка идеи представленной работы по теме «Когнитивные стили», участие в подготовке текста

**Чмель В.И.** – разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста

## Contributions of the authors

**A.F. Anufriev** – general management of the study, development of the idea of the presented work, planning of the study, participation in the preparation of the text

**N.S. Kuliev** – development of the idea of the presented work on the topic “Critical thinking”, participation in the preparation of the text

**D.A. Popravko** – development of the idea of the presented work on the topic “Cognitive styles”, participation in the preparation of the text

**V.I. Chmel** – general management of the study, development of the idea of the presented work, planning of the study, participation in the preparation of the text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## Л.Н. Духанина<sup>1</sup>, А.А. Максименко<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

# Эпоха многозадачности в учебном процессе, Или чем заняты студенты при выключенной веб-камере?

Авторами статьи предпринята попытка изучения параллельной активности студентов при дистанционном обучении с режимом выключенной веб-камеры. С этой целью было проведено исследование среди студентов российских вузов с применением авторского опросника, учитывающего и демографические характеристики респондентов (пол, курс обучения, субъективный уровень дохода, жилищные условия). Потенциальные респонденты приглашались к онлайн-опросу как через паблики различных российских вузов, так и через социальные сети. Всего авторами было обработано 455 анкет. При анализе результатов исследования выявлено, что ситуация выключенной веб-камеры при онлайн-занятиях позволяет студентам эффективнее использовать время, совмещая обучение с выполнением различных жизненно полезных обязанностей, связанных с обслуживанием своего быта (прием и приготовление пищи, уборка и т.д.). Скрытый характер совмещения (выключенная вебкамера, но включенное аудиовещание онлайн-занятия) представляет собой вариативное проявление уважения к преподавателю со стороны студентов, занятых параллельной полезной активностью. Отсутствие веб-камеры позволяет студентам снизить уровень психоэмоциональных затрат, напряженности и дискомфорта. Вторжение преподавателя и одноклассников в «домашнее пространство»

© Духанина Л.Н., Максименко А.А., 2023



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

привносит определенный стресс в связи с диссонирующими контекстами и участниками.

**Ключевые слова:** эпоха многозадачности, российские студенты, дистанционное обучение, веб-камера, самооэффективность, черный экран

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Духанина Л.Н., Максименко А.А. Эпоха многозадачности в учебном процессе, или Чем заняты студенты при выключенной веб-камере? // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 165–175. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-165-175

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-165-175

**L.N. Dukhanina<sup>1</sup>, A.A. Maksimenko<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

<sup>2</sup> HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## The era of multitasking in the educational process, or What are students doing with the webcam turned off?

In the article, the authors attempt to study parallel activity in distance learning when the webcam is turned off by students. So, in July-August 2022, a study was conducted among students of Russian universities using the authors' questionnaire, which also takes into account the demographic characteristics of the respondents (gender, course of study, subjective level of income, housing conditions). Potential respondents were invited to an online survey both through the public pages of various Russian universities and through social networks. In a nationwide sample of 455 people, it was revealed that the off-camera mode during online classes allows students to be more effective, while combining the performance of other useful duties (related to the maintenance of their everyday life: cooking, having meals, cleaning, etc.). The hidden nature of the combination (the webcam is turned

off, but the audio broadcasting of online classes is turned on) is a variable manifestation of respect for the teacher on the part of students engaged in parallel useful activity. The absence of a webcam allows students to reduce the level of psycho-emotional costs, tension, and discomfort. The intrusion of the teacher and classmates into the "home space" introduces a certain stress in connection with discordant contexts and participants.

**Key words:** the era of multitasking, Russian students, distance learning, webcam, self-efficacy, black screen

CITATION: Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. The era of multitasking in the educational process, or What are students doing with the webcam turned off? *Pedagogy and Psychology of Educational*. 2023. No. 1. Pp. 165–175. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-165-175

## Актуальность проблемы исследования

Последние полвека многими социальными аналитиками характеризуются как ускоренные перемены в жизни общества. Об иной силе ускорения Э. Тоффлер отмечает: «Возросший темп жизни, возросшая скорость широких научных, технических и социальных изменений влияют на жизнь индивида. Поведение человека в значительной степени мотивировано привлекательностью или отрицанием темпа жизни, который навязывает индивиду общество или группа, в которые он включен. К сожалению, образование и психология еще не способны понять этот принцип и подготовить людей к плодотворным ролям в супериндустриальном обществе» [4]. В этой связи растет и многозадачность на рабочем месте [5]. Не менее половины миллениалов, повзрослевшие с цифровой эпохой, привыкли к многозадачности, которую обеспечивают гаджеты и высокоскоростной интернет [6].

Согласно Д.М. Санбонмацу и его коллег, существует 3 вида многозадачности: одновременное выполнение двух задач (например, общение по мобильному телефону во время управления транспортным средством или чат во время вебинара); переключение на другую задачу при незавершенной первой (при приоритете более позднего задания); выполнение двух или более задач непосредственно друг за другом (без отдыха, который требуется на переключение с одной задачи на другую) [12].

Исследователи указывают на феномен «постоянного частичного внимания» [14], который приводит к тому, что люди, часто выполняющие одновременно несколько задач, демонстрируют худшую производительность [11]. К. Насс показала, что многозадачность заставляет тратить работников больше времени, чем экономить, приводя

доказательства в пользу снижения концентрации и креативности [8]. Это обусловлено тем фактом, что когнитивные процессы не допускают одновременных когнитивных операций [9]. При этом самое важное: люди, постоянно работающие в режиме многозадачности, не могут отличить важное от несущественного, т.е. грамотно расставить приоритеты. Кроме того, режим многозадачности разрушает эмоциональный интеллект [15] и часто приводит к необратимым последствиям [13]. Многозадачность – это способность справляться с требованиями нескольких задач одновременно [7]. Исследователи выделяют в этой способности переключение и двухзадачность [10].

В исследовании Г. Солдатовой и коллег было выявлено, что характер совмещения онлайн- и офлайн-активностей у молодежи схож с совмещением онлайн-активностей: в будние дни по утрам учеба совмещается либо с коммуникативной, либо с поисково-познавательной деятельностью, в вечернее же время подростки совмещают выполнение бытовых дел с коммуникативной, развлекательной или поисково-познавательной деятельностью онлайн, т.е. высокая пользовательская активность и многозадачность выступают одними из атрибутов жителя смешанной реальности, а цифровая активность не вытесняет привычные социальные практики, характерные для данного возраста, а дополняет и, вероятно, усиливает возможности удовлетворения потребностей подростков, в первую очередь в коммуникации и познавательной деятельности [2].

В. Радаев убедительно показывает, ссылаясь на результаты исследований и мнения коллег, что формат присутствия на занятиях (в том числе включение веб-камер) должен определяться университетом и преподавателем, а не желанием студента [3].

Вынужденная цифровизация образования побудила участников процесса к быстрому переходу к дистанционному формату коммуникации, из которого все стороны довольно оперативно смогли уяснить свои преимущества [1]. Студенческим сообществом дозировано присутствие на учебных занятиях дистанционного формата была успешно соотносена с возможностью реализации параллельной активности.

Таким образом, все вышеперечисленное актуализирует исследовательский интерес к изучению параллельной активности студентов российских вузов во время проведения онлайн-занятий в режиме выключенной веб-камеры.

## **Цель и гипотеза исследования**

Целью исследования явилось изучение вида параллельной активности у студентов российских университетов при выключенной веб-камере в процессе дистанционного обучения. Основной гипотезой было



предположение о том, что выключенная веб-камера на гаджете в процессе онлайн-обучения представляет собой вариативное проявление уважения к преподавателю со стороны студентов в процессе совмещения ими выполнения других видов полезной активности, не требующей от студентов большой погруженности.

## Материалы и методы

Исследование проведено в период с 13 июля 2022 г. по 7 августа 2022 г. среди студентов российских вузов.

Потенциальные респонденты приглашались к онлайн-опросу как через паблики различных российских вузов (например, «Подслушано в МГЮА» и т.п.), через социальную сеть «ВКонтакте» с приложением ссылки на онлайн-анкету, расположенную на сервисе [anketolog.ru](http://anketolog.ru).

В опросе приняло участие 455 человек из разных университетов России. Учитывались демографические характеристики выборки (пол, курс обучения, субъективный уровень дохода, жилищные условия).

В онлайн-опросе участвовало 79,1% женщин и 20,9% мужчин.

Почти половина опрошенных (49,2%) имеют средний доход, 31,9% признались, что их воспринимаемый уровень дохода низкий, а 13,6% находятся на грани нищеты. И только 4,0% респондентов имеют высокий доход, а 1,3% отметили свои доходы как очень высокие.

Почти треть опрошенных проживают в мегаполисах (30,1%), 52,1% – живут в областных центрах и городах с населением численностью до 1 млн чел., и меньше пятой части респондентов (17,8%) живут в райцентрах и городах с населением численностью менее 100 тыс. человек.

Свое отдельное жилье имеют 15,6% студентов, с родителями или другими родственниками проживают 50,1% опрошенных, снимают в одиночестве – 6,8%, еще столько же (6,8%) снимают жилье с товарищем (подругой). В общежитиях проживают более 20% респондентов (из них 10,1% – делят комнату в общежитии с одним соседом, а 10,5% – делят комнату в общежитии с двумя и более соседями).

В качестве инструмента для изучения вида параллельной активности у студентов российских университетов при выключенной веб-камере в процессе дистанционного обучения был использован авторский опросник.

Опросник включал вопрос о частоте дистанционных занятий с выключенной веб-камерой с вариантами ответа: «Совсем не про меня», «Лишь отчасти верно про меня», «Немного верно про меня», «Верно про меня», «Очень верно про меня». Кроме того, в другом вопросе о многозадачности были изложены 16 вариантов причин отключения веб-камеры в последние 6 месяцев (уборка квартиры/комнаты; приготовление

завтрака/обеда/ужина; приведение себя в порядок (причесывание, маникюр, педикюр;) глажка одежды; занятие любовью; непрезентабельный фон заднего плана (мелькание родственников или соседей); принятие пищи, напитков; неудобное место приема сигнала (многолюдное кафе и т.д.); одновременный просмотр сериала; фоновое общение с друзьями; принятие душа/ванны, туалет; одновременное пролистывание новостной ленты; одновременное общение в мессенджерах; одновременное выполнение домашнего задания по какому-либо учебному предмету; нахождение на работе; другое (что именно)) с предложением их оценки по 5-балльной шкале в диапазоне от 1 «никогда» до 5 «очень часто».

Также опросник содержал 2 открытых вопроса со следующими формулировками: «Почему Вы выключаете веб-камеру во время онлайн-занятий? (подробно опишите, пожалуйста, все причины, начав с наиболее значимой)»; «Что Вас мотивировало бы на более частое включение веб-камеры? (подробно опишите, пожалуйста, все драйверы включения веб-камеры, начав с наиболее значимой)».

## Результаты исследования

Открытый вопрос «Почему Вы выключаете веб-камеру во время онлайн-занятий?» собрал довольно большой спектр ответов, которые можно агрегировать в несколько тем: отсутствие вебкамеры позволяет снизить уровень психоэмоциональных затрат, напряженности, что в целом добавляет комфорта – 62 ответа; включенная веб-камера позволяет постоянно видеть свое изображение (непрерывно рефлексировать по поводу своего внешнего вида), тогда как выключенная веб-камера или очные занятия такой опыт саморефлексии исключают – 56 ответов; уровень стресса добавляет вторжение преподавателя и одногруппников в «домашнее пространство» с перфомансом, состоящим из мелькающих родственников, детей, домашних животных, многие из которых в домашней (иногда неряшливой, нижней) одежде, включая самого студента, – 49 ответов; отсутствие настойчивых требований от преподавателей включить веб-камеру – 43 ответа; неудовлетворительное качество интернет-связи, влияющее на «зависание» трансляции, – 39 ответов; наличие своих домашних дел (многозадачность) – 35 ответов; нет необходимости (не считаю нужным) – 24 ответа; необходимость отлучиться от гаджета с онлайн-трансляцией занятия – 15 ответов; естественное стеснение – 10 ответов; нежелание оставаться в меньшинстве с включенной веб-камерой, когда большинство веб-камеру выключили, – 8 ответов; включение веб-камеры студентом только для ответов

на вопрос преподавателя – 8 ответов; нет веб-камеры – 6 ответов; это мешает преподавателю или другим участникам онлайн-трансляции – 6 ответов; скучный предмет – 5 ответов.

Комментируя утверждение «Во время онлайн-занятий я выключаю веб-камеру» 14,1% студентов ответили, что «это совсем не про меня», 16,0% сообщили, что это «лишь отчасти про меня», 21,5% выбрали ответ «немного верно про меня», 27,5% ответили «верно про меня», 20,9% согласились, что «это верно про меня». Перечень совмещаемых других видов активности (помимо обучения) во время онлайн-занятий представлена в табл. 1.

Таблица 1

### Совмещаемая деятельность с выключенной веб-камерой

Вид активности	М	SD
Уборка квартиры/комнаты	1,92	1,18
Приготовление завтрака/обеда/ужина	<b>2,36</b>	1,30
Приведение себя в порядок (маникюр, педикюр, причёсывание)	<b>2,35</b>	1,39
Глажка одежды	1,56	1,06
Занятие любовью	1,39	1,01
Непредставительный фон заднего плана (мелькание родственников или соседей)	<b>2,91</b>	1,45
Принятие пищи/напитков	<b>2,94</b>	1,38
Неудобное место приема сигнала (многолюдное кафе и т.д.)	2,29	1,30
Одновременный просмотр сериала	1,69	1,15
Фоновое общение с друзьями (очное)	2,07	1,25
Принятие душа/ванны, туалет	1,87	1,24
Одновременное листание новостной ленты	2,22	1,34
Одновременное общение в мессенджерах	<b>2,64</b>	1,38
Одновременное выполнение домашней работы по учебе	<b>2,53</b>	1,31
Нахождение на работе	1,84	1,28
Другое	1,92	1,30

Опрошенные студенты наиболее часто одновременно заняты следующими занятиями (в порядке убывания частоты): «принятие пищи/напитков» (2,94), «одновременное общение в мессенджерах» (2,64), «одновременное выполнение домашнего задания учебе» (2,53), «приготовление завтрака/обеда/ужина» (2,36), «приведение себя в порядок (маникюр, педикюр, расчесывание)» (2,35) (см. табл. 1).

На открытый вопрос «Что Вас мотивировало бы на более частое включение веб-камеры?» были получены ответы: «ничего не может мотивировать» – 95 ответов; «стабильный интернет» – 31 ответ; «затрудняюсь ответить» – 24 ответа; «интересный предмет» – 20 ответов; «просьба преподавателя / если преподаватель попросит включить вебкамеру» – 41 ответ; «интересное проведение дискуссии, желание включиться в обсуждение» – 16 ответов; «при включении вебкамеры всеми студентами» – 15 ответов; «поощрение / дополнительные баллы» – 13 ответов; «достойный задний фон» – 10 ответов; «небольшое количество студентов на занятиях, которые хорошо знакомы друг с другом» – 5 ответов; «если это не раннее утро» – 4 ответа.

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что чаще выключенная вебкамера для приготовления пищи требуется студентам мегаполисов ( $r = -0,11$  при  $p < 0,01$ ), тогда как для провинциальных студентов выключенная вебкамера чаще необходима для сеансов красоты (расчесывания, маникюра и педикюра) ( $r = 0,10$  при  $p < 0,05$ ). Девушки значимо чаще занимаются глажкой одежды ( $r = 0,17$  при  $p < 0,001$ ) при выключенной веб-камере, а также одновременным просмотром сериала ( $r = 0,11$  при  $p < 0,05$ ), фоновым общением с друзьями ( $r = 0,10$  при  $p < 0,05$ ). Ожидаемо чаще занимаются при выключенной вебкамере приготовлением пищи студенты с меньшим уровнем воспринимаемого дохода ( $r = 0,10$  при  $p < 0,05$ ). Студенты с большим уровнем воспринимаемого дохода реже принимают пищу/напитки при выключенной вебкамере ( $r = 0,14$  при  $p < 0,001$ ), а также они меньше переживают из-за неудобного фона и мелькания на нем родственников и детей (видимо, ввиду их отсутствия и более комфортных жилищных условий) ( $r = 0,10$  при  $p < 0,05$ ).

## Выводы

Как следует из проведенного исследования, режим выключенной веб-камеры при онлайн-занятиях позволяет студентам быть более эффективными. Они совмещают при обучении выполнение других домашних обязанностей: уборку, маникюр, приготовление пищи, питание. Подобные фоновые операции совмещения носят монотонный характер работы,

не требующий полной включенности, оставляя возможность внимательного прослушивания (аудирования). В то же время скрытый характер совмещения (выключенная веб-камера, но включенное аудиовещание онлайн-занятия) представляют собой вариативное проявление уважения к преподавателю со стороны студентов, занятых параллельной полезной активностью, не требующей большой погруженности.

Отсутствие веб-камеры позволяет студентам снизить уровень психоэмоциональных затрат. В отличие от занятий в аудитории, включенная веб-камера позволяет студенту наблюдать за своим присутствием в онлайн-пространстве, что добавляет напряженности и психоэмоционального дискомфорта, заставляя его (ее) непрерывно рефлексировать по поводу своего внешнего вида. Уровень стресса добавляет вторжение преподавателя и одноклассников в «домашнее пространство» с действиями, состоящими из мелькающих родственников, детей, домашних животных, многие из которых в домашней (иногда неряшливой, нижней) одежде, включая самого студента.

Респонденты наиболее часто одновременно заняты приемом пищи/напитков, общением в социальных сетях и мессенджерах, выполнением домашней работы по учебе, приготовлением завтрака/обеда/ужина, приведением себя в порядок (маникюр, педикюр, расчесывание).

Студенты отказываются от привычного режима выключенной веб-камеры, позволяющей им быть более эффективными, и отрицают какие-либо действенные способы мотивации их на включенный веб-режим проведения онлайн-занятий. К числу незначимых вариантов, способствующих включения веб-камеры, относятся: крайняя заинтересованность в предмете, настойчивая просьба преподавателя, желание включиться в обсуждение, дополнительные баллы за включенную веб-камеру, более достойный задний фон, хорошее знакомство со всеми участниками занятия.

Студенты мегаполисов чаще выключают веб-камеру во время приготовления пищи, для провинциальных студентов выключенная веб-камера чаще необходима для сеансов бьюти-процедур. Девушки при выключенной веб-камере значимо чаще занимаются глажкой одежды, а также одновременным просмотром сериала, фоновым общением с друзьями. Ожидаемо при выключенной веб-камере чаще занимаются приготовлением пищи студенты с меньшим уровнем воспринимаемого дохода. Студенты, имеющие больший уровень воспринимаемого дохода, реже принимают пищу/напитки при выключенной веб-камере, они меньше переживают из-за неудобного фона и мелькания на нем родственников и детей.

## Библиографический список / References

1. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Вынужденная цифровизация школьного образования в России: родительская рефлексия // Научный результат. Серия: Социология и управление. 2021. Т. 7. № 2. С. 116–131. [Duhanina L.N., Maksimenko A.A. Forced digitalization of school education in Russia: Parental reflection. *Nauchnyj rezultat. Seriya: Sociologiya i upravlenie*. 2021. Vol. 7. No. 2. Pp. 116–131. (In Rus..)]
2. Повседневная деятельность подростков в смешанной реальности: пользовательская активность и многозадачность / Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кошечая А.Г., Никонова Е.Ю.// Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 20–45. DOI: 10.17223/17267080/83/2 [Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Koshevaya A.G., Nikonova E.Yu. Daily activity of adolescents in mixed reality: User activity and multitasking. *Siberian Psychological Journal*. 2022. No. 83. Pp. 20–45. (In Rus.) DOI: 10.17223/17267080/83/2]
3. Радаев В. Преподавание в кризисе. М., 2022. [Radaev V. *Prepodavanie v krizise* [Teaching in crisis]. Moscow, 2022.]
4. Тофлер Э. Шок будущего. М., 2002. [Tofler E. *Shok budushchego* [Future shock]. Moscow, 2002.]
5. Boucekkinine R., Crifo P. Human capital accumulation and the transition from specialization to multitasking. *Macroeconomic Dynamics*. 2008. No. 12 (03). Pp. 320–344. DOI: 10.1017/S1365100507070162
6. Freedman J., Everett T. The business case for emotional intelligence. *Semantic Scholar*. 2008. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Business-Case-for-Emotional-Intelligence-Freedman-Everett/3ae0c023adbe1a2c5bfcc1a356edb0b958e9e9e9> (accessed: 21.01.2021).
7. Lee F.J., Taatgen N.A. Multitasking as skill acquisition. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Vol. 24. California, 2002.
8. Nass C. The myth of multitasking. *NPR Interview*. 2013. URL: <https://www.npr.org/2013/05/10/182861382/the-myth-of-multitasking> (accessed: 21.01.2021).
9. Oberauer K., Kliegl R. Simultaneous cognitive operations in working memory after dual-task practice. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2004. Vol. 30. No. 4. Pp. 689–707.
10. Pashler H. Task switching and multitask performance. *Attention and Performance XVIII: Control of Mental Processes*. S. Monsell, J. Driver (eds.). Cambridge, 2000.
11. Rubinstein J., Meyer D.E., Evans J.E. Executive control of cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2021. Vol. 27. No. 4. Pp. 763–797.
12. Sanbonmatsu D.M., Strayer D.L., Medeiros-Ward N., Watson J.M. Who multi-tasks and why? Multi-tasking ability, perceived multi-tasking ability, impulsivity, and sensation seeking. *PLoS ONE*. 2013. Vol. 8. No. 1. e54402.
13. Snyder E. Texting and driving accident statistics, edgar snyder and associates, 2019. URL: <https://www.edgarsnyder.com/car-accident/cause-of-accident/cell-phone/cell-phone-statistics.html> (accessed: 21.01.2021).
14. Stone L. Continuous Partial Attention. 2007. URL: <http://continuouspartialattention.jot.com/WikiHome> (accessed: 21.01.2021).

15. Zetlin M. Constant Multitasking is Damaging Millennial Brains. 2016. URL: <http://www.inc.com/minda-zetlin/constant-multitasking-is-damaging-millennial-brains-research-shows.html> (accessed: 21.01.2021).

Статья поступила в редакцию 29.08.2022, принята к публикации 28.10.2022

The article was received on 29.08.2022, accepted for publication 28.10.2022

### Сведения об авторах / About the authors

**Духанина Любовь Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Lubov N. Dukhanina** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Duhanina@mail.ru

**Максименко Александр Александрович** – доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент; профессор департамента психологии факультета социальных наук, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Aleksandr A. Maksimenko** – Dr. Sociology Hab., PhD in Psychology; Professor at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow

E-mail: Maximenko.Al@gmail.com

### Заявленный вклад авторов

**Духанина Л.Н.** – идея и концептуализация исследования, анализ полученных результатов, подготовка текста статьи

**Максименко А.А.** – дизайн исследования, проведение онлайн-опроса, анализ результатов, подготовка текста статьи

### Contribution of the authors

**L.N. Dukhanina** – idea and conceptualization of the study, analysis of the results, preparation of the text of the article

**A.A. Maksimenko** – study design, conducting an online survey, analyzing the results, preparing 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-2023-1-176-189

УДК: 159.9

**А.В. Ключкова, Н.А. Захаренко**Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

## Социально-психологическое самочувствие студентов: результаты социологического исследования

В статье представлены результаты эмпирических исследований студенческой молодежи, направленные на выявление социально-психологического состояния обучающихся как следствия трансформации образовательного процесса под влиянием новых социальных условий жизни. Авторами проведен анкетный опрос студентов (635 чел.), обучающихся на отделении бакалавриата юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова в 2022 г. Респонденты отвечали на вопросы анонимно. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что молодые люди испытывают ряд психологических сложностей, вызванных адаптацией к новым условиям жизни, разрывом реальных коммуникативных связей и глобальной социальной нестабильностью. Анализ полученных эмпирических данных показал, что наиболее выраженными являются опасения студентов, связанные с социально-политической ситуацией в стране и мире. Также значительную часть студентов тревожат вопросы будущего трудоустройства, карьерные перспективы и перспективы экономического кризиса. Итогом статьи являются рекомендации учебным заведениям относительно направлений работы со студентами, которые могут способствовать стабилизации их психологического состояния и помочь в ходе адаптации к новым образовательным и социальным условиям.

**Ключевые слова:** психологическая адаптация студентов, студенческая молодежь, социологическое исследование студенчества, личность студента, дистанционное обучение в вузах, дистанционное образование

© Ключкова А.В., Захаренко Н.А., 2023

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: Клочкова А.В., Захаренко Н.А. Социально-психологическое самочувствие студентов: результаты социологического исследования // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 176–189. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-176-189

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-176-189

**A.V. Klochkova, N.A. Zakharenko**

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## Socio-psychological well-being of students: Results of a sociological survey

The article presents the results of empirical studies of students aimed at identifying the socio-psychological state of students as a consequence of the transformation of the educational process under the influence of new social conditions of life. The authors conducted a questionnaire survey of 653 bachelor students studying at the Faculty of Law at Lomonosov Moscow State University in 2022. The respondents answered the questions anonymously. The results of the analysis allowed us to conclude that young people experience a number of psychological difficulties caused by adaptation to the new conditions of life, the breakdown of real communication ties and global social instability. The analysis of the empirical data showed that the most pronounced are the students' fears related to the socio-political situation in the world. Also, a significant part of the students are worried about future employment, career prospects and the prospects of the economic crisis. The result of the article is recommendations for the educational institutions to work with students, which can help to stabilize their psychological condition and help during the adaptation to the new educational and social conditions.

**Key words:** psychological adaptation of students, student youth, sociological study of students, student personality, distance learning in higher education, distance education

CITATION: Klochkova A.V. Zakharenko N.A. Socio-psychological well-being of students: Results of a sociological survey. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 176–189. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-176-189

## Введение

Один из самых интенсивных периодов социо-психического развития в процессе социализации человека приходится на студенческий возраст. Именно в это время активизируется интеллектуальная деятельность и в основном складывается личностная система. В настоящий период естественные психо-возрастные юношеские проблемы усугубляются на фоне последствий пандемии коронавирусной инфекции, мирового социально-экономического кризиса, снижения эффективности системы коллективной безопасности, повышения тревожности населения, что не может не сказаться и на социально-психологическом благополучии студенческой молодежи. Нарастание глобальной геополитической и социальной напряженности, обострение информационно-психологических вызовов и угроз современности способствуют, особенно у молодого поколения, возникновению чувства незащищенности, неуверенности в завтрашнем дне, психологической неустойчивости, негативно сказываясь и на процессе обучения в вузе.

Проведенные в России исследования студенчества показывают, что 21% первокурсников имеют психологические проблемы, а у 9% – наблюдаются нарушения поведения, в том числе при взаимодействии с однокурсниками<sup>1</sup>.

Иллюстрируют состояние молодого поколения и результаты общероссийского опроса, в ходе которого было установлено, что 79% молодых людей не могут строить планы на будущее, полагая текущую ситуацию слишком неподходящей для этого (причем доля таких респондентов достигает своего максимума именно среди молодежи)<sup>2</sup>. Восприятие внешнего мира как неопределенного, вынужденная пассивная жизненная позиция, неуверенность в выбранной образовательной

<sup>1</sup> Выборка составила почти 22 000 первокурсников из 221 российских вузов. Подробнее см.: Соколова М. Больше 20 процентов первокурсников нуждаются в психологе // Парламентская газета. 2022. 15 сентября. URL: <https://www.pnp.ru/social/bolshe-20-procentov-pervokursnikov-nuzhdayutsya-v-psikhologe.html> (дата обращения: 20.09.2022).

<sup>2</sup> Планы на будущее. Об уверенности в завтрашнем дне и пользе долгосрочных планов // Фонд Общественное Мнение. 30.10.2020. URL: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/14483> (дата обращения: 22.08.2022).

и карьерной стратегии или их отсутствие становятся дополнительным источником стресса. Для молодых людей характерен страх не реализовать себя и свои способности, это фиксируют и другие общероссийские исследования: в группе респондентов в возрасте до 30 лет соответствующие опасения возникают в 3–4 раза чаще, чем в других возрастных группах<sup>3</sup>.

Согласно оценкам субъектов образовательной среды, в период пандемии и вынужденного перехода на дистанционное обучение снизилась эффективность образовательного процесса. Каждый второй преподаватель [5, с. 35] и две трети студентов [3, с. 92] отмечают, что уровень включенности последних в процесс обучения при переходе на дистанционный формат стал более низким. Наибольший дискомфорт с точки зрения психологической адаптации вызывает отсутствие аудиторных занятий и ограниченность погружения в университетскую среду, а при вынужденной социальной изоляции не хватает личного общения со студентами своей группы / университета и с преподавателями.

В рамках исследований, посвященных качеству высшего образования, в создавшихся условиях особого внимания заслуживает изучение вопросов, связанных с социально-психологической стороной учебного процесса. Обращает на себя внимание высказывание доктора психологических наук Б.А. Сосновского: «Категорически удручает нынешнее забвение основного – качества образования – и отсутствие уважительного, бережного отношения к человеческой психике» [10, с. 19], подтверждающее важность данного исследовательского направления.

## Материалы и методы

*Объект исследования* – студенты бакалавриата и магистратуры юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

*Предмет исследования* – образовательные, психологические и социальные установки обучающихся.

*Цель исследования* – выявление особенностей психологического состояния студентов и определения факторов, влияющих на рост тревожности в студенческой среде.

*Задачи исследования:*

- 1) проанализировать особенности текущего психологического состояния студентов;
- 2) определить характер восприятия студентами различных сторон процесса обучения;

<sup>3</sup> Тревоги и опасения людей // Фонд Общественное Мнение. 11.02.2022. URL: <https://fom.ru/Nastroeniya/14685> (дата обращения: 25.08.2022).

3) сформулировать практические рекомендации по профилактике состояний тревожности и психологического дискомфорта у студентов вуза.

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что сложности возвращения к классической форме занятий после длительного периода дистанционного обучения, усугубившиеся дестабилизацией социально-политической обстановки и в мире, и в стране, приведут к психологическому дисбалансу подавляющего числа студентов.

Исследование проводилось посредством метода анкетного опроса, с использованием сформулированных согласно заявленным задачам вопросов открытого и закрытого типа. Разработанная стандартизованная анкета распространена в онлайн-формате.

В опросе приняли участие 635 студентов бакалавриата и магистратуры юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Респонденты анонимно отвечали на вопросы анкеты. Результаты обрабатывались с помощью компьютерной программы для статистической обработки данных SPSS Statistics и Excel и были получены с применением методов описательной статистики и сравнительного анализа эмпирической информации.

## Результаты исследования

Эффективность обучения в значительной мере зависит от психологического состояния самого студента и от особенностей взаимоотношений внутри учебного коллектива. В ходе исследования были проанализированы оба эти параметра.

### Исследование психологического состояния студентов

По данным исследования, практически все студенты испытывают определенный психологический дисбаланс, вызванный различными причинами (рис. 1).

На первый план в определении источника тревожности, по полученным данным, выходит социально-политическая нестабильность в обществе. Более всего опрошенные обеспокоены политической нестабильностью в стране и в мире (43,2%), а также возможностью начала военного конфликта с участием России (34,3%)<sup>4</sup>.

Второе место занимают проблемы с трудоустройством (32,3%), которые гипотетически могут возникнуть в будущем, а также опасения не состояться в юридической профессии (24,7%).

<sup>4</sup> Исследование проходило до начала специальной военной операции на Украине.



**Рис. 1.** Страхи и опасения респондентов из числа студенческой молодежи

Процент показан от числа данных ответов, была возможность выбора нескольких вариантов ответа

К этому же блоку источников психологического дискомфорта можно отнести и страх перед возможностью отчисления за неуспеваемость (17,8%). Около трети всех данных ответов касаются проблем в экономике, каждый шестой указывает на опасения относительно возможных проблем со здоровьем в период эпидемии.

Обращают на себя внимание сопоставимые доли студентов, обеспокоенных проблемой одиночества и трансформацией реальной жизни в виртуальную в ущерб межличностным взаимоотношениям, что может свидетельствовать о тесной взаимосвязи этих двух тенденций.

Ничего особенно не беспокоит, по данным исследования, лишь небольшую часть опрошенных, что может свидетельствовать как о высокой психологической устойчивости и уверенности таких студентов в своих способностях и возможностях, так и об их индифферентности по отношению к социально-значимым факторам, и даже об инфантильности части из них.

Оценивая свое настоящее эмоционально-психологическое состояние, около трети обучающихся отметили периодически появляющееся чувство внутреннего дискомфорта (29%). Каждый пятый испытывает ощущение волнения, психологической неустойчивости (21,4%). Сопоставимую долю опрошенных практически не покидает психологический дискомфорт (18,6). На страх и панические состояния жалуется

7% студентов. Таким образом, подавляющее число студентов отмечает проблемы психологического характера. Более того, по данным опроса, 14% уже обращались по поводу своего психологического состояния за помощью к психологам и психотерапевтам.

## Исследование особенностей взаимоотношений внутри учебного коллектива

Проведенное исследование показало, что по оценкам подавляющего большинства студентов, обстановка на факультете в целом благоприятная, серьезных проблем и конфликтов не возникает (рис. 2).



**Рис. 2.** Эмоционально-психологический климат на факультете (мнение респондентов)

Процент показан от числа данных ответов, была возможность выбора нескольких вариантов ответа

Однако около трети ответов сходятся к тому, что общение студентов в основном замкнуто на учебных группах, единения курса не наблюдается. В 15% случаев респонденты указывали на незаинтересованность однокурсников в общении друг с другом. Разобщенность значительной части студентов, нежелание непосредственного общения между собой является следствием замыкания на себе, своих собственных интересах. Данная антикоммуникативная тенденция может быть следствием погружения в киберпространство, захватывающее каждое новое поколение уже с детства. Зависимость от гаджетов, уход в социальные сети

и иные виртуальные формы коммуникации и получения информации ведут к социальной изоляции, элиминируют способность к вербальному межличностному общению, сокращают возможности полноценных социальных взаимодействий в дальнейшей жизни.

При этом важно отметить, что, по мнению студентов, эмоционально-психологический климат на факультете не характеризуется неуважительным отношением друг к другу и психологической напряженностью в отношениях с преподавателями.

Как показали результаты социологического опроса, подавляющее число студентов отмечают внимательное отношение со стороны преподавателей, их заинтересованность в успешном освоении дисциплин и готовность оказывать в этом помощь, либо характеризуют их как нейтральные. Психологический климат в своей учебной группе большинством студентов также охарактеризован как благоприятный и дружественный. Более четверти опрошенных отметили нейтральность и бесконфликтность взаимоотношений.

Отношения в любой малой социальной группе, в том числе студенческом коллективе, зависят от преобладания тех или иных индивидуальных, в том числе психологических качеств ее членов. Можно предположить, что выявленная индифферентность студентов по отношению к сокурсникам в определенной степени обусловлена дистанционным форматом их обучения. На психологическую атмосферу в вузе немаловажное влияние оказывает также осознание студентами значимости своей роли в учебном процессе. Отношение респондентов к студенческой жизни зависит, в том числе, от того, чувствуют ли они себя субъектами учебного процесса, чье мнение по важным для них вопросам учитывается администрацией факультета. Согласно полученным данным, чаще всего к студентам прислушиваются при организации различных факультетских мероприятий (74,3%), по вопросам организации учебного процесса (64,2%) и при возникновении конфликтных ситуаций (61,6%). Мнение студентов менее всего учитывается в таких вопросах, как программа обучения (38,2%), содержание учебных программ (42,9%), которые более всего связаны с формированием мотивации к обучению. При этом очевидно, что для обеспечения качества обучения и привлечения мотивированных абитуриентов администрация вуза должна иметь обратную связь с обучающимися, учитывать их запрос на обновление содержательной части учебной программы, вводить новые лекционные курсы, отражающие изменения современной жизни.

По данным исследования, студенты юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова уже на стадии обучения начинают ощущать себя частью профессионального сообщества. Этому способствует

общение с преподавателями, большинство из которых являются ведущими специалистами в области права и успешными практикующими юристами. Каждый второй опрошенный отметил, что подобная идентификация с профессиональным сообществом у него уже сформировалась благодаря взаимодействию с профессорско-преподавательским составом факультета (рис. 3). Профессиональное самоощущение студента придает ему уверенности в правильности выбора своей жизненной стратегии, психологической устойчивости, усиливает мотивацию к высоким достижениям в профессиональной подготовке.



**Рис. 3.** Ответы на вопрос «Ощущаете ли Вы принадлежность к профессиональному юридическому сообществу?»

## Обсуждение результатов

Исследование показало, что на момент проведения опроса большинство опрошенных студентов отмечали проблемы психологического характера. По полученным данным, на развитие психологического дисбаланса молодежи, в первую очередь, оказали влияние социально-политические факторы. К социальным в данном случае отнесены пребывание на самоизоляции, вынужденное дистанционное обучение, беспокойство по поводу карьерных перспектив и экономической ситуации в стране.

После длительного периода дистанционных занятий последовал новый виток психологической адаптации, теперь уже к классической форме обучения. Дополнительным стрессогенным фактором стала глобальная дестабилизация: политическая нестабильность и возможность



военных действий с участием России явились основными источниками страхов студенческой молодежи. Выдвинутая в исследовании гипотеза частично подтвердилась: доля учащейся молодежи, склонной к повышенной тревожности, достигла трех четвертей, причем у каждого четвертого такое психологическое состояние носит перманентный характер.

Как показывают другие исследования последних лет, студенты различных вузов после окончания периода дистанционного обучения также испытывали повышенный уровень психологического стресса, который выражался, например, в отчужденности, фрустрированности, тревожности [1, с. 103], «эмоциональной дестабилизации» [7, с. 225]. Причем, как отмечают авторы упомянутых исследований, речь идет именно о всплеске психологических проблем, а не о плавно нарастающем тренде. Так, мониторинг когнитивного компонента состояния студентов, проведенный в 2020 г. в три этапа, показал двухкратный рост доли студентов с тревожными мыслями от 17,6% до 21,3% через два месяца и до 36,8% через аналогичный промежуток времени [2, с. 64].

Кроме того, стрессогенность фактора пребывания на дистанте и классических факторов, связанных с академической нагрузкой, усугубляется неопределенностью социально-политической ситуации. Неопределенность будущего и нестабильность настоящего является дополнительной причиной эскалации стресса. Как указывает А.Н. Рябинкина, в условиях неопределенности студент «испытывает внутреннее напряжение, страхи, неуверенность в себе, депрессивное состояние» [6, с. 296].

В сложной социально-психологической атмосфере молодое поколение, включая студенчество, надеясь получить ответы на возникающие жизненно-важные вопросы, «уходит в параллельный мир информационных технологий и социальных сетей, становясь легкой добычей для различного рода асоциальных проектов» [9, с. 37], что вызывает эмоционально-психологический дискомфорт при взаимодействии с окружающими. В том числе это оказывает негативное влияние и на процесс обучения – усвоение материала, успеваемость, взаимоотношения с другими студентами и преподавателями.

Влияние социально-психологической атмосферы в коллективе на продуктивность деятельности человека нельзя переоценить, поэтому необходимо создать благоприятный эмоционально-психологический климат в вузе. Представляется важным, апеллируя к мнению О.И. Мироновой, подчеркнуть роль учебного заведения в деле профилактики стресса обучающихся и нивелирования его уровня: «Если условия благоприятны, то стресс способствует развитию оптимального рабочего состояния,

если неблагоприятны, то активизируется нервно-психическая напряженность, снижается общая работоспособность, а энергетические ресурсы истощаются» [4, с. 163]. Отсюда следует, что создание в учебных заведениях условий, способствующих адаптации учащихся к новым для них условиям, повышает стрессоустойчивость студентов и улучшает их психическое состояние.

## Заключение

Исследование показало, что подавляющее большинство опрошенных студентов испытывают определенный психологический дискомфорт, несмотря на общий благоприятный эмоционально-психологический климат на факультете, способствующий эффективному учебному процессу. Можно прогнозировать, что такое психологическое состояние в студенческой среде будет иметь тенденцию к нарастанию в условиях глобальной социально-психологической, социально-экономической и политической нестабильности в мире. Текущая ситуация представляется сложной для студенческой молодежи в силу вынужденного изменения их образа жизни, нарушения привычного способа коммуникации, фрустрации базовых потребностей молодежи, что в целом способствует росту тревожных состояний, появлению разного рода страхов и негативных переживаний в целом.

Учебное заведение может и должно стать для обучающихся источником ощущения стабильности, защищенности, интегрированности в социум. Достижению данной цели способствует решение следующих задач:

- организация мониторинга и учета мнения студентов по вопросам, связанным с учебным процессом, демонстрирующего заинтересованность в диалоге и неравнодушие к проблемам обучающихся;
- развитие системы внеучебной занятости студентов внутри вуза (создание условий для проведения досуга, общения по интересам, реализации способностей и талантов и т.д.);
- помощь студентам (особенно первокурсникам) в адаптации к новой учебной среде (институты кураторов и наставников);
- выстраивание коммуникации с потенциальными работодателями с целью формирования обучающимися карьерных стратегий еще на базе вуза;
- создание научно-образовательных центров, где студенты могут реализовать свои научные интересы.

Учитывая то, что каждый седьмой из числа опрошенных уже обращался к психологам, необходимо создание бесплатной службы

психологической помощи в вузах, обеспечивающей возможность для студентов разрешения своих внутренних конфликтов с помощью опытных педагогов-психологов, способных заниматься анализом возникающих индивидуальных эмоционально-психологических и коллективных социально-психологических проблем и выработкой эффективных методов их разрешения и профилактики в будущем. В законе «Об образовании» право студентов на психологическую помощь уже закреплено, кроме того, к 2025 г., согласно Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в РФ ([https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=58326](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=58326)) должна начать функционировать система психологической помощи обучающимся.

### Библиографический список / References

1. Абдрашитов Р.Т., Абакаров А.М., Кубекова А.С. Психологическое состояние студентов в условиях выхода из самоизоляции // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 4-1. С. 98–105. DOI:10.34670/AR.2020.25.61.011 [Abdrashitov R.T., Abakarov A.M., Kubekova A.S. The psychological state of students in conditions of exit from self-isolation. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2020. T. 9. № 4-1. Pp. 98–105. DOI: 10.34670/AR.2020.25.61.011 (In Rus.)]
2. Володина К.А., Рагулина А.А., Русяева И.А. Психологическое состояние студентов в условиях дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2022. Т. 10. № 1 (36). С. 59–72. [Volodina K.A., Ragulina A.A., Rusaeva I.A. The psychological state of students in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*. 2022. Vol. 10, No. 1 (36). Pp. 59–72 (In Rus.)]
3. Захаренко Н.А., Клочкова А.В. Дистанционное образование в высшей школе: за и против // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. 2020. № 4. С. 80–95. [Zakharenko N.A., Klochkova A.V. Distance education in higher education: Pros and cons. *Moscow University Bulletin. Series 11. Law*. 2020. No. 4. Pp. 80–95. (In Rus.)]
4. Миронова О.И. Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 159–170. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-159-170 [Mironova O.I. Approaches to studying exam stress in students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 159–170. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-159-170 (In Rus.)]
5. Опыт работы в цифровой образовательной среде: методическое издание / Отв. ред. А.К. Голиченков; Сост. А.А. Бережнов. М., 2022. [Opyt raboty v cifrovoj obrazovatelnoj srede [Experience in the digital educational environment]. A.K. Golichenkov (ed.); A.A. Berezhnov (compl.). Moscow, 2022.]

6. Рябинкина А.Н. Толерантность студентов к неопределенности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1 (78). С. 295–297. [Ryabinkina A.N. Student tolerance for uncertainty. *Scientific Notes of Orel State University*. 2018. No. 1 (78). Pp. 295–297. (In Rus.)]
7. Сидячева Н.В., Зотова Л.Э. Ситуация вынужденной самоизоляции в период пандемии: психологический и академический аспекты // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 5. С. 218–225. [Sidyacheva N.V., Zotova L.E. The situation of forced self-isolation during a pandemic: Psychological and academic aspects. *Sovremennye Naukoemkie Tehnologii*. 2020. No. 5. Pp. 218–225. (In Rus.)]
8. Сосновский Б.А. Неизбежные провалы реформы отечественного образования // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 9–20. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-9-20 [Sosnovsky B.A. Inevitable failures of the Russian education reform. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 9–20. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-9-20 (In Rus.)]
9. Шутенко Е.Н. Психологическое здоровье молодежи в условиях социокультурных трансформаций современного общества // Психолог. 2018. № 3. С. 32–40. [Shutenko E.N. Psychological health of youth in the context of socio-cultural transformations of modern society. *Psikholog*. 2018. No. 3. Pp. 32–40. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 29.09.2022, принята к публикации 05.12.2022

The article was received on 29.09.2022, accepted for publication 05.12.2022

### Сведения об авторах / About the authors

**Ключкова Анна Валентиновна** – кандидат социологических наук; заведующая лабораторией социально-правовых исследований и сравнительного правоведения юридического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Anna V. Klochkova** – PhD in Sociology; Head at the Laboratory of Social and Legal Studies and Comparative Law of the Faculty of Law, Lomonosov Moscow State University

E-mail: annaklochkova17@yandex.ru

**Захаренко Надежда Андреевна** – кандидат социологических наук; старший научный сотрудник лаборатории социально-правовых исследований и сравнительного правоведения юридического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Nadezhda A. Zakharenko** – PhD in Sociology; senior researcher at the Laboratory of Social and Legal Studies and Comparative Law of the Faculty of Law, Lomonosov Moscow State University

E-mail: k\_nadejda@mail.ru

### Заявленный вклад авторов

**Клочкова А.В.** – общее руководство исследованием, интерпретация данных, подготовка текста статьи

**Захаренко Н.А.** – планирование исследования, поиск и анализ данных и материалов, участие в подготовке текста статьи

### Contribution of the authors

**A.V. Klochkova** – general direction of the research, interpretation of data and materials, and preparation of the text of the article

**N.A. Zakharenko** – research planning, search and analysis of data and materials, 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-2023-1-190-203

УДК: 159.923

**Е.Н. Корчагин**

Московский государственный  
психолого-педагогический университет,  
127051 г. Москва, Российская Федерация

## Профессиональная идентичность: обзор зарубежных исследований

Аналитический обзор зарубежных исследований посвящен проблеме профессиональной идентичности. Описаны основные подходы к пониманию и изучению профессиональной идентичности, динамика представлений о ее роли в условиях профессиональной деятельности. Представлен анализ термина «профессиональная идентичность» и его смежных понятий – «профессионализм», «профессиональная социализация». Выявлено, что процесс формирования профессиональной идентичности зависит от трудовых и общекультурных условий, в которых протекает этот процесс. Начало формирования профессиональной идентичности происходит в процессе учебы, когда у обучающегося появляется более четкое представление о своей будущей профессии и возможность систематически взаимодействовать с представителями данной профессии. Развитая профессиональная идентичность повышает стрессоустойчивость и мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию.

**Ключевые слова:** формирование профессиональной идентичности, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, профессионализм

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Корчагин Е.Н. Профессиональная идентичность: обзор зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 190–203. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-190-203

**E.N. Korchagin**

Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow, 127051, Russian Federation

## Professional identity: The review of research

An analytical review of foreign studies is devoted to the problem of professional identity. The main approaches to understanding and studying professional identity, the dynamics of ideas about its role in the conditions of professional activity are described. The analysis of the term “professional identity” and its related concepts – “professionalism”, “professional socialization” is presented. It was revealed that the process of formation of professional identity depends on the labor and general cultural conditions in which this process takes place. The beginning of the formation of professional identity occurs in the process of learning, when the student has a clearer idea of their future profession and the opportunity to systematically interact with representatives of this profession. A developed professional identity increases stress resistance and motivation for further professional development.

**Key words:** formation of professional identity, professional self-determination, professional activity, professionalism

CITATION: Korchagin E.N. Professional identity: The review of rese-arch. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 190–203. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-190-203

### Введение

Проблема самоидентификации в современном обществе имеет высокую актуальность по ряду причин. Отчасти это связано с общемировыми культурными сдвигами, которые вынуждают общество обращать более пристальное внимание на вопросы идентичности человека, его представления о себе и считаться с этими представлениями. В то же время научный мир накопил достаточно знаний, чтобы признать огромное влияние развития различных видов идентичности как на жизнь

конкретного человека, так и на жизнь общества в целом. Такое положение вещей признается современными учеными-исследователями проблем идентичности. Среди множества видов идентичности особенную значимость до последнего времени имели этническая, национальная, религиозная идентичность. Сегодня же немало исследований затрагивают острые вопросы, актуальные для современного западного общества, – расовую принадлежность, гендерную самоидентичность, сексуальную ориентацию – и их связь с другими типами идентичности в условиях повседневной жизни и профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность в таких условиях играет особенную роль, поскольку для современного человека трудовая деятельность в роли профессионала является неотъемлемой частью существования.

Уникальную значимость имеет проблема становления профессиональной идентичности для образования, поскольку полноценное формирование представления о себе как о профессионале чаще всего происходит во время получения специального и высшего образования, когда у студента формируется более внятное представление о будущей профессии. В процессе учебы студент обретает конкретные профессиональные навыки, возможность систематически взаимодействовать с представителями данной профессии, а также начинает идентифицировать себя с группой будущих профессионалов, которой служит студенческая группа [2]. Развитая профессиональная идентичность также выступает фактором развития профессиональной компетентности, которая в отечественных исследованиях рассматривается не только как готовность специалиста реализовывать свой профессиональный потенциал, но и готовность специалиста к нахождению, порождению и интерпретации личностных смыслов субъектов его профессиональной деятельности [3], что играет значимую роль для представителей социальных профессий.

Разнообразие современных международных исследований по проблеме профессиональной идентичности и необходимость их интеграции в российскую науку обуславливает актуальность работ, посвященных систематическому анализу зарубежных исследований. Проблема в данной области на сегодняшний день заключается в неструктурированности и мозаичности данных. Цель данной работы – дать систематическое описание проблемы профессиональной идентичности и ее формирования в современных зарубежных исследованиях, раскрыть видение авторов этих работ особенностей и контекста, в котором происходит становление профессиональной идентичности – начиная от образовательного заведения и заканчивая деятельностью в профессиональной группе. Для достижения этой цели необходимым этапом становится отбор научной литературы, который даст наиболее четкое представление



о современных способах исследования профессиональной идентичности в разных областях и результатах этих исследований.

## Процедура исследования

Поиск литературы проводился по следующим электронным базам данных: EBSCOhost, ProQuest, Sage Journals Online, Open Access Theses and dissertations, Scholar Google. Стратегия поиска заключалась в использовании в запросе ключевых слов и формулировок на английском языке, имеющих непосредственное отношение к профессиональной идентичности и ее становлению, например: “professional identity”, “professional identification”, “professional identity development”, “professional identity construction”, “professionalism”. Основами для отбора публикаций послужили критерий современности (предпочтение отдавалось публикациям не старше 10 лет), цитируемость публикации и читательский интерес.

Профессиональная идентичность в зарубежных исследованиях изучается с разных точек зрения учеными, представляющими разные дисциплины. Поэтому, помимо обзорных и междисциплинарных исследований, были также отобраны работы, посвященные развитию профессиональной идентичности и ее влиянию на профессиональную деятельность в рамках конкретных дисциплин. Значительная часть работ связана с профессиями, в которых работник имеет непосредственный физический и эмоциональный контакт с другими людьми – это такие сферы, как образование (начинающие или имеющие опыт работы учителя и работники сферы образования), медицина (уход за больными, сестринское дело), менеджмент. Согласно результатам систематического обзора, особенности становления профессиональной идентичности в разных дисциплинах могут иметь различия. Наиболее частыми методами изучения профессиональной идентичности в зарубежных работах является метод *case-study*, интервью, а также исследования с применением общих и специфических для конкретной дисциплины методик.

Итого было отобрано 38 обзорных и практических исследований, которые в наибольшей степени соответствуют описанным выше критериям и наиболее полно отражают картину современных представлений о профессиональной идентичности в зарубежной научной среде.

## Профессиональная идентичность в современных зарубежных исследованиях

Современные зарубежные исследования по проблеме идентичности затрагивают широкий спектр проблем, начиная от получивших особую актуальность различных видов самоидентичности, их формирования

и влияния на жизнь индивида, и заканчивая исследованиями, посвященными системному взгляду на взаимовлияние общества и человека в контексте его самоидентификации, социальных ролей и статуса. Методологические исследования, посвященные данной теме, описывают тенденции к изменению понимания разных видов идентичности и значения идентичности для человека в современном западном обществе [27]. Стремительно меняющаяся социальная ситуация и динамика культурных норм западного общества вынуждает исследователей ставить акцент на том, что выводы последних исследований по проблемам идентичности актуальны лишь для конкретных групп людей в исторически очень ограниченный временной промежуток [35]. Необходимость изучения отдельных видов идентичности, таких как профессиональная идентичность, ставит перед современными исследователями задачу разработки подходящего инструментария, позволяющего изучить особенности формирования и развития данного вида идентичности с учетом его системных свойств, что невозможно без анализа существующих и устоявшихся подходов в этой области и качественного изучения субъективной оценки жизненного опыта человека, живущего в условиях современных культурных реалий [11].

За последние десятилетия поле изучения феномена профессиональной идентичности в западных исследованиях расширилось и претерпело значительные изменения. Так, если в более ранних работах, например, в исследованиях Т. Парсонса [37] и У. Мура [33], в качестве основного источника формирования профессиональной идентичности рассматриваются продолжительные периоды обучения и социализации, то в более поздних работах других авторов отмечается неоднозначность термина «профессионализм» и размытие границ сферы профессионального [13; 21], описываются феномены корректировки профессиональной идентичности (что актуально для случаев, когда работник получает новую должность или если его профессиональные ожидания расходятся с тем, как ему реально приходится себя проявлять в трудовом процессе) [39], рассматривается проблема престижа и половой принадлежности [8; 24]. Согласно оценке ряда ученых, исследования в области профессиональной идентичности позволяют оценить взаимовлияние рабочего процесса и идентичности субъекта [7; 45], а также проследить влияние профессиональной идентичности субъектов на рабочий коллектив и благополучие организации в целом [10; 22; 28].

Западные исследования последних двадцати пяти лет показали, что профессиональная идентичность является одной из многих типов идентичности, имеющих отношение к профессиональной деятельности [9; 42]. Так, согласно результатам работ канадского исследователя

Х. Воу, профессиональная идентичность может в значительной степени отличаться от групповой и организационной идентичности [46], что подтверждается и более поздними исследованиями других ученых [29].

Доктор наук А. Фицджеральд в своей работе, посвященной концептуальному анализу понятия профессиональная идентичность, отмечает, что «профессиональная идентичность», «профессионализм», «профессиональная социализация» и другие родственные термины часто используются без четкого определения или с противоречивыми определениями [17]. Кроме того, в ряде случаев разные термины используются в одном и том же контексте и имеют одинаковое значение – например, профессионализм (*professionalism*) [34], профессиональная самооценка (*professional self-concept*) [38], профессиональная социализация (*professional socialization*) [30]. Это отчасти связано с тем, что в западной литературе определение того, что значит быть профессионалом, никогда не было простым и никогда не было стандартизировано [12; 16; 25; 48]. Однако еще в начале 2000-х гг. некоторые видные исследователи предложили несколько определений, связанных с профессионализмом. Так, американские исследователи Г. Гарднер и Л.С. Шульман, изучая взаимосвязь между профессией и обществом, описали 6 основных характеристик профессионала: ответственность перед клиентами и обществом; владение специальными знаниями и умениями; владение специальным и уникальным набором навыков; способность объективно («добросовестно» – “with integrity”) выносить суждения в условиях неопределенности; способность обретать новые знания на основе опыта; наличие сообщества профессионалов, осуществляющих надзор и мониторинг профессиональной деятельности [19]. Похожим образом, Т. Оффельт с соавторами выделили 6 составляющих профессиональности, некоторые из которых пересекаются с теми, что перечислены в концепции Г. Гарднера и Л.С. Шульман. В качестве таких составляющих Т. Оффельт выделил: предоставление лучших из доступных услуг клиентам и обществу; добросовестность в любых обстоятельствах; владение актуальной информацией в области профессиональной теории и практики; критическое осмысление результатов своей профессиональной деятельности; стремление укреплять позиции и эффективность своей профессии; активное взаимодействие с профессиональным сообществом [36]. А. Фицджеральд отмечает, что концепции Г. Гарднера, Л.С. Шульман и Т. Оффельта позволяют описать профессиональную идентичность как с точки зрения группы, так и с позиции человека, являющегося участником этой группы [17].

А. Фицджеральд указывает на то, что в современных исследованиях формирования профессиональной идентичности в качестве ключевых

рассматриваются один или несколько из следующих факторов: поведение и конкретные действия; знания и навыки; ценности, убеждения, этика; социальный, культурный, политический контекст и социализация; групповая идентичность и самоидентичность [17].

В ряде исследований профессиональная идентичность рассматривается через призму практических действий, которые человек выполняет в процессе профессиональной деятельности. Так, австралийская исследовательница Ф. Расмуссен, исследуя деятельность медсестер, указывает на то, что практическая деятельность работников в данной сфере – забота о пациенте, решение локальных проблем, многозадачность и непосредственная коммуникация – укрепляет профессиональную идентичность и в ряде случаев способствует большей удовлетворенности своей работой [40]. Также поднимая вопрос удовлетворенности своей работой, английская исследовательница Дж. Томпсон отмечает, что рассогласование между представлениями работника о своей профессиональной деятельности и реальными требованиями и задачами, которые перед ним ставятся, могут приводить к кризису профессиональной идентичности, создавать чувство изолированности и провоцировать негативное эмоциональное отношение к своей работе [43].

### **Формирование и динамика профессиональной идентичности**

Датский исследователь С. Вакерхаузен указывает на практическую деятельность в профессиональной группе как начальную точку формирования профессиональной идентичности. Согласно его подходу, образование и теоретическая подготовка создают плацдарм для профессиональной деятельности, однако профессиональная идентичность начинает формироваться в момент, когда в процессе работы человек перенимает поведение других представителей своей профессии: манеру поведения, общения и выполнения стоящих перед ними задач [47].

Другой взгляд на формирование профессиональной идентичности в своей работе представили норвежские исследователи Берит Мисунд Даль и Энн Клэнси. Согласно их концепции, профессиональная идентичность формируется в соответствии с тем, как работники переживают и описывают опыт своей профессиональной деятельности. Общая профессиональная идентичность формируется в том случае, когда опыт и впечатления от профессиональной деятельности разных людей совпадают. Ключевую роль в этой модели играет непосредственное общение между представителями профессии [14].

Принятие ценностей является самым распространенным критерием формирования профессиональной идентичности [17]. В работе американских исследовательниц Б. Шмидт и Э. МакАртур подчеркивается не только важность, но и необходимость принятия и усвоения ценностей для формирования и поддержания профессиональной идентичности работников социальной сферы [41]. В работе М. Форузаде профессиональная идентичность формируется при интеграции персональных и профессиональных ценностей [18]. Подобная же идея представлена в ряде других исследований, где также показано, что приверженность профессиональным ценностям делает начинающих профессионалов и студентов менее уязвимыми в стрессовых ситуациях, которые могут поставить под сомнение их предрасположенность к данной профессии [26].

В работе Дж. Томпсон указывается, что профессиональная идентичность укрепляется по мере усиления социальной идентичности [43]. В других работах отмечается влияние контекста (политического, социального, культурного), в котором формируется профессиональная идентичность, что сказывается на ее характере и устойчивости [32]. Дифференциация себя от представителей других профессиональных групп тоже имеет отношение к профессиональной идентичности – в процессе профессионализации студенты находятся в процессе определения не только того, кем они являются, но и того, кем они не являются [20]. Б.М. Даль и Э. Клэнси отмечают, что отличие от других групп придает профессии особую идентичность, а профессионалам в этой группе – средство для профессиональной идентичности [14].

Современные западные исследования говорят о том, что для работников, обладающих высокой профессиональной идентичностью, характерен более высокий уровень стрессоустойчивости, высокая уверенность в себе, они в большей степени склонны мыслить позитивно и достигать карьерных успехов [36]. Развитая профессиональная идентичность создает ощущение причастности, что повышает удовлетворенность профессией и своими достижениями [40].

## Методики изучения профессиональной идентичности

Характерной особенностью опросников, используемых в современных западных исследованиях для изучения профессиональной идентичности, является их направленность на конкретные профессиональные области. Так, опросники для работников медицинских учреждений наряду с общими вопросами, касающимися социализации, содержат ряд вопросов, относящихся к медицинской этике, врачебному сообществу и взаимодействию с пациентами [31; 44]. Аналогичным образом,

опросники для других профессий содержат специфические вопросы, относящиеся к их сфере, например, образование [23], спортивная подготовка [15]. Преимущество подобного подхода заключается в большей точности и адресности вопросов, возможности учесть особенности профессиональной идентичности, характерные для конкретной профессиональной сферы. При этом возникает необходимость разработки и валидации опросников для каждой профессиональной области [15], что является трудозатратной работой и может создавать препятствия для более активного изучения профессиональной идентичности в некоторых областях. Неспециализированные опросники, содержащие общие вопросы без привязки к конкретной профессии, позволяют оценить ограниченный набор компонентов профессиональной идентичности и используют в сочетании с другими методами сбора и анализа данных [6].

В отличие от западных, методики изучения профессиональной идентичности, находящие наиболее широкое применение в отечественной науке, не имеют строгой привязки к конкретным профессиональным сферам. Так, диагностический опросник А.А. Озеринной содержит вопросы с более обобщенными формулировками, что позволяет изучить как общий уровень сформированности профессиональной идентичности, так ее компоненты – когнитивный, эмоциональный, мотивационный и другие – вне зависимости от сферы профессиональной деятельности [4]. Другие методики помогают более детально изучить отдельные компоненты профессиональной идентичности без привязки к конкретной профессии [1] либо имеют форму, позволяющую проводить данную методику на представителях любой профессиональной группы [5]. В случае применения таких методик имеет смысл использовать комплекс средств, позволяющих учесть специфику конкретной профессии.

## Выводы

Особенности конкретных условий работы и различия в требованиях, которые профессия предъявляет работнику, оказывают влияние на формирование и динамику профессиональной идентичности. Особое внимание в современных работах уделяется локальным условиям, в которых формируется профессиональная идентичность, а также региональным и всеобщим мировым культурным тенденциям. Проблемы расовой, гендерной и половой принадлежности находят отражение в современных качественных исследованиях профессиональной идентичности, данные в них фиксируются методами case-study и интервью.

На сегодняшний день единый комплексный подход к изучению профессиональной идентичности отсутствует. Проблема развития профессиональной идентичности становится все более зависимой от контекста

конкретного исследования. Особую значимость приобретают исследования, задачей которых является интеграция знаний о данном феномене, полученных в разных дисциплинах, и выстраивание общей картины. Такие исследования включают в себя как обзоры работ по данной проблеме с целью разрешения существующих между ними противоречий, так и уточнение базовых понятий и определений.

Студенчество выделяется как начальный этап формирования профессиональной идентичности. Успешное становление профессиональной идентичности повышает уверенность студентов в своей профессии и придает мотивацию к дальнейшему развитию. В качестве ключевых факторов формирования профессиональной идентичности выделяют поведение, знания и навыки, ценности и этику, социализацию, групповую идентичность и самоидентичность. Взаимоинтеграция личных и профессиональных ценностей при взаимодействии с профессиональной группой является одним из наиболее значимых условий формирования устойчивой и развитой профессиональной идентичности. Развитая профессиональная идентичность повышает субъективную удовлетворенность работником своей профессиональной деятельностью, что повышает стрессоустойчивость и, как и в случае со студентами, создает мотивацию для дальнейшего развития в качестве профессионала.

Опыт зарубежных исследований позволяют сделать вывод о важности учета специфики конкретного направления профессиональной подготовки или профессиональной группы, на которой проводится исследование. Адаптация и валидизация современных отечественных и зарубежных методик под определенные профессиональные сферы создаст возможность получения более релевантной информации относительно закономерностей развития профессиональной идентичности у студентов различных направлений подготовки и представителей разных профессий. При этом стоит с осторожностью относиться к анализу теоретических концепций авторов, поскольку работа над созданием общей теоретической базы продолжается. Важно учитывать текущее состояние исследований и уделять должное внимание существующим противоречиям.

## Библиографический список / References

1. Карпинский К.В., Кольшко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: Монография. Гродно, 2010. [Karpinskij K.V. Professionalnoe samoотноshenie lichnosti i metodika ego psihologicheskoy diagnostiki [Professional self-attitude of personality and methods of its psychological diagnostics]. Grodno, 2010.]

2. Корчагин Е.Н., Лобанова А.В. Исследование социально-психологической адаптации и тревожности у студентов-бакалавров // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 208–221. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-208-221 [Korchagin E.N., Lobanova A.V. Socio-psychological adaptation of students at university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 2. Pp. 208–221. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-208-221 (In Rus.).]
3. Лобанова А.В. Подготовка специалистов по профилактике аддиктивного поведения в условиях инновационного обучения в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. [Lobanova A.V. Podgotovka specialistov po profilaktike addiktivnogo povedeniya v usloviyah innovacionnogo obucheniya v vuze [Training of specialists in the prevention of addictive behavior in the context of innovative education at the university]. PhD dis. Moscow, 2010.]
4. Озерина А.А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 15–22. [Ozerina A.A. Development of a questionnaire for the diagnosis of students' professional identity. *News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2011. No. 2. Pp. 15–22 (In Rus.)]
5. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007. [Shnejder L.B. Lichnostnaya, gendernaya i professionalnaya identichnost: teoriya i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: Theory and diagnostic methods]. Moscow, 2007.]
6. Adams K., Hean S., Sturgis P., Macleod Clark J. Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students. *Learn Health Soc. Care*. 2006. No. 5. Pp. 55–68. DOI: 10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x
7. Alvesson M., Ashcraft K.L., Thomas R. Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies. *Organization*. 2006. Vol. 15. Pp. 5–28. DOI: 10.1177/1350508407084426
8. Ashcraft K.L. Empowering “professional” relationships: Organizational communication meets feminist practice. *Management Communication Quarterly*. 2000. Vol. 13. Pp. 347–392. DOI: 10.1177/0893318900133001
9. Ashforth B.E., Harrison S.H., Corley K.G. Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*. 2008. Vol. 34. P. 325–374. DOI: 10.1177/0149206308316059
10. Ashley L., Empson L. Differentiation and discrimination: Understanding social class and social exclusion in leading law firms. *Human Relations*. 2012. Vol. 66. Pp. 219–244. DOI: 10.1177/0018726712455833
11. Barbour J., Lammers J. Measuring professional identity: A review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*. 2015. Vol. 2. No. 2. Pp. 38–60. DOI: 10.1093/JPO/JOU009
12. Browne C., Wall P., Batt S., Bennett R. Understanding perceptions of nursing professional identity in students entering an Australian undergraduate nursing degree. *Nurse Educ. Pract.* 2018. Vol. 32. Pp. 90–96. DOI: 10.1016/J.NEPR.2018.07.006



13. Cheney G., Ashcraft K. Considering “The Professional” in communication studies: Implications for theory and research within and beyond the boundaries of organizational communication. *Communication Theory*. 2007. Vol. 17. Pp. 146–175. DOI: 10.1080/23808985.2008.11679077
14. Dahl B.M., Clancy A. Meanings of knowledge and identity in public health nursing in a time of transition: Interpretations of public health nurses’ narratives. *Scand. J. Caring. Sci.* 2015. Vol. 29. No. 4. Pp. 679–687. DOI: 10.1111/SCS.12196
15. Eason C.M., Mazerolle S.M., Denegar C.R. et al. Validation of the professional identity and values scale among an athletic trainer population. *Journal of Athletic Training*. 2018. No. 53 (1). Pp. 72–79. DOI: 10.4085/1062-6050-209-16
16. Fernandes M.C., Silva L., Silva M. et al. Identity of primary health care nurses: Perception of “doing everything”. *Revista brasileira de enfermagem*. 2018. Vol. 71. No. 1. Pp. 142–147. DOI: 10.1590/0034-7167-2016-0382
17. Fitzgerald A. Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*. 2020. Pp. 1–26. DOI: 10.1111/NUF.12450
18. Forouzadeh M., Kiani M., Bazmi S. Professionalism and its role in the formation of medical professional identity. *Med. J. Islam Repub. Iran*. 2018. Vol. 32. Pp. 130. DOI: 10.14196/MJIRI.32.130
19. Gardner H., Shulman L.S. The professions in America today: Crucial but fragile. *Daedalus*. 2005. Vol. 134. No. 3. Pp. 13–18. DOI: 10.1162/0011526054622132
20. Goldie J. The formation of professional identity in medical students: considerations for educators. *Med. Teach*. 2012. Vol. 34. No. 9. Pp. e641–e648. DOI: 10.3109/0142159X.2012.687476
21. Gorman E.H., Sandefur R.L. “Golden Age,” Quiescence, and revival: How the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*. 2011. Vol. 38. Pp. 275–302. DOI: 10.1177/0730888411417565
22. Gunz H., Gunz S. Hired professional to hired gun: An identity theory approach to understanding the ethical behavior of professionals in non-professional organizations. *Human Relations*. 2007. Vol. 60. Pp. 851–887. DOI: 10.1177/0018726707080079
23. Hanna F., Oostdam R., Severiens S.E., Zijlstra B.J.H. Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*. 2020. No. 64 (100822). DOI: 10.1016/j.stueduc.2019.100822
24. Hinze S.W. Gender and the body of medicine or at least some body parts: (Re) constructing the prestige hierarchy of medical specialties. *The Sociological Quarterly*. 1999. Vol. 40. Pp. 217–239. DOI: 10.1111/J.1533-8525.1999.Tb00546.X
25. Johnson M., Cowin L.S., Wilson I., Young H. Professional identity and nursing: Contemporary theoretical developments and future research challenges. *Int. Nurs. Rev.* 2012. Vol. 59. No. 4. Pp. 562–569. DOI: 10.1111/J.1466-7657.2012.01013.X
26. Kalet A., Buckvar-Keltz L., Harnik V. et al. Measuring professional identity formation early in medical school. *Med. Teach*. 2017. Vol. 39. No. 3. Pp. 255–261. DOI: 10.1080/0142159X.2017.1270437

27. Kasperiuoniene J., Zydziunaite V. A systematic literature review on professional identity construction in social media. *SAGE Open*. 2019. Vol. 9. No. 1. DOI: 10.1177/2158244019828847
28. Korica M., Molloy E. Making sense of professional identities: Stories of medical professionals and new technologies. *Human Relations*. 2010. Vol. 63. Pp. 1879–1901. DOI: 10.1177/1350508418759185
29. Lammers J.C., Atouba Y., Carlson E.J. Which Identities Matter? A mixed-method study of group, organizational, and professional identities and their relationship to burnout. *Management Communication Quarterly*. 2013. Vol. 27. Pp. 503–536. DOI: 10.1177/0893318913498824
30. Mariet J. Professional socialization models in nursing. *Int. J. Nurs. Educ.* 2016. Vol. 8. No. 3. Pp. 143–148.
31. Matthews J., Bialocerkowski A., Molineux M. Professional identity measures for student health professionals – a systematic review of psychometric properties. *BMC Med. Educ.* 2019. No. 19. Pp. 308. DOI: 10.1186/s12909-019-1660-5
32. Molleman E., Rink F. The antecedents and consequences of a strong professional identity among medical specialists. *Soc. Theory Health*. 2015. Vol. 13. No. 1. Pp. 46–61. DOI: 10.1057/STH.2014.16
33. Moore W.E. *The Professions: Roles and Rules*. New York, 1970.
34. National league for nursing. *Outcomes and competencies for graduates of practical: Vocational, diploma, associate degree, baccalaureate, master’s, practice doctorate, and research doctorate programs in nursing*. New York, 2010.
35. Nemard-Underwood K.M. Professional identity development among black lesbian teachers within the context of their sexual orientation. Minneapolis, 2018.
36. Oeffelt T.P.A., Ruijters M.C.P., van Hees A.A.J.C., Simons P.R-J. Professional identity, a neglected core concept of professional development. *Identity as a foundation for human resource development*. K. Black, R. Warhurst, S. Corlett (eds.). 2018. Pp. 237–251. DOI: 10.4324/9781315671482
37. Parsons T. *The social system*. Glencoe, 1951.
38. Porter J., Wilton A. Professional identity of allied health staff. *J. Allied Health*. 2019. Vol. 48. No. 1. Pp. 11–17.
39. Pratt M.G., Rockmann K.W., Kaufmann J.B. Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*. 2006. Vol. 49. Pp. 235–262. DOI: 10.5465/amj.2006.20786060
40. Rasmussen P., Henderson A., Andrew N., Conroy T. Factors influencing registered nurses’ perceptions of their professional identity: An integrative literature review. *J. Contin. Educ. Nurs.* 2018. Vol. 49. No. 5. Pp. 225–232. DOI: 10.3928/00220124-20180417-08
41. Schmidt B.J., McArthur E.C. Professional nursing values: A concept analysis. *Nurs. Forum*. 2018. Vol. 53. No. 1. Pp. 69–75. DOI: 10.1111/nuf.12211
42. Scott C.R. Identification with multiple targets in a geographically dispersed organization. *Management Communication Quarterly*. 1997. Vol. 10. Pp. 491–522. DOI: 10.1177/0893318997104004
43. Thompson J., Cook G., Duschinsky R. “I’m not sure I’m a nurse”: A hermeneutic phenomenological study of nursing home nurses’ work identity. *J. Clin. Nurs*. 2018. Vol. 27. No. 5-6. Pp. 1049–1062. DOI: 10.1111/JOCN.14111

44. Toben D., Mak-van der Vossen, Wouters A. Validation of the professional identity questionnaire among medical students. *BMC Med. Educ.* 2021. No. 21. Pp. 359. DOI: 10.1186/s12909-021-02704-w
45. Tracy S.J., Geist-Martin P. Organizing ethnography and qualitative approaches. *The SAGE Handbook of Organizational Communication*. L.L. Putnam, D.K. Mumby (eds.). Thousand Oaks, 2014. Pp. 245–270.
46. Vough H. Not all Identifications are created equal: Exploring employee accounts for workgroup, organizational, and professional identification. *Organization Science*. 2012. Vol. 23. Pp. 778–800. DOI: 10.1287/ORSC.1110.0654
47. Wackerhausen S. Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *J. Interprof. Care*. 2009. Vol. 23. No. 5. Pp. 455–473. DOI: 10.1080/13561820902921720
48. Woods A., Cashin A., Stockhausen L. Communities of practice and the construction of the professional identities of nurse educators: A review of the literature. *Nurse Educ. Today*. 2016. Vol. 37. Pp. 164–169. DOI: 10.1016/J.NEDT.2015.12.004

Статья поступила в редакцию 20.11.2022, принята к публикации 10.01.2023

The article was received on 20.11.2022, accepted for publication 10.01.2023

#### Сведения об авторе / About the author

**Корчагин Евгений Николаевич** – аспирант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет

**Evgeny N. Korchagin** – postgraduate student at the UNESCO Chair “Cultural and Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education

E-mail: mocworks@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-204-220

УДК: 159.9

**Е.В. Макарова**

Ульяновский государственный аграрный университет  
имени П.А. Столыпина,  
432017 г. Ульяновск, Российская Федерация

## Интегральные личностные характеристики студентов как универсальные предпосылки успешности профессиональной деятельности

Статья посвящена актуальной проблеме развития личностных характеристик профессиональной успешности у выпускников аграрного вуза. Автором выполнен анализ теоретических исследований по выявлению личностных характеристик, способствующих успешности профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 300 студентов-выпускников отраслевого (аграрного) вуза. Выявлено, что у выпускников аграрного вуза средний уровень сформированности личностных характеристик успешности профессиональной деятельности (мотивация достижения, толерантность к неопределенности, готовность к риску, локус контроля, прогностическая способность). Студенты-выпускники одного аграрного вуза, обучающиеся на разных направлениях подготовки, отличаются по степени выраженности личностных характеристик успешности профессиональной деятельности. Анализ эмпирических данных (с применением U-критерия Манна-Уитни) обнаружил статистически значимые различия между студентами-выпускниками инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины по всем выделенным для исследования личностным характеристикам. Полученные результаты исследования подтвердили необходимость целенаправленного развития личностных характеристик успешности профессиональной деятельности у студентов посредством активного внедрения

© Макарова Е.В., 2023

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



в образовательный процесс вузов инновационных образовательных технологий с опорой на личностно-развивающие методы, включения соответствующих дисциплин в учебные планы, формирование развивающей образовательной среды вуза, продолжения исследований в области развития значимых компетенций.

**Ключевые слова:** личностные характеристики студентов, мотивация достижения, толерантность к неопределенности, готовность к риску, локус контроля, прогностическая способность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Макарова Е.В. Интегральные личностные характеристики студентов как универсальные предпосылки успешности профессиональной деятельности // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 204–220. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-204-220

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-204-220

**E.V. Makarova**

Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin,  
Ulyanovsk, 432017, Russian Federation

## Study of integral personal characteristics of students as universal prerequisites for the success of professional activity

The article is devoted to the topical problem of development of personal characteristics of professional success in graduates of agrarian universities. The author has analyzed theoretical research to identify personal characteristics that contribute to the success of professional activity. The study involved 300 graduate students of a branch (agrarian) higher education institution. It was revealed that graduates of agrarian higher education institution have an average level of formation of personal characteristics of professional activity success, namely: achievement motivation, tolerance to uncertainty, readiness for risk, locus of control, predictive ability. Graduates of one agrarian university, studying in different areas of training, differ in the degree of expression of personal characteristics of professional

activity success. The analysis of empirical data (using Mann–Whitney U-test) revealed statistically significant differences between the graduate students of the Faculty of Engineering and the Faculty of Veterinary Medicine for all the personality characteristics highlighted for the study. The results of the study confirmed the need for targeted development of personal characteristics of professional activity success among students through active implementation of innovative educational technologies in the educational process of universities based on personality development methods, inclusion of relevant disciplines into the curriculum, formation of developmental educational environment of universities, continuation of research in the field of development of significant competencies.

**Key words:** personal characteristics of students, achievement motivation, tolerance for uncertainty, willingness to take risks, locus of control, predictive ability

CITATION: Makarova E.V. Study of integral personal characteristics of students as universal prerequisites for the success of professional activity. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 204–220. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-204-220

## Введение

Актуальные рыночные и общественные потребности в умениях, навыках и компетенциях работников диктуют требования к повышению уровня человеческого потенциала. Многие исследователи следуют за концепцией ключевых компетенций и необходимостью их развития в течение всей жизни и уделяют особое внимание их формированию у студентов высших учебных заведений [5; 10–12; 17; 24].

Я.И. Кузьминов, П.С. Сорокин, И.Д. Фрумин, изучая парадокс снижения ключевых макроэкономических показателей страны на фоне повышения охвата образованием, выясняют, что наша страна, имея высокий уровень индивидуальной премии (отдачи) от высшего образования, занимает лишь 42-е место по использованию на рабочем месте эффективных трудовых практик и 89-е – по доступности для экономики квалифицированных кадров [7]. В работах О.А. Подольского и Д.С. Попова исследуются компетенции взрослого населения России в сравнении с другими странами [15]. Авторы показывают, что наиболее важными для взрослого населения во всех странах выдвигаются компетенции, связанные с решением задач в технологически насыщенной среде, с владением информационно-компьютерными технологиями. О.А. Подольский и В.А. Погожина отмечают, что современные специалисты – это

«те, кто научились учиться», эти люди знают, как организованы знания, как найти информацию и как ее использовать [14]. В связи с этим навык «получение и обработка информации», наряду с навыками «решение проблем» и «критическое мышление», занимает важное место в списке компетенций, играющих роль при приеме на работу выпускников [Там же].

Подготовка специалистов, чьи профессиональные и личностные качества имеют спрос на рынке труда – главная задача вузов. Большое количество исследований направлено на изучение способов повышения навыков критического мышления, креативности, работе в команде [1; 2; 4; 21; 22]. Однако остаются недостаточно изученными личностные характеристики, относящиеся к мотивационному и операциональному компонентам успешной профессиональной деятельности.

Мотивационную основу успешной профессиональной деятельности составляют личностные характеристики, которые побуждают человека заниматься этой деятельностью, определяют его отношение к профессиональным ситуациям, регулируют его профессиональное поведение и лежат в основе профессиональных решений. К таковым относятся высокий уровень мотивации достижения, толерантность личности к ситуациям неопределенности, готовность к оправданному риску. Операциональный компонент успешной профессиональной деятельности представлен личностными характеристиками (интернальный локус контроля и прогностические способности), обеспечивающими ее эффективное исполнение. Также нет четкого понимания роли этих личностных характеристик в профессиональном становлении студентов разных направлений подготовки отраслевого (аграрного) вуза.

*Цель настоящего исследования* заключается в изучении степени выраженности личностных характеристик профессиональной успешности у выпускников разных направлений подготовки аграрного вуза.

*Задачи исследования:*

- 1) на основе теоретического анализа научных источников выявить личностные характеристики, которые являются детерминантами успешности профессиональной деятельности;
- 2) проверить наличие (или отсутствие) статистически значимых различий по степени выраженности личностных характеристик профессиональной успешности у студентов-выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза;
- 3) установить возможные причины наличия (или отсутствия) различий по степени выраженности личностных характеристик профессиональной успешности у студентов-выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что студенты-выпускники отраслевого (аграрного) вуза различных направлений подготовки могут отличаться по степени выраженности личностных характеристик успешности профессиональной деятельности.

Новизна результатов исследования состоит в том, что подтверждено влияние исследуемых личностных характеристик на успешность профессиональной деятельности на новом эмпирическом материале (выборка студентов-выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза), проведен сопоставительный анализ степени выраженности личностных качеств студентов-выпускников аграрного вуза, обучающихся на разных направлениях подготовки, обозначены причины установленных различий разных направлений подготовки.

### **Теоретический анализ личностных характеристик студентов как детерминантов успешности профессиональной деятельности**

Данный теоретический анализ посвящен обоснованию личностных характеристик, которые могли бы служить детерминантами успешности профессиональной деятельности выпускников вузов.

Понимание профессиональной успешности становится более полным, если обратиться к концепции жизненного пути личности С.Л. Рубинштейна [19, с. 255–285]. Анализируя человека как субъекта жизни, С.Л. Рубинштейн выделил два основных способа существования и, соответственно, два типа отношений человека к жизни. Первый способ – жизнь идет как бы сама по себе, как жизнь-автомат. Второй способ, когда человек берет под контроль свою жизнедеятельность в целом, проектируя и конструируя свою жизненную траекторию. В первом случае человек полагается на случай, везение, изменение обстоятельств и активность других людей, а во втором – на собственную преодолевающую активность. Именно второй способ существования избирают специалисты, достигшие профессиональной успешности.

Л.И. Митина отмечает, что о профессиональном развитии можно говорить лишь в том случае, когда человек осознает свою ответственность за все, что происходит с ним, и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения себя самого [9, с. 4–5].

В целом анализ имеющихся к настоящему времени данных позволяет выделить личностные характеристики, влияющие на успешность профессиональной деятельности.



Мотивация достижения – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью человека добиваться успеха. Д. Макклелланд указывал на роль мотивации достижения как предпосылки профессионального успеха, связывая высокие показатели мотивации достижения с такими особенностями, как способность принять на себя ответственность за решение проблем, ставить цели и достигать их своими собственными силами [23]. Специалистов с высокой мотивацией достижения характеризует выраженная ориентация на достижение успеха, настойчивость в достижении поставленных целей, стремление к поиску более эффективных, новых методов решения профессиональных задач, принятие на себя личной ответственности за выполнение деятельности, формирование крупномасштабных целей, долгосрочных прогнозов, предпочтение заданий, охватывающих большой период времени, требующих планирования и прогнозирования.

Другим важным качеством, по мнению исследователей, является толерантность к неопределенности, которая понимается как установка на комфортное восприятие ситуации неполной информации [8]. Специалист, толерантный к неопределенности, способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации, брать на себя ответственность за результат деятельности, принимать взвешенные решения без боязни неудачи. Студенты-выпускники с высоким уровнем толерантности к неопределенности способны контролировать собственную жизнь, более склонны воспринимать себя субъектом деятельности.

Также выделяется готовность к риску, которая определяется как умение, способность специалиста принимать адекватные решения в условиях неопределенности. В исследованиях Т.В. Корниловой риск решения рассматривается с позиции субъектной характеристики неопределенности, являющейся оценкой потенциала возможностей человека [6]. Готовность к риску рассматривается как готовность принимать решения и действовать в условиях субъективной неопределенности, готовность к самоконтролю действий при неполноте или недоступности необходимой информации, а также готовность полагаться на свой потенциал.

Сама по себе мотивационная готовность к профессиональной деятельности не может обеспечить эффективное ее выполнение, но не менее очевидно и то, что без такой готовности невозможны развитие и эффективная реализация на практике операциональной составляющей этой деятельности.

Локус контроля – это личностная характеристика, отражающая склонность человека приписывать причины событий внешним или

внутренним факторам [13, с. 88]. Она проявляется в том, насколько человек готов принять на себя ответственность за собственные результаты, достижения и неудачи. Студентов-выпускников с интернальным локусом контроля характеризует способность анализировать деятельность, выявлять причины и следствия своих действий в прошлом, настоящем и будущем, планировать свою деятельность и прогнозировать все возможные ее последствия. Они уверены, что могут влиять на свою жизнь, что их результаты являются результатами их собственных решений и действий. Поэтому они стремятся к контролю над собственной жизнью и чувствуют себя хозяевами своей судьбы. Студенты-выпускники с экстернальным локусом контроля полагают, что все их результаты и жизненные события являются результатом случая или удачи. Их характеризует неспособность контролировать жизненные обстоятельства. Они в меньшей степени задумываются над происходящим, над причинами своих действий, над их последствиями, не всегда планируют свою деятельность и ограничиваются рассмотрением меньшего количеством вариантов при принятии решения.

Прогностическая способность представлена совокупностью характеристик (аналитичность, гибкость, перспективность, доказательность) познавательных процессов субъекта, определяющих эффективность профессиональной деятельности [18]. М.Г. Потапова выделяет в прогностических способностях когнитивный, поведенческий и эмоциональный аспекты [16]. Эмоциональная сторона прогностических способностей представлена, с одной стороны, эмоциональными процессами, с другой – результатом деятельности субъекта, включающегося в оценку этой деятельности и участвующего, таким образом, в осуществлении обратной связи и возможной корректировке деятельности. Когнитивная сторона прогностических способностей представлена знаниями, необходимыми для получения прогноза. Развитие прогностической способности позволит специалисту эффективно решить следующие задачи: выбор наиболее оптимального решения в конкретных условиях; анализ последствий задуманных проектов и действий, подготовка к их реализации; корректировка целей, задач, планов действий на этапе разработки проектов и в процессе их реализации; оценка ресурсов и возможностей.

### **Эмпирическое исследование личностных детерминант успешности профессиональной деятельности**

Эмпирическую базу исследования составляли выпускники 2022 г. Ульяновского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина. Объем выборки составил 300 человек: 150 студентов инженерного факультета и 150 студентов факультета ветеринарной медицины (табл. 1).

**Характеристика выборки студентов-выпускников,  
участвующих в исследовании**

	Студенты-выпускники инженерного факультета	Студенты-выпускники факультета ветеринарной медицины
Общее количество, чел.	150	150
Направление подготовки / специальность	Направление подготовки: 35.06.03 Агроинженерия	Специальность: 36.05.01 Ветеринария
Девушки, %	5	64
Юноши, %	95	36
Студенты, окончившие вуз с отличием, %	17,1	17,4

Участие в опросе было добровольным. В марте 2022 г. студенты получили на студенческую электронную почту приглашение участвовать в опросе. Отклик составил 92%.

В процессе исследования были использованы диагностические методики, прошедшие все этапы валидизации и стандартизации.

1. Методика на определение уровня мотивации достижения. Модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД) предложена М.Ш. Магомед-Эминовым [20, с. 98–102].

2. Методика на определение уровня толерантности к ситуациям неопределенности является русскоязычной адаптацией Е.Г. Луковицкой [8] методики Д. Маклейна MSTAT-I.

3. Оценка выраженности готовности к риску производилась с помощью опросника «Личностные факторы принятия решений» (шкала «Готовность к риску»), предложенный Т.В. Корниловой [6].

4. Методика исследования уровня субъективного контроля (УСК), созданная Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткиндоном [3, с. 295–297], разработана на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера.

5. Методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш, направленная на измерение когнитивной составляющей прогностических способностей [18, с. 295–397].

Для статистической обработки и анализа полученных данных применялись следующие методы: дескриптивная статистика, метод сравнения независимых переменных U-критерий Манна–Уитни с использованием программного пакета Statistica.

## Оценка статистически значимых различий по степени выраженности личностных характеристик профессиональной успешности

Студенты-выпускники одного аграрного вуза, обучающиеся на разных направлениях подготовки, отличаются по степени выраженности личностных характеристик успешности профессиональной деятельности. Результаты диагностики личностных характеристик успешности профессиональной деятельности по выборке студентов-выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины отражены в табл. 2.

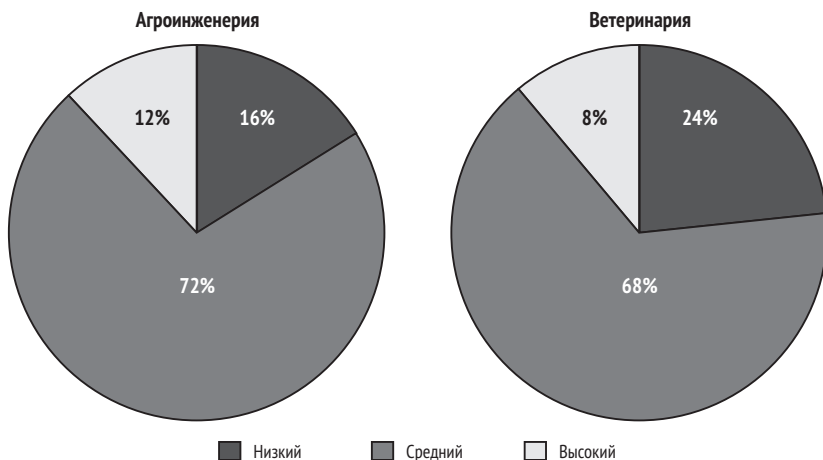
Таблица 2

### Особенности выраженности личностных характеристик успешности профессиональной деятельности студентов-выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины

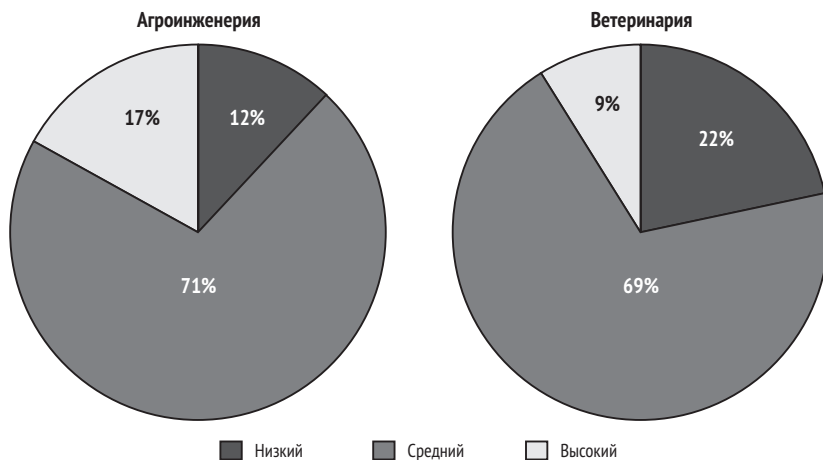
Личностные характеристики	Направление подготовки (специальность)	Максимальное значение (в баллах)	Среднее значение (в баллах)
Мотивация достижения	Агроинженерия	210	152,34
	Ветеринария		136,25
Толерантность к неопределенности	Агроинженерия	154	111,14
	Ветеринария		85,68
Готовность к риску	Агроинженерия	13	11,17
	Ветеринария		8,45
Локус контроля	Агроинженерия	44	34,63
	Ветеринария		20,23
Прогностическая способность	Агроинженерия	16	13,71
	Ветеринария		8,29

Выраженность различных личностных характеристик в выборке студентов-выпускников представлена на рис. 1–5.

Результаты исследования уровней выраженности личностных характеристик свидетельствует о том, что преобладает количество испытуемых со средним уровнем изучаемых личностных характеристик.

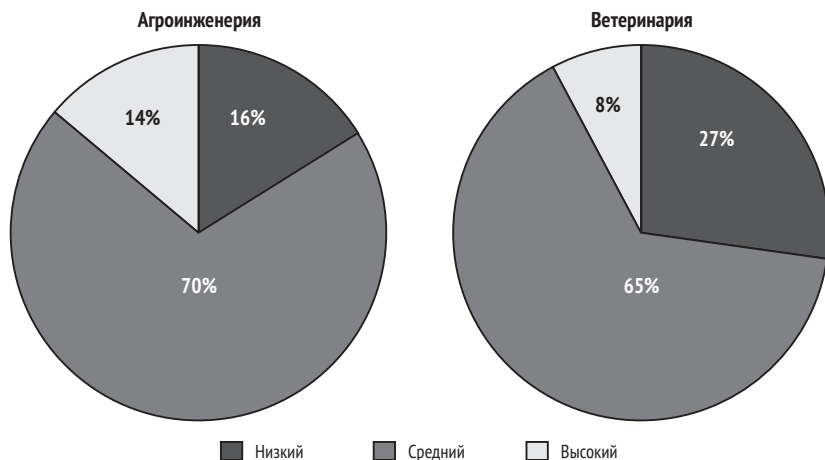


**Рис. 1.** Уровень выраженности личностной характеристики «Мотивация достижения» у студентов-выпускников разных направлений подготовки

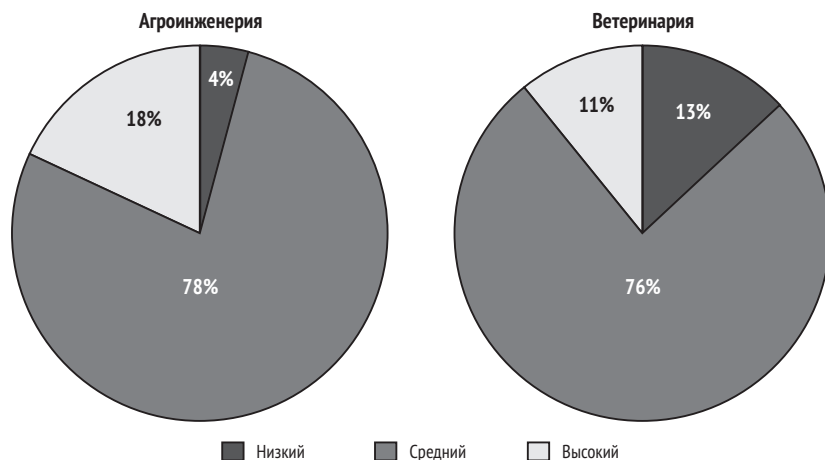


**Рис. 2.** Уровень выраженности личностной характеристики «Толерантность к неопределенности» у студентов-выпускников разных направлений подготовки

В процессе анализа полученных данных было установлено, что только 12% студентов инженерного и 8% студентов факультета ветеринарной медицины характеризуются высоким уровнем мотива достижения успеха (см. рис. 1).



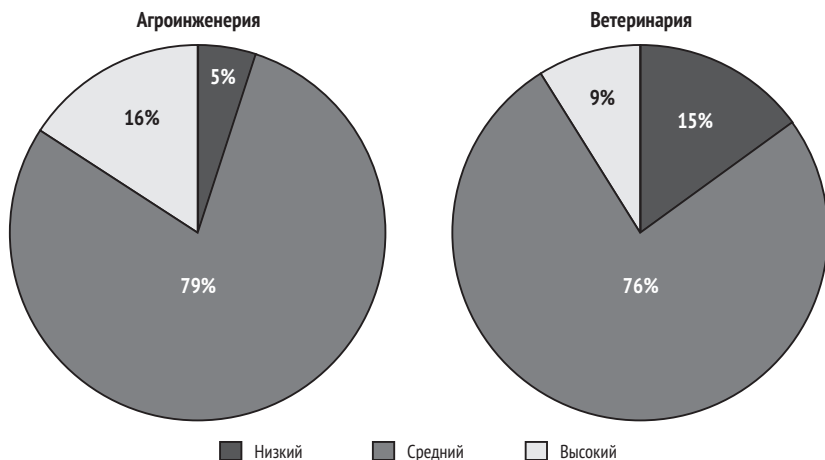
**Рис. 3.** Уровень выраженности личностной характеристики «Готовность к риску» у студентов-выпускников разных направлений подготовки



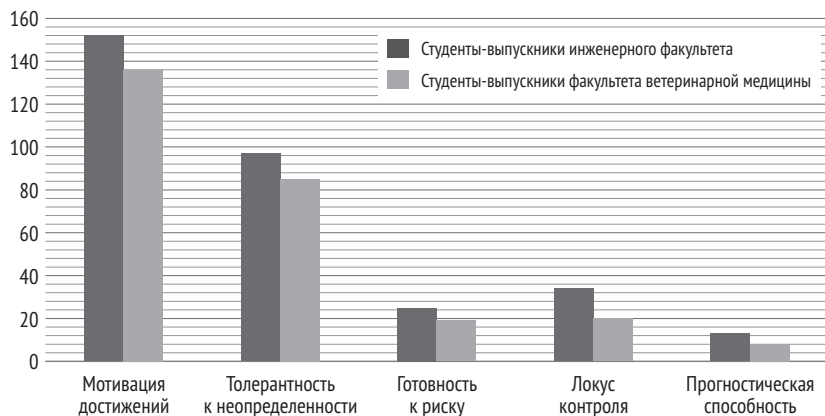
**Рис. 4.** Уровень выраженности личностной характеристики «Локус контроля» у студентов-выпускников разных направлений подготовки

У 18% студентов инженерного и 11% студентов факультета ветеринарной медицины лучше развит интернальный (внутренний) локус контроля (см. рис. 4).

Однако на инженерном факультете процент студентов со средним уровнем выраженности личностных характеристик несколько выше, чем на факультете ветеринарной медицины (см. рис. 1–5).



**Рис. 5.** Уровень выраженности личностной характеристики «Прогностическая способность» у студентов-выпускников разных направлений подготовки



**Рис. 6.** Соотношение средних значений личностных характеристик у студентов-выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины

Соотношение средних значений изучаемых личностных характеристик у студентов-выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины отражено на рис. 6.

Анализ эмпирических данных (с применением U-критерия Манна-Уитни) обнаружил статистически значимые различия между студентами-выпускниками инженерного факультета и факультета ветеринарной

медицины по всем выделенным для исследования личностным характеристикам: мотивации достижения ( $U = 3427,7$  при  $p < 0,01$ ), толерантности к неопределенности ( $U = 3043,1$  при  $p < 0,05$ ), готовности к оправданному риску ( $U = 3026,3$  при  $p < 0,05$ ), интернальности ( $U = 2506,9$  при  $p < 0,01$ ), прогностической способности ( $U = 3298,4$  при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, существуют значимые различия по личностным характеристикам, детерминирующими профессиональную успешность, между студентами-выпускниками инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза.

В целом, результаты исследования говорят о том, что у выпускников аграрного вуза средний уровень сформированности интегральных личностных характеристик. А у выпускников инженерного факультета степень сформированности данных характеристик выше, чем у выпускников факультета ветеринарной медицины. В то время как исследования показывают, что сочетание интернального (внутреннего) локуса контроля с высокой мотивацией достижения является детерминантом успешности в профессиональной деятельности специалиста [6]. В связи с этим, можно сделать вывод, что студенты обоих направлений подготовки нуждаются в расширении возможностей по развитию личностных характеристик.

### Определение причин различий в степени выраженности личностных характеристик профессиональной успешности

Принимая во внимание полученный результат о различиях в уровне сформированности личностных характеристик выпускников инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины, мы обращаемся к характеристикам образовательной среды инженерного факультета, которая, как отмечает ряд исследователей, играет важную роль в развитии студентов [21; 22]. Рассматривая развивающий эффект образовательной среды, заложенной на инженерном факультете, четко выделяется комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, включающий характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности; пространственно-предметное окружение; содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса [22].

Развивающая образовательная среда инженерного факультета представляет совокупность психолого-педагогических условий и воздействий, благоприятных для развития личностных качеств студентов через создание студентам возможностей для развития необходимых качеств и способностей и стимулирование их к использованию этих возможностей. Это область совместной деятельности субъектов образовательного



процесса, где между ними и элементами образовательных систем выстраивались определенные связи и отношения, обеспечивающие развитие личностных детерминант профессиональной успешности. Включение в учебные планы будущих агроинженерных специалистов дисциплин психологического цикла («Психология управления», «Деловые коммуникации», «Этика и психология предпринимательства»), основанных на личностно-развивающих технологиях, может способствовать развитию личностных предпосылок успешности профессиональной деятельности. При подготовке будущих агроинженерных специалистов эффективно внедрялись в образовательный процесс ТРИЗ-технологии, кейс-методы, технологии *block chain* и дополненной реальности, технологии кооперативного обучения (*cooperative learning*), методики World Skills. Для студентов выстраиваются индивидуальные образовательные траектории, позволяющие «надстроить» учебный план дополнительными компетенциями. На факультете внедрена комплексная система внешней независимой оценки качества реализуемых программ. Выпускные квалификационные работы студентов были представлены в виде startup-проектов. Актуальная проблематика защищаемых проектов, направленная на совершенствование технологического оборудования, разработку высокоэффективных технических систем, создание универсальных адаптеров для ремонта двигателей современных автомобилей как отечественного, так и зарубежного производства, оценивалась по критериям перспективности реализации, инвестиционной составляющей, патентной проработке разработанных бизнес-моделей. Итогом предлагаемого проекта было создание инновационного продукта на основе новейших запатентованных технологий.

## Заключение

Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленного развития личностных характеристик успешности профессиональной деятельности у студентов посредством активного внедрения в образовательный процесс аграрных вузов инновационных образовательных технологий с опорой на личностно-развивающие методы, включения соответствующих дисциплин в учебные планы, формирование развивающей образовательной среды вуза, продолжения исследований в области развития значимых компетенций.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования и развития готовности специалистов к успешной профессиональной деятельности. Дальнейшие исследования предполагают изучение личностных характеристик студентов в зависимости от гендерных различий и академической успеваемости.

## Библиографический список / References

1. Ануфриев А.Ф. Формирование диагностического мышления на основе кейс-технологии в дистанционном обучении // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Воронеж, 2021. С. 79–82. [Anufriev A.F. Formation of diagnostic thinking based on case technology in distance learning. *Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzglyad na obrazovanie i razvitie lichnosti*. Voronezh, 2021. Pp. 79–82. (In Rus.)]
2. Вербицкий А.А., Кофейникова Ю.Л. Проблема формирования метакогнитий студента в контекстном образовании // Педагогика и психология образования. 2017. № 4. С. 118–130. [Verbitskiy A.A., Kofeynikova Yu.L. The problem of the formation of meta-cognitions of students in context education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 4. Pp. 118–130. (In Rus.)]
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб., 2003. С. 413–417. [Eliseev O.P. *Praktikum po psihologii lichnosti* [Workshop on personality psychology]. St. Petersburg, 2003.]
4. Кондратьев В.В., Казакова У.А. Онтология формирования представления об инженерере инновационного типа // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 58–66. DOI: 10.54835/18102883-2022-31-6 [Kondratyev V.V., Kazakova U.A. Ontology of forming the image of innovative engineer. *Engineering Education*. 2022. No. 31. Pp. 58–66. (In Rus.). DOI: 10.54835/18102883-2022-31-6]
5. Корешникова Ю.Н., Фруммин И.Д., Пашченко Т.В. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 5–17. DOI: 10.15826/umpa.2021.01.001 [Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D., Pashchenko T.V. Organizational and pedagogical conditions for the development of critical thinking skills among Russian university students. *Journal University Management: Practice and Analysis*. 2021. No. 1. Pp. 5–17. (In Rus.). DOI: 10.15826/umpa.2021.01.001]
6. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М., 2003. [Kornilova T.V. *Psihologiya riska i prinyatiya reshenij* [The psychology of risk and decision-making]. Moscow, 2003.]
7. Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фруммин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. № 13 (2). С. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41 [Kuzminov Ya.I., Sorokin P.S., Froumin I.D. Generic and specific skills as components of human capital: new challenges for education theory and practice. *Foresight*. 2019. No. 13 (2). Pp. 19–41. (In Rus.). DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41]
8. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. [Lukovickaya E.G. *Socialno-psihologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelennosti* [The socio-psychological meaning of tolerance for uncertainty]. PhD dis. St. Petersburg, 1998.]
9. Митина Л.М. Профессиональная эволюция и карьерный рост современного человека: системный личностно-развивающий подход // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования

- и форсайт-проекты: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. М., 2018. С. 3–6. [Mitina L.M. Professional evolution and career development of the modern man: A systemic personality-development approach. *Lichnostno-professionalnoe i karernoe razvitiye: aktualnyye issledovaniya i forsajt-proekty*. Moscow, 2018. Pp. 3–6. (In Rus.)]
10. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Цифровизация высшего образования: возможные пути развития // *Философия образования*. 2021. Т. 21. № 4. С. 5–18. DOI: 10.15372/PHE20210401 [Muravyova A.A., Oleynikova O.N. Digitalization in higher education: Possible ways of development. *Philosophy of Education*. 2021. No. 4. Pp. 5–18. (In Rus.). DOI: 10.15372/PHE20210401]
  11. Олейникова О.Н. Современное профессиональное образование и обучение: глобальный контекст и тренды // VIII Махмутовские чтения. Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство: Материалы Международной научно-практической конференции. Казань, 2021. С. 34–39. [Oleynikova O.N. Modern vocational education and training: Global context and trends. *VIII Mahmutovskie chteniya. Integratsiya regionalnoy sistemy professionalnogo obrazovaniya v evropeyskoye prostranstvo*. Kazan, 2021. Pp. 34–39. (In Rus.)]
  12. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Рудницкий Э.А. Формирование soft skills в условиях социально общественных практик студентов при реализации образовательной программы в идеологии Международной инициативы CDIO // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 4 (40). С. 91–101. DOI: 10.32744/pse.2019.4.8 [Osipova S.I., Gafurova N.V., Rudnitsky E.A. Formation of soft skills in the conditions of social and public practices of students in the implementation of the educational program in the ideology of the CDIO international initiative. *Perspectives of Science and Education*. 2019. No. 4. Pp. 91–101. (In Rus.). DOI: 10.32744/pse.2019.4.8]
  13. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 2004. [Platonov K.K. *Kratkiy slovar sistemy psihologicheskikh ponyatij* [Brief glossary of psychological concepts]. Moscow, 2004.]
  14. Подольский О.А., Погожина В.А. Соответствия ожиданиям завтрашнего дня: в поисках содержания ключевых компетенций и способов их оценки // *Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование*. 2016. № 2. С. 10–27. DOI: 10.51314/2073-2635-2016-2-10-27 [Podolskiy O.A., Pogozhina V.A. Corresponding expectations of tomorrow: Searching for the content of key competences and their evaluation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoye obrazovanie*. 2016. No. 2. Pp. 10–27. (In Rus.). DOI: 10.51314/2073-2635-2016-2-10-27]
  15. Подольский О.А., Попов Д.С. Первое исследование компетенций взрослых в России // *Вопросы образования*. 2014. № 2. С. 82–108. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-82-108 [Podolskiy O.A., Popov D.S. The first assessment of adult competencies in Russia. *Educational Studies*. 2014. No. 2. Pp. 82–108. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-82-108]
  16. Потапова М.Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. [Potapova M.G. *Razvitiye prognosticheskikh sposobnostey kak uslovie professionalnogo samoopredeleniya lichnosti v yunosheskom vozraste* [The development of anticipatory abilities as a condition for the professional self-determination of the individual in adolescence]. PhD dis. Stavropol, 2006.]

17. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Виноградова С.А. Навыки будущего: значимость и условия развития в российских компаниях // Московский экономический журнал. 2020. № 2. С. 524–534. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10104 [Prokhorova M.P., Lebedeva T.E., Vinogradova S.A. Skills of the future: significance and conditions in Russian companies. *Moscow Economic Journal*. 2020. No. 2. Pp. 524–534. (In Rus.). DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10104]
18. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб., 2003. [Regush L.A. Psihologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego [The psychology of anticipation: Advances in knowing the future]. St. Petersburg, 2003.]
19. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. [Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg, 2003.]
20. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. [Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Socialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp [Socio-psychological diagnosis of personal and small group development]. Moscow, 2002.]
21. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289 [Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. The role of engagement in the development of critical thinking in undergraduates. *Educational Studies*. 2019. No. 1. Pp. 264–289. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289]
22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. [Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Learning environments: From modelling to design]. Moscow, 2001.]
23. McClelland D.C., Bumham D.H. Power is the great motivator. *Harvard Business Review*. 1976. No. 3–4. Pp. 100–110.
24. Shcheglova I.A. Can student engagement in extracurricular activities facilitate the development of their soft skills? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2019. No. 6. Pp. 111–121.

Статья поступила в редакцию 20.09.2022, принята к публикации 17.11.2022

The article was received on 20.09.2022, accepted for publication 17.11.2022

### Сведения об авторе / About the author

**Макарова Елена Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой физического воспитания инженерного факультета, Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина,

**Elena V. Makarova** – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Physical Education of the Faculty of Engineering, Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin

E-mail: vasilevna73@mail.ru

## А.Ф. Машарина

Институт психологии Российской академии наук,  
129366 г. Москва, Российская Федерация

# Представление о саморегуляции в отечественной психологии

Исследование посвящено вопросу представлений о саморегуляции в отечественной психологической науке. Цель исследования – рассмотрение понятия саморегуляции и актуальное состояние темы саморегуляции в отечественной науке, в том числе с точки зрения включения в ее структуру духовно-нравственного компонента. Человек поставлен в условия, когда необходимо ежедневно делать осознанный выбор, поэтому навык саморегуляции становится все более актуальным в условиях выживания в сложившихся обстоятельствах окружающего его мира. С позиции актуальности рассмотрения темы саморегуляции, подчеркивается важность ее изучения во взаимосвязи с духовно-нравственными качествами личности. Рассматриваются понятия саморегуляции, определения саморегуляции, термины, саморегулятивные способности, психофизиологические и психологические концепции саморегуляции, уровни саморегуляции, эффекты саморегуляции, духовные аспекты саморегуляции. Благодаря достижениям отечественных исследователей в теме саморегуляции, проработанности отдельных аспектов темы саморегуляции, выдвижению концепций саморегуляции, систематизации ими разных подходов и парадигм, удалось увидеть место и роль духовного аспекта саморегуляции в общем процессе саморегуляции, продолжая и разделяя идею, заложенную Г.В. Ожигановой.

**Ключевые слова:** саморегуляция, подходы к изучению саморегуляции, концепции саморегуляции, саморегулятивные способности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Машарина А.Ф. Представление о саморегуляции в отечественной психологии // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 221–235. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-221-235

© Машарина А.Ф., 2023



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-2023-1-221-235

**A.F. Masharina**

Institute of Psychology RAS,  
Moscow, 129366, Russian Federation

## The idea of self-regulation in Russian psychology

The research is devoted to the issue of ideas about self-regulation in Russian psychological science. The purpose of the study is to consider the concept of self-regulation and the current state of the topic of self-regulation in Russian science, also from the point of view of including a spiritual and moral component in its structure. A person is put in conditions where it is necessary to make an informed choice every day, so the skill of self-regulation is becoming more and more relevant in terms of survival in the circumstances of the world around them. From the perspective of the relevance of considering the topic of self-regulation, the importance of studying it in connection with the spiritual and moral qualities of the individual is emphasized. The concepts of self-regulation, definitions of self-regulation, terms, self-regulating capacities, psychophysiological and psychological concepts of self-regulation, levels of self-regulation, effects of self-regulation, spiritual aspects of self-regulation are considered. Thanks to the achievements of domestic researchers in the topic of self-regulation, the elaboration of certain aspects of the topic of self-regulation, the promotion of self-regulation concepts, their systematization of different approaches and paradigms, it was possible to see the place and role of the spiritual aspect of self-regulation in the overall process of self-regulation, continuing and sharing the idea stated by G.V. Ozhiganova.

**Key words:** self-regulation, approaches to the study of self-regulation, concepts of self-regulation, self-regulatory capacities

CITATION: Masharina A.F. The idea of self-regulation in Russian psychology. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 221–235. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-221-235

## Введение

Тема саморегуляции, адаптации к стрессу, психологической устойчивости, копинг-стратегий актуальна в быстро меняющемся мире. Тема не перестает быть современной и в условиях высокой неопределенности, сложившейся в обществе, в условиях новых угроз, связанных с биологическими, техногенными и информационными рисками для жизни и здоровья человека. Человек поставлен в условия, когда необходимо ежедневно делать осознанный выбор в пользу совладания со стрессом, саморегуляции своего поведения, постановки целей и созиданием на благо для общества через преодоление соблазнов общества потребления и социального, экономического, психологического и, зачастую, и физиологического выживания в сложившихся обстоятельствах окружающего его мира. Выбор этот будет столь оптимален, сколь человек готов развивать свои собственные способности к саморегуляции.

Цель исследования – рассмотрение понятия саморегуляции в отечественной психологической науке; анализ характеристик саморегуляции, представленных в концепциях разных ученых, интеграция знаний о саморегуляции.

## Представление о саморегуляции в отечественной психологии

Рассмотрим, как понятие саморегуляции трактуется в ближайшем историческом контексте и на современном этапе развития науки, какие существуют подходы в изучении саморегуляции, определения термина саморегуляции и близких к нему терминов, какие психофизиологические и психологические концепции сформированы в психологической науке, какие рассматриваются уровни саморегуляции.

## Подходы в изучении саморегуляции

Различия в понимании саморегуляции проявляются в многовариантности подходов к ее изучению. Так, выделяют бихевиоральный подход; полидетерминирующий; системный (Л.П. Басов, Л.Г. Дикая, В.А. Иванников, Т. Куль, Т.И. Шульга); межсистемный подход (Ю.Я. Голикова, И.В. Завалишина, А.Н. Костина); системно-деятельностный подход (А.В. Брушлинский); функциональный подход (А.О. Прохоров); структурно-функциональный подход (А.В. Зобков, А.В. Карпов, А.О. Конопкин, В.И. Моросанова). В рамках субъектно-деятельностного подхода тема саморегуляции раскрывалась С.Л. Рубинштейном, Б.Ф. Ломовым, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, В.А. Иванниковым, О.А. Конопкиным, В.И. Моросанова, Г.С. Прыгиным и др. В профессиональной психологии вопросы саморегуляции изучались

В.А. Бодровым, Л.Г. Дикой, В.П. Зинченко, В.И. Лебедевым, А.Б. Леоновой, А.К. Осницким, В.Д. Шадриковым, Г.С. Никифоровым, Ю.Я. Голиковым, А.Н. Костиным, А.А. Обозновым и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что саморегуляция – достаточно изученная область психологической науки. Тема саморегуляции рассматривается с точки зрения различных подходов и научных школ, многообразии представлений о данной тематике свидетельствует об актуальности рассмотрения проблемы саморегуляции, однако однозначного понимания в отечественной науке до сих пор не сложилось.

## Определения саморегуляции

Термин «саморегуляция» пришел из кибернетики и теории автоматического регулирования. Там он обозначал поддержание параметров функционирующей системы в заданных границах постоянства или коридора изменения.

К.А. Абульханова-Славская под саморегуляцией понимает способность к организации собственной активности, мобилизации и регулированию [1]. По Б.В. Зейгарник, это процесс, направленный на управление собственным поведением, при этом данный процесс носит сознательный характер [Цит. по: 26]. Г.С. Никифоров выделяет прямое регулирование, когда за основу берется постоянная норма. По А.С. Ромену, это регулирование различных процессов организма, осуществляемое человеком с помощью своей психической активности [20].

Приведенные определения саморегуляции помогают понять, что это сложный сознательный процесс личности по обретению равновесного состояния в ходе целенаправленной деятельности. Однако данные определения также показывают и трудности, связанные с разработкой единого понятия саморегуляции.

## Биологические и психофизиологические концепции саморегуляции

В отечественной психологии фундамент для изучения вопросов саморегуляции заложен трудами И.П. Павлова. Биологические и психофизиологические концепции регуляции жизнедеятельности представлены трудами Б.Г. Ананьева – идея многоэтажной иерархической системы биорегулирования, Н.А. Берштейна – концепция физиологии активности, в основе – схема рефлекторного кольца, на основе которой П.К. Анохин обосновал концепцию биологической функциональной системы. Важны для рассматриваемой темы и теоретические положения А.А. Ухтомского о принципах саморегуляции функциональных состояний организма во взаимодействии со средой обитания [29].



В системно-деятельностной концепции Л.Г. Дикой психическая саморегуляция функциональных состояний рассматривается как специфический вид деятельности субъекта, направленный на изменение существующего состояния в желаемое [6]. Важно осознание целей саморегуляции и осознанном использовании ее методов и способов. Сформулирована двухуровневая модель индивидуального стиля саморегуляции состояний: физиологический и психодинамический.

В междисциплинарных исследованиях организма человека стало очевидно, что решение актуальных проблем педагогики, психофизиологии и др. невозможно без разработки теоретически обоснованной концепции функциональных состояний и приспособительного поведения. Выделяют функциональное состояние организма человека и функциональное состояние основных регуляторных систем. Понятие функционального состояния раскрывают в своих работах П.К. Анохин, Н.Н. Данилова, В.А. Илюхина и др. [5; 7].

Важными аспектами для исследования саморегуляции, вынесенными из рассмотрения психофизиологических концепций, являются наличие воздействий внешних факторов окружающей среды, принципы саморегуляции функциональных состояний организма во взаимодействии с внешней средой, принцип биологической обратной связи, коррективки при рассогласовании. Понятие саморегуляции, пришедшее из теории систем, рассматривалось с психофизиологических позиций, но идея связи психики с саморегуляцией получила дальнейшее развитие в рамках неклассического подхода, где рассматриваются сложные саморегулирующиеся системы.

## Психологические концепции саморегуляции

В рамках научной школы Д.А. Ошанина, О.А. Конопкина были исследованы структура психической саморегуляции, а также ее роль в деятельности и развитии человека [9]. Были выделены специфические регуляторные процессы. Д.А. Ошанин разработал концепцию оперативного образа. Выбор парадигмы и метода исследования он определял задачей исследования, а не господствующими в науке методологическими установками. В научной школе О.А. Конопкина была разработана структурно-функциональная модель системы саморегуляции деятельности [Там же]. Прослеживаются аналогии с кибернетическими моделями саморегуляции, например, П.К. Анохина [Цит. по: 8].

В Лаборатории психологии саморегуляции Российской академии образования В.И. Моросанова, Е.А. Андропова, Т.А. Индина, Н.Г. Кондратюк, И.А. Плахотникова, Т.Г. Фомина развили дифференциальный подход к осознанной саморегуляции [21]. В.И. Моросановой

предложено понятие индивидуального стиля саморегуляции, последний характеризуется комплексом стилевых особенностей: индивидуальные особенности регуляторных процессов, стилевые особенности, в частности: планирования целей, моделирования, программирования, контроля, активности. К стилевым особенностям саморегуляции относится адекватность, осознанность, гибкость, надежность и устойчивость. Различные компоненты описываются индивидуальными профилями саморегуляции, на основе структуры профилей выделены типы стилей саморегуляции: гармоничные, акцентуированные [13]. Стилевые особенности саморегуляции – психологический ресурс [22]. Здесь важны содержательные аспекты личности субъекта, ее направленность и самосознание [21]. Так как содержательные аспекты личности субъекта определяют стилевые особенности саморегуляции, по сути, ее ресурс к саморегуляции, то можно предположить наличие сопряженности уровня развития содержательных аспектов личности и уровня саморегуляции.

Концептуальная модель регуляторного опыта человека А.К. Осницкого основана на понятии опыта, т.е. структурированной системы знаний, влияющей на эффективность регуляции деятельности и поведения [17].

Обобщенная модель регуляции психической деятельности Ю.Я. Голикова и А.Н. Костина вводит разделение психической активности на текущую, ситуационную и долгосрочную. Каждому типу активности соответствует временной масштаб протекания процессов регуляции [3].

В концепциях регуляции поведения необходимо отметить концепцию контроля поведения Е.А. Сергиенко [28], расширяющую понятие саморегуляции.

А.О. Прохоров в своей концепции регуляции психических состояний раскрывает роль функциональных структур и составляющих регуляторного процесса, таких как интегрирующая функция, образ актуального состояния, рефлексия и др. [19].

Важными аспектами для исследования саморегуляции, рассматриваемой в условиях развития неклассической науки, вынесенными из рассмотрения психологических концепций, являются осознанный и целенаправленный характер деятельности, оптимизация которой происходит за счет индивидуальных возможностей и выбранных способов реагирования. Далее, в ходе развития постнеклассической науки, рассматриваются сложные саморазвивающиеся системы.

Отметим, что приведенные концепции укрепляют в предположении о том, что уровень развития личности (содержательных аспектов личности по В.И. Моросановой, структурированной системы

знаний, т.е. опыту по А.К. Осницкому, образ желаемого состояния по А.О. Прохорову и т.д.) и эффективность саморегуляции – это сопряженные понятия.

## Уровни саморегуляции

Л.П. Гримак рассматривает следующие уровни саморегуляции: информационно-энергетический, эмоционально-волевой, мотивационный, индивидуально-личностный [4].

Согласно концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения А.В. Карпова, структурно-функциональная организация психических процессов включает несколько уровней интеграции: микроуровень, макроуровень, мезоуровень, которые определяют качественное своеобразие регулятивной подсистемы психики [8].

Рассматривают уровни отражения саморегуляции: бессознательный, осознанный и уровни саморегуляции: произвольную саморегуляцию, произвольную саморегуляцию [6].

Л.Г. Дикая выделяет 4 уровня саморегуляции, соответствующие им компоненты и способы саморегуляции психофизиологического состояния. Уровни: произвольный неосознаваемый, произвольный неосознаваемый, произвольный осознаваемый, осознаваемый целенаправленный [Там же].

Уровневая схема регуляции жизнедеятельности Г.Ш. Габдреевой выделяет внешний и внутренний блоки регуляции, а также уровни системы саморегуляции: социально-психологический, личностный, уровень психических процессов, уровень психических состояний, уровень регуляции функциональных состояний [2].

Важным для исследования показалось выделение уровней саморегуляции Л.Г. Дикой и уровней системы саморегуляции Г.Ш. Габдреевой. Можно предположить, что уровень социально-психологический и личностный (по Г.Ш. Габдреевой) в большей степени являются осознаваемыми и целенаправленными (по Л.Г. Дикой), а по мере развития ресурса саморегуляции и уровни психических процессов, психических состояний и уровень регулирования функциональных систем (по Г.Ш. Габдреевой) становятся из произвольного неосознаваемого все более произвольным и осознаваемым.

Эволюция уровней саморегуляции также отражает становление науки от классической до постнеклассической, а также показывает тенденцию развитости саморегуляции на ее произвольном осознаваемом уровне с развитием самой личности. Степень осознаваемости саморегуляции также сопряжена с данным развитием.

## Терминология

Термин «напряженность» пришел из авиационной психологии. Напряженность также изучалась в психологии эмоций, психологии личности и инженерной психологии [23]. Теоретическая база исследований напряженности – теория стресса Г. Селье [27], где термин рассматривался как неспецифическая реакция организма на эмоциогенный раздражитель. Далее напряженность – состояние, возникающее у человека при выполнении продуктивной деятельности в сложных условиях и оказывающее значительное влияние на эффективность выполнения деятельности.

В рамках данной тематики «рассматривалась саморегуляция в работах Ю.А. Александровского, Ю.Г. Бобкова, В.М. Виноградова, В.А. Бодрова, С. Гремлинг и С. Ауэрбаха, Л.Г. Дикой, В.М. Звоникова, Б.Д. Карварсарского, А.Б. Леоновой, В.С. Лобзина и М.М. Решетникова, В.Л. Марищука, В.И. Евдокимова, А.Г. Панова, А.В. Шакула, К. Олдин, Ф. Райс и др.» [12].

В отечественной психологии с 1990-х гг. также применяется термин «совладающее поведение», хотя «стрессоустойчивость» в исследованиях К.К. Платонова, Л.И. Уманского, Б.М. Теплова, «эмоциональная устойчивость» в работах В.С. Мерлина и др. изучалась и ранее. В рамках совладающего поведения тема изучалась В.М. Ялтонским, Е.И. Чехлатым, Н.В. Веселовой, Т.Л. Крюковой, Е.В. Алексеевой и др.

Вследствие неоднозначной трактовки термина «стресс», исследователями используется также термин «психическая напряженность» (Н.И. Наенко), а также «психоэмоциональная напряженность» (Л.Е. Панин, В.П. Соколов).

Нормы индивидуальной стрессоустойчивости, варианты реагирования на стресс, выбор копинг-стратегий, умение работать в условиях напряженности и другие вопросы рассматривают возможности оптимизации деятельности и поведения человека в условиях напряженности, стресса, экстремальной деятельности и пр., расширяя пространство саморегуляции. Эволюция терминов также иллюстрирует саму эволюцию психологической мысли по рассматриваемой тематике.

## Связь саморегуляции и духовно-нравственных качеств личности

Эмпирические и теоретические научные исследования проблем саморегуляции в связи с духовно-нравственными качествами личности актуальны для современного человека в эпоху перемен в условиях неопределенности и высоких рисков. Не вызывает сомнений польза от овладения

ресурсом саморегуляции для субъекта жизнедеятельности, но вызывает необходимость уточнения вопроса, всякая ли саморегуляция на благо, т.е. всегда ли, развивая ресурс к саморегуляции, личность развивается в сторону духовности. И тогда возникает необходимость рассмотрения духовного аспекта саморегуляции, таких понятий, как направленность личности, духовно-нравственные качества личности, ее мотивация, продуктивность жизнедеятельности, гуманистическая позиция, моральный компонент.

Отдельные аспекты данного вопроса были исследованы в следующих работах.

К.И. Локтев, В.С. Василенко при рассмотрении адаптивного поведения у лиц с разным представлением о духовности установили, что особенности адаптивного поведения могут свидетельствовать о низкой или высокой степени духовной зрелости, адаптивное поведение личности и представления о особенностях развития духовности коррелирует и значимо отличается у людей с разным уровнем развитости смысловой сферы личности, а успешная адаптация является критерием духовной зрелости [11].

Д.А. Леонтьев отмечает, что параметры саморегуляции в группах с разной смысловой направленностью дают возможность эмпирически измерить проявления духовной зрелости [10]. Влияние духовно-нравственных факторов, занимающих высший уровень в личностной иерархии, на регуляцию психических состояний изучен на эмпирическом уровне в современной психологии в меньшей степени.

А.О. Рязкин выдвинул гипотезу о существовании внутренних взаимосвязей между отдельными субъектными показателями нравственной активности – показателями волевого, эмоционального и когнитивного контроля [24]. Цель другого исследования А.О. Рязкина – изучение особенностей ценностной сферы студентов с различным уровнем саморегуляции [25].

Таким образом, сложилась необходимость выдвижения новых подходов к теме саморегуляции, ориентированных на духовный ресурс. Недостаточно изученными остаются аспекты саморегуляции, имеющие отношение к высшим проявлениям человека, его духовному развитию, целостная картина этих аспектов. Подтверждение связи духовно-нравственного аспекта и саморегуляции личности представляет практическую ценность для разработки эффективных программ психологического развития личности, профилактики здоровья, адаптации человека к быстро меняющимся жизненным условиям.

«Саморегуляция является важнейшей способностью человека. Актуальность ее изучения возрастает сегодня в связи с необходимостью

повышения стрессоустойчивости и совладания с трудными жизненными ситуациями, которые возникают все чаще в современном мире, наполненном природными и общественными катаклизмами. Саморегуляция проявляется на разных уровнях – от психофизического до высшего, духовного» [15, с. 37–38].

Идея духовного уровня саморегуляции была предложена Г.В. Ожигановой и рассматривалась ею в рамках историко-психологического подхода [15]. В предложенной Г.В. Ожигановой структурно-уровневой модели саморегуляции и саморегулятивных способностей выделяется духовный уровень саморегуляции и рассматриваются высшие саморегулятивные способности [16].

Духовность, эмпатия, альтруизм и гуманизм являются нравственным фундаментом профессий особого риска. В.А. Пономаренко считает, что человеческая и профессиональная надежность выше у личности с глубокими нравственными основаниями поступков [18].

Таким образом, степень развитости личности, направленность в сторону ее духовности, духовной зрелости, духовно-нравственных качеств, таких, например, как способность к эмпатии, гуманизм, определяет, по мнению исследователей (К.И. Локтев, В.С. Василенко, Д.А. Леонтьев, В.А. Пономаренко), степень развитости надежности, адаптации личности, а, по сути, саморегуляции, что соотносится с идеей о духовном аспекте саморегуляции Г.В. Ожигановой и развитом уровне высших саморегулятивных способностей у личности с высоким духовным потенциалом [14].

## Выводы

Рассмотрев представление о саморегуляции в отечественной науке: подходы в изучении саморегуляции, определение термина саморегуляции и близких к нему терминов, психофизиологические и психологические концепции, возможности саморегуляции исходя из рассматриваемых уровней саморегуляции, духовный аспект саморегуляции, – важно интегрировать отдельные аспекты разных подходов. Обобщение некоторых положений вышеизложенных концепций саморегуляции послужили основой для выделения следующих положений.

1. Воздействие внешних раздражителей окружающей среды (И.П. Павлов), принципы саморегуляции функциональных состояний организма во взаимодействии со средой обитания (А.А. Ухтомский).

2. Саморегуляция предполагает осознанный и целенаправленный характер действий человека (Г.С. Никифоров, О.А. Конопкин, А.В. Карпов), т.е. постановку целей жизнедеятельности исходя из мотивов и приоритетов развития личности.

3. Уровни системы саморегуляции: социально-психологический, личностный, психических процессов, психических состояний, регуляции функциональных состояний (Г.Ш. Габдреева). Предположим, что социально-психологический и личностный уровни саморегуляции относятся к осознаваемому и целенаправленному уровню (Л.Г. Дикая). По мере развития личности, «расширению» ее направленности, уровень психических процессов, состояний, регуляции функциональных состояний, также становится все более осознаваемым и поддающимся целенаправленной саморегуляции (духовные аспекты саморегуляции, Г.В. Ожиганова).

4. Оптимизация деятельности и поведения происходит за счет индивидуальных стилей саморегуляции, содержательные аспекты личности служат ресурсом саморегуляции (В.И. Моросанова) и выбранных копинг-стратегий (Е.А. Сергиенко).

5. Результат достижения целей позволяет судить о результативности жизнедеятельности на основе сравнения соответствия желаемому образу текущего состояния (А.О. Прохоров), корректировка происходит при рассогласовании (П.К. Анохин).

6. Направленность личности обуславливается ее духовной зрелостью (К.И. Локтев, В.С. Василенко, В.А. Пономаренко, Д.А. Леонтьев), связана с духовными аспектами саморегуляции (Г.В. Ожиганова).

Таким образом, исходя из направленности личности, ее духовно-нравственных качеств, формируются ее цели жизнедеятельности, ее мотивация, рождающая внутреннюю осознанную саморегуляцию, появляется внешняя осознанная саморегуляция в ответ на внешние воздействия окружающей среды, риски и неопределенность.

Благодаря задействованным индивидуальным стилям и копинг-стратегиям происходит оптимизация деятельности и поведения, что приводит к результату жизнедеятельности. Сравнение соответствия образу желаемого текущих достижений приводит к корректировке деятельности и поведения в случае их рассогласования. Оценка эффекта, пользы для социума и личности, как внешняя обратная связь, так и самооценка, приводит к постановке новых целей жизнедеятельности и затрагивает духовный аспект саморегуляции (моральный, ментальный и трансцендентный компоненты в соответствии с трехуровневой моделью Г.В. Ожигановой [16]), а также отражает направленность личности на созидание – «человек дающий» или на потребление – «человек берущий» [14].

## Заключение

Сложность теоретической проблемы саморегуляции состоит в том, что меняются сами парадигмальные основания. По мере уточнения таких понятий, как психика и сознание, будет развиваться и понятие

саморегуляции, непосредственно связанное с ними. Существующие определения саморегуляции показывают трудности, связанные с разработкой единого понятия саморегуляции.

Разнообразие концепций, подходов к выделению уровней саморегуляции, эволюция терминов и понятий саморегуляции, иллюстрирует саму эволюцию психологической мысли по данной тематике, необходимость интеграции накопленных знаний для дальнейшей разработки проблемы саморегуляции.

Сформированные положения по саморегуляции носят интеграционный характер, базируются на идеях И.В. Павлова, А.А. Ухтомского, П.К. Анохина, К.И. Локтева, В.С. Василенко, В.А. Пономаренко, Д.А. Леонтьева, Г.С. Никифорова, О.А. Конопкина, А.В. Карпова, Г.Ш. Габдреевой, Л.Г. Дикой, В.И. Моросановой, Е.А. Сергиенко, А.О. Прохорова, Г.В. Ожигановой, позволяют отразить место и роль направленности личности, ее мотивов, целей в саморегулятивном процессе, а также результатах жизнедеятельности.

#### Библиографический список / References

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход. URL: <http://www.slrubinstein-society.ru/engine/documents/document77.pdf> (дата обращения: 12.03.2020). [Abulkhanova-Slavskaya K.A. Personality typology and humanistic approach. URL: <http://www.slrubinstein-society.ru/engine/documents/document77.pdf> (In Rus.)]
2. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. Казань, 1981. [Gabdreeva G.Sh. Samoupravlenie psikhicheskim sostoyaniem [Self-management of a mental state]. Kazan, 1981.]
3. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М., 1999. С. 6–80. [Golikov Yu.Ya., Kostin A.N. Theory and methods of analyzing problems in complex operator activity. *Problemnost v professionalnoy deyatelnosti: teoriya i metody psikhologicheskogo analiza*. Moscow, 1999. Pp. 6–80. (In Rus.)]
4. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. М., 1989. [Grimak L.P. Rezervy chelovecheskoy psikhiki [Reserves of the human psyche]. Moscow, 1989.]
5. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. М., 1992. [Danilova N.N. Psikhofiziologicheskaya diagnostika funktsionalnykh sostoyaniy [Psychophysiological diagnostics of functional states]. Moscow, 1992.]
6. Дикая Л.Г. Принцип полисистемности: реализация в исследованиях психической саморегуляции в триаде «деятельность – личность – состояние» // Современная психология: состояние и перспективы исследований: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. /



- Ред. А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев. М., 2002. С. 124–157. [Dikaya L.G. The principle of polysystemicity: Implementation in the research of mental self-regulation in the triad “activity – personality – state”. *Sovremennaya psikhologiya: sostoyaniye i perspektivy issledovaniy*. A.V. Brushlinsky, A.L. Zhuravlev (eds.). Moscow, 2002. Pp. 124–157. (In Rus.)]
7. Илюхина В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека. СПб., 2010. [Ilyukhina V.A. *Psikhofiziologiya funktsionalnykh sostoyaniy i poznavatelnoy deyatelnosti zdorovogo i bolnogo cheloveka* [Psychophysiology of functional states and cognitive activity of a healthy and sick person]. St. Petersburg, 2010.]
  8. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М., 2004. [Karpov A.V. *Metasistemnaya organizatsiya urovnevnykh struktur psikhiki* [Metasystemic organization of level structures of the psyche]. Moscow, 2004.]
  9. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12. [Konopkin O.A. Mental self-regulation of voluntary human activity (structural and functional aspect). *Voprosy Psichologi*. 1995. No. 1. Pp. 5–12. (In Rus.)]
  10. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. № 7 (51). С. 16–21. [Leontev D.A. Spirituality, self-regulation and values. *Izvestiya Taganrogsogo Gosudarstvennogo Radiotekhnicheskogo Universiteta*. 2005. No. 7 (51). Pp. 16–21. (In Rus.)]
  11. Локтев К.И., Василенко В.С. Особенности адаптивного поведения у людей с разным уровнем развитости смысловой сферы личности и представлениями о развитии духовности // В мире научных открытий. 2013. № 9 (45). С. 254–275. [Loktev K.I., Vasilenko V.S. Features of adaptive behavior in people with different levels of development of the semantic sphere of personality and ideas about the development of spirituality. *V mire nauchnykh otkrytiy*. 2013. No. 9 (45). Pp. 254–275. (In Rus.)]
  12. Машарина А.Ф. Развитие саморегуляционных умений и духовно-нравственных качеств у детей // Научно-педагогическое обозрение ТГПУ. 2020. № 5 (33). С. 164–174. [Masharina A.F. Development of self-regulatory skills and spiritual and moral qualities in children. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie TGPU*. 2020. No. 5 (33). Pp. 164–174. (In Rus.)]
  13. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 2001. [Morosanova V.I. *Individualnyy stil samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvolnoy aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: Phenomenon, structure and functions in arbitrary human activity]. Moscow, 2001.]
  14. Ожиганова Г.В. Духовная личность: Монография. М., 2020. [Ozhiganova G.V. *Dukhovnaya lichnost* [Spiritual personality]. Moscow, 2020.]
  15. Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М., 2016. [Ozhiganova G.V. *Dukhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatelnosti* [Spiritual capacities as a life resource]. Moscow, 2016.]

16. Ожиганова Г.В. Саморегулятивные способности человека в профессиональной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 4. С. 37–46. [Ozhiganova G.V. Self-regulating capacities of a person in professional activity. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2016. No. 4. Pp. 37–46. (In Rus.)]
17. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М., 2010. [Osnitckiy A.K. *Psikhologicheskie mekhanizmy samostoyatelnosti* [Psychological mechanisms of independence]. Moscow, 2010.]
18. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004. [Ponomarenko V.A. *Psikhologiya dukhovnosti professionala* [Psychology of professional spirituality]. Moscow, 2004.]
19. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005. [Prokhorov A.O. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti* [Self-regulation of mental states: Phenomenology, mechanisms, patterns]. Moscow, 2005.]
20. Психическая саморегуляция / Под ред. А.С. Ромена. Алма-Ата, 2008. [Psikhicheskaya samoregulyatsiya [Mental self-regulation]. A.S. Romen (ed.). Alma-Ata, 2008.]
21. Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М., 2011. [Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke [Psychology of self-regulation in the XXI century]. V.I. Morosanova (ed.). St. Petersburg; Moscow, 2011.]
22. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России) / Кондратьюк Н.Г., Цыганов И.Ю., Колесникова И.М., Моросанова В.И. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 7–24. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24. [Kondratyuk N.G., Tsyganov I.Yu., Kolesnikova I.M., Morosanova V.I. Regulatory resources and person's life plans under uncertainty conditions during COVID-19 lockdown in Russia. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2021. No. 18 (1). Pp. 7–24. (In Rus.). DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24]
23. Рыжов Б.Н. Системная психология. М., 2017. [Ryzhov B.N. *Sistemnaya psikhologiya* [System psychology]. Moscow, 2017.]
24. Рязжкин А.О. Нравственная активность личности как система // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. № 3 (35). С. 406–419. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-3-406-419. [Ryazhkin A.O. Moral activity of a person as a system. *Perm University Herald. Series Philosophy. Psychology. Sociology*. 2018. No. 3 (35). Pp. 406–419. (In Rus.) DOI: 10.17072/2078-7898/2018-3-406-419].
25. Рязжкин А.О. Особенности ценностной сферы студентов с различным уровнем саморегуляции поведения // Ананьевские чтения – 2021: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19–22 октября 2021 г. / Под общей ред. А.В. Шаболтас; Отв. ред. В.И. Прусаков. СПб., 2021. С. 607–608. [Ryazhkin A.O. Features of the value sphere of students with a different level of self-regulation of behavior. *Ananevskie chteniya – 2021: Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. A.V. Shabolts, V.I. Prusakov (eds.). St. Petersburg, 2021. Pp. 607–608. (In Rus.)]

26. Сафонова Т.О., Морозова И.С. Уровневые характеристики саморегуляции личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 3. С. 100–106. [Safonova T.O., Morozova I.S. Level characteristics of self-regulation of the individual. *The Bulletin of Kemerovo State University*. 2010. No. 3. Pp. 100–106. (In Rus.)]
27. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979. [Selye G. Stress bez distressa [Stress without distress]. Moscow, 1979.]
28. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как индивидуальный ресурс жизнеспособности человека // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 169–181. [Sergienko E.A. Behavior control as an individual resource of human viability. *Zhiznesposobnost cheloveka: individualnye, professionalnye i sotsialnye aspekty*. A.V. Makhnach, L.G. Dikaya (eds.). Moscow, 2016. Pp. 169–181. (In Rus.)]
29. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб., 2002. [Ukhtomskiy A.A. Dominanta [Dominant]. St. Petersburg, 2002.]

Статья поступила в редакцию 13.10.2022, принята к публикации 22.11.2022  
The article was received on 13.10.2022, accepted for publication 22.11.2022

#### Сведения об авторе / About the author

**Машарина Александра Федоровна** – аспирантка Лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва

**Alexandra F. Masharina** – postgraduate student at the Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources, Institute of Psychology RAS, Moscow

E-mail: masharinaaf@ipran.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-236-251

УДК: 159.9

**Е.С. Поповичева**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

## Связь субъективного благополучия школьников с их социально-эмоциональным развитием

В статье как самостоятельная цель образования рассматривается субъективное благополучие детей, подчеркивается важность отслеживания данного показателя в контексте школы. Увеличение исследовательского интереса к изучению субъективного благополучия объясняется тем, что обучение в школе на сегодняшний день считается не только подготовкой к дальнейшей жизни, но и частью жизненного цикла, обладающей самостоятельной ценностью. Предпринята попытка обобщить доступные данные исследований разных стран о факте неизбежного снижения уровня субъективного благополучия детей при переходе в подростковый возраст, анализируются возможные причины подобных изменений. Кроме того, в статье описываются связанные с гендером различия в уровне субъективного благополучия, а также интенсивности снижения данного показателя. Автор обращает внимание на факт, что результаты исследований достаточно противоречивы: в некоторых есть свидетельства того, что приблизительно с 10 лет мальчики опережают девочек по уровню субъективного благополучия, в других же не обнаруживается значительных расхождений по гендерному показателю. Особое внимание в статье уделено вопросу успешного социально-эмоционального развития девочек и мальчиков, которое может быть залогом их благополучия. Предполагается, что, зная гендерные особенности в уровне социально-эмоциональных навыков и субъективного благополучия, учителя могут в определенной степени предупредить

© Поповичева Е.С., 2023

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



неизбежное падение уровня субъективного благополучия школьников, что необходимо проверять в рамках дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие детей, гендерные различия, социально-эмоциональные навыки, учащиеся школы

**Благодарности.** Выражаю благодарность моему научному руководителю Татьяне Николаевне Канонир, PhD, доценту Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», за полезные рекомендации и содержательные комментарии.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Поповичева Е.С. Связь субъективного благополучия школьников с их социально-эмоциональным развитием // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 236–251. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-236-251

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-236-251

**E.S. Popovicheva**

HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Relationship between school students' subjective well-being and their socio-emotional development

The article considers child subjective well-being as a separate educational goal and stresses the importance of monitoring the indicator in the school context. Subjective well-being has attracted increasing research interest which can be explained by the fact that today schooling is not defined only as a preparatory stage for future life, but also a life period having intrinsic value. The author of the article attempted to summarize Russian and foreign studies of the inevitable decline in children's subjective well-being when they reach adolescence, and also analyzed the possible reasons behind the tendency. In addition, the article describes the differences in the level of subjective well-being, as well as in the intensity of the deviation of the indicator due to gender. The article emphasizes the fact that the research findings are

rather contradictory. Some indicate that boys tend to have a better level of subjective well-being than girls do approximately after the age of ten, while others show no significant differences in terms of gender. Special attention is paid to the issue of successful social and emotional development of girls and boys, which can be the key to their well-being. It is assumed that knowing gender features of social-emotional development and subjective well-being will enable teachers to prevent the inevitable decline in child subjective well-being to a certain extent, and further studies are required to confirm the finding.

**Key words:** subjective well-being of children, socio-emotional skills, gender differences, school students

**Acknowledgments.** I express my profound gratitude to my academic supervisor Tatjana N. Kanonir, PhD, Assistant Professor (Institute of Education, HSE University) for her useful guidance and insightful comments.

CITATION: Popovicheva E.S. Relationship between school students' subjective well-being and their socio-emotional development. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 236–251. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-236-251

## Введение

На сегодняшний день показателями эффективности образования признаются не только академические достижения школьников [52]. Помимо предметных и метапредметных результатов целью образования являются личностные результаты (<https://fgos.ru/fgos/fgos-poo>). Мировое образовательное сообщество все чаще обращает внимание на уровень благополучия детей<sup>1</sup>, и можно наблюдать повышение ценности субъективного мира ребенка, что является следствием глобальных экономических тенденций и развития медицины. Идея удовлетворения потребностей взрослого человека вышла на новый уровень, она вызывает интерес еще с 1970-х гг. [9]. Положительное самочувствие и переживания детей также заслуживают внимания: причины расхождений в уровнях субъективного благополучия детей остаются под вопросом. Факторы, влияющие на благополучие детей и взрослых, различны, показатели уровней их субъективного благополучия в рамках стран не всегда коррелируют между собой [18].

<sup>1</sup> UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals. Paris, 2016. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453.locale=ru>

Обучение в школе стало рассматриваться не только как подготовка к дальнейшей жизни, но и как часть жизненного цикла, обладающая самостоятельной ценностью [10]. В школе ребенок проводит большую часть своего дня, и в этой среде происходит его когнитивное, личностное и социально-эмоциональное развитие [3], в связи с чем возникает необходимость изучения возможных причин позитивных переживаний детей в контексте образования. Кроме того, благополучие детей является предиктором их успешности во взрослой жизни, и изучение его причин необходимо считать инвестицией в их будущие успехи: например, субъективное благополучие в долгосрочной перспективе может оказывать влияние на здоровье (включая психическое), образовательные и карьерные достижения, доход [26], особенности поведения и отношения с партнерами и друзьями, оно способствует адаптации в обществе [35].

Показатели субъективного благополучия детей варьируются между странами [19], также наблюдается падение уровня субъективного благополучия, начиная с 10 лет к подростковому возрасту, причем в большинстве стран отклонение среди девочек является более резким [37], что может быть обусловлено типичными не только физиологическими изменениями, падением самооценки, но и социальными требованиями [60]. Однако можно обнаружить результаты исследований субъективного благополучия детей в школьном контексте, свидетельствующие о том, что падение его уровня в подростковом возрасте несколько нейтрализовано [31; 36; 40; 52]. В связи с этими показателями возникает потребность выявить особенности развития ребенка, которые могут предупредить падение уровня благополучия, и определить в рамках системы образования условия, позволяющие поддерживать детей с низким уровнем благополучия.

Некоторые исследования свидетельствуют о наличии связи между социально-эмоциональным развитием детей и их субъективным благополучием [55]<sup>2</sup>. Также известно, что социально-эмоциональным навыкам можно научить [22]. Таким образом, необходимо выявить возможное наличие гендерных различий в развитии навыков, а также задать вопросы, являются ли определенные навыки ресурсом для повышения уровня субъективного благополучия мальчиков и девочек, а также могут ли учителя контролировать субъективное благополучие школьников за счет разных стратегий по развитию социально-эмоциональных навыков детей.

<sup>2</sup> См. также: Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing, Paris, 2021. DOI: 10.1787/92a11084-en

## Конструкт «субъективное благополучие»

На протяжении последних десятилетий благодаря позитивной психологии происходит положительный феномен роста интереса к факторам, от которых зависит счастье человека и, как следствие, общества (или даже нации) в целом. Внешние события и объективные социально-экономические условия жизни не всегда являются определяющими для качества жизни [21], так как существенную роль играют аффективный опыт и в целом эмоциональное благополучие личности [57]. Счастье за рамками простого благополучия, состоящего в удовлетворении базовых материальных потребностей, описывают следующие пересекающиеся конструкты: субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью [5]. Одним из известных специалистов в области позитивной психологии М. Селигманом был предложен отказ от понятия «счастье» в пользу нового конструкта «благополучие» [56]. Субъективным благополучием следует считать субъективную веру индивида в то, что его жизнь приятна и хороша [62]. Традиционно выделяют когнитивный и эмоциональный компоненты: удовлетворенность жизнью, позитивный и негативный аффект соответственно [17; 25; 59]. Доменами, формирующими благополучие взрослых людей, принято считать финансовое положение, семью, работу, состояние здоровья, отношение к собственному «Я», внешние обстоятельства и т.д., при этом существенную роль играет возраст [7].

## Субъективное благополучие в школе

ЮНИСЕФ отмечает, что показатель субъективного благополучия ребенка не обязательно соответствует уровню благополучия близких ему взрослых людей. В исследованиях чаще рассматривается общее субъективное благополучие детей, которое зависит от отношений с родителями и членами семьи, социально-экономического статуса семьи<sup>3</sup>, но отдельные области жизни школьника изучены недостаточно [41]. Важной стороной жизни детей является школа, и ее изучение заслуживает большего внимания, т.к. именно школьные условия позволяют проводить успешную профессиональную поддержку детей с низким уровнем субъективного благополучия [3]. На сегодняшний день в образовательных стандартах многих стран, включая ФГОС общего образования России, отражено, что задачей обучения в школе является разностороннее развитие детей (когнитивное, личностное

<sup>3</sup> UNICEF. Understanding child subjective well-being: A call for more data, research and policymaking targeting children. 2021. URL: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2116/file/UNICEF-Global-Insight-Understanding-Child-Subjective-Wellbeing-2021.pdf>



и социально-эмоциональное) (<https://fgos.ru/fgos/fgos-noo>), а причиной их высокого субъективного благополучия могут быть определенные аспекты их развития. Субъективное благополучие может рассматриваться как результат, формирующийся под воздействием школьной среды [3].

Впервые инструмент для измерения благополучия детей и подростков был предложен в 1994 г. [32]. В отечественных исследованиях субъективное благополучие школьников рассматривается как новый образовательный дискурс [1; 4; 10]. Конструкт «субъективное благополучие школьников» может включать в себя удовлетворенность школой, чувства по отношению к школе, сотрудничество и/или враждебные отношения с одноклассниками, а также субъективное физическое благополучие [34].

### **Социально-эмоциональное развитие школьника как цель современного образования**

Очевидным будет предположить, что благополучие школьников во многом связано с их академическими достижениями, ведь на протяжении многих лет и по сегодняшний день хорошая успеваемость детей считалась показателем эффективности обучения. Однако мета-анализ данных 47 исследований с общим количеством участников 38 946 человек подтверждает, что достижения в учебе не обязательно свидетельствуют о высоком уровне субъективного благополучия детей, а проблемы в учебе – о низком [16]. О слабой корреляции между успеваемостью в школе и психологическим благополучием в некоторых случаях свидетельствуют исследования в рамках PISA<sup>4</sup>. Однако на данный момент есть многочисленные подтверждения тому, что залогом благополучия ребенка является его успешное социально-эмоциональное развитие [21; 33; 45].

Социально-эмоциональные навыки являются индивидуальными характеристиками, которые проистекают из биологических predispositions и факторов окружающей среды. Они проявляются в виде последовательных паттернов мыслей, чувств и поведения, выработанных в ходе формального и неформального обучения, и влияют на разные результаты на протяжении всей жизни человека [23]. Социально-эмоциональные навыки не обязательно должны быть развиты на очень высоком уровне, чтобы оказывать положительное влияние на важные достижения в учебе, работе и жизни в целом [58]. Ключевыми особенностями

<sup>4</sup> PISA 2018 Well-being Framework. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing, Paris, 2019. DOI: 10.1787/38a34353-en

является то, что они в определенной степени не зависят от когнитивных способностей, важны для социальной адаптации, устойчивы во времени, связаны с конкретными жизненными ситуациями и им можно научить. При изучении данных навыков следует опираться на исследования развития личности: подходящей базой для выделения социально-эмоциональных навыков является модель «Большой пятерки». В основе каждого навыка лежит несколько личностных черт [8].

## **Развитие социально-эмоциональных навыков для повышения субъективного благополучия**

Связь показателей субъективного благополучия с отдельными социально-эмоциональными навыками не рассмотрена в достаточной степени. Количество исследований о их взаимосвязи с субъективным благополучием взрослых превышает число аналогичных исследований, касающихся детей [24]. Результаты ряда исследований совпадают в том, что удовлетворенность жизнью больше зависит от таких личностных черт, как эмоциональная стабильность, сознательность, в меньшей – от экстраверсии, согласия, открытости новому [14; 33], а текущее психологическое благополучие зависит от таких навыков, как стрессоустойчивость, оптимизм, контроль эмоций, доверие и энергичность<sup>5</sup>.

Термин «социально-эмоциональное обучение» возник в 1994 г., когда группой исследователей, педагогов, практиков и защитников прав детей была создана организация совместного академического, социального и эмоционального обучения (CASEL). Процесс обучения нацелен на предоставление детям и подросткам возможностей для приобретения знаний и отработки соответствующих навыков [30; 49]. Исследователи до сих пор задаются вопросом эффективной имплементации программ в школьную систему обучения [48].

Социально-эмоциональные навыки наиболее подлежат изменениям именно в детском возрасте [49], им можно научить, что важно для коррекции образовательных программ и создания других средств помощи ребенку. Данные навыки накапливаются, как снежный ком, или «навыки порождают навыки», т.е. высоко развитые социально-эмоциональные навыки в раннем возрасте, как правило, являются свидетельством дальнейшего социально-эмоционального развития [63]. Кроме этого, социально-эмоциональные навыки часто помогают «активировать» развитие когнитивных навыков. При низком социально-эмоциональном развитии и при значительных расхождениях в развитии социально-

<sup>5</sup> Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills OECD Publishing, Paris, 2021. DOI: 10.1787/92a11084-en

эмоциональных навыков девочек и мальчиков ситуация может только усугубиться со временем<sup>6</sup>. Именно младшая школа – критически важный период для формирования и развития ребенка, оказывающий существенное влияние на благополучие в дальнейшем [16].

## Изменение уровня субъективного благополучия школьников

Возвращаясь к конструкту субъективного благополучия детей, необходимо добавить, что приблизительно с 10 лет до позднего подросткового возраста происходит падение этого показателя [19]. По данным программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, в 39 из 46 стран среди подростков 15 лет зафиксировано падение удовлетворенности жизнью [42]. Факт падения уровня субъективного благополучия также подтверждают исследования, проведенные в Испании, Германии [28; 29].

В старшей школе ученики сталкиваются с психологическими и физиологическими изменениями, происходит когнитивное развитие, формируется новое социальное поведение, увеличивается потребность школьников в собственной независимости на фоне роста требований к ним и ожиданий от них [60]. Меняются отношения с родителями и друзьями, у подростков возрастает потребность в принятии собственных решений и формировании поведения, которое может повлиять на текущее и будущее благополучие<sup>7</sup>. Кроме особенностей подросткового возраста, снижение уровня субъективного благополучия связывают с тем, что школьные условия, социальные отношения и возможности для самореализации в младшей школе гораздо более благоприятные, чем в старшей [40]. Тем не менее, возможна и другая интерпретация: по мере взросления у детей и их родителей меняются ожидания от школы, что может также иногда приводить к снижению уровня удовлетворенности в более старших классах.

## Субъективное благополучие: гендерные различия

В ряде исследований к подростковому возрасту в уровне субъективного благополучия отмечены гендерные различия, однако результаты этих исследований достаточно противоречивы: в некоторых есть свидетельства того, что мальчики опережают девочек, в других же

<sup>6</sup> Skills for Social Progress: the Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies. OECD Publishing. Paris, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

<sup>7</sup> Inchley J., Currie D., Budisavljević S. et al. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Vol. 1. Key findings. Spotlight on adolescent health and well-being. 2020.

не обнаруживается значительных расхождений по гендерному показателю. Более низкий уровень субъективного благополучия девочек подтвержден в Испании [29], Германии [28], Бразилии [15], Центральной Норвегии [46]. Однако кажется важным обратить внимание на исследования, где различие в уровнях субъективного благополучия школьников обоих полов в определенной степени нейтрализовано: не наблюдается расхождений в Израиле [52], Шотландии [36], Швеции [31], в Финляндии же девочки чувствуют себя счастливее мальчиков [40]. Лидируют девочки и в Голландии, однако причиной может быть более ранний возраст: 10–12 лет [61]. В ряде отечественных исследований также упоминается вопрос о гендерных различиях в субъективном благополучии [6; 8; 11; 13].

Данные факты позволяют сделать предположение, что падение субъективного благополучия нужно рассматривать в связи с социальным контекстом, включающим культурные нормы, социальные роли и ожидания от обоих полов, а также с учетом особенностей системы образования. Как следствие, возникает вопрос, на какие аспекты развития мальчиков и девочек учителям можно обратить внимание, чтобы предупредить ухудшение благополучия школьников.

В подростковом возрасте девочки более склонны к клинической депрессии или проявлению депрессивных симптомов, психосоматических и нервных расстройств [43; 50]. Различия в уровнях самооценки мальчиков и девочек не являются кардинальными, однако, как правило, самооценка мальчиков несколько выше, и с 9 лет самооценка девочек только ухудшается, хотя мальчики не сталкиваются с изменениями [54]. Возможно, причиной подобных перемен относительно девочек является их недовольство внешностью и обеспокоенность весом. Девочки сталкиваются с более серьезными социальными требованиями, спорными ожиданиями от них и эмоциональным выгоранием, связанным со школой<sup>8</sup>.

Необходимо добавить, что девочкам и мальчикам характерны разные особенности социально-эмоционального развития<sup>9</sup>. Например, к 15 годам у мальчиков в разных странах более высокие показатели, чем у девочек в следующих навыках: стрессоустойчивость, оптимизм, контроль эмоций; кооперация, асертивность, энергичность. Девочкам же более характерна ответственность, толерантность, эмпатия<sup>10</sup>. В Москве же к этому возрасту расхождения между мальчиками и девочками по навыкам эмоциональной стабильности (стрессоустойчивости,

<sup>8</sup> PISA 2018 Well-being Framework. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris, 2019. DOI: 10.1787/38a34353-en

<sup>9</sup> PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. OECD Publishing. Paris, 2017.

<sup>10</sup> Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills OECD Publishing. Paris, 2021. DOI: 10.1787/92a11084-en

контроля эмоций), сознательности (самоконтроля, настойчивости) гораздо больше, чем в других странах<sup>11</sup>.

Учитывая факт, что социально-эмоциональным навыкам можно научиться, и субъективное благополучие связано с социально-эмоциональным развитием, то возникает вопрос, могут ли эти навыки быть ресурсом для поддержания уровня субъективного благополучия школьников и какие возможности есть сохранить уровень благополучия школьников обоих полов на высоком уровне.

## **Роль учителей в поддержании уровня субъективного благополучия**

Школьники крайне зависимы от качества отношений с учителями. Например, в исследовании, проведенном в Финляндии, подчеркивается, что отношения с учителями для школьников играют гораздо большую роль, чем отношения с другими школьниками [39]. В Китае были получены данные, что в раннем подростковом возрасте уровень субъективного благополучия больше зависит от отношений с родителями и учителями, нежели с друзьями. В среднем же подростковом возрасте поддержка друзей и учителей важнее отношений с родителями [58]. Исследование в общеобразовательных старших школах и школах с профессиональным уклоном в Южной Корее также свидетельствует о важности отношений с учителями [38]. Таким образом, на начальном этапе получения образования родители и учителя служат внешними факторами, от которых зависит мотивированность школьников. Современная система образования предусматривает, что школьные требования к девочкам и мальчикам являются одинаковыми, а учителя должны оставаться беспристрастными и одинаково взаимодействовать со школьниками обоих полов [2]. Однако именно преподаватели должны научить школьников обоих полов реалистично оценивать свои сильные и слабые стороны: ответственность, мотивацию к достижениям, проявление сочувствия, сотрудничество, терпимость, устойчивость к стрессу, оптимизм, эмоциональный контроль, асертивность, энергичность, креативность и любознательность. Учитывая предрасположенность девочек к развитию одних навыков, а мальчиков – других, преподаватели могут усилить контроль за определенными социально-эмоциональными особенностями развития девочек, а также помочь им развить критическое мышление для противостояния гендерным стереотипам, устанавливающим ограничения для успеха в жизни.

<sup>11</sup> Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills OECD Publishing, Paris, 2021. DOI: 10.1787/92a11084-en

Высоко развитые социально-эмоциональные навыки могут компенсировать падение уровня субъективного благополучия. Распространено мнение, что учителя склонны уделять больше времени и усилий тем детям, которые более мотивированны к развитию, однако есть необходимость обратить внимание преподавателей на показатели, по каким социально-эмоциональным навыкам дети в большинстве своем отстают в раннем возрасте, ведь учителя играют ключевую роль в формировании самооценки школьников, их мотивации и эмоциональной стабильности. Так как дети проводят в школе много времени, именно у преподавателей есть возможность отслеживать негативные изменения в поведении учеников. Задача учителей состоит в том, чтобы в нужный момент распознать, оценить и по необходимости повлиять на уровень субъективного благополучия детей положительным образом.

## Заключение

В современной системе образования субъективное благополучие детей должно рассматриваться как самостоятельная цель образования. Социально-эмоциональное развитие школьников является одним из возможных способов поддержания оптимального уровня субъективного благополучия. Зная гендерные различия в уровне социально-эмоциональных навыков и субъективного благополучия, а также наличие возможной взаимосвязи между конкретными социально-эмоциональными навыками и субъективным благополучием, что необходимо проверять в рамках исследований, учителя могут в определенной степени предупреждать падение уровня субъективного благополучия школьников, которое неизбежно в подростковом возрасте.

## Библиографический список / References

1. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. 12 лекций по гендерной социологии: Учебное пособие. СПб., 2015. [Zdravomyslova E.A., Tyomkina A.A. 12 lektsiy po gendernoy sotsiologii [12 lectures on gender sociology]. St. Petersburg, 2015.]
2. Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 461–479. DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.921. [Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Longitudinal study of subjective well-being at school among elementary school students. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020. No. 4. Pp. 461–479. DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.921 (In Rus.)]

3. Канонир Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 2. С. 378–390. DOI: 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390. [Kanonir T.N. Subjective well-being at school and relationships with classmates among elementary school students with different levels of academic achievement *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2019. Vol. 16. No. 2. Pp. 378–390. (In Rus.)]
4. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02 [Leontiev D.A. Happiness and subjective well-being: Towards the construction of a conceptual field. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020. No. 1. Pp. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Rus.)]
5. Маленова А.Ю., Маленов А.А., Федотова Е.Е. Структура субъективного благополучия и ее гендерные особенности у студенческой молодежи // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2019. № 3. С. 22–33. DOI: 10.25513/2410-6364.2019.3.22-33. [Malenova A.Yu., Malenov A.A., Fedotova E.E. The structure of subjective well-being and its gender characteristics in students. *Herald of Omsk University. Series: Psychology*. 2019. No. 3. Pp. 22–33. DOI: 10.25513/2410-6364.2019.3.22-33 (In Rus.)]
6. Монусова Г.А. Субъективное благополучие и возраст: Россия в контексте международных сравнений // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: Сб. трудов: В 4 т. М., 2012. Т. 3. С. 98–109. [Monusova G.A. Subjective well-being and age: Russia in the context of international comparisons. *XII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva*. In 4 vols. Moscow, 2012. Vol. 3. Pp. 98–109. (In Rus.)]
7. Орёл Е.А., Куликова А.А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Психологические исследования. 2020. Т. 13. № 69. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/207> (дата обращения: 15.07.2021). [Orel E.A., Kulikova A.A. A new theoretical model for assessing social-emotional skills in primary school. *Psychological studies*. 2020. Vol. 13. No. 69. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/207> (In Rus.)]
8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.06 [Osin E.N., Leontiev D.A. Brief Russian scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020. No. 1. Pp. 117–142. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Rus.)]
9. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 26–34. DOI: 10.17759/chp.2020160403 [Polivanova K.N. New educational discourse:

- Well-being of schoolchildren. *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16. No. 4. Pp. 26–34. DOI: 10.17759/chp.2020160403 (In Rus.)]
10. Сальникова И.В. Связь компонентов психологического благополучия и психосоциальных факторов с удовлетворенностью жизнью студенческой молодежи // Вестник университета. 2014. № 6. С. 284–287. [Salnikova I.V. Relationship between the components of psychological well-being and psychosocial factors and life satisfaction of students. *Vestnik Universiteta*. 2014. No. 6. Pp. 284–287. (In Rus.)]
  11. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Сергиенко Е.А., Марциновская Т.Д., Изотова Е.И. и др. М., 2019. [Sergienko E.A., Martsinkovskaya T.D., Izotova E.I. et al. *Sotsialno-emotsionalnoe razvitiye detey. Teoreticheskie osnovy* [Social and emotional development of children. Theoretical basis]. Moscow, 2019.]
  12. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика / Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606. [Archakova T.O., Veraxa A.N., Zotova O.Yu., Perelygina E.B. Subjective well-being in children: measurement tools and age dynamics. *Psychological Science and Education*. 2017. Vol. 22. No. 6. Pp. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606 (In Rus.)]
  13. Фомина Т.Г. Субъективное благополучие младших школьников в различных жизненных сферах и осознанная саморегуляция: гендерный аспект // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития: Сборник трудов конференции. Курск, 2020. С. 271–275. [Fomina T.G. Subjective well-being of primary school students in various life spheres and conscious self-regulation: Gender aspect. *Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 6: ekologiya detstva i psikhologiya ustoychivogo razvitiya*. Kursk, 2020. Pp. 271–275. (In Rus.)]
  14. Abdullahi A.M., Orji R., Rabi A.M., Kawu A.A. Personality and subjective well-being: Towards personalized persuasive interventions for health and well-being. *Online Journal of Public Health Informatics*. 2020. No. 12 (1). Pp. 1–24. DOI: 10.5210/ojphi.v12i1.10335
  15. Bedin L.M., Sarriera J. A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age and social class. *Social Indicators Research*. 2015. No. 120. Pp. 79–95.
  16. Buecker S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A. et al. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018. No. 74 (5). Pp. 83–94. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.02.007
  17. Busseri M.A., Sadava S.W. A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*. 2011. No. 15 (3). Pp. 290–314.
  18. Casas F., Coenders G., González M. et al. Testing the relationship between parents' and their children's subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*. 2012. No. 13. Pp. 1031–1051.
  19. Casas F., González M. Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Development*. 2019. No. 90 (2). Pp. 375–394. DOI: 10.1111/cdev.13133



20. Chernyshenko O.S., Kankaraš M., Drasgow F. Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Paper. No. 173, OECD Publishing, Paris, 2018. DOI: 10.1787/db1d8e59-en
21. Choices, values, and frames. D. Kahneman, A. Tversky (eds.). Cambridge, 2000.
22. Danner D., Lechner C.M, Spengler M. Editorial: Do we need socio-emotional skills? *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.723470
23. De Fruyt F., Wille B., John O.P. Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*. 2015. No. 8. Pp. 276–281. DOI: 10.1017/iop.2015.33
24. DeNeve K.N., Cooper H. The Happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1998. No. 124. Pp. 197–229. DOI: 10.1037/0033-2909.124.2.197
25. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. No. 95 (3). Pp. 542–575.
26. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: General overview. *South African Journal of Psychology*. 2009. No. 39 (4). Pp. 391–406
27. Ferrer-i-Carbonell A., Frijters P., Van Praag B. The anatomy of subjective well-being. *Journal of Economic Behavior & Organization*. 2003. No. 51. Pp. 29–49. DOI: 10.1016/S0167-2681(02)00140-3
28. Goldbeck L., Schmitz T.G., Besier T. et al. Life satisfaction decreases during adolescence. *Qual Life Res*. 2007. No. 16. Pp. 969–979. DOI: 10.1007/s11136-007-9205-5
29. González-Carrasco M., Casas F., Malo S. et al. Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*. 2017. No. 18. Pp. 63–88. DOI: 10.1007/s10902-016-9717-1
30. Greenberg M.T., Weissberg R.P., O'Brien M.U. et al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*. 2003. No. 58 (6–7). Pp. 466–474. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
31. Holfve-Sabel M. Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research*. 2014. No. 119. Pp. 1535–1555.
32. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*. 1994. No. 6. Pp. 149–158.
33. Judge T.A., Heller D., Mount M.K. Five-factor model of personality and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 2002. Vol. 87 (3). Pp. 530–541. DOI: 10.1037/0021-9010.87.3.530
34. Kanonire T., Federiakin D., Uglanova I.L. Multicomponent framework for students' subjective well-being in elementary school. *School Psychology*. 2020. Vol. 35. No. 5. Pp. 321–331.
35. Kansky J., Allen J.P., Diener E. Early adolescent affect predicts later life outcomes. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2016. No. 8 (2). Pp. 192–212.
36. Karatzias Th., Chouliara Z., Power K., Swanson V. Predicting general well-being from self-esteem and affectivity: An exploratory study with Scottish

- adolescents. *Quality of Life Research*. 2006. No. 15. Pp. 1143–1151. DOI: 10.1007/s11136-006-0064-2
37. Kaye-Tzadok A., Kim S.S., Main G. Children's subjective well-being in relation to gender – What can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review*. 2017. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.06.058
  38. Kim Doo, Kim Ji. Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*. 2012. No. 112. DOI: 10.1007/s11205-012-0042-8
  39. Konu A., Alanen E., Lintonen T., Rimpelä M. Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*. 2003. No. 17. Pp. 732–742.
  40. Konu A., Lintonen T. School well-being in Grades 4–12. *Health Education Research*. 2006. No. 21. DOI: 10.1093/her/cyl032
  41. Long R.F., Huebner E.S. Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*. 2014. No. 7. Pp. 671–694.
  42. Marquez J., Long E. A Global decline in adolescents' subjective well-being: A comparative study exploring patterns of change in the life satisfaction of 15-year-old students in 46 countries. *Child Ind Res*. 2021. No. 14. Pp. 1251–1292. DOI: 10.1007/s12187-020-09788-8
  43. Mcguinness T., Dyer J., Wade E. Gender differences in adolescent depression. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*. 2012. No. 50. Pp. 17–20. DOI: 10.3928/02793695-20121107-04
  44. Miething A., Almquist Y., Ostberg V. et al. Friendship networks and psychological well-being from late adolescence to young adulthood: A gender-specific structural equation modeling approach. *BMC Psychology*. 2016. No. 4. DOI: 10.1186/s40359-016-0143-2
  45. Miyamoto K., Huerta M.C., Kubacka K. Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*. 2015. No. 50 (2). Pp. 147–159. DOI: jstor.org/stable/26609264
  46. Moksnes U., Espnes G. Self-esteem and life satisfaction in adolescents-gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*. 2013. No. 22. DOI: 10.1007/s11136-013-0427-4
  47. Mondri C.F., Giovanelli A., Reynolds A.J. Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *ICEP*. 2021. No. 15. Article number 6. DOI: 10.1186/s40723-021-00084-8
  48. Oberle E., Schonert-Reichl K. Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-64592-6\_11
  49. Osher D., Sprague J., Weissberg R.P. et al. A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best practices in school psychology. SEL in Schools* 196. 2008. Vol. 4. A. Thomas, J. Grimes (eds.). Pp. 1263–1278.
  20. Petersen A., Sarigiani P., Kennedy R. Adolescent depression: Why more girls. *Journal of Youth and Adolescence*. 1991. No. 20. Pp. 247–271. DOI: 10.1007/BF01537611
  51. Reid A. Gender and sources of subjective well-being. *Sex Roles*. 2004. No. 51. Pp. 617–629. DOI: 10.1007/s11199-004-0714-1
  52. Ronen T., Hamama L., Rosenbaum M. et al. Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *J. Happiness Stud*. 2016. No. 17. Pp. 81–104. DOI: 10.1007/s10902-014-9585-5

53. Rose A.J., Rudolph K.D. A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*. 2006. No. 132 (1). Pp. 98–131. DOI: 10.1037/0033-2909.132.1.98
54. Ruble D.N., Martin C.L. Gender development. *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. N. Eisenberg (ed.). New York, 1998. Pp. 933–1016.
55. Schoeps K., Villanueva L., Prado Gascy V., Montoya-Castilla I. Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*. 2018. No. 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02050
56. Seligman M. Flourish. A visionary new understanding of happiness and wellbeing. New York, 2011.
57. Skevington S.M., Böhnke J.R. How is subjective well-being related to quality of life? Do we need two concepts and both measures? *Social Science & Medicine*. 2018. No. 206. Pp. 22–30.
58. Tian L., Liu B., Huang S., Huebner E. Perceived social support and school well-being among chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*. 2012. No. 113. DOI: 10.1007/s11205-012-012
59. Tov W., Diener E. Subjective wellbeing. *The encyclopedia of cross-cultural psychology*. K.D. Keith (ed.). 2013. Pp. 1239–1245.
60. Uusitalo-Malmivaara L. Happiness decreases during early adolescence – a study on 12- and 15-year-old finnish students. *Psychology*. 2014. No. 5. Pp. 541–555. DOI: 10.4236/psych.2014.56064
61. Verkuyten M., Thijs J. School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*. 2002. DOI: 10.1023/A:1016279602893
62. Wilson W. Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*. 1967. No. 67. Pp. 294–306.
63. Zins J.E., Bloodworth M.R., Weissberg R.P., Walberg H.J. The scientific basis linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2007. No. 17 (2 & 3). Pp. 191–210. DOI: 10.1080/10474410701413145

Статья поступила в редакцию 26.08.2022, принята к публикации 12.11.2022

The article was received on 26.08.2022, accepted for publication 12.11.2022

#### Сведения об авторе / About the author

**Поповичева Евгения Сергеевна** – аспирант Института образования, приглашенный преподаватель Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Evgeniya S. Popovicheva** – postgraduate student at the Institute of Education, Visiting Scholar at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: epopovicheva@hse.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-252-263

УДК: 159.9

**А.В. Федорова**

Национальный исследовательский университет ИТМО,  
197101 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

## Объединение подходов к изучению саморазвития с помощью AQAL-метода Кена Уилбера

Актуальность проблемы саморазвития педагога обусловлена тем, что данная психологическая категория недостаточно изучена в работах современных авторов, при выборе того или иного подхода мы теряем часть важных аспектов, которые влияют на процесс саморазвития. Целью данной статьи является теоретический анализ методологических оснований подходов к изучению категории саморазвития и их интеграция с помощью AQAL-метода Кена Уилбера. Проблема саморазвития педагога представлена с помощью пяти основных подходов к изучению саморазвития: субъектно-деятельностного, культурно-исторического, системного, антропологического, субъектно-ресурсного. Подходы объединены с помощью интегрального метода AQAL Кена Уилбера. Благодаря этому синтезу описанная нами модель саморазвития педагога включает в себя больше характеристик, которые относятся как к внутреннему контексту, так и к внешнему. Данная модель поможет учесть в ходе изучения этого процесса больше аспектов и сделать исследования более точными.

**Ключевые слова:** саморазвитие, развитие, субъект деятельности, системное, осознанное изменение, антропологический подход, саморазвитие педагога, интегральный подход

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Федорова А.В. Объединение подходов к изучению саморазвития с помощью AQAL-метода Кена Уилбера // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 252–263. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-252-263

© Федорова А.В., 2023

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



**A.V. Fedorova**

ITMO University,  
St. Petersburg, 197101, Russian Federation

## Combining approaches to studying self-development using AQAL method by Ken Wilber

The problem of a teacher's self-development is currently relevant since this psychological category has not been sufficiently examined in modern studies. The choice of one or another approach results in losing some of the essential aspects that influence the self-development process. The paper aims to carry out a theoretical analysis of the methodological foundations for approaches to the research of the self-development category and integrate them using Ken Wilber's AQAL method. The paper considers the issue of a teacher's self-development through five main approaches to the study of self-development: subject-activity, cultural and historical, systemic, anthropological, and subject-resource. These approaches are combined using Ken Wilber's AQAL integral method. Due to this synthesis, the described model of a teacher's self-development includes more characteristics associated both with internal and external contexts. This model allows taking into account more aspects in studying this process and making the research more accurate.

**Key words:** self-development, development, subject of activity, systematicity, conscious change, anthropological approach, self-development of a teacher, integral approach

CITATION: Fedorova A.V. Combining approaches to studying self-development using AQAL method by Ken Wilber. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 252–263. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-252-263

### Введение

В современных условиях реформирования организации и содержания образования существенно возрастают требования к личности педагога и его профессиональным качествам. Особым условием становится

компетентность в направлениях профессиональной деятельности, гибкость и стремление к саморазвитию. А.Ф. Радченко предполагает, что в будущем «борьба между странами будет за... человеческий капитал» [15, с. 33]. И ее слова отражают стратегию развития образования в мировом масштабе, говоря о том, что человеческий капитал – это капитал, собранный не только из знаний, но и практических умений, навыков саморазвития, самообразования и многих других составляющих конкурентного преимущества.

В Национальном проекте «Образование» (сроки реализации с 01.01.2019 по 31.12.2024) две цели: первая – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; вторая – воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Современное общество с быстроразвивающейся экономикой и нарастающими требованиями к уровню подготовки специалистов ставит все новые и новые задачи для системы образования, которая должна максимально оперативно реагировать на социально-экономические изменения и подготавливать конкурентоспособных выпускников. А.А. Жигулин описывает проблему непрерывного саморазвития педагога как ключевую в контексте модернизации современного образования [10].

А.А. Симонова [17] и С.Л. Фоменко [23] сходятся во мнении, что именно процесс саморазвития, как индивидуального, так и коллективного, будет способом выхода педагога на новый уровень профессионального развития. В.И. Загвязинский, Л.Д. Плотников, Л.М. Волосникова добавляют также, что педагог должен быть критичен к себе, это позволит ему сохранять наличие актуальных на сегодняшний день знаний и умений [11].

Исследователи описывают различные подходы к изучению саморазвития, описывая структуру личности (А.А. Оплетин [14]), используя понятие «самореализация» (Ф.У. Базаева [3]), через призму философских концепций (М.А. Фризен [24]). Также исследователи разрабатывали избранные подходы к изучению саморазвития: субъектно-деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В. Франкл, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), культурно-исторический (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, Н.М. Борытко, А.М. Байбаков, И.А. Соловцова, М. Zembylas и др.), антропологический (С.Н. Костромина, Р.В. Демьянчук, Т. Brown, А.Г. Асеев, В.П. Беспалько и др.), системный (К. Левин, М. Мюррей,

А. Маслоу, Г. Олпорт, А.Г. Асмолов, С.А. Дружилев, Б.Н. Рыжов и др.), субъектно-ресурсный (Н.Е. Водопьянова, А.В. Бодров, М.И. Илюшина, И.П. Краснощеченко, S. Maddi, S.E. Hobfoll, D. Canetti-Nisim, R.J. Johnson, R.S. Lazarus S. Folkman, К. Роджерс, Э. Фромм, А.В. Карпов, S.E. Hobfoll и J. Freedy, С.В. Кондрашенкова).

Тем не менее, нет ни одной работы, которая бы объединяла эти подходы в логическом единстве и показывала, как эти подходы взаимопроникают друг в друга и находятся во взаимозависимости.

*Цель исследования:* теоретический анализ методологических оснований подходов к изучению категории саморазвития и их интеграция с помощью AQAL-метода Кена Уилбера.

## Основные подходы к изучению саморазвития педагога

Для изучения саморазвития педагога как психологической категории исследователи применяли пять основных подходов: субъектно-деятельностный, антропологический, субъектно-ресурсный, системный, культурно-исторический. На мой взгляд, очень важен комплексный подход к данному феномену, поэтому важно учесть особенности каждого из перечисленных подходов и объединить их в общей логике.

Субъектно-деятельностный подход подразумевает активность и сознательность субъекта развития. Основоположителем субъектно-деятельностного подхода является С.Л. Рубинштейн. Он раскрывает понятие самореализации и саморазвития человека через деятельность (также это отражено в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, Е.И. Исаева, А.Н. Леонтьева, В.И. Слободчикова, В. Франкла, А.В. Брушлинского и др.).

Активность в рамках субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн раскрывает через понятие «психическая активность» и делает акцент не только на ее наличии, но и активном развитии собственной психики. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев вводят категорию активности субъекта в качестве конструирования мира учителя [19]. Хотя они и являлись представителями антропологического подхода, категория «активность» актуальна как для субъектно-деятельностного подхода, так и для антропологического, ведь стремление к своему желаемому «Я» происходит в первую очередь благодаря активности субъекта. А по мнению М.А. Щукиной, именно с активности субъекта начинается процесс саморазвития как таковой [25]. Л.И. Анцыферова выделяет одним из ключевых критериев субъектности выбор жизненного пути: именно делая осознанный выбор, субъект проявляет свою свободу воли и индивидуальность [1].

Сознательность субъекта деятельности проявляется в том, что он несет ответственность за все свои действия и понимает причинно-следственные связи, которые приводят его к определенным результатам (В.О. Татенко) [20].

Субъектно-деятельностный подход определяет активность, осознанность, целостность, автономность и свободу главными характеристиками субъекта деятельности. Педагог в процессе саморазвития проявляет активность при выборе путей и способов самореализации, несет ответственность за результат своих действий в процессе саморазвития, сравнивает результат действий с теми целями, которые он ставил для себя, и осознанно корректирует действия и выявляет удачные стратегии.

Помимо внутренней потребности, которая стимулирует педагога к активной деятельности, у педагога, который осуществляет активную деятельность, направленную на саморазвитие, есть для этого внутренние и внешние ресурсы. В рамках субъектно-ресурсного подхода зачастую рассматриваются ситуации, когда для педагога процесс саморазвития кажется более трудным, чем обычно, ввиду отсутствия ресурсов. Н.Е. Водопьянова выделила в качестве помощи такими педагогам следующие стратегии: ресурсно-сберегающую (восполнение дефицита компетентностей, сохранение психофизиологического функционирования субъектов труда), коррекционно-реабилитирующую (развитие копинг-ресурсов, их восстановление), ресурсно-развивающую (развитие профессионально важных качеств, способствующих адаптации к тому профессиональному этапу, на котором находится субъект, активизация позитивных жизненных установок, психологическая готовность к поиску помощи) [6].

Определяя понятие «ресурсы», А.В. Бодров описывает их как «физические и духовные возможности человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [5, с. 113]. М.И. Илюшина и И.П. Краснощеченко представляют ресурсы как систему взаимосвязанных компонентов. Налаживание работы этой системы, повышение ее эффективности является задачей человека как субъекта своего развития [12].

S. Maddi писал о жизнестойкости как ключевой характеристике, влияющей на успешность в профессиональной деятельности [27]. Ряд исследований (S.E. Hobfoll, D. Canetti-Nisim, R.J. Johnson, R.S. Lazarus, S. Folkman, К. Роджерс, Э. Фромм) были посвящены тому, какие ресурсы помогают эту жизнестойкость выработать.

С.В. Кондрашенкова в зависимости от наличия разного вида ресурсов делит людей на четыре типа: человек с недостаточностью ресурсного



потенциала в дефицитарной среде жизнедеятельности (профессиональная, городская, природная, экономическая, социальная, политическая); человек с недостаточностью ресурсного потенциала в комфортной среде жизнедеятельности; человек с высоким ресурсным потенциалом в дефицитарной среде жизнедеятельности; человек с высоким ресурсным потенциалом в комфортной среде жизнедеятельности [13, с. 13].

Влияние культуры, в рамках которой осуществляется процесс саморазвития, отражено в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. М. Zembylas также трактует саморазвитие как «взаимодействие идеологии и культуры», автор отмечает, что именно взаимодействие этих двух категорий является важным для формирования профессиональной идентичности педагога [31, с. 230]. В.А. Слостенин описывает процесс саморазвития и воплощения «самости» как «присвоение культурных образцов мышления и деятельности, которые позволяют учителю ... войти в социокультурный контекст» [18, с. 173].

К внешней среде, которая влияет на педагога, относится не только культура, в рамках которой он существует, но и та непосредственная среда, в которой он находится ежедневно, а это его коллеги и семья. Т. Ланквельд с соавторами доказали важность влияния среды на работу учителя. Они показали, как неформальные сообщества педагогов благотворно влияют на их работу: те, кто участвовали в данных собраниях, чувствовали принадлежность к группе, ощущали себя более защищено и обладали большими компетенциями [30]. О важности неформальных учительских сообществ писали также J.W. Little [28], M.W. McLaughlin, J.E. Talbert [29]. В рамках неформальных сообществ педагогам легче было обмениваться опытом, делиться эмоциями, рассказывать о собственном пути саморазвития. Формальные сообщества помогли педагогам развиваться в профессии системно, что тоже не менее важно.

Педагогу проходить через стадии кризиса и активно брать из своей среды нужные ему ресурсы помогают его личностные особенности. Системный подход рассматривает личность как саморазвивающуюся систему. Часть известных исследователей (К. Левин, М. Мюррей, А. Маслоу, Г. Олпорт и другие) говорили о том, что личность мы можем понять и исследовать только тогда, когда будем воспринимать ее как целостную структуру. Системный подход характеризуется внутренней детерминированностью процесса, а главное – самостоятельностью его протекания. С.А. Дружилов описывает профессиональное развитие в виде системы взаимосвязанных компонентов [9]. Б.Н. Рыжов говорит об энтропии: «Развитие системы определяется изменением во времени количества составляющих ее элементов, сложности структуры, проявляющейся в изменении числа значимых связей между образующими

систему элементами, а также изменением энтропии системы» [16, с. 26]. Данное высказывание вполне применимо и к системе саморазвития.

Антропологический подход, как и системный, предполагает внутреннюю детерминированность процесса развития. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Р.В. Демьянчук, С.Н. Костромина считают, что «в основе профессионально-личностного развития лежит комплекс психологических противоречий между личностью и профессией, разрешаемых посредством процесса трансцендирования “Я” субъекта (трансформации самости личности из “Я” актуального в “Я” желаемое (“Я” необходимое)) в соответствии с требованиями, предъявляемыми профессией и актуальными условиями реализации себя в профессии» [8, с. 342]. Д.Б. Эльконин также рассматривает причину развития в наличии противоречия между «общественным образцом» и «идеальной формой» [26, с. 233]. А.Г. Асеев [2] и В.П. Беспалько [4] описывают ключевое противоречие с точки зрения реального настоящего и желаемого будущего.

Педагог сталкивается своей работе с разными ситуациями, с новыми смыслами в своей деятельности, новыми идеями, которые порождают противоречие между Я-реальным и Я-идеальным. Данное противоречие наполняет педагога энергией для того, чтобы это противоречие разрешить.

Для объединения представленных выше подходов нами применен метод AQAL, разработанный Кеном Уилбером, который предполагает четыре квадранта для описания любого феномена «внутренним» и «внешним» образом, индивидуально или в группе. Выдвинутая Кеном Уилбером современная версия «вечной философии» состоит в попытке согласованной интеграции почти всех областей знания: физики и биологии, теории систем и теории хаоса, искусства, поэзии и эстетики, всех значительных школ и направлений антропологии, психологии и психотерапии, великих духовно-религиозных традиций Востока и Запада [21; 22].

Автор выделяет четыре фундаментальных позиции, которые отражают четыре фундаментальных мира. Мир «Я» – мир интроспективный, мир внутренний, связанный с нашей жизнью, мир интроспекции, наш духовный опыт. Мир «МЫ» – мир отношения, мир коммуникации, мир понимания, мир интерпретации; среди объясняющих его дисциплин самая яркая – феноменология. Мир «ОНИ» – мир, который изучают социология, социальные науки, теория систем. Мир «ОНО» – мир объективной науки, которая изучает природу, условно говоря, неживое, ибо современная наука построена таким образом, что она и живое изучает как неживое.

Если «любая система мысли, – пишет К. Уилбер, – от философии и социологии до психологии и религии – пытается игнорировать или отрицать любой из четырех критериев достоверности, то эти игнорируемые истины, в конце концов, снова появляются в системе как серьезное внутреннее противоречие» [21, с. 10]. Применяя подход для изучения конкретной области, Кен Уилбер рекомендует находить тот уровень абстракции, при котором обычно конфликтующие подходы приходят к согласию и это позволяет прийти к «ориентирующему обобщению».

Интегральное понимание процесса саморазвития в соответствии с концепцией Кена Уилбера относительно любого знания и разных подходов к изучению саморазвития представлены на рис. 1.

<p><b>Контекст внутреннего индивидуального / Я-самость и сознание</b></p> <p>Субъектно-деятельностный подход (саморазвитие как проявление субъектности индивида), антропологический подход (саморазвитие как процесс, порождаемый внутренним противоречием между Я-реальное и Я-идеальное)</p>	<p><b>Контекст внешнего индивидуального (объективного) / «Он», «Она», «Оно»</b></p> <p>Субъектно-ресурсный подход (саморазвитие как процесс, в рамках которого субъект использует как внутренние, так и внешние ресурсы для развития)</p>
<p><b>Контекст внутреннего множественного intersубъективного / «Мы»</b></p> <p>Культурно-историческая концепция (саморазвитие как процесс, существующий в рамках определенной культуры)</p>	<p><b>Контекст внешнего множественного межобъектного / «Система»</b></p> <p>Системный подход (саморазвитие как процесс развитие системы, динамическое развитие всех составляющих)</p>

**Рис. 1.** Интегральное понимание процесса саморазвития в соответствии с концепцией К. Уилби (разработано автором статьи)

## Выводы

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет констатировать отсутствие специальных исследований, посвященных проблеме учета всех факторов, влияющих на процесс саморазвития педагога. В основном авторы рассматривают какой-то один подход к изучению данной категории, мы же в нашем исследовании объединили основные подходы в логическое единство, что позволит в дальнейшем изучать этот процесс более детально и на практике корректировать влияние на него.

Основные подходы к изучению процесса саморазвития (субъектно-деятельностный, антропологический, субъектно-ресурсный, культурно-исторический, системный) объединены с помощью метода AQAL Кена

Уилбера. Данное синтезирование подходов помогает нам посмотреть на процесс саморазвития шире, объемнее, учесть все аспекты, которые на него влияют.

### Библиографический список / References

1. Анцыферова Л.И. Психология личности: некоторые теоретические проблемы психологии личности. Самара, 1999. [Antsyferova L.I. *Psikhologiya lichnosti: nekotorye teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti* [Psychology of personality: Some theoretical problems of personality psychology]. Samara, 1999.]
2. Асеев В.Г. О диалектике детерминации психологического развития // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 21–38. [Aseev V.G. On the dialectic of determination of psychological development. *Printsip razvitiya v psikhologii*. Moscow, 1978. Pp. 21–38. (In Rus.)]
3. Базаева Ф.У. Категория самореализации в зарубежной психологии и философии образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 30–33. [Bazaeva F.U. Category of self-realization in foreign psychology and philosophy of education. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*. 2010. No. 3 Pp. 30–33. (In Rus.)]
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. [Bespalko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, 1989.]
5. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. № 2. Т. 27. Ч. 2. С. 113–122. [Bodrov V.A. The problem of overcoming stress. Processes and resources for overcoming stress. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2006. No. 27 (2). Pp. 113–122. (In Rus.)]
6. Водопьянова Н.Е. Субъектно-ресурсный подход к психологической помощи «выгорающим» специалистам // Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия. Тверь, 2016. С. 159–171. [Vodopyanova N.E. Subject-resource approach to psychological assistance to “burnout” specialists. *Psikhologiya, upravlenie, biznes: problemy vzaimodeystviya*. Tver, 2016. Pp. 159–171. (In Rus.)]
7. Выготский Л.С. Научное наследие. Т. 6. М., 1984. [Vygotsky L. *Nauchnoe nasledie* [Scientific heritage]. Vol. 6. Moscow, 1984.]
8. Демьянчук Р.В. Методологические ориентиры совершенствования психологической подготовки будущих педагогов к дальнейшему профессионально-личностному развитию // Высшее образование сегодня. 2016. № 2. С. 52–55. [Demyanchuk R.V. Methodological guidelines for improving the psychological preparation of future teachers for further professional and personal development. *Vysshiee obrazovanie segodnya*. 2016. No. 2. Pp. 52–55. (In Rus.)]
9. Дружилов С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 1. [Druzhilov S.A. A systematic approach

- to the study of the psychological phenomenon of human professionalism. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2005. No. 1. (In Rus.)]
10. Жигулин А.А. Профессиональное саморазвитие педагога-психолога // *Journal of Social Research and Policy*. 2018. № 4. [Zhigulin A.A. Professional self-development of a teacher-psychologist. *Journal of Social Research and Policy*. 2018. No. 4. (In Rus.)]
  11. Загвязинский В.И., Плотников Л.Д., Волосникова Л.М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития // *Образование и наука*. 2013. № 4. С. 3–19. [Zagvyazinsky V.I., Plotnikov L.D., Volosnikova L.M. Pedagogical education in Russia and the strategy of its possible development. *Obrazovanie i nauka*. 2013. No. 4. Pp. 3–19. (In Rus.)]
  12. Илюшина М.И., Краснощеченко И.П. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности // *Прикладная юридическая психология*. 2017. № 1. С. 138–146. [Ilyushina M.I., Krasnoshechenko I.P. Conceptualization of ideas about resource subjectivity. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. 2017. No. 1. Pp. 138–146. (In Rus.)]
  13. Кондрашенкова С.В. Феномен качества жизни с точки зрения субъектно-средового подхода // *Вестник КРАУНЦ (Камчатской региональной ассоциации учебно-научный центр). Гуманитарные науки*. 2012. № 2. С. 107–113. [Kondrashenkova S.V. The phenomenon of quality of life from the point of view of the subject-environment approach. *Bulletin of the Kamchatka Regional Association Educational and Scientific Center (KRASEC). Humanitarian Sciences*. 2012. No. 2. Pp. 107–113. (In Rus.)]
  14. Оплетин А.А. Теории и концепции саморазвития личности в трудах психологов // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2014. № 6 (112). [Opletin A.A. Theories and concepts of personality self-development in the works of psychologists. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 2014. No. 6 (112). (In Rus.)]
  15. Радченко А.Ф. Перспективы смены парадигмы образования // *Педагогика и психология образования*. 2012. № 2. С. 30–36. [Radchenko A.F. Prospects for a change in the paradigm of education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2012. No. 2. Pp. 30–36. (In Rus.)]
  16. Рыжов Б.Н. Системная психология (методология и методы психологического исследования). М., 1999. [Ryzhov B.N. *Sistemnaya psikhologiya (metodologiya i metody psikhologicheskogo issledovaniya)* [Systems psychology (methodology and methods of psychological research)]. Moscow, 1999.]
  17. Симонова А.А., Галагузова М.А. Самоорганизация – эффективный инструмент совершенствования педагога // *Народное образование*. 2011. № 1. С. 262–267. [Simonova A.A., Galaguzova M.A. Self-organization – an effective tool for improving the teacher. *Narodnoe obrazovanie*. 2011. No. 1. Pp. 262–267. (In Rus.)]
  18. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // *Сибирский педагогический журнал*. 2005. № 2. С. 170–177. [Slastenin V.A. Professional self-development of a teacher. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 2005. No. 2. Pp. 170–177. (In Rus.)]
  19. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. [Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psikhologiya*

- cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu subyektivnosti [Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow, 1995.]
20. Татенко В.А. Проблемы субъекта в современной психологии (украинская школа) // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Под ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. М., 2011. С. 371–387. [Tatenko V.A. Subject's problems in modern psychology (Ukrainian school). *Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S.L. Rubinshteyna*. Moscow, 2011. Pp. 371–387. (In Rus.)]
  21. Уилбер К. Интегральное видение. М., 2009. [Wilber K. *Integralnoe videnie [The integral vision]*. Transl. from English. Moscow, 2009.]
  22. Уилбер К. Проект Атман: трансперсональный взгляд на человеческое развитие. М., 1999. [Wilber K. *Proekt Atman: transpersonalnyy vzglyad na chelovecheskoe razvitie [The Atman project: A transpersonal view of human development]*. Transl. from English. Moscow, 1999.]
  23. Фоменко С.Л. Условия и детерминанты профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы // Образование и наука. 2014. № 4 (113). С. 43–54. [Fomenko S.L. Conditions and determinants of professional formation and development of the teaching staff of the modern school. *Obrazovanie i nauka*. 2014. No. 4 (113). Pp. 43–54. (In Rus.)]
  24. Фризен М.А. Феномен саморазвития в проблемном поле современной психологии // Вестник КРАУНЦ (Камчатской региональной ассоциации Учебно-научный центр). Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 75–85. [Friesen M.A. The phenomenon of self-development in the problem field of modern psychology. *Bulletin of the Kamchatka Regional Association Educational and Scientific Center (KRASEC)*. Humanitarian Sciences. 2013. No. 1. Pp. 75–85. (In Rus.)]
  25. Шукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. [Schukina M.A. The subjective approach to personal self-development: the possibilities of theoretical understanding and empirical study. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2014. No. 2. (In Rus.)]
  26. Эльконин Д.Б. Природа детства и его периодизация // Избранные психологические труды. М., 1989. [Elkonin D.B. The nature of childhood and its periodization. *Izbrannyye psikhologicheskie trudy*. Moscow, 1989.]
  27. Khoshaba D., Maddi S. Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*. 1994. Vol. 63. No. 2. Pp. 265–274.
  28. Little J.W. Teachers as colleagues. *Educators' handbook: A research perspective*. V. Richardson-Koehler (ed.). New York, 1987. Pp. 491–518.
  29. McLaughlin M.W., Talbert J.E. Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. California; Michigan, 1993.
  30. Van Lankveld T., Schoonenboom J., Kusurkar R. et al. Informal teacher communities enhancing the professional development of medical teachers: A qualitative study. *BMC Medical Education*. 2016. No. 16. Pp. 2–10.
  31. Zembylas M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2003. Vol. 9. Pp. 213–238.

Статья поступила в редакцию 28.07.2022, принята к публикации 06.09.2022

The article was received on 28.07.2022, accepted for publication 06.09.2022

### Сведения об авторе / About the author

**Федорова Антонина Владимировна** – преподаватель Института международного развития и партнерства, Национальный исследовательский университет ИТМО, г. Санкт-Петербург

**Antonina V. Fedorova** – Lecturer at the Institute for International Development and Partnership, ITMO University, St. Petersburg

E-mail: antonina.ftip@gmail.com

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

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2023.1

Сайт журнала: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto: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 30.03.2023 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».  
Объем 16,5 п. л. Тираж 1000 экз.