

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

3.2023

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

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

Выходит 4 раза в год

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

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

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

Психологические науки

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

Педагогические науки

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

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

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

© МПГУ, 2023

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

3.2023

**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, Verh-
nyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

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

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

DIES ANNIVERSALII

*Е.Р. Зинкевич, О.С. Кульбах,
Н.А. Яцевич*

К юбилею Н.В. Кузьминой – ученого,
педагога и психолога 9

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Ю. Благова, М.Г. Селюч

Перспективы применения креативных методов дизайна
при обучении другим сферам знания 15

*В.Ф. Чертов, Л.А. Трубина,
Е.В. Гетманская*

Преимственность в школьном изучении литературы:
сравнительно-исторический аспект 24

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Е. Булат, Х.С. Байчорова

Обоснование критериев оценки
физической готовности выпускника-психолога
для осуществления профессиональной деятельности
в МЧС России 38

Д.В. Буримская, Н.Х. Фролова

Онлайн-курс «Академический английский»
в условиях смешанного обучения 58

О.А. Чекун

Сценарный подход к обучению иностранному языку
магистрантов для совершенствования
их профессиональных компетенций 75

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В.С. Антонюк, О.С. Ефимова

Исследование содержательно-смысловых переменных
общительности современной молодежи
и лиц зрелого возраста 89

<i>С.В. Волошина</i> Влияние технологии виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности на учебно-профессиональную мотивацию студентов	108
<i>О.И. Миронова, О.С. Роговая</i> Особенности обучения специалистов помогающих профессий работе с созависимыми	121
<i>С.В. Соколовская</i> Влияние диалогизации культуры общения образовательного учреждения на уровень профессионально-психологической готовности выпускников	136
<i>Е.А. Сорокоумова, Е.И. Чердымова</i> Формирование толерантного сознания личности в педагогической практике	151
<i>Чжан Шухуань</i> Стили родительского воспитания в китайской и европейской традиции	162

Contents

DIES ANNIVERSALII

*E.R. Zinkevich, O.S. Kulbakh,
N.A. Yatsevich*

To the anniversary of N.V. Kuzmina –
researcher, teacher and psychologist 9

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

T.Yu. Blagova, M.G. Selyuch

Prospects for the application of creative methods design
in teaching other areas of knowledge. 15

*V.F. Chertov, L.A. Trubina,
E.V. Getmanskaya*

Continuity in the school study of literature:
Comparative-historical aspect. 24

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

R.E. Bulat, Kh.S. Baychorova

Justification of the criteria for assessing the physical readiness
of a graduate psychologist for professional activities
in the EMERCOM of Russia 38

D.V. Burimskaya, N.H. Frolova

Online course “Academic English”
under blended learning 58

O.A. Chekun

Improving master students’ professional competences
in learning a foreign language through scenario approach 75

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

V.S. Antonyuk, O.S. Efimova

Study of content-semantic variables of sociability
of modern youth and adults. 89

S.V. Voloshina

The influence of the technology of virtual self-presentation
of quasi-research activities on the educational
and professional motivation of students 108

<i>O.I. Mironova, O.S. Rogovaya</i> Peculiarities of training specialists of helping professions (caregivers) to work with co-dependents.	121
<i>S.V. Sokolovskaia</i> The influence of dialogization of the communication culture of an educational institution on the level of professional and psychological readiness of graduates.	136
<i>E.A. Sorokoumova, E.I. Cherdymova</i> Formation of tolerant consciousness in pedagogical practice	151
<i>Zhang Shuhuan</i> Parenting styles in Chinese and European tradition	162

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-9-14

Е.Р. Зинкевич, О.С. Кульбах, Н.А. Яцевич

Санкт-Петербургский государственный педиатрический
медицинский университет Минздрава России,
194100 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

К юбилею Н.В. Кузьминой – ученого, педагога и психолога

Юбилейная дата любого человека – это всегда событие, которое связано с подведением личных, профессиональных, общественных итогов и выстраиванием дальнейших перспектив в жизни, обусловленных имеющимися потенциалами и возможностями. Но если речь идет об известной личности, внесшей вклад в общественное развитие, образование, здравоохранение, науку, то это событие – повод напомнить современникам о достижениях, творческом наследии, заслугах юбиляра перед Отечеством.

Нина Васильевна Кузьмина уникальна значительными открытиями в области образования, педагогики, педагогической психологии, акмеологии, богатым научным наследием, продуктивным творческим долголетием и удивительной судьбой. Это учитель по призванию и судьбе. В 2023 г. она отмечает свое 100-летие.

О вкладе Н.В. Кузьминой в отечественное образование издано немало статей, монографий и докладов, в которых анализируются результаты ее профессиональной деятельности, научные открытия,

© Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С., Яцевич 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

интерпретируются идеи и концепции¹. Все это свидетельствует о непреходящем интересе современников к научному наследию исследователя, об их стремлении сохранить традиции отечественной педагогической и психологической науки.

Нина Васильевна Кузьмина родилась 23 сентября 1923 г. в Нальчике Кабардино-Балкарской автономной области (ныне – Кабардино-Балкарская Республика). Ее детство нельзя назвать легким: девочка много болела, из-за социальной принадлежности отца приходилось часто менять школы, нередко переезжать, но, несмотря на очевидные трудности, Нина очень хорошо училась. Отрочество девушки пришлось на годы Великой Отечественной войны. В одном из своих редких интервью Н.В. Кузьмина рассказывала о том, как от расстрела фашистских оккупантов их семью спасла счастливая случайность, каких в жизни будущего великого педагога и ученого будет немало².

Школу Нина окончила с отличием и поступила в Кабардино-Балкарский государственный педагогический институт, а в 1945 г. перевелась в Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена.

В институте она с увлечением изучала психологическую науку и в 1947 г. получила рекомендацию для продолжения образования в аспирантуре в Ленинградском филиале Академии педагогических наук в секторе педагогической психологии. Подготовкой диссертационного исследования она занималась под руководством профессора Б.Г. Ананьева, который оказал влияние на формирование ее дальнейших профессиональных интересов. Именно благодаря Б.Г. Ананьеву научно-исследовательская жизнь Н.В. Кузьминой в 1990-е гг. будет напрямую связана с акмеологическими аспектами профессионального образования³.

Кандидатская диссертация молодого ученого была посвящена психолого-педагогическому анализу трудностей и успехов в работе учителя начальных классов, защита состоялась в 1950 г. Диссертационное исследование послужило основанием для формирования дальнейшего

¹ Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар, 2013; Шмелева Е.А., Мальцева Л.Д. Вперед и выше! К юбилею Н.В. Кузьминой // Научный поиск. 2018. № 3. С. 74–76; Львова С.В. Мой научный руководитель – Нина Васильевна Кузьмина // Нарушение когнитивной сферы у лиц с аддиктивным поведением: Материалы Международной научно-практической конференции. М., 2019. С. 83–87. и др.

² Смирнова Ю.А., Кузьмина Н.В. Концентрация на том, что предстоит сделать, раздвигает границы жизни. Очень важно видеть цель впереди // Психологическая газета. 2013. <https://psy.su/feed/2664/> (дата обращения: 20.03.2023).

³ Бодалев А.А., Деркач А.А. О вкладе Б.Г. Ананьева в становление акмеологии // Акмеология. 2003. № 1. С. 48–55.

интереса к проблемам профессиональной направленности и способностям учителя, благодаря чему позднее Н.В. Кузьмина предложит классификацию педагогических способностей, обеспечивающих организацию педагогической деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся⁴.

С 1953 г. профессиональная жизнь Нины Васильевны была связана с Ленинградским ордена Ленина государственным университетом им. А.А. Жданова (ЛГУ им. А.А. Жданова). Именно здесь ею подготовлена одна из ранних монографий по проблеме формирования педагогических способностей учителя⁵, которая найдет отражение в содержании ее докторской диссертации «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности», которая была защищена в 1965 г.

Результаты исследования отразились в монографии «Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности»⁶, которая была настолько интересна, что переиздавалась четыре раза на немецком языке.

Через три года после защиты диссертации Н.В. Кузьмина становится профессором и заведующей кафедрой педагогики и педагогической психологии ЛГУ им. А.А. Жданова. Почти два десятилетия она была бессменным руководителем этой кафедры.

1970-е гг. для Н.В. Кузьминой были весьма плодотворными. Были изданы монография и учебное пособие⁷, публиковались посвященные современным психолого-педагогическим проблемам высшей школы межвузовские сборники, в которых рассматривались трудности профессиональной деятельности преподавателя, особенности работы с молодежью, подходы к организации образовательного процесса в высшей школе. В 1980 г. вышла монография «Методы системного педагогического исследования», подготовленная в соавторстве с коллегами кафедры⁸.

Заслуги Нины Васильевны Кузьминой были по достоинству оценены профессиональным педагогическим сообществом, и в 1978 г. она удостоилась звания члена-корреспондента Академии педагогических наук СССР.

⁴ Бедерханова В.П. Нина Васильевна Кузьмина и ее научная школа // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 4. С. 31–36.

⁵ Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. Л., 1961.

⁶ Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л., 1967.

⁷ Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970; Уркин И.А., Кузьмина Н.В., Есарева З.Ф. Основы вузовской педагогики. Л., 1972.

⁸ Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980.

В 1980-е гг. остро поднимались проблемы деятельности учителей, мастеров профессионально-технических училищ, преподавателей высшей школы, – всеми этими вопросами активно занималась и Нина Васильевна Кузьмина во Всесоюзном научно-исследовательском институте профессионально-технического образования, в лаборатории педагогической психологии. Ученый рассматривал особенности педагогической деятельности, педагогического мастерства как феномена, необходимого для профессионально-педагогической деятельности, анализировал сущностный смысл педагогических систем. Результаты ее исследовательской деятельности отразились в многочисленных трудах не только по педагогике, но и по педагогической психологии. Этот период стал рассветом научной школы Н.В. Кузьминой: под ее руководством написано и защищено более двухсот исследовательских работ, внесших вклад в развитие прикладной и теоретической педагогики и педагогической психологии.

Завершение десятилетия ознаменовалось созданием Всесоюзной акмеологической ассоциации, которая актуализировала необходимость развития акмеологии как науки, посвященной проблемам профессионального роста личности. В дальнейшем ассоциация была преобразована в Академию акмеологических наук, в 1992 г. ее президентом избрали Нину Васильевну Кузьмину.

Научно-исследовательская жизнь Н.В. Кузьминой в 1990-е гг. была посвящена решению акмеологических проблем профессионального образования и работе над созданием теории педагогических систем. Наряду с этим она продолжала изучать специфику педагогической деятельности, обогащать методы ее анализа, рассматривать условия развития педагогических способностей и педагогического мастерства учителя⁹.

В первое десятилетие XXI в. Нина Васильевна активно заявляет себя в области развития акмеологической теории повышения качества подготовки специалистов в области образования и акмеологических технологий высшего образования¹⁰.

За активную общественную и образовательную деятельность Нина Васильевна Кузьмина – педагог, психолог, ученый – в 2012 г. по результатам Национального психологического конкурса «Золотая Психея» удостоилась почетного звания «Патриарх российский психологии».

⁹ Кузьмина Н.В. Специалисты – субъекты изучения продуктивности своей деятельности (в свете акмеологической теории фундаментального образования) // Акмеология. 2005. Вып. 10. С. 9–12.

¹⁰ Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2004; Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутов Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб.; Коломна; Рязань, 2008.

Нельзя не отметить, что показателем глубины, истинности научного знания является возможность его применения в смежных науках. Такой наукой стала акмеология: учитель, преподаватель, педагог, освоившие ее смыслы, сможет помочь обучающимся в овладении техниками и технологиями развития личностного потенциала будущей профессиональной деятельности, разработать свою стратегию личностного роста¹¹.

На пороге 90-летнего юбилея Н.В. Кузьминой предложили сотрудничать с коллегами кафедры непрерывного постдипломного образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации. Нина Васильевна занималась адаптацией акмеологических технологий для системы повышения квалификации, разрабатывала алгоритмы работы, направленной на предотвращение и разрешение межличностных конфликтов в отрасли.

Во втором десятилетии нашего века творческая жизнь Нины Васильевны Кузьминой продолжает развиваться и нашла свое воплощение в ряде фундаментальных работ, касающихся проблем акмеологии. В частности, увидел свет трехтомник, вобравший в себя исследования последних лет в области акмеологических технологий как высшего, так и среднего образования, технологий выбора будущей профессиональной деятельности на этапе обучения в школе, а также акмеологических критериев измерения результатов фундаментального образования на разных этапах личностного становления. Наряду с этим Н.В. Кузьмина исследует проблемы, обусловленные отсутствием компетентности у субъекта профессиональной деятельности. По мнению ученого, компетентность синтезирует личностную и профессиональную готовность человека к применению своих знаний для решения как специальных, так и профессиональных задач, благодаря чему формируется индивидуальный стиль деятельности¹².

В 100-летний юбилей профессиональная деятельность Нины Васильевны Кузьминой остается предметом интереса широкого профессионального сообщества. Педагогическое и психологическое наследие ученого, которого по праву можно назвать великим, складывалось на протяжении фактически восьмидесяти лет. За этот долгий период личностного роста и профессионального развития Н.В. Кузьмина стала воплощением идей акмеологического знания: она сохраняет творческое

¹¹ Кузьмина Н.В. О направлениях развития акмеологии // Научный поиск. 2013. № 3. С. 4–7; Кузьмина Н.В., Шмелева Е.А. Образовательная среда вуза в развитии акмеинновационного потенциала будущего учителя // Акмеология. 2013. № 1. С. 16–21.

¹² Кузьмина Н.В. Определение предмета фундаментальной акмеологии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 4. С. 60–64.

долголетие и не останавливается на достигнутом. Научная школа педагога объединяет специалистов разных профессиональных областей и интересов, ее знания становятся полюсом притяжения всех тех, кто занимается психологией, педагогикой, педагогической психологией¹³.

В настоящее время доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, президент Общественной академии акмеологических наук продолжает на практике реализовывать идеи акмеологии, психологии, педагогики, являясь профессором Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова.

Бесценен вклад Н.В. Кузьминой в отечественное образование и науку, который включает в себя педагогические, психологические, аксеологические смыслы развития субъекта учебно-познавательной и профессиональной деятельности. Значительный потенциал сокрыт не только в научной школе, созданной Н.В. Кузьминой, но и в распространении бесценного знания подрастающим поколениям ее учениками.

Сведения об авторах

Зинкевич Елена Романовна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики факультета клинической психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

E-mail: lenazinkevich@mail.ru

Кульбах Ольга Станиславовна – доктор медицинских наук, профессор; профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики факультета клинической психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

E-mail: os_koulbakh@mail.ru

Яцевич Наталья Анатольевна – ассистент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики факультета клинической психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

E-mail: nyazevich@gmail.com

¹³ Бедерханова В.П. И не порвать связующую нить... Нина Васильевна Кузьмина и ее научная школа // Исследования гуманитарных систем. 2013. Вып. 1. С. 6–12.

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-15-23

УДК 159.98

Т.Ю. Благова, М.Г. Селюч

Амурский государственный университет,
675027 г. Благовещенск, Российская Федерация

Перспективы применения креативных методов дизайна при обучении другим сферам знания

Развитие креативности обучающихся становится актуальной задачей образования в связи с построением инновационной экономики. Креативность можно развивать с помощью творческих приемов и методов. В дизайне они называются креативными. Автор статьи занимается систематизацией, описанием и разработкой таких методов. Постепенно обнаруживались аналогичные методы в других областях знания – в филологии, психологии, физике. В статье приведен их анализ и предложена систематизация. Это позволило увидеть единую природу творческих методов, названных по-разному в различных сферах знания. В связи с наибольшей разработанностью в дизайне креативные методы предлагаются к широкому использованию в других сферах знания, к обучению им школьников и студентов различных специальностей, т.к. они помогают получать новые решения, преодолевать инертность и запрограммированность мышления, свойственную технологизированному обучению.

Ключевые слова: креативность, показатели креативности, креативные методы дизайна, творческий потенциал личности, творчество, систематизация креативных методов

© Благова Т.Ю., Селюч М.Г., 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: Благова Т.Ю., Селюч М.Г. Перспективы применения креативных методов дизайна при обучении другим сферам знания // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 15–23. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-15-23

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-15-23

T.Yu. Blagova, M.G. Selyuch

Amur State University,
Blagoveshchensk, 675027, Russian Federation

Prospects for the application of creative methods design in teaching other areas of knowledge

The development of students' creativity becomes an urgent task of education in connection with the construction of an innovative economy. Creativity can be developed through creative techniques and methods. In design, they are called creative. The author of the article is engaged in the systematization, description and development of such methods. A lot of material has been accumulated. Gradually, similar methods were discovered in other fields of knowledge – in philology, psychology, and physics. The article presents their analysis and systematization. It allowed us to see the unified nature of creative methods, named differently in various fields of knowledge. Due to the greatest development in design, creative methods are offered for wide use in other fields of knowledge, for teaching them to schoolchildren and students of various specialties, because they help to get new solutions, overcome inertia and programmed thinking inherent in technologized learning.

Key words: creativity, indicators of creativity, creative design methods, creative potential of the individual, creativity, various fields of knowledge

CITATION: Blagova T.Yu., Selyuch M.G. Prospects for the application of creative methods design in teaching other areas of knowledge. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 15–23. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-15-23

Согласно международным и российским документам в сфере образования¹, креативность является ценнейшим качеством современного человека, на основе которого строится инновационная экономика и прогресс общества. В международных сравнительных исследованиях, направленных на оценку образовательных достижений школьников разных стран (например, в PISA – Programme for International Student Assessment), уровень развития креативного мышления с 2021 г. вводится как один из новых дополнительных компонентов [1].

Рассмотрим интерпретацию понятия «креативность».

Е.Н. Зуева под креативностью понимает способность создавать и находить новые оригинальные идеи, а также решать задачи нестандартным образом. В своем исследовании она опирается на определение А. Маслоу: креативность есть творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики [6].

В.И. Горовая и Н.Ф. Петрова определяют креативность как ядро творческого потенциала личности. Авторы приходят к выводу, что, если творчество понимается как процесс, приводящий к созданию нового, то креативность должна рассматриваться как творческий потенциал, внутренний ресурс человека, позволяющий ему отказываться от стереотипов мышления и деятельности и обнаруживать новые их способы [4].

М.Г. Селюч заявляет о многосторонности креативности и проявлении ее в различных видах и аспектах человеческой деятельности [10, с. 73].

Известные исследователи психологии творчества Д. Гилфорд, П. Торренс, Е.Е. Туник выявляют и измеряют показатели креативности, такие как ассоциативность, беглость, гибкость, оригинальность. Опыт преподавания дизайна показывает, что их возможно развивать с помощью творческих методов. В дизайне они также называются эвристическими или креативными методами. Погружение в дизайн, изучение и разработка креативных методов дизайна автором статьи [2; 3] ассоциативно позволили выявить схожие творческие приемы в филологии, психологии, физике и обнаружить их единую природу. Подбор аналогичных методов в этих сферах и их систематизация дали возможность сравнить и осознать аналогии (табл. 1).

¹ Будущее образования и навыков. Образование 2030. Международный проект ОЭСР, 2018. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/E2030%20Position%20Paper%2027.05.2019.pdf> (дата обращения: 18.01.2022); Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию РФ о реализации государственной политики в сфере образования, 2022. URL: <http://static.government.ru/media/files/GcesxujAI13AntFYxDYzpnNgsv7T1vX.pdf> (дата обращения: 01.02.2023).

Таблица 1

Креативные методы в различных видах знания/деятельности

Креативные методы	Дизайн, инженерия	Психология	Филология	Физика
Аналогия (сходство свойств, перенос свойств)	Бионическая, историческая, фантастическая, личная аналогия	Отзеркаливание собеседника. Идентификация с клиентом	Перенос свойства: метафора, персонификация, олицетворение	Перенос механики работы органов на инженерные объекты
Неология (перенос и изменение свойства)	Неология – изменение чужих идей. Модернизация	Креативность. Преобразование чужих идей, советов	Новое значение слова. Новый контекст слова	Дополнение знаний о физических явлениях – прогресс
Морфологический анализ (градация свойств)	Разбор объекта на составные части и их перекомпоновка, замена	Рефлексия. Анализ чувства на составные части	Разбор слова на составные части. Синтаксический разбор предложений	Подбор возможных решений для отдельных частей задачи
Синектика (объединение)	Интеграция. Совмещение несовместимого	Тренинги личностного роста. Бизнес-тренинги	Эклектика. Синкретизм. Контaminaция. Оксюморон	Соединение деталей
Дифференциация (разделение, отделение)	Разделение функций, объективация потребностей в новых объектах	Абстрагирование, вычленение себя из ситуации и взгляд сверху. Рефлексия	Разделение слова на слог, звуки. Части речи	Создание схем, рисунков, графиков в теории
Инверсия (переворот)	Инверсия – переворот объекта для создания необычного образа.	Сублимация. Трансформация психической энергии с «-» на «+»	Антоним. Антитеза. Рекурсия. Неожиданный поворот. Инверсия	Трансформация энергии из кинетической в потенциальную

Преувеличение	Гиперболизация объекта для создания необычного образа	Абсурдное преувеличение страхов и проблем до смешного значения	Гипербола. Амплификация. Утрирование. Эпитет	Создание гипотезы, теории
Минимизация	Уменьшение объекта до игрушки	Преуменьшение значения страхов, проблем. Рационализация	Уменьшительно-ласкательные имена. Преуменьшение значимости	Создание модели явления для изучения в лаборатории
Создание образа	Проектирование, моделирование, детализация объекта	Антиципация. Создание идеального (или необычного) образа себя	Создание художественного литературного образа	Создание теории, гипотезы, модели
Перенос в воображаемые условия	Условное помещение объекта в необходимую атмосферу	Мечты, фантазии, медитация, перенос в детство	Перенос понятия из другого языка	Испытание теории или модели в лаборатории
Фрагментация (вычленение фрагмента)	Вычленение детали и увеличение ее изображения	Отделение себя от ситуации – взгляд со стороны	Брахиколон. Детализация	Изучение микро- и наномира
Трансформация	Возможность манипуляций с объектом, изменение его формы	Переключение внимания. Изменение сознания, качеств личности	Изменение, преобразование персонажа или ситуации, слова	Изменение входных параметров. Изменение энергии
Игра	Игра. Карикатура	Проигрывание – воссоздание и проработка ситуации	Игра словами. Каламбур. Перефраз	Метод проб и ошибок. Моделирование

Нами проведен анализ некоторых креативных методов в четырех сферах знания: дизайн, психология, филология, физика. Специалисты других сфер могут дополнить данную систематизацию. В приемах креативных методов дизайна заложены также математические действия: сложить, вычесть, увеличить, уменьшить, разделить, умножить объект или его части с целью получения нового дизайн-объекта. Другие преобразования: повернуть объект или его часть, перевернуть объект или его часть, переставить местами объекты или части объекта, вывернуть, сделать прозрачным или незаметным, перенести свойство с одного объекта на другой, изменить форму, цвет, материал, придумать варианты и выбрать лучший. Эти преобразования можно использовать в различных сферах деятельности для поиска решения или информации, для изменения ситуации или ракурса видения проблемы.

Анализ интернет-ресурсов по запросу «креативные методы» позволил увидеть, что в настоящее время они используются также в бизнесе, экономике, политике, педагогике. Больше всего они разработаны и используются в дизайне и инженерном творчестве. Они рассматриваются как средство развития творческого мышления и воображения – основных показателей креативности.

С помощью систематизации креативных методов, приемов, принципов из литературы по дизайн-проектированию (М.А. Скирута, О.Ю. Комиссаров [11], Г.М. Гусейнов и В.В. Ермилова [7], Е.И. Рачицкая, В.И. Сидоренко [9], Т.А. Кравцова [8]) удалось выделить и доработать 60 (18 из них отрефлексированы и сформулированы автором статьи) [2]. Этот богатый креативный материал, накопленный в дизайне, автор предлагает использовать более широко – изучать креативные методы и внедрять их в жизнь при обучении другим видам деятельности.

Анализируя свой многолетний опыт преподавания креативных методов студентам-дизайнерам (20 лет), а также результаты совместной с ними работы (проекты, доклады, статьи, патенты [3]), можно сделать вывод, что креативные методы развивают не только ассоциативность, беглость, гибкость, оригинальность и воображение, но также дают импульсы для реализации новых идей в жизнь, являются вдохновляющими и мотивирующими факторами. Создание новизны, авторской идеи (или, опираясь на чужое творчество, авторская интерпретация) с помощью креативных/эвристических методов дает яркий эмоциональный импульс. Человек попадает в азартное состояние – увидеть результат своего воображения воплощенным в реальности – и это здоровый способ азарта. Идея, озарение – это энергия, которая приходит из будущего и дает силы на воплощение, материализацию проекта. Таким образом, развивается творческий потенциал личности в целом.

Наши выводы поддерживает практический психолог Иван Карнаух, говоря о явлении, которое наблюдается в психодинамических тренинг-группах. «Человеку необходим импульс, чтобы начать действовать по-новому и накапливать позитивные социальные навыки. Этот импульс порождается инсайтом или озарением. Но достичь такого озарения не просто, его еще надо заработать своим активным трудом» (<https://karnauh.ru/novosti-stati/lichnost-i-problemy/tochka-bifurkacii-v-lichnostnom-rostе/>).

Л.Б. Ермолаева-Томина в своем исследовании приходит к следующему выводу: «для развития творческого потенциала необходимы систематическая и постоянная включенность в творчество и поиск нового при выполнении всех видов деятельности. Первоначально это вызывает волевые усилия, а затем переходит в привычку и включается автоматически как личностное образование. Поддержанию творческого потенциала способствует постановка новых задач и целей, овладение более сложными видами деятельности» [5, с. 17].

С уверенностью можно сказать, что преодолеть тупиковые ситуации и однообразие жизни, включиться в творческий поток позволяют разнообразные креативные методы [2]. Изучение их помогает преодолеть стереотипность и барьеры мышления, найти варианты решения проблемы. Овладение ими развивает ассоциативность, гибкость, оригинальность мышления. Создание нового, необычного авторского решения дает импульс для воплощения своей идеи; необходимость и азарт увидеть ее в действии, проявить себя развивает креативность и творческий потенциал личности.

Обучение креативным методам автор предлагает в школе и вузе, т.к. именно там преобладает ценность освоения и воспроизводства готовых знаний и утрачивается креативность обучающихся. Некоторые исследователи уже применяют эти методы, но в очень ограниченном количестве. Наиболее применяемые – метод мозгового штурма, морфологического анализа, аналогии, ассоциации.

В пособии Т.Ю. Благовой представлен широкий спектр креативных методов [2]. Инверсия, дифференциация, интеграция, модернизация, трансформация, перестановка, гиперболизация, минимизация, управление вниманием, вред на пользу, выход за пределы, сценирование, изменение ракурса являются наиболее перспективными и применимыми в различных сферах знания/деятельности. Дизайн продуцирует креативные методы, описывает и формулирует их, улавливает креативные приемы мышления. Их использование в других сферах знания инсайтно, продуктивно, инновационно для развития обучающихся и науки в целом.

Библиографический список / References

1. Адилова Д.Б. Креативные методы обучения и их использование на уроках русского языка в средней школе // *Academic Research in Educational Sciences*. 2021. Vol. 2. Issue 12. Pp. 114–117. [Adilova D.B. Creative teaching methods and their use in Russian language lessons in secondary school. *Academic Research in Educational Sciences*. 2021. Vol. 2. Issue 12. Pp. 114–117. (In Rus.).]
2. Благова Т.Ю. Креативные методы дизайна: Учебное пособие. Благовещенск, 2018. [Blagova T.Yu. *Kreativnye metody dizajna* [Kreativnye metody dizajna]. Tutorial. Blagoveshchensk, 2018.]
3. Благова Т.Ю. Применение креативных методов в подготовке дизайнеров одежды: Монография. Благовещенск, 2021. [Blagova T.Yu. *Primenenie kreativnykh metodov v podgotovke dizaynerov odezhdy* [Application of creative methods in the training of fashion designers]. Blagoveshchensk, 2018.]
4. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Творческий потенциал личности и его развитие // *Вестник Университета*. 2013. № 11. С. 135–139. [Gorovaya V.I., Petrova N.F. The creative potential of the individual and its development. *Vestnik Universiteta*. 2013. No. 11. Pp. 135–139. (In Rus.)]
5. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. М., 2023. [Ermolaeva-Tomina L.B. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva* [Psychology of artistic creation]. Textbook for universities. Moscow, 2023.]
6. Зуева Е.Н. Креативные методы обучения в высшей школе // *Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования: Материалы II Международной научно-практической конференции* / Отв. ред. О.А. Воробьева. Мн., 2018. С. 161–165. [Zueva E.N. Creative teaching methods in higher education. *Aktualnye problemy dizayna i dizayn-obrazovaniya*. O.A. Vorobieva (ed.). Minsk, 2018. Pp. 161–165. (In Rus.)]
7. Композиция костюма: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Гусейнов Г.М., Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю. и др. М., 2003. [Gusejnov G.M., Ermilova V.V., Ermilova D.Yu. et al. *Kompoziciya kostyuma* [Costume composition]. Tutorial. Moscow, 2003.]
8. Кравцова Т.А. Основы теории и методологии дизайн-проектирования костюма: Учебное пособие. Владивосток, 2004. [Kratvsova T.A. *Osnovy teorii i metodologii dizayn-proektirovaniya kostyuma* [Basics of the theory and methodology of costume design]. Tutorial. Vladivostok, 2004.]
9. Рачицкая Е.И., Сидоренко В.И. Моделирование и художественное оформление одежды: Учебное пособие. Ростов-н/Д., 2002. [Rachitskaya E.I., Sidorenko V.I. *Modelirovanie i khudozhestvennoe oformlenie odezhdy* [Modeling and artistic design of clothes]. Tutorial. Rostov-on-Don, 2002.]
10. Селюх М.Г. Творчество как предмет исследования: теории, идеи, концепции: Монография. М., 2007. [Selyuch M.G. *Tvorchestvo kak predmet issledovaniya: teorii, idei, koncepcii* [Creativity as a subject of research: Theories, ideas, concepts]. Moscow, 2007.]
11. Скирута М.А., Комиссаров О.Ю. Инженерное творчество в легкой промышленности. М., 1990. [Skiruta M.A., Komissarov O.Yu. *Inzhenernoe tvorchestvo v legkoj promyshlennosti* [Engineering creativity in light industry]. Moscow, 1990.]

Статья поступила в редакцию 25.04.2023, принята к публикации 30.06.2023

The article was received on 25.04.2023, accepted for publication 30.06.2023

Сведения об авторах / About the authors

Благова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры дизайна факультета дизайна и технологии, Амурский государственный университет, г. Благовещенск

Tatyana Y. Blagova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Design of the Faculty of Design and Technology, Amur State University, Blagoveshchensk

E-mail: blagowa13@mail.ru

Селюч Марина Григорьевна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук, Амурский государственный университет, г. Благовещенск

Marina G. Selyuch – Dr. Hab. (Psychology); Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Social Sciences, Amur State University, Blagoveshchensk

E-mail: selyuch@amursu.ru

Заявленный вклад авторов

Т.Ю. Благова – планирование и проведение исследования, подготовка текста статьи

М.Г. Селюч – анализ данных по тематике «психология», участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

T.Yu. Blagova – planning and conducting the study, preparing the text of the article

M.G. Seluch – analysis of data on the topic “psychology”, participation in the preparation of the text of the article

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-24-37

УДК: 372.882

В.Ф. Чертов, Л.А. Трубина, Е.В. ГетманскаяМосковский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Преемственность в школьном изучении литературы: сравнительно-исторический аспект

В статье представлен анализ проблемы преемственности в школьном изучении литературы, осуществленный на основе сравнительно-исторического метода в педагогике, теории и методике обучения, обобщения опыта отечественной школы. Авторы рассматривают преемственность в самом широком толковании этого понятия: как связь между различными этапами или ступенями развития отечественного литературного образования и как установление необходимых связей между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения: от начальной школы – к старшим классам. В статье делается вывод о том, что одним из важнейших условий эффективности обучения и реализации задач непрерывного литературного образования и духовно-нравственного развития школьников является учет читательского (зрительского, жизненного) опыта учащихся, в том числе опыта восприятия, анализа и интерпретации литературных произведений, полученного на предшествующих этапах обучения (ретроспективный аспект), и обращение (эпизодическое упоминание, цитирование, сопоставление) к литературным произведениям, в особенности к precedentным текстам отечественной литературы, которые будут изучаться на последующих этапах обучения или могут войти в круг чтения (перспективный аспект). Осуществление принципа преемственности показано на примере изучения произведений А.С. Пушкина на разных ступенях обучения.

Ключевые слова: преемственность в обучении, precedentные тексты, сопоставительный анализ, сравнительно-исторический метод, традиции отечественной школы, методическое наследие

© Чертов В.Ф., Трубина Л.А., Гетманская 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

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема «Разработка концепции преподавания школьных курсов “Окружающий мир”, “Обществознание”, “Русский язык”, “Литература” в целях сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей», № 123052200079-1).

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чертов В.Ф., Трубина Л.А., Гетманская Е.В. Преемственность в школьном изучении литературы: сравнительно-исторический аспект // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 24–37. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-24-37

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-24-37

V.F. Chertov, L.A. Trubina, E.V. Getmanskaya

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Continuity in the school study of literature: Comparative-historical aspect

The article presents an analysis of the problem of continuity in the school study of literature, carried out on the basis of the comparative-historical method in pedagogy, theory and teaching methods, and generalization of the experience of the national school. The authors consider continuity in the broadest interpretation of this concept: as a connection between various stages or stages of development of domestic literary education and as the establishment of necessary connections between parts of an academic subject at different stages of its study: from elementary school to high school. The article concludes that one of the most important conditions for the effectiveness of teaching and the implementation of the tasks of continuous literary education and the spiritual and moral development of schoolchildren is taking into account the reading (viewing, life) experience of students, including the experience of perception, analysis and interpretation of literary works received at previous stages of training

(retrospective aspect) and reference (episodic mention, quotation, comparison) to literary works, especially to precedent texts of domestic literature, which will be studied at subsequent stages of training or may become part of the reading (perspective aspect). The implementation of the principle of continuity is shown by the example of studying the works of A.S. Pushkin at different levels of education.

Key words: continuity in education, precedent texts, comparative analysis, comparative historical method, traditions of the national school, methodological heritage

Acknowledgments. The article was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (the topic "Development of the concept of teaching school courses 'The World Around', 'Social Studies', 'Russian Language', 'Literature' in order to preserve and strengthen traditional Russian spiritual and moral values", No. 123052200079-1).

CITATION: Chertov V.F., Trubina L.A., Getmanskaya E.V. Continuity in the school study of literature: Comparative-historical aspect. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 24–37. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-24-37

В современной ситуации поиска новых направлений развития отечественного образования российское общество постоянно обращается к потенциалу учебного предмета «литература». Такое внимание – свидетельство исторически закрепленного, центрального положения литературы в российском гуманитарном образовании. Еще в конце XIX в. выдающийся русский педагог В.П. Острогорский определил русскую литературу как «выразительницу национальных заветов» [15, с. 21]. Вместе с тем, прежняя литературоцентричность российской гуманитарной парадигмы и национально-сообразные методические модели входят в сложные взаимодействия с новыми тенденциями в образовании. К ним, в первую очередь, следует отнести использование цифровых технологий, инклюзию, растущую полиэтничность аудитории, создание концепции «образование через всю жизнь», установление на практике преемственности как одного из основополагающих принципов в обучении. Что же входит в определение национально-сообразной методической модели? На наш взгляд, это, прежде всего, сохраняемый и применяемый на практике исторически богатый опыт преподавания литературы, опирающийся на преемственность между последовательными степенями обучения.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» преемственность отдельных ступеней обучения закреплена законодательно¹. На современном этапе развития отечественного литературного образования (и общего образования в целом) постановка проблемы преемственности представляется особенно актуальной, причем в самом широком толковании этого понятия: преемственность как «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию»² и преемственность как один из основополагающих принципов в обучении, предполагающий «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения»³.

Преемственность в образовании – динамический процесс, рождающийся в противоречиях, которые не удается гармонизировать одномоментно; они (противоречия) накапливаются в течение целостных историко-культурных периодов и разрешаются последовательно, в соответствии с накопленными негативными или положительными тенденциями. Так, длительный путь развития методики преподавания литературы в России в течение XIX в. проходил в поиске решения основной методической проблемы столетия – дифференциации гимназического и университетского курса литературы. Методические концепции, решая задачу дифференциации, создавали вместе с тем теоретическую платформу для формирования принципов преемственности литературного образования от средней к высшей ступени обучения. Главными теоретическими достижениями в этом ряду являлись: необходимость корреляции возрастного восприятия учащихся и содержания литературного курса гимназии (Ф.И. Буслаев) [3]; изменение пропорций курса древней и современной отечественной литературы в программе старших классов гимназии (В.И. Водовозов) [4]; структуризация собственной, не тождественной университету, задачи изучения словесности для гимназий – формирование художественного вкуса, а также умственное, нравственное и эстетическое развитие учащихся; формулирование различительной доминанты при изучении литературы в университете и в гимназии (В.Я. Стоюнин, И.И. Срезневский) [18; 19]; создание классического (для гимназий) и реального (для реальных училищ) варианта

¹ Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013.

² Философский энциклопедический словарь. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophical/articles/405/preemstvennost.htm> (дата обращения: 31.08.2023).

³ Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/fc/slovar-207-5.htm#zag-1403> (дата обращения: 31.08.2023).

методики преподавания литературы, объединение обоих вариантов в методологии Ф.И. Буслаева, предложившего широкий культурологический, мировоззренческий подход к литературному материалу [3].

Литературное образование в советской школе поначалу было продолжением дореволюционной традиции, существовавшее прежде содержательное пространство предмета «словесность» по большей части вошло в русло новой трудовой школы, включая использование дореволюционных учебников по русской словесности, например, В.Ф. Саводника⁴. Позднее содержание предмета перерабатывалось в соответствии с новыми поставленными целями. В то же время определенная преемственность в методологии изучения литературы сохранялась и реализовывалась не только при обращении к дореволюционным учебникам. Главными фигурами в методике преподавания литературы первой половины XX в. стали М.А. Рыбникова и В.В. Голубков, труды которых были известны педагогической общественности еще до того, как стали утверждаться новые цели, задачи и принципы построения советской школы [8; 17]. Так, М.А. Рыбникова в ранней статье «Учитель средней школы» формулирует основные задачи школьного учителя: первая – передать молодому поколению опыт веков, связать их с культурой прошлого, сделать их сознательными наследниками накопленных столетиями духовных сокровищ; вторая – выпускать в жизнь строителей будущего, людей, способных к созидательной работе, способствовать раскрытию этой творческой силы, заложенной в каждом человеке [17, с. 139]. Примечательно, что в период серьезных преобразований и широчайших новых возможностей В.В. Голубков и М.А. Рыбникова апеллируют не столько к новым методикам и технологиям, сколько к научно обоснованным подходам к анализу художественного текста, традициям отечественной методики, постоянно ссылаясь на труды Ф.И. Буслаева, А.Д. Галахова, В.П. Острогорского, В.Я. Стоюнина и других дореволюционных педагогов, а также к высокому нравственному и профессиональному самосовершенствованию учителя.

Анализ современной ситуации в литературном образовании со всей очевидностью должен быть основан на достижениях сравнительно-исторического метода исследования в педагогических науках и методике обучения литературе, учитывать богатейшие традиции изучения литературы (словесности) в дореволюционной и советской школе, методическое наследие выдающихся отечественных педагогов-словесников, всегда видевших в литературе как учебном предмете средство гармоничного развития личности, духовно-нравственного воспитания, формирования гражданина и патриота своего Отечества [6; 7; 22].

⁴ Саводник В.Ф. Очерки по истории русской литературы XIX века. 7-е изд. М., 1910.

Первый «мостик» между современными образовательными ступенями в контексте изучения литературы – содержательная и методическая взаимосвязь предмета «Литературное чтение» в начальной школе и дисциплины «Литература» в основной школе. Базовой проблемой в контексте преемственности данных предметов является, с одной стороны, сформированный в обществе запрос на лично-ориентированные, исключающие клишированность и формализацию духовных национальных ценностей учебники и программы по литературному чтению, а с другой – незавершенность теоретической методики и преемственных практик, обеспечивающих сохранение и укрепление российских духовных ценностей в рамках изучения литературы в начальной школе и при переходе учащегося в основную школу. В научно-методических концепциях начального литературного образования (М.П. Воюшина, Т.С. Троицкая) отмечается существенное противоречие между необходимостью работать над духовным становлением учащегося, прибегая, прежде всего, к художественному произведению, и имеющейся практикой морализаторства на уроках литературного чтения безотносительно к анализу изучаемого художественного текста [5; 20].

В дополнение к этому исследователи определяют как распространенные методические ошибки в начальном литературном образовании – преобладание фрагментов произведений; приоритет взрослой классики; декларативный, не подкрепленный материалом характер учебных задач. Важной установкой для авторов учебных программ по литературному чтению должно стать осознание дополнительной содержательной и идейной нагрузки феномена «сохранение и укрепление российских духовных ценностей» по отношению к традиционному процессу нравственного воспитания средствами литературы уже за пределами начального образования.

Более последовательно реализуется принцип преемственности при изучении литературы в основной школе и старших классах. Это можно объяснить тем, что уроки литературы на этих этапах обучения, как правило, проводит один учитель, а преобладающее в 5–8 классах хронологическое расположение литературного материала становится своеобразной подготовкой к изучению курса на историко-литературной основе в 9–11 классах (преемственность здесь традиционно заложена в учебных программах). Кроме того, можно говорить и о более основательной научно-методической поддержке учителей-словесников, реализующих учебную дисциплину «Литература» в основной школе и старших классах. Об этом свидетельствует множество подготовленных в рамках научных школ монографий, методических пособий, докторских и кандидатских диссертаций [См.: 14], в том числе непосредственно затрагивающих проблемы преемственности в обучении [1; 9; 21].

В длительном процессе становления отечественного литературного образования изучение словесности к середине XIX в. обрело новый стержень – историко-литературный курс, основанный на вершинных произведениях русской литературы. Современный курс на историко-литературной основе в 9–11 классах – это и сложившаяся традиция, и исторически закреплённая преемственность между средней и высшей школой, процессом непрерывного образования, а также самостоятельной читательской практикой. Вместе с тем в научном сообществе по вопросу сохранения историко-литературного курса в средней школе нет единства; в частности, о месте историко-литературного подхода в российской школе критически высказывается профессор Венецианского университета Е. Добренко. На уроках литературы в России, с его точки зрения, «учат иерархии»: «...история русской литературы построена по Библии <...> Пушкин родил Лермонтова, Лермонтов родил Гоголя, Гоголь родил Тургенева и так до Чехова». Такая структура школьного курса, по мнению ученого, канонизирована и воспроизводит саму себя. Главная претензия профессора к подобной структуре состоит в том, что, по его мнению, «детей учат, прежде всего, этому канону, этой хронологии, а не тому, что делать с этими текстами»⁵.

Трудно согласиться с такой позицией: историко-литературный принцип подачи материала вовсе не отменяет анализа художественного текста, который присутствует практически на каждом уроке литературы в современной российской школе. Школьный курс на историко-литературной основе не только учитывает «самоценность» каждого изучаемого литературного произведения, но и содействует его более глубокому восприятию и осмыслению учащимися, включая его в историко-культурный контекст.

В современных нормативных документах, определяющих содержание литературного образования на каждом из его этапов, представлен перечень литературных произведений (для чтения и изучения, чтения и обзорного изучения, чтения и обсуждения), теоретико-литературных понятий, основных видов деятельности и планируемых результатов обучения для данного этапа, а также намечена определенная последовательность изучения, позволяющая произвести своеобразные ориентировку с обозначением ретроспективы и перспективы, установить и реализовать внутрипредметные и межпредметные связи.

⁵ Школьная литература – это история генералов. 10 февраля 2011 г. URL: <http://www.svoboda.org/content/transcript/1864522.html> (дата обращения: 08.09.2015). (Международная некоммерческая радиовещательная организация «Радио Свободная Европа / Радио Свобода» (РСЕ/РС) признана Минюстом России иностранным агентом.)

В отечественной теории и практике обучения литературе уже стало вполне устоявшимся положение о том, что одним из важнейших условий эффективности обучения и реализации задач непрерывного литературного образования является учет предшествующего читательского (зрительского, жизненного) опыта учащихся, в том числе опыта восприятия, анализа и интерпретации литературных произведений, полученного на предшествующих этапах обучения (*ретроспективный аспект*) и обращение (эпизодическое упоминание, цитирование, сопоставление) к литературным произведениям, в особенности к прецедентным текстам отечественной литературы, которые будут изучаться на последующих этапах обучения или могут войти в круг чтения (*перспективный аспект*).

Для нас принципиально важным является обозначение таких перспектив изучения, в том числе упоминание в учебниках для основной школы прецедентных текстов нашей литературы, а также отдельных жанров и литературных направлений (в статьях о писателях, в рассказе учителя, в материалах отдельных рубрик), которые будут изучаться на последующих этапах литературного образования. Имена наших классиков и названия их произведений должны упоминаться, быть на слуху, использоваться фрагментарно, даже если на данном этапе литературного образования они не изучаются. Это соответствует принципам научности и преемственности в обучении, а также задачам воспитывающего обучения, духовно-нравственного развития личности и формирования российской идентичности.

Разумеется, реализация такого обучения с обозначенной перспективой не должна вести к перегрузке учащихся, использованию на учебных занятиях избыточного или сложного для восприятия и понимания материала, который может быть перенесен в индивидуальную или групповую проектную деятельность, другие формы внеурочной работы по литературе (факультативы, кружки, литературные клубы, читательские блоги и др.).

А.С. Пушкин – единственный автор, чьи произведения представлены в программах литературного образования с 1 по 9 класс (фактически без перерыва, и не только по одному произведению). В 10 и 11 классах школьная программа не предусматривают специального изучения произведений поэта, однако его имя, как лейтмотив, проходит через все основные разделы курса литературы.

Нужно сказать, что методическая Пушкиниана представлена солидными работами таких ученых, как В.И. Коровин, В.Я. Коровина, В.Г. Маранцман, М.Г. Качурин и др. [10–13; 16]. Однако практически все эти работы, сохраняющие свою ценность и в настоящее время,

посвящены изучению биографии, отдельных произведений и творчества Пушкина в 5–9 классах (в особенности, конечно же, в 9 классе, где представлена в рамках начинающегося в этом классе курса на историко-литературной основе объемная монографическая тема «А.С. Пушкин»).

Что касается методического освоения пушкинского наследия в старших классах, то здесь только намечен (и отчасти реализован) ряд направлений, которые нашли отражение в работах исследователей. Однако эти направления, на наш взгляд, нуждаются в системном анализе, обобщении существующего опыта изучения и определении современных стратегий изучения с учетом того, что в старших классах мы имеем дело с заключительным (для подавляющего большинства учащихся) этапом литературного образования, за которым следует (или не следует) самообразование, образование на протяжении жизни, диалог с классикой.

О каких направлениях исследований идет речь?

1. Литературная Пушкиниана («Речь о Пушкине» Ф.М. Достоевского, произведения М.И. Цветаевой, А.А. Ахматовой, И. Северянина и др.).

2. Пушкинские традиции в русской литературе, темы, образы, мотивы (Ф.И. Тютчев, Н.А. Некрасов, И.С. Тургенев, И.А. Гончаров, символизм и футуризм).

3. Интертекстуальные связи, цитаты и реминисценции (А.А. Блок, Н.С. Гумилев, А.А. Ахматова, В.В. Набоков, В.В. Маяковский, В.М. Шукшин и др.).

4. Пушкинские темы и образы в постмодернистских текстах (поэма-компиляция Т. Кибирова «История села Перхурова» и др.).

5. Произведения Пушкина и их интерпретации (живописные, театральные, кинематографические и др.) в восприятии и оценках современного читателя.

6. Личность и герои произведений Пушкина в современном медиапространстве.

В старших классах изучается русская литература со второй половины XIX в. и до наших дней. В самом начале курса 10 класса целесообразно повторение ранее изученного в основной школе и, применительно к Пушкину, возвращение к поэме «Медный всадник», о которой так много писали символисты: «...все мы находимся в вибрациях его меди...» (А.А. Блок) [2, с. 169].

Возвращаясь к Пушкину в старших классах, мы должны учитывать, что перед нами уже немного другие школьники, не только выросшие, иначе воспринимающие мир и литературу, но и решающие уже какие-то совсем другие, преимущественно прагматические задачи (выбрать профессию, сдать ЕГЭ, написать выпускное сочинение и др.). Вот что пишут о Пушкине современные старшеклассники: «Пушкин самый

выдающийся классик мировой литературы. Его произведения лучший учебник по русской истории»; «Пушкин? Ну, не знаю. Отношусь к нему и его творчеству с уважением, но его, по-моему, слишком много в школе. Что-то вроде навязчивой рекламы»; «После Пушкина не могу серьезно воспринимать современные тексты. Даже стихи известных поэтов»; «Пушкин – это наше славное прошлое. Далекое прошлое».

По многим высказываниям заметно, как решительно и вполне логично, грамотно могут излагать свою точку зрения будущие выпускники средней школы и как далеки они от того «далекого прошлого», о котором шла речь выше, но при этом готовы вступить в диалог, решать новые и не всегда простые задачи на уроках литературы или в самостоятельной исследовательской деятельности, при выполнении заданий, связанных с их интересами (например, к отечественной истории, науке, образованию). И здесь у учителя есть целый ряд возможностей, которые он может использовать, чтобы реализовать преемственность в обучении и при этом учесть индивидуальные особенности и запросы своих учеников:

а) тематика сочинений, других проверочных работ старшеклассников может намеренно расширяться за счет повторения ранее изученного, в том числе в основной школе, что поможет в подготовке старшеклассников и к итоговому сочинению, и к сдаче ЕГЭ (тем, кто выбрал экзамен по литературе);

б) задания сопоставительного характера, нацеливающие на обращение к предшествующему читательскому опыту, давно и прочно вошли в методику обучения литературе, представлены в учебниках и методических руководствах к ним;

в) специальные уроки-практикумы⁶ позволяют вернуться к ранее изученным произведениям и рассмотреть их под другим углом зрения (например, «Эпиграфы в литературном произведении», «Конкретно-историческое и общечеловеческое в литературном произведении», «Имя собственное в литературном произведении» и др.);

г) исследовательские и творческие проекты (современные интерпретации произведений русской классики, образы классической литературы в восприятии наших современников, изучение литературных мест России и др.) получили самое широкое распространение в школьной практике;

д) современные формы общения с классикой (проект «Живая классика», «диалоги» литературных персонажей в социальных сетях и др.) также стали значимой частью урочной и внеурочной деятельности.

⁶ См., например: Литература. 8 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.Ф. Чертова. 8-е изд., перераб. М., 2019.

В российском литературном образовании традиционно большое внимание уделялось тому, как сделаны тексты, какие смыслы в них заложены, однако важнейшими задачами были всегда популяризация чтения и «высокие задачи» формирования «духовно богатой, разносторонне развитой личности, в жизни которой особое значение имеют культурные традиции, подлинные нравственные и эстетические ценности, нашедшие отражение, в частности, в произведениях отечественной и мировой литературы»⁷. Безусловно, во многом от учителя зависит, как именно состоится возвращение к Пушкину (и другим нашим классикам) в старших классах и какой след оставит оно не только в тетрадах учеников, но и в их душах.

Проблема преемственности в изучении литературы нуждается в дальнейшем осмыслении и разработке теоретических положений и практических механизмов непрерывного литературного образования. Непрерывное и преемственное развитие является продолжением, развитием отечественной методической традиции, которая, прежде всего, сохраняет канон литературной классики, изучаемой в средней школе. Наряду с этим преемственность в изучении литературы как методическая проблема должна разрешать в той или иной мере вызовы, стоящие перед современной школой: жизнь в цифре, инклюзию, полиэтничный состав школьной аудитории. Каждый из многоуровневых вызовов имеет в перспективе собственные решения. Целостный же механизм преемственности литературного образования структурируется не только в плоскости методов и приемов, но и подходов к обучению. Направленность, заданная педагогами-словесниками XIX в. и поддержанная методистами XX в., сегодня приобретает новые смыслы: литература в средней школе должна оставаться «выразительницей национальных заветов».

Библиографический список / References

1. Баранников А.В. Осуществление принципа преемственности при изучении советской литературы в 4–7 и старших классах средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. [Barannikov A.V. Osushchestvlenie principa preemstvennosti pri izuchenii sovetsoj literatury v 4–7 i starshih klassah srednej shkoly [Implementation of the principle of continuity in the study of Soviet literature in grades 4–7 and senior secondary school]. PhD Dis. Moscow, 1984.]
2. Блок А.А. Записные книжки. 1901–1920. М., 1965. [Blok A.A. Zapisnye knizhki [Note books]. 1901–1920. Moscow, 1965.]

⁷ Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый и профильный уровни) / Под ред. В.Ф. Чертова. М., 2007. С. 3.

3. Буславев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М., 1867. [Buslaev F.I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka [About teaching the native language]. Moscow, 1867.]
4. Водовозов В.И. Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. СПб., 1868. [Vodovozov V.I. Slovesnost v obrazcah i razborah s obyasnieniem obshchih svoystv sochineniya i glavnyh rodov prozy i poezii [Literature in samples and analyzes with an explanation of the general properties of the composition and the main types of prose and poetry]. St. Petersburg, 1868.]
5. Воюшина М.П. Методические основы начального этапа литературного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. [Voyushina M.P. Metodicheskie osnovy nachalnogo etapa literaturnogo obrazovaniya [Methodological foundations of the initial stage of literary education]. PhD Dis. St. Petersburg, 1999.]
6. Гетманская Е.В. Взаимосвязи гимназического и университетского литературного образования в России XIX – начала XX века: Монография. М., 2012. [Getmanskaya E.V. Vzaimosvyazi gimnazicheskogo i universitetskogo lite-raturnogo obrazovaniya v Rossii XIX – nachala XX veka [Relationships between gymnasium and university literary education in Russia in the XIX – early XX centuries]. Moscow, 2012.]
7. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. 7-е изд., доп. и перераб. М., 1962. [Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. 7th ed. Moscow, 1962.]
8. Голубков В.В. Новый путь: пособие для литературных бесед и письменных работ. 2-е изд., перераб. М., 1914. [Golubkov V.V. Novyj put: posobie dlya literaturnykh besed i pismennykh rabot [New way: Manual for literary conversations and paperwork]. 2nd ed. Moscow, 1914.]
9. Калинин Е.А. Преемственность в содержании литературного образования между начальной и основной школой: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. [Kalinin E.A. Preemstvennost v sodержanii literaturnogo obrazovaniya mezhdru nachalnoj i osnovnoj shkoloj [Continuity in the content of literary education between primary and secondary schools]. PhD Dis. Moscow, 2003.]
10. Качурин М.Г. Изучение языка писателей: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М., 1961. [Kachurin M.G. Izuchenie yazyka pisatelej: Pushkin. Lermontov. Gogol [Studying the writer's language: Pushkin. Lermontov. Gogol]. Moscow, 1961.]
11. Коровин В.И. А.С. Пушкин в жизни и творчестве: Учебное пособие для школ, гимназий, лицеев и колледжей. 9-е изд., доп. и перераб. М., 2013. [Korovin V.I. A.S. Pushkin v zhizni i tvorchestve [Pushkin in life and work]. Textbook for schools, gymnasiums, lyceums and colleges. 9th ed. Moscow, 2013.]
12. Коровина В.Я. Произведения А.С. Пушкина в школе: Книга для учителя. М., 2003. [Korovina V.Ya. Proizvedeniya A.S. Pushkina v shkole [Art works by A.S. Pushkin in school]. Teacher's book. Moscow, 2003.]
13. Маранцман В.Г. Роман А.С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении. Л., 1974. [Marancman V.G. Roman A.S. Pushkina "Dubrovskij" v shkolnom izuchenii [A.S. Pushkin's novel "Dubrovsky" in school study]. Leningrad, 1974.]

14. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / Чертов В.Ф., Антипова А.М., Белоусова Е.И. и др.; Сост. и науч. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018. [Metodika prepodavaniya literatury. Personalii [Methods of teaching literature. Persons]. Biobibliographic dictionary. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018.]
15. Острогорский В.П. Беседы о преподавании словесности. СПб., 1885. [Ostrogorsky V.P. Besedy o prepodavanii slovesnosti [Conversations about teaching literature]. St. Petersburg, 1885.]
16. Пушкин в школе: Сборник статей / Под ред. Н.Л. Бродского и В.В. Голубкова. М., 1951. [Pushkin v shkole [Pushkin at school]. Collection of articles. N.L. Brodsky, V.V. Golubkov (eds.). Moscow, 1951.]
17. Рыбникова М.А. Избранные труды. М., 1958. [Rybnikova M.A. Izbrannye trudy [Selected works]. Moscow, 1958.]
18. Срезневский И.И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях. СПб., 1871. [Sreznevsky I.I. Zamechaniya ob izuchenii russkogo yazyka i slovesnosti v srednih uchebnyh zavedeniyah [Notes about studying Russian language and literature in the middle school]. St. Petersburg, 1871.]
19. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. 5-е изд. СПб., 1898. [Stoyunin V.Ya. O prepodavanii russkoj literatury [About teaching Russian literature]. 5th ed. St. Petersburg, 1898.]
20. Троицкая Т.С. Литературное образование младших школьников как коммуникативно-деятельностная система: Дис. д-ра пед. наук. СПб., 2004. [Troitskaya T.S. Literaturnoe obrazovanie mladshih shkolnikov kak kommunikativno-deyatelnostnaya sistema [Literary education of junior schoolchildren as a communicative and activity system]. PhD Dis. St. Petersburg, 2004.]
21. Харитоновна О.Ю. Уроки развития речи в системе литературного образования в 5 классе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. [Haritonova O.Yu. Uroki razvitiya rechi v sisteme literaturnogo obrazovaniya v 5 klasse [Lessons on speech development in the literary education system in 5th grade]. PhD Dis. Moscow, 2004.]
22. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. 2-е изд., испр. и доп. М., 2013. [Chertov V.F. Russkaya slovesnost v dorevolucionnoy shkole [Russian literature in the pre-revolutionary school]. 2nd ed. Moscow, 2013.]

Статья поступила в редакцию 07.06.2023, принята к публикации 18.07.2023

The article was received on 07.06.2023, accepted for publication 18.07.2023

Сведения об авторах / About the authors

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

Трубина Людмила Александровна – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Lyudmila A. Trubina – Dr. Philology Hab.; Head at the Department of Russian Literature of the XX–XXI centuries of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: la.trubina@mpgu.su

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

Заявленный вклад авторов

Чертов В.Ф. – общее руководство, анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Трубина Л.А. – анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Гетманская Е.В. – анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

V.F. Chertov – general guidance, analysis and interpretation of literature, preparation of the text of the article

L.A. Trubina – analysis and interpretation of literature, preparation of the text of the article

E.V. Getmanskaya – analysis and interpretation of literature, 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-2023-3-38-57

УДК 378.14

Р.Е. Булат¹, Х.С. Байчорова²

¹ Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина,
196605 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Санкт-Петербургский университет
Государственной противопожарной службы
Министерства Российской Федерации
по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям
и ликвидации последствий стихийных бедствий
имени Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева,
196105 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Обоснование критериев оценки физической готовности выпускника-психолога для осуществления профессиональной деятельности в МЧС России

Авторами впервые ставится и решается вопрос о содержании физической подготовки специалиста-психолога МЧС России. Цель исследования – разработка статистической основы для проектирования структуры и содержания модели физической готовности к дальнейшей профессиональной

деятельности выпускника Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности». Достижение цели исследования направлено на разрешение выявленного противоречия в нормативных документах: между планируемыми результатами освоения студентами дисциплины «Физическая культура» (обеспечение физической готовности выпускников для выполнения задач в соответствии с их предназначением) и применяемыми на практике критериями и показателями физической подготовки сотрудников МЧС России в приказах МЧС России. Анализ документов показал, что с одной стороны, они не конкретизируют требования к уровню развития физических свойств выпускника, определяющие способность поддерживать должный уровень физической готовности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, а с другой стороны, физическая готовность студентов-психологов измеряется и оценивается по тем же критериям, что и физическая готовность пожарных и спасателей, профессиональная деятельность которых отличается по физическим требованиям. На основе метода экспертного опроса специалистов в области физической культуры и спорта и опытных специалистов-психологов авторами разработана статистическая основа для дальнейшего проектирования структурно-содержательной модели физической готовности выпускника-психолога, способной обеспечить полноценную социальную и профессиональную деятельность в МЧС России. Методика ранжирования профессиональных физических свойств выпускника, определяющих его физическую готовность, получила свидетельство о государственной регистрации программы ЭВМ.

Ключевые слова: физическая готовность выпускника вуза, критерии физической готовности специалиста, выполнение профессиональных задач, специалист-психолог МЧС России

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Булат Р.У., Байчорова Х.С. Обоснование критериев оценки физической готовности выпускника-психолога для осуществления профессиональной деятельности в МЧС России // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 38–57. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-38-57

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-38-57

R.E. Bulat¹, Kh.S. Baychorova²

¹ Pushkin Leningrad State University,
St. Petersburg, 196605, Russian Federation

² Saint-Petersburg University of State Fire Service
of the Ministry of the Russian Federation
for Civil Defense, Emergencies
and Elimination of Consequences of Natural Disasters,
St. Petersburg, 196105, Russian Federation

Justification of the criteria for assessing the physical readiness of a graduate psychologist for professional activities in the EMERCOM of Russia

For the first time, the authors raise and solve the issue of the content of physical training of a specialist psychologist of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The purpose of the study is to develop a statistical basis for the development of the structure and content of the model of physical readiness for further professional activity of a graduate of St. Petersburg University SFS of the EMERCOM of Russia in the specialty “Psychology of official activity”. The achievement of the research goal is able to resolve the revealed contradiction in regulatory documents: between the planned results of mastering the discipline “Physical Culture” by students (ensuring the physical readiness of graduates to perform tasks in accordance with their purpose) and the criteria and indicators of physical fitness of employees of the EMERCOM of Russia used in practice in the orders of the EMERCOM of Russia. The analysis of the documents showed that, on the one hand, they do not specify the requirements for the level of development of the physical properties of the graduate, which determine the ability to “maintain the proper level of physical readiness to ensure full-fledged social and professional activities”, and on the other hand, the physical readiness of psychology students is measured and evaluated according to the same criteria as the physical readiness of firefighters and rescuers whose professional activities differ

in physical requirements. Based on the method of an expert survey of specialists in the field of physical culture and sports of St. Petersburg University SFS of the EMERCOM of Russia and experienced psychologists of the EMERCOM of Russia, a statistical basis has been developed for further designing a structural and content model of physical readiness of a graduate psychologist capable of providing full-fledged social and professional activities in the EMERCOM of Russia. The authors have developed a methodology for ranking the basic physical properties of a graduate that determine their physical readiness, for which a certificate of Russian state registration of a computer program has been obtained.

Key words: physical readiness of a university graduate, criteria for the physical readiness of a specialist, performance of professional tasks, specialist psychologist of the EMERCOM of Russia

CITATION: Bulat R.E., Baychorova Kh.S. Justification of the criteria for assessing the physical readiness of a graduate psychologist for professional activities in the EMERCOM of Russia. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 38–57. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-38-57

Актуальность исследования

Инициированный с 1999 г. Болонский процесс был направлен на унификацию образовательных программ разных государств и имел характерные технологические признаки: переход на двухуровневую систему высшего образования: бакалавриат и магистратура; включение в учебные планы структуры часовых кредитов с созданием накопительной системы кредитов дисциплин и развитием программ академической мобильности; смена выбранного направления подготовки при переходе с бакалавриата на магистратуру и другие. Негативным следствием этого является то, что даже в изменившихся условиях до сих пор в научных, социальных и политических дискуссиях акцент на технологические вопросы образования затмевает решение вопросов его сути и содержания.

Однако из достижений отечественной дидактики известно, что именно на основе содержания образования разрабатываются линейные, концентрические, спиральные и другие структуры освоения обучающимся учебного материала, а не наоборот. Содержание высшего образования является системой взаимосвязанных элементов, которая исходит из содержательной модели предстоящей профессиональной деятельности и тем самым обеспечивает профессионально-личностное развитие обучающегося [4; 7].

Наша позиция состоит в том, что основой для обсуждения вопросов развития отечественного высшего образования должно стать его содержание [8; 11; 12], обусловленное целями, потребностями государства и общества, психофизиологическими возможностями обучающихся [1–3] и другими факторами. Поэтому в процессе разработки ФГОС ВО 4 поколения должны быть разрешены противоречия между технологическими вопросами и вопросами содержанием образования, присутствующие в актуализированных на основе профессиональных стандартов ФГОС ВО (3+).

Содержание высшего образования определяется основной профессиональной образовательной программой высшего образования (ОПОП ВО), которая разрабатывается и утверждается самостоятельно образовательной организацией. При этом основой для разработки ОПОП ВО является совокупность обязательных требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по соответствующей специальности (направлению подготовки)¹.

Актуализированные на основе профессиональных стандартов ФГОС ВО (3+) по всем специальностям уже в п. 2.2 и 2.3 определяет перечень обязательных дисциплин. Лишь только после этого в разд. III «Требования к результатам освоения программы специалитета» ФГОС ВО устанавливает перечень компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника в рамках освоения данных дисциплин. На наш взгляд, было бы логичнее вначале определить, каким должен быть специалист, а уже после этого определять средства формирования требуемых компетенций выпускника, т.е. требуемые дисциплины. В результате разработчики программ дисциплин вынуждены встраивать требуемые для формирования указанных компетенций дидактические единицы к их наименованиям.

Вместе с тем в рамках исследования цели, структуры и содержания физической готовности будущих специалистов-психологов мы прежде всего проанализировали п. 2.3. ФГОС ВО: «Программа специалитета должна обеспечивать реализацию дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту: – в объеме не менее 2 з.е. в рамках Блока 1 “Дисциплины (модули)”»; – в объеме не менее 328 академических часов, которые являются обязательными для освоения, не переводятся в з.е. и не включаются в объем программы специалитета, в рамках элективных дисциплин (модулей) в очной форме обучения» (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363128/).

¹ Приказ Минобрнауки России от 31.08.2020 № 1137 (ред. от 26.11.2020) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363128/ (дата обращения: 11.12.2022).

При этом ФГОС ВО уточняет, что «дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в порядке, установленном Организацией» (п. 2.3), и требует, чтобы «дисциплины (модули) по физической культуре и спорту (дисциплина (модуль) “Физическая подготовка”», реализуемые в рамках Блока 1 “Дисциплины (модули)”» были включены в обязательную часть программы специалитета (п. 2.10) (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363128/).

Дальнейший анализ показал [5; 8], что реализация дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту (ФКиС) наиболее целесообразна для формирования универсальной компетенции УК-7: «Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности», входящей в категорию «Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение).

Разработанный Федеральным учебно-методическим объединением (ФУМО) вузов России в области психологии служебной деятельности проект примерной основной образовательной программы (ПООП) предлагал для оценки формирования компетенции УК-7 индикаторы (https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/SPEC/370502_POOP_C.pdf). При этом в предложенном ПООП варианте примерной программы дисциплины «Физическая культура» (в аннотации) были уточнены такие ее элементы, как цель и проектируемые результаты освоения дисциплины. Поэтому мы провели сравнительный анализ этих элементов (табл. 1).

Кроме того, в примерной программе дисциплины «Физическая культура» предложено и ее примерное содержание: «Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке обучающихся. Ее социально-биологические основы. Физическая культура и спорт как социальные феномены общества. Законодательство Российской Федерации о физической культуре и спорте. Физическая культура личности. Основы здорового образа жизни. Роль физической культуры в профессиональной деятельности, профилактике заболеваемости и реабилитации. Особенности использования средств физической культуры для оптимизации работоспособности. Общая физическая и специальная подготовка в системе физического воспитания. Методика формирования двигательных навыков. Методика совершенствования физических и специальных качеств. Методы самоконтроля. Предупреждение травматизма в процессе физической подготовки. Методика разучивание и совершенствование физических упражнений. Методика организации и проведения подготовительной, основной и заключительной частей занятия по физической подготовке. Профессионально-прикладная физическая подготовка обучающихся. Спорт. Индивидуальный выбор видов спорта или систем физических упражнений» (https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/SPEC/370502_POOP_C.pdf).

Таблица 1

Сравнительный анализ критериев формирования УК-7 [2; 5]

УК-7	Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	Цель изучения дисциплины «Физическая культура»	Обеспечение физической готовности выпускников для выполнения задач в соответствии с их предназначением
<i>Индикаторы УК-7</i>		<i>Проектируемые результаты освоения дисциплины:</i>	
7.1. Здоровье-сберегающие технологии	С-7.1. Выбирает здоровьесберегающие технологии для поддержания здорового образа жизни с учетом физиологических особенностей организма и условий реализации профессиональной деятельности	<i>Знать:</i>	Основы здорового образа жизни; закономерности и методы развития физических качеств и формирования двигательных навыков
7.2. Обеспечение работоспособности	С-7.2. Планирует свое рабочее и свободное время для оптимального сочетания физической и умственной нагрузки и обеспечения работоспособности	<i>Уметь:</i>	Физически самосовершенствоваться, выполнять физические упражнения
7.3. Нормы здорового образа жизни	С-7.3. Соблюдает и пропагандирует нормы здорового образа жизни в различных жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности	<i>Владеть:</i>	Навыками самостоятельной физической тренировки и самоконтроля за физическим состоянием

Анализ приведенных дидактических единиц показал, что в них заострено внимание на методах, методике и средствах поддержания физической готовности выпускника, а не на конкретизацию критериев физической подготовленности, обеспечивающей профессиональную деятельность [2; 3; 8; 11]. Поэтому следует отметить еще и то, что опубликованный проект ПООП носил рекомендательный характер для образовательных организаций высшего образования. Более того, с 1 января 2023 г. понятие «примерная основная образовательная программа» исключено из законодательной базы системы образования России.

Вместе с тем для нашего научного поиска важно, что с учетом некоторых терминологических неточностей (например, «обучаемый», а не «обучающийся») между формулировкой компетенции УК-7 и рекомендованным примерным содержанием дисциплины «Физическая культура и спорт» в ПООП существует достаточная корреляция.

В целом можно сказать, что ни ФГОС, ни ПООП не конкретизируют требования к уровню развития физических свойств выпускника, определяющему способность «поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности». Более того, ни в одном из анализируемых руководящих документов нет отсылки к критериям, нормативам и видам упражнений, которые могут быть включены в содержание рабочей программы дисциплины (РПД) по физической культуре и спорту (подготовке). Поэтому мы исследовали существующие в Санкт-Петербургском университете Государственной противопожарной службы (СПБУ ГПС) МЧС России РПД по дисциплине «Физическая культура» в соответствии с квалификационными требованиями МЧС России (КТ МЧС России), ориентированными на выпускника – сотрудника МЧС России (Приказ МЧС России от 03.02.2022 № 60).

Следует отметить и факт того, что длительное отсутствие государственного заказа на подготовку специалистов по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности в интересах МЧС России» предопределяло отсутствие КТ МЧС России для этой специальности. Анализ КТ МЧС России ко всем другим специальностям и направлениям подготовки показал, что они в содержании профессиональных компетенций также не уточняют какие-либо требования к физической готовности выпускника.

Кроме того, мы выявили соответствие в полном объеме существующих в вузе РПД по дисциплине ФП по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» требованиям Приказа МЧС России от 30.03.2011 № 153 (ред. от 26.07.2016) «Об утверждении Наставления по физической подготовке личного состава федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы». При этом

было установлено, что их содержание и контроль нацелены именно на выполнение определенных нормативов по физической подготовке, а не на освоение методов, методик и средств поддержания физической готовности выпускника в дальнейшей профессиональной деятельности [2].

Таким образом, выявленные противоречия и несоответствия доказывают актуальность нашего исследования, которая обусловлена объективной потребностью дальнейшего научного обоснования цели, структуры и содержания модели физической готовности выпускника СПбУ ГПС МЧС России по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности».

Цель, теоретическая и практическая значимость исследования

При изучении содержания и результатов освоения РПД «Физическая культура» в нашем исследовании учитывалась существующая особенность в том, что подготовка выпускников-психологов в СПбУ ГПС МЧС России осуществлялось на внебюджетной основе (студенты) и было нацелено на замещение должностей гражданского персонала как в МЧС России, так и в других структурах. Поэтому следует отметить вполне очевидный факт того, что профессиональная деятельность пожарных и спасателей имеет явные различия в физических нагрузках в сравнении с психологами из числа гражданского персонала.

Однако необходимо подчеркнуть и другую особенность трудоустройства выпускников вуза по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности», которая состоит в том, что в отдельных случаях они имеют возможность представить документы на должности не работников, а сотрудников Главных управлений МЧС России в управлениях и отделах медико-психологического обеспечения, а также других подразделений МЧС России.

Поэтому нами были проанализированы требования указанного в ФГОС ВО профессиональных стандартов «Психолог в социальной сфере» и «Психолог в служебной деятельности», утвержденных приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 18.11.2013 № 682н и 27.04.2023 № 395н соответственно. Анализ их содержания не выявил наличие требований к психологу с точки зрения его физической готовности к профессиональной деятельности.

Дальнейшее исследование существующих профессиограмм «Психолог» и других описаний требований к работникам этой профессии также не выявило наличия требований к уровню физической готовности специалиста к профессиональной деятельности. С другой стороны,

изучение научных разработок в области физической подготовки будущих или действующих специалистов-психологов к профессиональной деятельности показало, что в научной и методической литературе этому вопросу уделено недостаточно внимания [5]. Существуют лишь общие научно-педагогические направления общей физической подготовки студентов различных специальностей и направлений подготовки высшего образования, которые не ориентированы на будущую профессиональную деятельность [7; 9; 10].

Вместе с тем анализ опыта практической деятельности специалистов Центра экстренной психологической помощи МЧС России (ЦЭПП МЧС России) показал, что, несмотря на то, что все должности замещаются гражданским персоналом по трудовому договору, их деятельность сопряжена с постоянными командировками, в том числе, в условиях ЧС, в экстремальной обстановке, в неблагоприятных погодных и климатических условиях, в полевых условиях и т.д. Данный факт предопределяет, что способность должностных лиц данной категории к преодолению физических нагрузок играет существенную роль при выполнении профессиональных задач. Следовательно, актуализируется вопрос об уровнях, структуре и содержании физической готовности, обеспечивающей профессиональную деятельность.

Поэтому нами был спланирован и осуществлен констатирующий эксперимент, целью которого являлось определение статистической основы для разработки структуры и содержания модели физической готовности к дальнейшей профессиональной деятельности выпускника СПбУ ГПС МЧС России по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности». На этапе теоретического обоснования критериев физической готовности нами были проанализированы научные достижения в области классификации основных физических свойств выпускника [1; 6; 8]. В результате мы получили подтверждение требований руководящих документов (Приказ России от 30.03.2011 № 153 (ред. от 26.07.2016) «Об утверждении Наставления по физической подготовке личного состава федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы») в том, что физическая готовность выпускника определяется степенью развития его пяти основных физических свойств: выносливости, силы, быстроты, ловкости и гибкости [Там же].

Методы и методики исследования

В рамках дальнейшего эмпирического исследования на основе метода экспертного опроса специалистов в области физической культуры и спорта СПбУ ГПС МЧС России (24 респондента) нами были не только проранжированы основные физические свойства с точки зрения

их значимости для выпускника-психолога, но и выявлены физические упражнения, наиболее целесообразные для их диагностики в процессе и результате освоения программ высшего образования.

Значимость физических свойств выпускников вуза в результате экспертного опроса путем выявления их весовых коэффициентов приведено в табл. 2.

Таблица 2

Соотношение совокупности физических свойств выпускников СПбУ ГПС МЧС России

Физическое свойство	Количество, %	Наиболее целесообразные физические упражнения для их диагностики в процессе и результате высшего образования
Выносливость	40	Бег 3000 м
Сила	30	Подтягивание
Быстрота	10	Бег 100 м (челночный бег 10 × 10 м)
Ловкость	10	Гимнастические упражнения на брусьях
Гибкость	10	Наклоны стоя вперед
Другие	0	–
Итого	100	

Для дальнейшего исследования значимости выявленных физических свойств в профессиональной деятельности психолога МЧС России в качестве экспертов нами были подобраны штатные психологи (75 человек), замещающие в структурных подразделениях МЧС России должности сотрудников и работников, требующих высшее образование по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности»:

- сотрудники ГУ МЧС России и других территориальных органах МЧС России (41 респондент);
- работники Центра экстренной психологической помощи МЧС России и его филиалов (20 респондентов);
- сотрудники образовательных организаций высшего образования (ОО ВО) (педагоги-психологи и сотрудники отделов психологического сопровождения образовательного процесса) (14 респондентов).

Экспертный опрос в рамках констатирующего эксперимента проводился по авторской методике. Экспертам было предложено оценить

значимость физических свойств в профессиональной деятельности психолога МЧС России на основе их последовательного и попарного сравнения между собой:

Сила	3	2	1	0	-1	-2	-3	Быстрота
Сила	3	2	1	0	-1	-2	-3	Ловкость
Сила	3	2	1	0	-1	-2	-3	Гибкость
Сила	3	2	1	0	-1	-2	-3	Выносливость
Быстрота	3	2	1	0	-1	-2	-3	Ловкость
Быстрота	3	2	1	0	-1	-2	-3	Гибкость
Быстрота	3	2	1	0	-1	-2	-3	Выносливость
Ловкость	3	2	1	0	-1	-2	-3	Гибкость
Ловкость	3	2	1	0	-1	-2	-3	Выносливость
Гибкость	3	2	1	0	-1	-2	-3	Выносливость

Суть методики основывалась на том, что количество сравниваемых друг с другом свойств ограничено (5). Поэтому мы предположили, что такое сравнение позволит получить более объективные результаты, чем метод ранговой корреляции². Интерпретация результатов позволила нам не только ранжировать физические свойства, но и определить различия в их значимости для дальнейшей профессиональной деятельности психолога МЧС России.

Предложенная методика предопределила необходимость ее программного обеспечения. Поэтому нами была разработана программа автоматизированного сравнительного анализа ограниченного числа объектов исследования по заданному числу критериев. Программа (Тип ЭВМ: IBM PC-совмест. ПК; ОС: Windows XP/Vista/7/8/10/11) предназначена для автоматизации установления типа аналитической функции, отражающей устойчивость связи результативного признака с факторным (факторными) на основе сравнительного анализа ограниченного числа объектов исследования при определении формы связи. Программа обеспечивает автоматизированное получение более объективных результатов сравнительного анализа, чем метод ранговой корреляции, и позволяет не только ранжировать объекты исследования, но и определять

² Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб., 2005.

качественные различия между рангами в количественном измерении. На программу авторами было получено свидетельство о государственной регистрации³.

Результаты и обсуждение

В результате применения разработанной методики расчета данных экспертного опроса мы подготовили статистическую основу для дальнейшего проектирования структурно-содержательной модели *физической готовности выпускника-психолога*, способной обеспечить «полноценную социальную и профессиональную деятельность» в МЧС России (табл. 3).

Таблица 3

Ранжирование основных физических свойств психологов сотрудниками и работниками МЧС России

Параметр оценки	Результаты расчета уровня значимости	
	Количество баллов	%
Гибкость	1676	26,22
Выносливость	1314	20,56
Ловкость	1207	18,89
Быстрота	1127	17,63
Сила	1067	16,70
Итого	6391	100,00

Приведенные данные показывают, что мнение специалистов-психологов в вопросе значимости требуемых физических свойств для дальнейшей профессиональной деятельности обратно пропорционально мнению специалистов в области физической культуры и спорта.

Кроме того, мы проанализировали полученные данные с учетом условий профессиональной деятельности опрошенных.

Сотрудники ГУ МЧС России и других органов МЧС России, проходящие внутреннюю службу на должностях психологов (41 респондент)

³ Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023613875 Российской Федерация. Программа автоматизированного сравнительного анализа ограниченного числа объектов исследования по заданному числу критериев: № 2023612959, заявл. 13.02.2023, опублик. 20.02.2023 / Р.Е. Булат, В.А. Вакуненко, Х.С. Байчорова. EDN: DJBNNQ.

и постоянно привлекающиеся к командировкам, в том числе в условиях ЧС, ранжировали основные требуемые психологу физические свойства в порядке, представленном в табл. 4.

Таблица 4

**Ранжирование основных физических свойств психологов
сотрудниками ГУ МЧС России**

Параметр оценки	Результаты расчета уровня значимости	
	Количество баллов	%
Гибкость	1123	31,81
Выносливость	673	19,07
Ловкость	611	17,31
Быстрота	578	16,37
Сила	545	15,44
Итого	3530	100,00

Работники ЦЭПП МЧС России и его филиалов (20 респондентов), которые постоянно привлекаются к командировкам, в том числе в условиях ЧС, ранжировали основные требуемые психологу физические свойства в порядке, представленном в табл. 5.

Таблица 5

**Ранжирование основных физических свойств психологов
работниками ЦЭПП МЧС России**

Параметр оценки	Результаты расчета уровня значимости	
	Количество баллов	%
Сила	377	22,51
Быстрота	342	20,42
Выносливость	335	20,00
Ловкость	319	19,04
Гибкость	302	18,03
Итого	1675	100,00

При этом мы обратили внимание на два результата, отличающихся от общих итогов проведенного расчета. Во-первых, распределение мнений находится в интервале от 22,51 до 18,03%, т.е. значения параметров оценки имеют значительную схожесть. Во-вторых, значимость параметра «гибкость» в отличие от общего мнения, а также от мнения сотрудников ГУ МЧС России и других органов МЧС России, не наибольшая, а наименьшая.

Педагоги-психологи и сотрудники отделов психологического сопровождения образовательного процесса ОО ВО (14 респондентов), редко привлекающиеся к командировкам, в том числе в условиях ЧС, ранжировали основные требуемые психологу физические свойства в порядке, представленном в табл. 6.

Таблица 6

Ранжирование основных физических свойств психологов сотрудниками-психологами ОО ВО МЧС России

Параметр оценки	Результаты расчета уровня значимости	
	Количество баллов	%
Сила	264	22,26
Быстрота	254	21,42
Ловкость	234	19,73
Гибкость	220	18,55
Выносливость	214	18,04
Итого	1186	100,00

Проанализировав данные, представленные в табл. 6, мы обратили внимание на то, что они характеризуются значительной схожестью, так как находятся в интервале от 22,26 до 18,04 %. Кроме того, значимость параметра «сила» в отличие от общего мнения, а также от мнения сотрудников ГУ МЧС России и других органов МЧС России, не наименьшая, а наибольшая.

Выводы

Таким образом, обоснование критериев оценки физической готовности выпускника-психолога для осуществления профессиональной деятельности в МЧС России показало следующее:

- основой обсуждения вопросов развития отечественного высшего образования должны являться не технологические аспекты, а его содержание, обусловленное целями, потребностями государства и общества, психофизиологическими возможностями обучающихся и другими факторами;
- согласно ФГОС ВО содержание физической подготовки в ОО ВО должно формировать «способность к поддержанию требуемого уровня физической готовности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности», поэтому целью освоения дисциплины «Физическая культура» в ОПОП ВО специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» является обеспечение физической готовности выпускников для выполнения задач в соответствии с их предназначением;
- в нормативных документах по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» акцент сделан на методы, методики и средства поддержания физической готовности выпускника, а не на конкретизацию критериев физической готовности, обеспечивающей «полноценную социальную и профессиональную деятельность»;
- ни профессиональные стандарты «Психолог в социальной сфере» и «Психолог в служебной деятельности», ни ФГОС ВО (государственные требования) по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности», ни существующие профессиограммы «Психолог» не содержат требований и критериев оценки уровня физической готовности специалиста-психолога к профессиональной деятельности, не конкретизируют требования к уровню развития физических свойств выпускника, определяющие «способность поддерживать должный уровень физической готовности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности»;
- подготовка выпускников-психологов в СПбУ ГПС МЧС России осуществлялась на внебюджетной основе (студенты), однако их физическая готовность измерялась и оценивалась по тем же критериям, что и у пожарных и спасателей: содержание физической подготовки в действующих в СПбУ ГПС МЧС России РПД по дисциплине «Физическая культура» соответствуют КТ МЧС России к выпускнику – сотруднику МЧС России (Приказ МЧС России от 03.02.2022 № 60) и требованиям приказа МЧС России от 30.03.2011 № 153 (ред. от 26.07.2016) «Об утверждении Наставления по физической подготовке личного состава федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы» и нацелены на выполнение определенных в них нормативов, а не на «освоение методов, методик

- и средств поддержания физической готовности выпускника в дальнейшей профессиональной деятельности»;
- недостаточная разработанность вопроса результатов физической подготовки специалиста-психолога к профессиональной деятельности детерминировала постановку проблемы цели и содержания модели физической готовности выпускника СПбУ ГПС МЧС России по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности»;
 - на основе метода экспертного опроса специалистов в области физической культуры и спорта СПбУ ГПС МЧС России (24 респондента) и опытных специалистов-психологов МЧС России (75 респондентов) установлено, что для дальнейшей профессиональной деятельности выпускника-психолога необходимы все пять основных общепризнанных физических свойств: выносливость, сила, быстрота, ловкость и гибкость;
 - в вопросе значимости требуемых физических свойств выпускника, определяющих его физическую готовность, мнения опытных специалистов-психологов МЧС России значительно отличаются от мнений специалистов в области физической культуры и спорта СПбУ ГПС МЧС России;
 - анализ полученных данных позволил подготовить статистическую основу для дальнейшего проектирования структурно-содержательной модели физической готовности выпускника-психолога, способной обеспечить «полноценную социальную и профессиональную деятельность» в МЧС России на основе мнения действующих специалистов-психологов.

Библиографический список / References

1. Борисов А.А., Салькова Д.В. Формирование психофизической готовности курсантов военных вузов к выполнению служебных и боевых задач средствами физической подготовки // Военный инженер. 2019. № 2 (12). С. 34–46. [Borisov A.A., Salkova D.V. Formation of psychophysical readiness of military university cadets to perform service and combat tasks by means of physical training. *Military Engineer*. 2019. No. 2 (12). Pp. 34–46. (In Rus.)]
2. Борцова А.Н., Казарская А.А. Совершенствование мониторинга физической готовности военнослужащих спасательных воинских формирований МЧС России к профессиональной деятельности (на примере ФГКУ ЦСООР Лидер) // Формирование физической готовности к профессиональной деятельности у сотрудников силовых структур: Сборник трудов секции № 21 XXXII Международной научно-практической конференции. Химки, 1 марта 2022 г. Химки, 2022. С. 9–13. [Bortsova A.N., Kazarskaya A.A. Perfection of monitoring of physical readiness of servicemen of rescue military formations of MES of Russia to professional activity.

- Formirovanie fizicheskoy gotovnosti k professionalnoj deyatel'nosti u sotrudnikov silovykh struktur. Sbornik trudov sektsii № 21 XXXII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii.* Khimki, 2022. Pp. 9–13. (In Rus.)]
3. Волокитин Д.М., Панферов Р.Г. Об общности задач физической подготовки сотрудников ГИБДД и МЧС // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: Сборник статей Всероссийского круглого стола. Орёл, 2019. С. 52–56. [Volokitin D.M., Panferov R.G. On the commonality of tasks of physical training of GIBDD and EMERCOM staff. *Sovershenstvovanie fizicheskoy podgotovki sotrudnikov pravoohranitel'nykh organov.* Oryol, 2019. Pp. 52–56. (In Rus.)]
 4. Караван А.В. Борисов А.А., Кривошеков В.Г. Медико-биологические аспекты студенческого спорта // Путь науки. 2015. № 3 (13). С. 115–118. [Karavan A.V. Borisov A.A., Krivoshekov V.G. Medico-biological aspects of student sports. *Put nauki.* 2015. No. 3 (13). Pp. 115–118. (In Rus.)]
 5. Корбукова Н.А. Методика оценки физической подготовленности студентов специального медицинского отделения // Сборник научных трудов SWorld. 2014. Т. 34. № 4. С. 60–68. [Korbukova N.A. Methodology of physical fitness assessment of students of special medical department. *Sbornik nauchnykh trudov SWorld.* 2014. Vol. 34. No. 4. Pp. 60–68. (In Rus.)]
 6. Кочиева Э.Р., Чибирова А.Х. Психолого-педагогические механизмы управления физическим воспитанием студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 115–118. DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0024. [Kochieva E.R., Chibirova A.Kh. Psychological and pedagogical mechanisms of physical education management of students. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology.* 2019. Vol. 8. No. 4 (29). Pp. 115–118. DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0024. (In Rus.)]
 7. Модели деятельности кафедр физической культуры по обеспечению формирования гармонично развитой личности безопасного типа / Васильков В.Г., Ефимов-Комаров В.Ю., Ефимова-Комарова Л.Б. и др. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 66–75. [Vasilkov V.G., Efimov-Komarov V.Y., Efimova-Komarova L.B. et al. Models of activity of physical culture departments to ensure the formation of a harmoniously developed personality of a safe type. *Uchenye Zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2018. No. 3 (157). Pp. 66–75. (In Rus.)]
 8. Современные тенденции повышения эффективности физической подготовки курсантов в военном вузе / Дементьев К.Н., Борисов А.А., Булат Р.Е., Пристав О.В. // Теория и практика физической культуры. 2016. № 9. С. 42–44. [Dementiev K.N., Borisov A.A., Bulat R.E., Pryav O.V. Modern trends in improving the effectiveness of physical training of cadets in the military university. *Theory and Practice of Physical Culture.* 2016. No. 9. Pp. 42–44. (In Rus.)]
 9. Тонких Д.В. Требования, предъявляемые к сотрудникам органов ГПС МЧС России при реализации профессиональной деятельности // Мировая наука. 2020. № 10 (43). С. 79–82. [Tonkikh D.V. Requirements for the employees of the Russian Ministry of Emergency Situations in the implementation of professional activities. *World Science.* 2020. No. 10 (43). Pp. 79–82. (In Rus.)]

10. Федорова Т.Ю., Синева Е.Н., Федорова Ю.П. Научно-педагогические направления общей физической подготовки студентов в учреждениях высшего образования // Педагогическое образование и наука. 2020. № 5. С. 151–154. [Fedorova T.Y., Sineva E.N., Fedorova Y.R. Scientific and pedagogical directions of general physical training of students in institutions of higher education. *Pedagogical Education and Science*. 2020. No. 5. Pp. 151–154. (In Rus.)]
11. Черняев В.В. Проектирование содержания образования по физической культуре в вузе в контексте компетентного подхода // Культура физическая и здоровье. 2009. № 1. С. 52–55. [Chernyaev V.V. Designing the content of physical culture education at a university in the context of a competence-based approach. *Physical Culture and Health*. 2009. No. 1. Pp. 52–55. (In Rus.)]
12. Bulat R., Baichorova N. Psycho-Pedagogical Resources and the Quality of Professional Training of Students. *Wisdom*. 2020. Vol. 14. No. 1. Pp. 78–87. DOI 10.24234/wisdom.v14i1.293

Статья поступила в редакцию 14.05.2023, принята к публикации 04.07.2023

The article was received on 14.05.2023, accepted for publication 04.07.2023

Сведения об авторах / About the authors

Буллат Роман Евгеньевич – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры педагогики и педагогических технологий факультета психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург

Roman E. Bulat – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies of the Faculty of Psychology, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg

E-mail: bulatrem@mail.ru

Байчорова Хафиза Срафилъевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций, Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий имени Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева

Khafiza S. Baychorova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Saint-Petersburg University of State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, St. Petersburg

E-mail: baj-hafizka@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Булат Р.Е. – планирование и проведение исследования, анализ теоретических данных по проблеме исследования, подготовка начального текста статьи

Байчорова Х.С. – проведение исследования, анализ экспериментальных данных исследования, подготовка конечного варианта текста статьи

Contribution of the authors

R.E. Bulat – planning and conducting research, analysis of theoretical data on the research problem, preparation of the initial text of the article

H.S. Baychorova – conducting research, analyzing experimental research data, preparing the final version of the article text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-58-74

UDC 378.14

D.V. Burimskaya¹, N.H. Frolova^{1, 2}

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

² Linguistic University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation

Online course “Academic English” under blended learning

In the abrupt lockdown of 2020, educational institutions had to arrange all forms of teaching remotely. Implementation of English language teaching was mostly chaotic and based on giving the students extra assignments. The given article puts forward a blended learning model which was successfully incorporated and proved to be effective. The development of this online course for blended learning was in huge demand as it offers flexibility, variability, differentiation and ease of access. The benefits and barriers the authors faced within the given case are featured in the article. *Aim.* This paper aims to share the expertise with the teaching community and provide a comprehensive analysis of the exam results before and after blended teaching. *Research methodology.* General scientific methods and comparative analysis of the students' academic performance were used. The research was based on the English exam result statistics for the last three years ($n = 400$ students), and an experimental case of four months of blended ELT in NRU HSE ($n = 600$ students) was carried out. *Results.* The results of the experimental use of online courses in the university setting could be transferred to various fields of application while teaching other subjects and are of particular interest to EL teachers. *Practical significance.* The undertaken research materials have significant implications for the further development of the content of digital didactics and justification of the digitalization of vocational education.

Key words: digitalization, online-course, Moodle, blended learning

© Burimskaya D.V., Frolova N.H., 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



CITATION: Burimskaya D.V., Frolova N.H. Online course “Academic English” under blended learning. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 58–74. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-58-74

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-58-74

Д.В. Буримская¹, Н.Х. Фролова^{1, 2}

¹ Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

² Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова,
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Онлайн-курс «Академический английский» в условиях смешанного обучения

В связи с внезапным объявлением карантина в 2020 г. учебным заведениям пришлось организовать все формы обучения дистанционно. Преподавание английского языка было в основном хаотичным и основывалось на предоставлении студентам дополнительных заданий. В данной статье предлагается модель, которая была успешно внедрена и доказала свою эффективность. Этот онлайн-курс для смешанного обучения пользовался огромным спросом, поскольку он предлагает гибкость, вариативность, дифференциацию и легкий доступ. Цель статьи – поделиться опытом с сообществом учителей и предоставить всесторонний анализ результатов экзаменов до и после смешанного обучения. Для этого были использованы общенаучные методы и сравнительный анализ успеваемости студентов. В ходе исследования была собрана статистика результатов экзаменов по английскому языку за последние три года (400 студентов), а также проведен эксперимент смешанного формата обучения в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (600 студентов). Результаты эксперимента могут быть применены в различных предметных

областях. Материалы проведенного исследования имеют существенное значение для дальнейшего развития представлений о сущности и содержании дидактики в условиях цифровизации, а также для обоснования и формирования оптимальных условий для профессионального образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, онлайн-курс, онлайн-курс иностранного языка, смешанное обучение

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Буримская Д.В., Фролова Н.Х. Онлайн-курс «Академический английский» в условиях смешанного обучения // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 58–74. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-58-74

Introduction

The digitalization of education influences the innovative development of contemporary didactics, including changing the goals, content, organisational forms and methods, means, and the students' anticipated results and learning outcomes at a university. Traditionally, the goal of foreign language teaching is interpreted as the planned outcome of learning a language and its respective culture. However, today, the goal of teaching a foreign language at a university must meet societal requirements, namely the development of all essential skills such as reading, speaking, listening, and writing and their professional application while communicating across cultures. Today, the focus of foreign language teaching is on the practical use of a foreign language.¹

According to recent research conducted in Russia [1; 3; 5; 9; 12; 22; 24; 26; 28], the integrated use of ICT in teaching a foreign language develops system-forming skills in a systematic, consistent, and interrelated manner. In this regard, ICT's integrated use in teaching students a foreign language is the consistent and interrelated use of information resources and educational information systems such as Google Classroom, Socrative, LMS, MOOC, Coursera, Future Learn, Zoom, MS Teams, Skype, Discord, etc., for all stages of the education process. Teaching a foreign language involves distributing information resources from the internet and developing Electronic Education Resources (EER) based on the information and educational environment, focusing on achieving the following goals:

- the organisation and implementation of reading authentic English texts;
- listening to authentic audio files and watching educational videos; writing

¹ Concept of modernization of Russian education. 2014. URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>

- various types of essays; preparing oral presentations and speeches; drilling lexical and grammar exercises in English;
- the automation of information interaction and various activities of collecting, storing, transmitting, processing, producing, and replicating professionally significant information;
 - the automation of monitoring and self-monitoring of the teaching and learning outcomes.

The creation of an information and educational environment is one of the main challenges of modern methodology. Moreover, the implementation of the main components of the methodological system aims at language competence, namely from knowledge to skills, from skills to ability, and from ability to experience and practical implementation.

The Russian Federal project “Digital Educational Environment” stipulates that a modern and reliable digital educational environment focused on the students’ self-development and self-education in all Russian educational organisations should be designed by 2024.

The National Research University Higher School of Economics (HSE University) development programme 2030 presents a plan for the implementation of blended learning, consisting of a combination of traditional classes and contemporary online courses. This model has the following didactic opportunities, such as the visual perception of the material (visual information makes the learning process easier, faster and more reliable); the use of various operating modes (time, rhythm and pace of learning); the possibility of using an electronic library, and audio and video content; monitoring and controlling students’ progress using thematic, mid-term and final testing; analysing personal statistics of the student’s progress by both teachers and students, identifying trends in the improvement or deterioration in the assimilation of learning material; the possibility of open planning of the learning process (drawing up an individual educational trajectory which is a sequence of modules from the set of educational courses based on the corresponding curriculum); and the ability to find, process, store and transmit the necessary information.

Universities of higher education worldwide are increasingly adopting blended learning as a new mode of delivery, based on the concept that blended learning is a part of the digital revolution [23; 27]. There are some publications and meta-analyses focused on blended learning [6–8; 10; 23; 25; 27; 32; 33] which emphasise that an effective blended learning environment includes face-to-face interaction in the classroom, online content, assignments, announcements, synchronous conversation, asynchronous forum discussions, and online chats. Blended environments provide strong support, create opportunities for students to actively engage in shaping their own learning,

and facilitate greater reflection on course content [11; 20]. Nevertheless, it cannot be assumed that all online education is superior, regardless of how it is implemented. In fact, research points clearly to the idea that it is the implementation, the pedagogy, and the design of courses that result in better educational experiences [15].

J. Bidarra and E. Rusman stated that learning activities must be “applicable and relevant to contemporary life and transferable to ‘real-world’ situations” by using today’s flexible, interactive, and immersive technologies [16]. R. Boelens, B. De Wever, and M. Voet advocated for the following key objectives: (1) incorporate flexibility; (2) stimulate interaction; (3) facilitate students’ learning processes; and (4) foster an effective learning climate [7]. M. Milad suggested considering reflection, collaboration, cooperation, multiculturalism, critical thinking, and problem-solving in the learning activities to enhance students’ knowledge [19]. The activities must be designed so that they promote student-to-student and instructor-to-student interactions if the affordances of blended learning are to be realised [21].

H. Staker, M.B. Horn [29], A.V. Kudryashova [17], and T.G. Bekisheva [4] distinguish six models of blended learning, such as face-to-face model, rotation model, flex model, online lab, self-blended model, and online model. In addition to these models, a number of researchers [2; 14; 18; 19; 31; 34; 35] identify another model: a flipped classroom, where students independently read, listen to the material, and study it. Moreover, the students work with the same material in class but engage in exercises of a more complex level (retelling, discussing, answering questions, making up dialogues, making presentations, working in groups, acting out some situations, and so on).

Blended learning is a necessary model of modern education that combines traditional forms of teaching with the use of online courses. The focus has been shifted from the teacher’s activity to the students’ performance. Most teachers at HSE University were not ready to apply blended learning, but the coronavirus put them in a position where they had to design online courses (on the Moodle platform) for blended learning. What are the results?

Research methodology

While carrying out the research, theoretical (analysis, comparison, and generalisation) and empirical methods (collecting and organising material for the online course, studying documents and questionnaires) were used: a literature review and thorough analysis (scientific works, dissertations, regulatory documents) to study blended learning in language education; the systematisation of blended learning models; the identification and generalisation of the didactic opportunities of educational information

systems for blended learning in language education; assignment modelling; and the development of an online course for blended learning.

Within the framework of the given study, the students' academic performance dataset, which consists of the students' marks dated back to 2017, 2018, 2019, and 2020, was used. An experimental English language web-based education programme was made available in several branches of the HSE University located in Moscow, Nizhny Novgorod, and Perm. A quantitative analysis was carried out in Nizhny Novgorod ($n = 630$). The participants have been taught academic English in the Management, Economics, Humanities, Mathematics, and Computer Science, Law Bachelor programmes. It is worth noting that English is one of the elective subjects in their curriculum, but they have all enrolled in it.

First and foremost, there was a preparatory stage when the authors of the article carried out a preliminary study of the real state of the issue, reviewed the scientific literature, and made a choice on the platform to be used. The second step was to create the online course, including the search for appropriate authentic materials in open sources and the set of assignments like pre-reading, reading, post-reading activities, and final tests; pre-listening, listening, post-listening activities, and final tests; pre-writing, writing, post-writing activities and final tests; and pre-speaking, speaking, post-speaking activities, and final tests. This stage was followed up by the implementation of the blended course and generating the results by calculating the means. And the final one was the results' evaluation.

The author's course was developed specifically for teaching English at HSE University, taking into account the programme of a specific discipline, "English for Academic Purposes" (optional), for 1–4 modules of the first-year course. The development of this online course for blended learning is extremely relevant, as the educational process becomes flexible (providing the independence of the course from the time and duration of classes), modular (you can plan an individual educational trajectory in accordance with educational needs), accessible (achieving independence from the geographical location of the student), and mobile (thanks to the established connection between the student and the teacher). Bearing in mind the level of the groups, the professional interest of the teacher is to plan the classes and teach accordingly. The focus is on acquiring the corresponding skills to master the language.

The course assumes the existence of synchronous and asynchronous feedback and individual consultations. The course is focused on the formation and development of the following skills: reading, writing, and listening, including drilling lexical and grammatical exercises. The online course has the technical ability to conduct speaking since there is a function called

webinar.ru (for students who cannot attend classes for some reason such as mobility, illness, conferences, and so on).

Such a system provides round-the-clock access to the course and contains a full course of methodological support: training and test tasks (reading, listening, grammar, and terminology), a lecture course, audio and video recordings, and an electronic library. The student's progress is also reflected in the grade book. The information system should provide for the organisation of various groups of students in the form of a complex multi-level structure with the possibility for collective interaction (project activities) and the individualization of training: you can divide students into groups to perform common tasks for this group or participate in a certain type of activity. Students can perform the following activities within the Educational Information System (EIS) (for example, Moodle):

- reading: the ability to repeatedly read an authentic text in English (with links to the translation and the pronunciation of target vocabulary), followed by exercises for understanding the text and working out the lexical material;
- listening: the ability to repeatedly listen to and view authentic audio-visual information (the student can choose the speed, and it is possible to include subtitles for students with low-level English), followed by doing exercises to help understand the text;
- writing: grammatical study material according to the curriculum and the level of students; the study of the type of essay and its structure; learning phrases typical for each type of essay; writing essays with further analysis on the structure, contents, and errors (grammar, spelling, punctuation) in the classroom.

Discussion of the results

The research was a long-lasting experiment that took three years, and the final stage took 4 months. In order to confirm the advantages of blended learning described above, there was a comparison of the exam data taken in 2017, 2018, and 2019 in a conventional format with the current academic year, which included both traditional teaching and the implementation of online elements in the 4th module.

Incorporation of the given course did not require extra installation of the software. All the students have access to the LMS platform, which they enter with the private passwords. The students were asked to sit for the exam with access to web cameras and microphones. During the exam itself, they used special verification and proctoring systems. If there was a risk of cheating, the recording had a special signal. The pool of tasks was diverse and had a randomly selected number of questions. In order to avoid

uploading materials of an unauthorised type, the essays and graph description was arranged on the platform itself. Though it required additional time and some practice typing.

According to CEFR level, the complexity of tests corresponds to B2 or C1. The assignments were chosen within the frames of international exams with the import and export functions to exchange the papers of the class teacher with a substitute interlocutor who is not emotionally involved with the test takers.

The experimental groups are made up of the first-year students of the campus located in Nizhny Novgorod ($n = 630$) who participated in the summer exam in June 2020 after completing the online course within blended learning. In the previous years, the number of students was not as large about 450 students. The faculties of Management, made up of an average of 130 ($n = 130$) students, Economics ($n = 90$), Humanities ($n = 45$), Mathematics and Computer Science ($n = 160$) and Law ($n = 70$) of HSE University (Nizhny Novgorod) provided the statistics shown featuring students' performance indicators reading, listening, and writing, respectively.

Figure 1 illustrates the students' reading results. It is evident that they start at 60% and reach 70% ('fairly good' and 'good'). The lowest results were shown by the students of the Mathematics and Computer Science Department in 2018, which was about 58%. But according to the university regulations, it is considered 'good'.

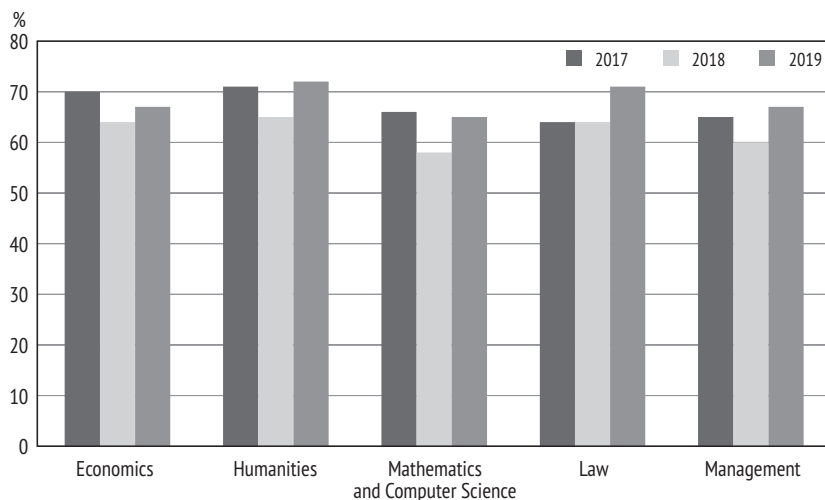


Fig. 1. Reading

The students' results in the listening exam tasks are featured in figure 2. They are considerably lower than the Reading ones. The mean is 50–53%, meaning 'satisfactory'. Though it is clearly seen that in 2017, the students showed better results, with 55–58% reaching 'good'. The students in the Humanities had the highest grades, with the exception of 2017.

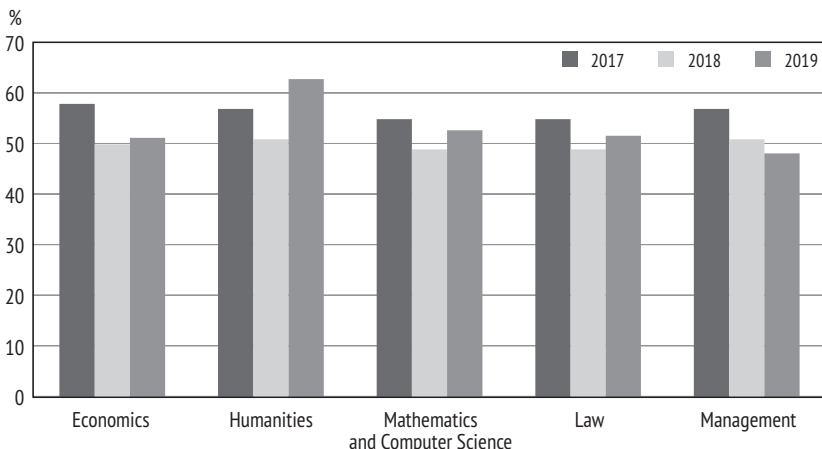


Fig. 2. Listening

The writing results (graph description or essay writing) are the highest of all of them (fig. 3). The Humanities and Economics Departments reached almost 80%, which is 'excellent'. In 2018, Law students also achieved 'excellent' for their writing papers.

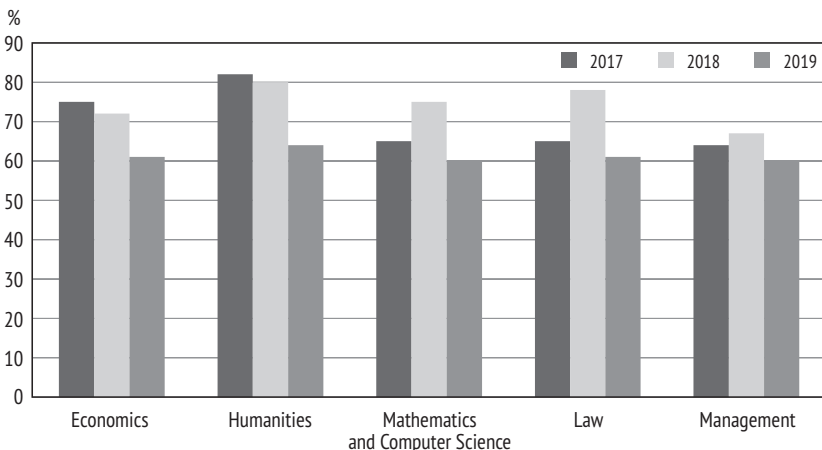


Fig. 3. Writing

The exam results for 2019 are taken as an indicator of traditional class output. Management students ($n = 77$) had an average score of 'Fairly Good', whereas the highest 'good' belonged to the Humanities Department ($n = 60$). The results can be seen in Tables 1, 2, 3, and 4 and are visualised in fig. 4.

Table 1

Percent and grades correlation for June Exam 2019

Percent of accomplishment, %	The grade range	Exam mark
95–100	57–60	10
88–94	53–56	9
81–87	49–52	8
74–80	44–48	7
66–73	40–43	6
58–65	35–39	5
50–57	30–34	4
41–49	25–29	3
31–40	19–24	2
Less 31	18 and less	1

Table 2

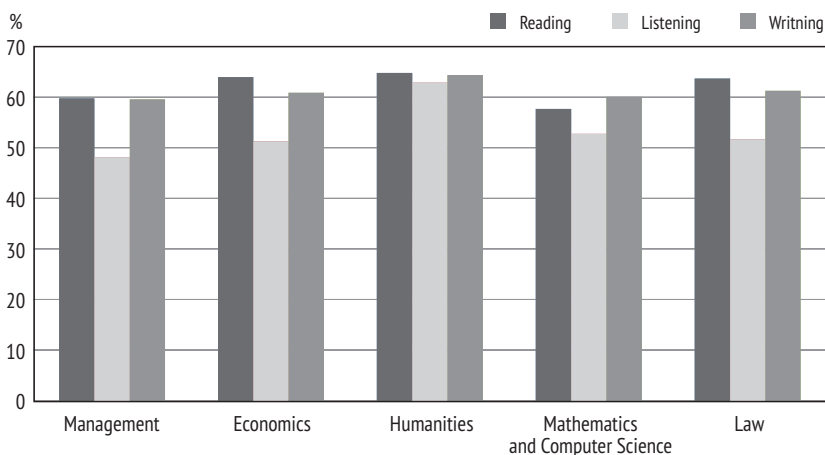
Detailed results of the 2019 English exam

Department	Total score	Range, %	Final grade
Management ($n = 77$)	65.30	66–73	6
Economics ($n = 86$)	68.35	66–73	6
Humanities ($n = 60$)	74.20	74–80	7
Math and Computer Science ($n = 102$)	67.90	66–73	6
Law ($n = 64$)	69.60	66–73	6

Table 3

Detailed results of the 2019 English exam based on the skills

Department	Total score	Reading	Listening	Speaking	Writing
Management (<i>n</i> = 77)	65.30	69.80	58.20	63.8	69.6
Economics (<i>n</i> = 86)	66.35	73.90	61.30	67.3	70.9
Humanities (<i>n</i> = 60)	74.20	74.80	72.90	75,0	74.4
Math and Computer Science (<i>n</i> = 102)	67.90	67.70	62.80	71,0	70.1
Law (<i>n</i> = 64)	69.60	73.70	61.70	71.8	71.3

**Fig. 4.** 2019 Exam results

The total score levels in regards to all skills, excluding Speaking are given in fig. 5. Now let us examine the results of the summer session 2020 for first-year students in Nizhny Novgorod who studied “Academic English” face-to-face in modules 1–3 (September–March) and module 4 (April–June) using the online course “English for Academic Purposes” (<https://online.hse.ru/course/view.php?id=2136>) because of coronavirus infection (reading, listening, and writing) and online classes in ZOOM or MS Teams (discussions, presentations, responses to questions, and so forth).

Figures 4 and 5 show the differences in their results. The groups in 2019 showed good outcomes, but the outcomes in 2020 were better.

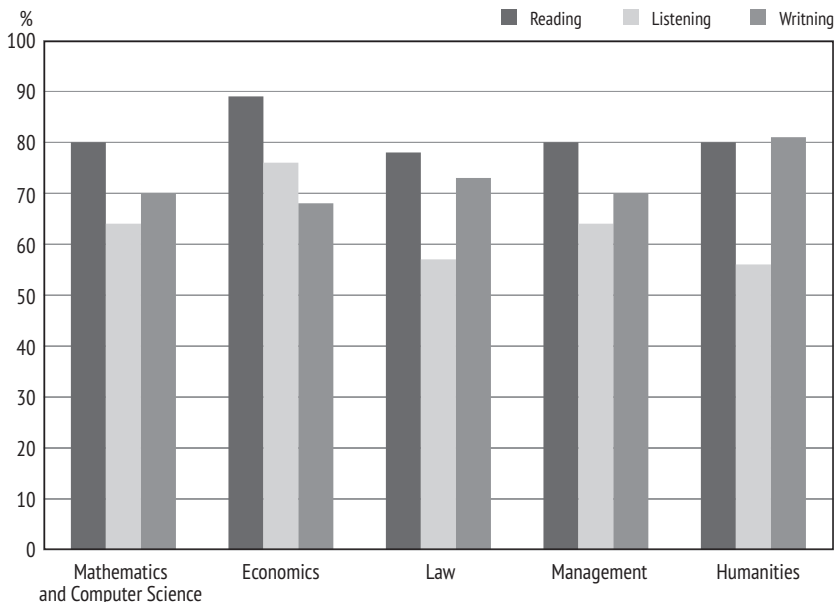


Fig. 5. Exam results 2020

Table 4

Exam results 2019 vs 2020

Department	2019	2020
Management	6	7
Economics	6	8
Humanities	7	7
Math and Computer Science	6	7
Law	6	7

The educational information environment promotes the improvement of forms and methods, the individualization and differentiation of education; creates a comprehensive educational environment at HSE University for students' training; designs an educational process based on the principles of modularity, variability, interactivity, and multimedia; entails a change in the structure of the educational process, the transition from traditional to blended learning. Along with this, online courses for educational

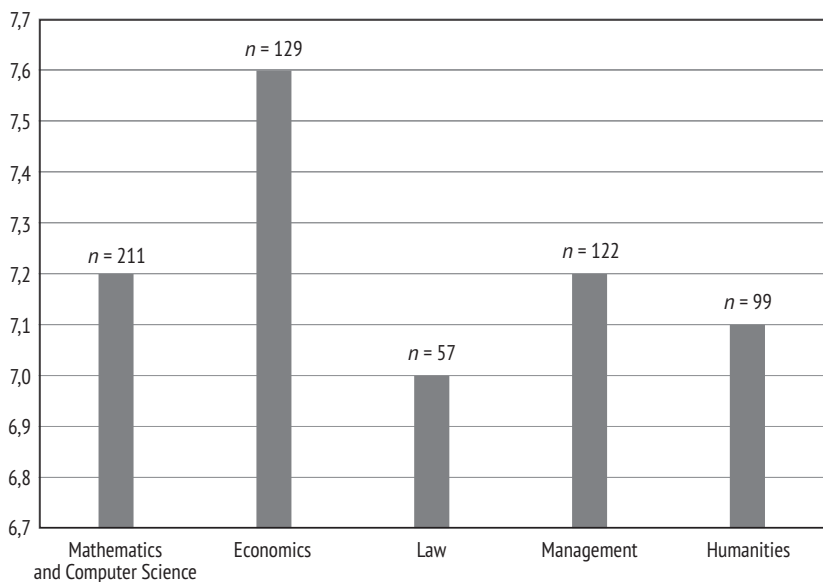


Fig. 6. Average score of all skills 2020

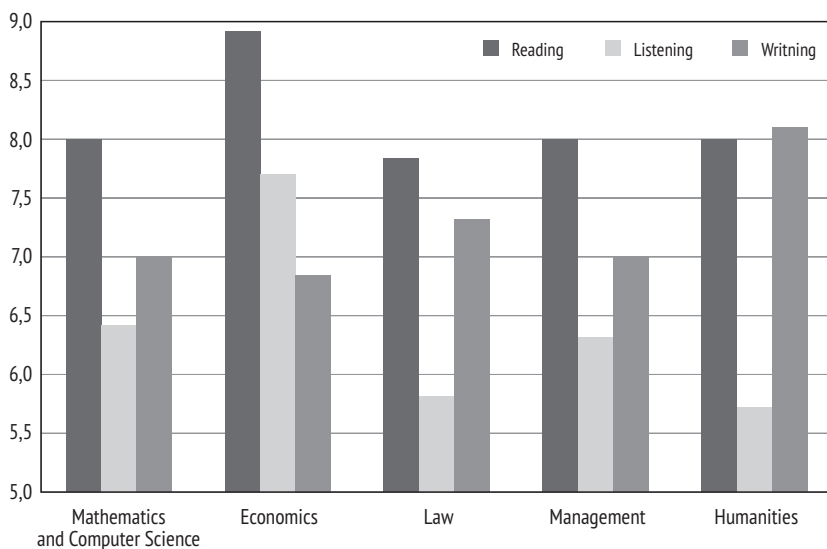


Fig. 7. Final exam 2020

purposes allow the simultaneous use of content by all students of the group, the possibility of more lexical and grammatical material, viewing video material out of class, providing educational material for working individually and in groups. EIS can be considered as a self-organising system for managing the educational process, which allows you to control the independent work of students quickly.

Conclusion

The given course is implemented on regular bases and blended with the traditional one. The students usually have classes of English weekly and on-line course is to make up for the lack of face-to-face classes. Every week the assignment is given to be completed at the convenient speed and on student's request. The deadline is set and is mentioned at the instructions at the very beginning. The weekly tests and the final ones are the foundations for the calculated general marks.

It should be considered that when using online courses in the educational process (for blended learning or distance learning), the possibility of direct contact between the student and the teacher will be more limited than in the traditional form. The student works more independently with the educational material (search, analysis, comparison, control of retention), so the educational content should be effectively, methodologically, and technologically built, and systematically organised. The automated execution of all routine, non-creative information processing procedures should be provided at all stages. The online courses should provide an opportunity for more in-depth learning of the discipline and increase the volume of tasks done by students. Based on the exam results, we can confirm that blended learning is the perfect form of learning nowadays. We should design more and more online courses that can be involved in blended learning.

With regards to the pandemic circumstances, the above-mentioned online course was a panacea, though once back to normal, the course is valid, be it online, face-to-face, blended, or hybrid.

References

1. Agaltsova D.V. Development of the author's interactive application in English using learning apps. *Pedagogic Computing*. 2015. No. 4. Pp. 65–69. (In Rus.)
2. Ainutdinova I.N. The topical issues of the blended learning technology application in the process of foreign language teaching in higher school. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2015. No. 6. Pp. 74–77. (In Rus.)
3. Alekseeva M.P. A method of telecommunication projects as a basis of students' cross-cultural communicative competence formation. *Municipal Education: Innovation and Experiment*. 2009. No. 3. Pp. 50–52. (In Rus.)

4. Bekisheva T.G. Blended learning: Modern tendencies in higher education. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2016. No. 11-2. Pp. 37–42. (In Rus.)
5. Bekasov I.K. Developing foreign language communicative competence using videoconferencing. *Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2007. No. 17. Pp. 42–46. (In Rus.)
6. Bidarra J., Rusman E. Key pedagogical and technological factors for effective Blended Learning Design. *The Envisioning Report for Empowering Universities*. G. Ubachs, L. Konings (eds.). EADTU, 2017. Pp. 20–23.
7. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the Design of Blended Learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*. 2017. No. 22. Pp. 1–18. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.06.001.
8. Brown M. Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *The Internet and Higher Education*. 2016. No. 31. Pp. 1–10. DOI: 10.1016/j.iheduc.2016.05.001.
9. Burenkova D.Y. The tools of CLIL-technology practical implementation in high school. *Vector of Science. Tolyaty State University: Pedagogics, Psychology*. 2015. No. 4 (23). Pp. 50–56. (In Rus.)
10. Castro R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*. 2019. No. 24. Pp. 2523–2546. DOI: 10.1007/s10639-019-09886-3.
11. Demirer V., Sahin I. Effect of blended learning environment on transfer of learning: An experimental study. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2013. No. 29. Pp. 518–529. DOI: 10.1111/jcal.12009.
12. Denisova S.A. Stages of formation of educational and informative component of the foreign-language communicative competences of students based on modern information technology. *Socio-Economic Phenomenon & Processes*. 2014. No. 9 (12). Pp. 269–275. (In Rus.)
13. Evstigneeva I.A. Formation of high language school students' discursive competence with the help of modern internet technologies. *Language & Culture*. 2013. No. 1 (21). Pp. 74–82. (In Rus.)
14. Fryer L., Bovee H. Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on- and offline. *The Internet and Higher Education*. 2016. No. 30. Pp. 21–29.
15. Glazer F.S. Blended learning: Across the disciplines, across the academy. Virginia, 2012.
16. Kondratenko B.A. Personalization of vocational learning with the use of information and communication technologies. *Statistics & Economics*. 2015. No. 5 (5). Pp. 8–13. (In Rus.)
17. Kudryashova A.V. Development of the model of integrating blended learning into the system of foreign language teaching in engineering institutions. *Bulletin Tomsk State Pedagogical University*. 2015. No. 4 (157). Pp. 75–80. (In Rus.)
18. Lyashenko M.S., Frolova N. LMS projects: A platform for intergenerational e-learning collaboration. *Education and Information Technologies*. 2014. No. 19 (3). Pp. 495–513. (In Rus.)
19. Milad M. The pedagogical development of blended learning. *English Language Teaching Research in the Middle East and North Africa*. S. Hidri (ed.). Palgrave, 2019. Pp. 609–635.

20. Montgomery A.P., Mousavi A., Carbonaro M. et al. Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education. *British Journal of Educational Technology*. 2019. No. 50. Pp. 114–127. DOI: 10.1111/bjjet.12590.
21. Owston R.D., York D.N. The Nagging Question When Designing Blended Courses: Does the proportion of time evoted to online activities matter? *The Internet and Higher Education*. 2018. No. 36. Pp. 22–32. DOI: 10.1016/j.iheduc.2017.09.001.
22. Popova A.V. Teaching to read in multimedia environment as methodology problem. *Vestnik Tambov University: Humanities*. 2011. No. 3 (95). Pp. 93–96. (In Rus.)
23. Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A., Welch K.R. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*. 2014. No. 75. Pp. 185–195. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.02.011.
24. Prygova A.S. Foreign professional communication training of future bachelors of education based on the usage of electronic educational modules (on the example of foreign languages specification). *Science & World*. 2015. No. 6 (22). Pp. 62–64. (In Rus.)
25. Rasheed R.A., Kamsin A., Abdullah N.A. Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*. 2020. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103701.
26. Robert I.V. Theory and methodology of educational informatization. Moscow, 2014. (In Rus.)
27. Selwyn N., Jandric P. Postdigital living in the age of Covid-19: Unsettling what we see as possible. *Postdigital Science and Education*. 2020. DOI: 10.1007/s42438-020-00166-9.
28. Sysoev P.V. Information and communication technologies in linguistic education. Moscow, 2013. (In Rus.)
29. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute, 2012.
30. Torosyan L.D. Computer assisted methodological support for bachelors' independent work in vocationally orientated reading. *Secondary Technical Teaching*. 2014. No. 10. Pp. 22–24. (In Rus.)
31. Tikhonova N.V. The “flipped classroom” method in higher education: Opportunities and problems of implementation. *Kazan Pedagogical Journal*. 2018. No. 2 (127). Pp. 74–79. (In Rus.)
32. Trach E. Flipped classroom: What to know in 2019? 2019. URL: <https://www.schoolology.com/blog/flipped-classroom>.
33. Vo M.H., Zhu C., Diep A. The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*. 2017. No. 53. Pp. 17–28. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.01.002.
34. Vulfovich E.V. Flipped classroom for organization of EFL students-independent work. *Higher Education in Russia*. 2017. No. 4. Pp. 88–95. (In Rus.)
35. Yurins M.V., Lopukhova Yu. V. Innovative technology “flipped classroom” use in foreign language teaching at technical university. *Samara Journal of Science*. 2017. No. 4 (21). Pp. 262–266. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 12.04.2023, принята к публикации 30.06.2023

The article was received on 12.04.2023, accepted for publication 30.06.2023

About the authors / Сведения об авторах

Diana V. Burimskaya – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow, Russian Federation

Буримская Диана Владимировна – кандидат педагогических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

E-mail: dburimskaya@hse.ru

Natalya Kh. Frolova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Humanities, HSE University, Nizhny Novgorod; Director of the Institute of Distance Learning, Linguistic University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

Фролова Наталья Хайдаровна – кандидат педагогических наук; доцент департамента иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород; директор Института дистанционного обучения, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

E-mail: nfrolova@lunn.ru

Contribution of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained.

Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

О.А. Чекун

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

Сценарный подход к обучению иностранному языку магистрантов для совершенствования их профессиональных компетенций

Одна из актуальных тенденций современного высшего образования – подготовить мыслящих студентов, обладающих теоретическими знаниями и практическими навыками, которые должны начать реализовываться уже в процессе обучения и способствовать формированию нужных профессиональных компетенций. Перед преподавателями стоит задача использовать современные подходы, методы и приемы, имеющие практико-ориентированную и профессионально-ориентированную направленность. Статья нацелена на исследование сценарного подхода к обучению иностранному языку магистрантов экономических вузов и на определение специфики сценариев, необходимых для формирования у магистрантов профессиональных компетенций. Анализ теоретических исследований способствовал определению компонентного состава сценариев и профессиональных компетенций. Для успешного формирования профессиональных умений магистрантов была разработана поэтапная технология, позволяющая успешно формировать профессиональные компетенции магистрантов. Обучение магистрантов иностранному языку строится на принципах: профессионализации, проблемного обучения, коммуникативно-деятельностной направленности.

Ключевые слова: иностранный язык в вузе, обучение магистрантов, сценарный подход, профессиональные компетенции, профессиональные умения, дидактический сценарий, развитие сценарного мышления, профессиональный язык

© Чекун 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

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чеkun О.А. Сценарный подход к обучению иностранному языку магистрантов для совершенствования их профессиональных компетенций // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 75–88. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-75-88

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-75-88

O.A. Chekun

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

Improving master students' professional competences in learning a foreign language through scenario approach

One of the current trends in modern higher education is preparing thoughtful students, providing them with conceptual foundations and practical skills. These skills should be implemented during the learning process and contribute to the formation of the necessary professional competencies. Teachers are faced with the problem of using modern approaches, methods and techniques both practice-oriented and professionally oriented. The article aims to explore the scenario approach to teaching a foreign language to master students of universities for Economics and to determine the specifics of the scenarios necessary for the formation of professional competencies among master students. The analysis of theoretical studies made it possible to determine the structures of scenarios and professional competencies. To develop master students' professional skills successfully, a step-by-step technology has been designed. The principles of master students' training include the principle of professionalization, the principle of problem-based learning, and the principle of communicative-activity orientation.

Key words: foreign language at a university, teaching master students, scenario approach, professional competencies, professional skills, didactic scenario, development of scenario thinking in a teacher, professional language

CITATION: Chekun O.A. Improving master students' professional competences in learning a foreign language through scenario approach. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 75–88. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-75-88

Введение

Для развития профессиональных компетенций современных магистрантов при изучении иностранного языка в период постнеклассического образования необходимо использовать инновационные методы и средства обучения, позволяющие успешно связывать процесс обучения иностранному языку с будущей профессией, объединять и применять знания нескольких дисциплин в ходе профессиональной коммуникации [2; 6]. Поскольку обучение иностранному языку в магистратуре нацелено на освоение профессионального взаимодействия на изучаемом языке для решения профессиональных задач, то наиболее перспективным подходом для реализации данной цели является сценарный подход. Тем самым оптимизируется процесс обучения на основе идей практико-ориентированности и междисциплинарности [6], способствующих разработке комплексных проблем, в которых иностранный язык «работает бок о бок с другими науками», происходит «проникновение “за” язык», раскрываются «сущностные характеристики деятельности человека» [10, с. 3].

Сценарный подход к обучению исследуется как современными отечественными учеными (И.С. Алексеева, А.М. Антонова, В.И. Блинов, Ю.Б. Дроботенко, Н.Г. Кац, К.Н. Молчанюк, А.С. Числова, В.И. Шляхов), так и зарубежными (Н. Слэй, Ян Синью, Е.Р. Errington, Н. Bandhold, М. Lindgren). В проводимых исследованиях сценарный подход рассматривается на разных уровнях обучения, от школы до вуза, для обучения переводчиков [2; 3], развития среднего профессионального образования [17], обучения речевому взаимодействию на русском языке иностранных студентов [20; 22], обучения общему иностранному языку на разных этапах от начального до продвинутого [15], воспитания на уроках иностранного языка [12; 19], улучшения профессиональной подготовки учителей [14], подготовки выпускников к профессиям [23; 24], обучения профессиональной иноязычной коммуникации [9]. Однако уровень магистратуры практически не представлен в современных исследованиях. В этой связи обращение к теме совершенствования профессиональных компетенций магистрантов средствами сценарного подхода при обучении иностранному языку является крайне необходимым, т.к.

позволит студентам проецировать получаемые знания на конкретную сферу их профессиональной деятельности [8], оттачивать коммуникативные и поведенческие навыки, чтобы быть максимально подготовленными к возможным вызовам «неопределенного будущего» [2]. Высокая скорость происходящих изменений во всех областях современной жизни и невозможность точного прогнозирования будущего обуславливают переход от планирования будущего к его сценированию [11; 12].

Цель статьи – уточнить понятие сценарного подхода к обучению иностранному языку магистрантов, рассмотреть сущностные характеристики понятия «сценарий», описать технологию обучения профессиональному иностранному языку магистрантов экономического вуза средствами исследуемого подхода.

Обзор литературы

В настоящее время сценарный подход достаточно широко представлен в системе образования, однако не считается однозначно определенным. Данное исследование сценического подхода к обучению магистрантов профессиональному иностранному языку характеризуется интегративностью разноформатных научных знаний: лингвистических, методических и профессиональных, отражающих различные направления магистратуры экономического вуза (прикладная информатика, информационная безопасность, экономика, менеджмент). Для того чтобы обосновать смысловое значение сценарного подхода к обучению иностранному языку в магистратуре экономического вуза, необходимо проанализировать категории «подход» и «сценарий в обучении иностранному языку в магистратуре экономического вуза», «профессиональные компетенции» с позиций вышеперечисленных научных областей знаний.

1. Этимологически категория «подход» отражает способ, средство достижения чего-либо или средство решения проблемы (<https://www.etymonline.com/search?q=approach>). Российская педагогическая энциклопедия определяет подход как совокупность приемов, способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-либо (<https://ruspedagog-enc.slovaronline.com/>). В методическом словаре Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина подход к обучению рассматривается как базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор методов обучения [1].

В проводимом исследовании подход рассматривается как средство решения проблемы, определяющее стратегию, методы и приемы обучения.

2. Что касается термина «сценарий», то его первоначальное значение – набросок сюжета драматического произведения, к которому в XX в. добавляется значение воображаемая ситуация (<https://www.etymonline.com/search?q=approach>).

В 70-х гг. XX в. понятие «сценарий» находит свое применение в профессиональной деятельности, где под сценариями понимается подробное описание предстоящих действий, детальный план мероприятий (<https://rus-pedagog-enc.slovaronline.com/>). В исследовании А. Сониной приводится пример использования сценариев в бизнесе компанией Shell. Разработанные сценарии помогли данной компании подготовиться к нефтяному кризису 1973 г., после чего многие другие компании обратились к разработке долгосрочных сценариев [25].

А. Сонин уточняет возможности использования сценария в профессиональной сфере, а именно в корпоративной практике, где сценарии используют для подготовки долгосрочного финансового плана, для выбора оптимальной стратегии компании, для рассмотрения различных вариантов развития событий в будущем. Более того, сценарии помогают структурировать информацию, упрощают коммуникацию между компаниями. Недостатки использования сценариев в бизнесе включают: трудоемкость их разработки, ограниченный срок использования, потребность в постоянном обновлении [Там же].

О сценариях в сфере обучения заговорили в нашей стране не так давно и, как отмечает И.С. Алексеева, в основном, «в двух ипостасях»: дидактических сценариях и развитии сценарного мышления у учителя [2].

Дидактический сценарий рассматривается как алгоритм приемов обучения; представляет реальную ситуацию профессионального взаимодействия, «срез профессиональной деятельности»; воспроизводит в концентрированном виде атмосферу и ход реальной работы; описывает конкретную модель поведения и действий собеседников; способствует предвидению развития ситуации в будущем; обеспечивает профессиональное становление [2; 9; 16].

Профессионально-дидактический сценарий предназначен для «погружения» обучаемого с помощью профессионально направленной и дидактической составляющих в процесс делового профессионального общения [18].

Важнейшими элементами такого сценария выступает проблема или конфликт, требующие от участников ролевого общения находить пути их разрешения. При этом разница в информации, которой обладают собеседники, выступает провоцирующим фактором, усиливающим конфликтную ситуацию и способствующим поиску оптимального решения [1].

Содержание обучающих сценариев по иностранному языку включает информацию как языкового, так и профессионально ориентированного характера, а также межкультурного характера [16]. Знание особенности культуры собеседника и ее проявление в профессиональной беседе позволяет «понять и признать специфику профессиональных установок партнера, выявить возможности принятия взаимовыгодного решения» [18, с. 205].

Совокупность знаний языковых, профессиональных и межкультурных особенностей способствует формированию когнитивной базы коммуникации.

В исследовании В.И. Шляхова, посвященном сценарию речевого взаимодействия, подчеркивается амбивалентная структура сценария, существующая в двух видах: в виде свернутых когнитивных моделей речевого поведения, хранящихся в долговременной памяти, и в виде вербальной реализации этих моделей собеседниками [20, с. 11]. В ходе речевого взаимодействия, которое выступает связующим звеном общения в рамках сценария, собеседники озвучивают роли и таким образом развертывают свернутые модели речевого поведения, вербализуют их. В исследовании также отмечается, что в ходе коммуникации в рамках сценария происходит рекуррентность, т.е. воспроизводимость речевых единиц в речевых произведениях, в которых вербализуются намерения собеседников уговорить партнера, убедить или объяснить [20].

Компонентный состав сценария, по мнению ученого, включает цепочки речевых актов; речевые стратегии говорящих, включающие стратегию кооперации, сотрудничества, доминирования, отражающие план речевого поведения в рамках сценария; тактики, представляющие пошаговое решение задач общения [Там же].

Исследователи разрабатывают различные типологии сценариев:

- лингводидактические сценарии, включающие навыко-ориентированные, проблемно-ориентированные сценарии, этические, гипотетические и игровые сценарии, отражающие формирование и развитие грамматических и лексических навыков, профессионально-коммуникативное взаимодействие, моделирующие профессионально-коммуникативную деятельность [9];
- педагогические сценарии с использованием линейных мультимедийных приложений, напоминающие книги; нелинейных мультимедийных приложений, основанных на гипертексте; сценариев академического руководства, структурирующих последовательность выполнения задач; сценариев создания мультимедиа, включающих разработку студентами авторского мультимедийного приложения [19];

– сценарии прогнозирования системы высшего профессионального образования, среди которых: сценарий «проекция», включающий проектирование будущего образования; сценарий «умения и навыки», ориентирующий на приобретение профессиональных навыков; сценарий «обучение для всех» об обеспечении базового образования; сценарий «информационные технологии», ориентированный на использование современных средств обучения; сценарий «только обучение» с акцентом на обучающий процесс [13].

Проведенный анализ представляет возможным определить сценарий в обучении иностранному языку магистрантов экономического вуза как профессиональную проблемную ситуацию, воспроизводящую атмосферу реальной работы, состоящей из последовательных коммуникативных шагов, в ходе которых вербализуются модели речевого поведения собеседников, активизируются языковые, межкультурные и профессиональные знания, развиваются иноязычные навыки и профессиональные компетенции обучающихся.

В профессиональных компетенциях исследователи выделяют группу базовых профессиональных компетенций, формируемых на основе знаний, профессиональных умений и навыков, диагностируемых и фиксируемых в конкретных видах профессиональной деятельности [21]. Взяв за основу данное определение, а также учитывая ФГОС ВО, представляется возможным в профессиональных компетенциях, формируемых у магистрантов экономических вузов в процессе обучения иностранному языку, выделить наиболее значимые знания – языковые, профессиональные и межкультурные; и профессиональные умения и навыки, включающие аналитические, проектные, информационные, коммуникативные, языковые/речевые, межкультурные, профессионально-экономические, рефлексивные.

Сценарный подход в нашем исследовании рассматривается как средство, определяющее стратегию обучения, методы и приемы обучения для решения проблем профессионального образования.

Исследователи отмечают гибкость сценарного подхода, в отличие от традиционного, и его способность подстраиваться под изменение внешней и внутренней среды [16].

И.С. Алексеева выделяет две составляющие сценарного подхода: симулятивное воспроизведение профессиональной деятельности; создание на занятиях «густой» профессиональной среды, формирующей профессиональное мышление и профессиональную солидарность [2].

В настоящее время сценарный подход также рассматривается как средство повышения качества обучения учащихся и студентов [15], поскольку позволяет следующее:

- мотивировать студентов [15; 16];
- интегрировать теоретические знания в практику профессиональной деятельности путем включения обучающихся в сценарий [9];
- учитывать все многообразие параметров профессионального взаимодействия [20];
- моделировать ситуации, позволяющие прояснить и столкнуть разные позиции, за которыми стоят различные стратегии и интересы участников [16];
- научить студентов планировать речевое поведение, понимать коммуникативные цели, речевые стратегии и тактики собеседников [20];
- организовать диалогический обмен мнениями о возможных путях решения обсуждаемой проблемы [22];
- соединять усилия студентов для выработки совместного решения [Там же];
- формировать компетенции коммуникативного сотрудничества с партнером, добиваться взаимопонимания, находить общее во взглядах и мнениях [20].

Проведенный теоретический анализ сценарного подхода и его составляющих категорий указывает на необходимость формировать профессиональные компетенции магистрантов средствами профессионально-обучающих сценариев. В качестве основы для разработки серии сценариев должны выступать проблемы и события, с которыми профессиональные структуры сталкиваются или могут столкнуться в ходе профессиональной деятельности.

- Ввиду многочисленности направлений магистратуры в экономическом вузе, необходимо разрабатывать сценарии, опираясь на профессиональные функции конкретного направления. Примерами профессионально-обучающих сценариев направления экономика могут выступать:
- исследовательские сценарии, анализирующие влияние внешних и внутренних факторов и тенденций, включающих развитие рынка, цен, спроса, конкуренции;
 - сценарии достижения ключевых показателей бизнеса: доходы и расходы, чистая прибыль, объем производства;
 - сценарии работы с персоналом: привлечение, тренинг, обеспечение;
 - сценарии маркетинга: рекламные каналы для продаж;
 - сценарии использования искусственного интеллекта и современных технологий.

Сценарии должны быть реалистичны, ограничены по времени, содержать проблему, полное описание бизнеса, цели, участников.

Перечисленные выше сценарии способствуют формированию знаний (языковых, профессиональных и межкультурных), а также формированию

профессиональных умений и навыков, включающих аналитические умения (способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций), проектные умения (способность разработать и управлять проектом), информационные умения (способность использовать возможности современных информационных технологий в решении профессиональных задач), коммуникативные умения (способность эффективно общаться с собеседником, понимать его коммуникативные цели/намерения, убеждать собеседника, опираясь на факты, пойти на компромисс, способность работать в команде), языковые/речевые умения (способность использовать иностранный язык, чтобы убедить, объяснить, способность использовать речевые акты, речевые стратегии и речевые тактики в профессиональном общении), межкультурные умения (способность осуществлять межкультурное взаимодействие, способность понимать речевое поведение представителя другой культуры), профессионально-экономические умения (способность применять знания экономической науки, способность принимать экономически и финансово обоснованные решения), рефлексивные умения (способность осознавать и оценивать собственную деятельность, способность воспринимать обратную информацию).

Технология формирования профессиональных компетенций магистрантов средствами сценарного подхода в процессе обучения иностранному языку

Технология формирования у магистрантов профессиональных компетенций средствами сценарного подхода на занятиях иностранного языка включает совокупность последовательных этапов: подготовки, знакомства с типами сценариев, знакомства с профессионально-обучающим сценарием, реализации сценария и рефлексии.

Этап подготовки нацелен на подготовку студентов к продуктивному общению с собеседниками в ходе реализации сценария. Для этого отрабатываются в ходе выполнения упражнений и заданий лексическо-грамматические навыки и умения студентов, включающие профессиональную лексику и необходимую грамматику.

Далее рассматриваются речевые акты на английском языке, включающие акты приветствия, просьбы, извинения, совета, жалобы, приглашения, отказа. Анализируется структура каждого речевого акта, его лингвистические характеристики, культурные особенности, проводится сравнение рассматриваемого речевого акта в английском и русском языках, анализируются допускаемые ошибки российских студентов, приводящие к непониманию и возможному нарушению общения.

Исследователи отмечают, что такой вид работы оказывается наиболее продуктивным [7].

Этап знакомства с типами сценариев, которые могут включать базовый тип, оптимистический тип и пессимистический тип. Студенты обсуждают факторы, способные повлиять на бизнес, ранжируют факторы по степени влияния/значимости. Обсуждают, как может развиваться ситуация в разных случаях. Разрабатывают план действий в случае наступления различных сценариев.

Этап знакомства с профессионально-обучающим сценарием. На этом этапе студенты читают сценарий, знакомятся со своими ролями.

Этап реализации сценария. В группах проходит встреча и обсуждение темы.

На *этапе рефлексии* студенты рассказывают, к каким результатам они пришли в ходе обсуждения.

Наша работа над сценарием носила индивидуальный, парный и групповой характер. Преподаватель выступал в роли фасилитатора и консультанта.

Обучение иностранному языку магистрантов средствами сценарного подхода опирается на следующие принципы: профессионализации, проблемного обучения и коммуникативно-деятельностной направленности.

Принцип профессионализации воссоздает в обучающем процессе условия будущей профессиональной деятельности, включающие организацию делового общения на иностранном языке, диалоговое взаимодействие собеседников, способствующее свободному выражению мыслей и эмоций в процессе общения [21].

Принцип проблемного обучения заключается в том, что проблемные ситуации способствуют возникновению интеллектуального затруднения в процессе обучения, рассогласования между знаниями и умениями, которыми владеет обучающийся, и теми, которые нужны для решения задачи. Все это приводит к активному овладению личностью приемами и способами, характерными для творческой деятельности, обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса. В этой связи обучение иноязычному языку магистрантов с использованием сценариев, которые всегда содержат проблему или конфликт, способствует видению альтернативного решения и комбинирует ранее усвоенные способы деятельности применительно к возникшей проблеме [4].

Принцип коммуникативно-деятельностной направленности при формировании профессиональных компетенций у магистрантов в ходе изучения иностранного языка средствами сценарного подхода способствует вовлечению студентов в устную и письменную коммуникацию.

Деятельностный характер обучения выражается во внешней и внутренней (умственной) активности студентов. Коммуникативно-деятельностному характеру обучения способствует использование индивидуальных, групповых и коллективных форм обучения, направленных на овладение стратегией взаимодействия с иноязычным собеседником. Этот принцип направлен на развитие познавательных процессов студентов, их коммуникативных и деятельностных характеристик [5].

Разработанные профессионально-обучающие сценарии легко интегрируются в основную программу по иностранному языку для магистратуры всех направлений, обогащают занятия, внося в них больше речевой практики профессионального языка и возможность совершенствовать профессиональные компетенции.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует, что использование сценарного подхода в обучении иностранному языку является хорошим стимулом для формирования у магистрантов профессиональных компетенций в ходе обсуждения профессиональных проблемных ситуаций. Использование сценарного подхода имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным подходом, способствует интеграции языковых, речевых и профессиональных знаний и умений, имеет практико-ориентированную направленность. В научных исследованиях сценарный подход рассматривается как средство повышения качества обучения студентов иностранному языку и профессиональным компетенциям. Для целенаправленного формирования профессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку разработаны профессионально-обучающие сценарии, предлагается технология поэтапного формирования профессиональных компетенций, включающая этапы: подготовки, знакомства с типами сценариев (базовым, оптимистическим и пессимистическим), знакомства с профессионально-обучающим сценарием, реализации сценария и рефлексии.

Библиографический список / References

1. 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. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009.]
2. Алексеева И.С., Антонова А.М. Структура динамической образовательной среды матричного типа (на примере Санкт-Петербургской высшей школы

- перевода при РГПУ им. А.И. Герцена) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. Т. 19. № 4. С. 103–116. DOI: 10.25205/1818-7935-2021-19-4-103-116. [Alekseeva I.S., Antonova A.M. The structure of a dynamic educational environment of a matrix type (using the example of the St. Petersburg Higher School of Translation at the Herzen University). *NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. 2021. Vol. 19. No. 4. Pp. 103–11. DOI: 10.25205/1818-7935-2021-19-4-103-116 (In Rus.)]
3. Алексеева И.С. Сценарный подход в подготовке устных переводчиков: учебные конференции // Вопросы методики преподавания в вузе: Ежегодный сборник. 2020. Т. 9. № 33. С. 12–26. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.33.01. [Alekseeva I.S. Scenario-based approach to interpreter training: Training conferences. *Teaching methodology in higher education: Annual collection*. 2020. Vol. 9. No. 33. Pp. 12–26. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.33.01 (In Rus.)]
 4. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000. [Andreev V.I. *Pedagogika: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy: Training course for creative self-development]. Kazan, 2000.]
 5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языком: Лингводидактика и методика. М., 2004. [Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology]. Moscow, 2004.]
 6. Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С. Современные подходы к исследованию образования в постнеклассической перспективе // Философия образования. 2010. № 4. С. 22–29. [Drobotenko Yu.B., Makarova N.S. Modern approaches to education research in a post-non-classical perspective. *Philosophy of Education*. 2010. No. 4. Pp. 22–29. (In Rus.)]
 7. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языком. СПб., 2005. [Elizarova G.V. *Kultura i obuchenie inostrannym yazykam* [Culture and foreign language teaching]. St. Petersburg, 2005.]
 8. Зимняя И.А. Стратегия воспитания: возможность и реальность // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 67–74. [Zimnyaya I.A. Education strategy: possibility and reality. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2006. No. 1. Pp. 67–74. (In Rus.)]
 9. Кац Н.Г. Типология дидактических средств сценарно-фреймового подхода к обучению профессиональной иноязычной коммуникации // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2022. № 3. ART 3052. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3052.htm> (дата обращения: 22.11.2022). [Kats N.G. Typology of didactic means of the scenario-frame approach to teaching professional foreign language communication. *The Emissia. Offline Letters*. 2022. No. 3. ART 3052. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3052.htm> (In Rus.)]
 10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2007. [Leontev A.A. *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost* [Language, speech, speech activity]. Moscow, 2007.]
 11. Мазниченко М.А., Молчанюк К.Н. Воспитание на уроках иностранного языка: перспективно-сценарный подход // Наука и школа. 2020. № 1. С. 143–155. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-2-143-155 [Maznichenko M.A.,

- Molchanyuk K.N. Education in foreign language lessons: A perspective-scenario approach. *Science and School*. 2020. No. 1. Pp. 143–155. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-2-143-155 (In Rus.)]
12. Молчанюк К.Н. Перспективно-сценарный метод подготовки старшеклассников к жизненному выбору: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2023. [Molchanyuk K.N. Perspektivno-scenarnyj metod podgotovki starsheklassnikov k zhiznennomu vyboru [Perspective-scenario method of preparing high school students for life choices]. PhD thesis. Moscow, 2023.]
 13. Наумов В.Н., Ульзетуева Д.Д. Сценарный подход к прогнозированию системы высшего профессионального образования для учебных заведений, осуществляющих подготовку государственных служащих // *Управленческое консультирование*. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. 2011. № 2 (42). С. 18–33. [Naumov V.N., Ulzetueva D.D. Scenario approach to forecasting the system of higher professional education for educational institutions training civil servants. *Upravlencheskoe konsultirovanie. Aktualnye problemy gosudarstvennogo i munitsipalnogo upravleniya*. 2011. № 2 (42). Pp. 18 – 33. (In Rus.)]
 14. Роботова А.С. Ресурсы улучшения профессиональной подготовки учителя (статья вторая) // *Вестник Герценовского университета*. 2010. № 11 (85). С. 37–44. [Robotova A. S. Resources for improving teacher training (article two). *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2010. № 11 (85). Pp. 37–44. (In Rus.)]
 15. Слэй Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку // *Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)*. 2018. № 3. С. 177–182. [Slej N. Scenario as a means of teaching a foreign language. *Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)*. 2018. № 3. С. 177–182. (In Rus.)]
 16. Стебихова С.П. Дидактический сценарий как средство обучения иностранному языку // Система методических ресурсов процесса развития методологической культуры учащихся: Сборник научных и научно-методических статей. Могилев, 2019. С. 111–114. [Stebihova S.P. Didakticheskij scenarij kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku. *Sistema metodicheskikh resursov protsessa razvitiya metodologicheskij kultury uchashchikhsya*. Mogilev, 2019. Pp. 111–114. (In Rus.)]
 17. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года / Блинов В.И., Сергеев И.С., Сатдыков А.И. и др. М., 2020. [Blinov V.I., Sergeev I.S., Satdykov A.I. et al. *Struktura i parametry stsenarijev razvitiya srednego professionalnogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii do 2035 goda* [Structure and parameters of scenarios for the development of secondary vocational education in the Russian Federation until 2035]. Moscow, 2020.]
 18. Тарев Б.В. Учебник по деловому английскому языку как средство формирования межкультурной профессиональной компетенции // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010. № 15. С. 244–249. [Tarev B.V. A textbook on business English as a means of developing intercultural professional competence. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010. No. 15. Pp. 244–249. (In Rus.)]

19. Числова А.С. Педагогический сценарий как усиление обучающего и воспитывающего эффекта мультимедийных программ // Образовательные технологии и общество. 2008. Т. 11. № 2. С. 439–451. [Chislova A.S. Pedagogical scenario – how to enhance the teaching and educational effect of multimedia programs. *Educational Technologies and Society*. 2008. Vol. 11. No. 2. Pp. 439–451. (In Rus.)]
20. Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия в теории и практике преподавания русского языка иностранцам: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. [Shlyahov V.I. Scenarii russkogo rechevogo vzaimodejstviya v teorii i praktike prepodavaniya russkogo yazyka inostrancam [Scenarios of Russian speech interaction in the theory and practice of teaching Russian to foreigners]. PhD thesis. Moscow, 2009.]
21. Юрова О.А. Проблема профессионализации обучения специальности «Иностранные языки» в педагогическом вузе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2010. № 2с. С. 148–153. [Yurova O.A. The problem of professionalization of teaching the specialty “Foreign languages” at a pedagogical university. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova*. 2010. No. 2с. Pp. 148–153. (In Rus.)]
22. Ян Синьюй. Сценарный подход как новая технология обучения иностранных студентов русскому языку делового общения // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 5 (84). С. 135–140. [Yan Sinyuj. Scenario approach as a new technology for teaching foreign students the Russian language of business communication. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2019. No. 5 (84). Pp. 135–140. (In Rus.)]
23. Errington E. P. Mission possible: Using near-world scenarios to prepare graduates for the professions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011. Vol. 23 (1). Pp. 84–91.
24. Lindgren M., Bandhold H. Scenario Planning: The link between future and strategy. London, 2003.
25. Sonin A.A. Current problems of using scenario analysis in strategic financial planning practice // XXXVI Международные Плехановские чтения: Сборник трудов конференции. М., 2023. С. 160–165. [Sonin A.A. Current problems of using scenario analysis in strategic financial planning practice. *Mezhdunarodnye Plekhanovskie chteniya*. Moscow, 2023. Pp. 160–165.]

Статья поступила в редакцию 08.04.2023, принята к публикации 11.06.2023

The article was received on 08.04.2023, accepted for publication 11.06.2023

Сведения об авторе / About the author

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

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-89-107

УДК 159.9.072

В.С. Антонюк, О.С. Ефимова

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

Исследование содержательно-смысловых переменных общительности современной молодежи и лиц зрелого возраста

Статья посвящена изучению особенностей содержательно-смысловых переменных общительности у современной молодежи и лиц зрелого возраста. Исследование проведено с использованием Google-форм с участием 160 человек. Все респонденты – работающие люди, с высшим образованием; среди них 86 женщин, 74 мужчины; 72 человека имеют семьи, другие – одинокие (88 человек). Респонденты были разделены на две группы по возрастному признаку: современная молодежь, лица позднего юношеского возраста – от 21 до 28 лет; лица зрелого возраста – от 48 до 55 лет. Для исследования общительности применялся Тест суждений для изучения общительности личности (ТСДИОЛ А.И. Крупнова), использовались как содержательно-смысловые переменные общительности, так и инструментально-динамические составляющие общительности. Показано, что современная молодежь (поздний юношеский возраст) и лица зрелого возраста различаются по содержательно-смысловым показателям общительности. Различия проявляются в установочно-целевом компоненте, для современной молодежи важны только общественно-значимые цели. В мотивационном компоненте у респондентов позднего юношеского возраста

© Антонюк В.С., Ефимова О.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

выделились признаки социоцентричности и эгоцентричности. В когнитивном компоненте показатель осмысленности больше проявляется у современной молодежи, лиц позднего юношеского возраста. А показатель «осведомленность» – у лиц зрелого возраста. В продуктивном компоненте у респондентов позднего юношеского возраста и респондентов зрелого возраста не оказалось достоверно значимых, характерных именно для данной группы признаков.

Ключевые слова: общительность, содержательно-смысловые переменные общительности, инструментально-динамические составляющие общительности, установочно-целевой компонент общительности, мотивационный компонент общительности, динамический компонент общительности, когнитивный компонент общительности, продуктивный компонент общительности, регуляторный компонент общительности, молодежь (поздний юношеский возраст), лица зрелого возраста

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Антонюк В.С., Ефимова О.С. Исследование содержательно-смысловых переменных общительности современной молодежи и лиц зрелого возраста // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 89–107. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-89-107

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-89-107

V.S. Antonyuk, O.S. Efimova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Study of content-semantic variables of sociability of modern youth and adults

The article is devoted to the study of the features of content-semantic variables of sociability among modern youth and adults. A study with 160 participants was conducted using Google Forms. All respondents are working people with higher education: 86 women and 74 men; 72 married people and 88 are single. The respondents were divided into two groups according to their age: modern youth, people of late adolescence – aged

from 21 to 28; people of mature age – from 48 to 55. To study sociability, the “Judgment Test for studying the sociability of a person” (Krupnov test) was used; both content-semantic variables of sociability and instrumental-dynamic components of sociability were used. It is shown that modern youth (late adolescence) and people of mature age differ in content and semantic indicators of sociability. The differences are manifested in the attitudinal-goal component; for modern youth, only socially significant goals are important. In the motivational component, respondents in late adolescence showed signs of both sociocentricity and egocentricity. In the cognitive component, the indicator of meaningfulness is more pronounced among modern youth and people of late adolescence whereas the indicator of awareness is among people of mature age. In the productive component, respondents of late adolescence and respondents of mature age did not have reliably significant signs characteristic specifically for this group.

Key words: sociability, content-semantic variables of sociability, attitudinal-target component of sociability, motivational component of sociability, dynamic component of sociability, cognitive component of sociability, productive component of sociability, regulatory component of sociability, youth (late adolescence), people of mature age

CITATION: Antonyuk V.S., Efimova O.S. Study of content-semantic variables of sociability of modern youth and adults. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 89–107. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-89-107

Введение

Чаще всего в коммуникации человека наиболее актуальной стороной является изучение проблем общения между людьми. Проблемы общения и взаимодействия людей отражены в исследованиях Г.М. Андреевой, К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалева, А.И. Крупнова, В.Ф. Ломова и мн. др. [1–3; 5; 9].

Личность, ее качества и свойства формируется, прежде всего, во взаимодействии с другим человеком в процессе общения и жизнедеятельности [1–4]. Общение в целом в научных исследованиях рассматривается чаще, чем другие его аспекты. Общение всегда имеет четкое строение и представляет собой следующие взаимообусловленные направления: взаимодействие и взаимовлияние; передачу информации различными средствами связи; восприятие человека другим человеком.

В предлагаемом исследовании изучаются содержательно-смысловые переменные общительности как свойства личности у современной молодежи и лиц зрелого возраста. При этом под общительностью понимается устойчивые механизмы коммуникативных показателей личности (мотивационно-смысловых и регуляторно-динамических). При этом данные показатели отражаются в различных видах деятельности человека, а также и детерминируют их. Таким образом, общительность можно рассматривать как одно из положений межличностного взаимодействия и как его результат. Общительность, как правило, совершенствуется в коммуникативном взаимодействии с другим человеком [6–8].

Итак, общение (как деятельность) и общительность (как свойство личности) можно рассматривать по отдельности. В настоящий момент изучение общительности именно как личностного фактора в субъект-субъектном взаимодействии является следствием недостаточной разработки проблем общительности, что также можно признать значительным разрывом между исследованиями проблем общения в целом и общительности в жизнедеятельности личности [7; 8; 10].

Исследование проводилось в 2022 г. на базе сети интернет, с использованием Google-форм. В нем приняли участие 160 человек. Все респонденты – работающие люди, с высшим образованием, разного пола (86 – женщины, 74 мужчины), часть из них имеют семью (72 человека), другая – одинокие (88 человек). Респонденты были разделены на две группы по возрастному признаку:

- современная молодежь, лица позднего юношеского возраста – от 21 до 28 лет (первая возрастная группа);
- лица зрелого возраста – от 48 до 55 лет (вторая возрастная группа).

Методы исследования

Для исследования общительности применялся Тест суждений для изучения общительности личности (ТСДИОЛ А.И. Крупнова), использовались как содержательно-смысловые переменные общительности, так и инструментально-динамические составляющие общительности [6]. Для определения оценки достоверности различий между группами был использован U-критерий Манна–Уитни.

В статье в результатах исследования идет сначала описание процентного соотношения показателей общительности по всем компонентам в двух группах, затем представлено обсуждение содержательно-смысловых составляющих общительности, и последним – обсуждение инструментально-динамических составляющих общительности.

Результаты исследования

Установочно-целевой компонент

В группе респондентов позднего юношеского возраста более выраженными оказались следующие общественно-значимые цели: получение знаний и другого опыта (85%); обретение хороших и верных друзей (81%); стремление быть уважаемым человеком (64%). Среди лично-значимых целей они выделяют: стремление быть нужным и любимым человеком (83%); совершенствование себя и своих способностей (72%); устройство семейной жизни (64%).

В группе людей зрелого возраста приоритетными оказались следующие общественно-значимые цели: получение знаний и другого опыта (76%); обретение хороших и верных друзей (6%); стремление быть уважаемым человеком (52%). В лично-значимых целях доминируют: стремление быть нужным и любимым человеком (84%); устройство семейной жизни (66%); удовлетворение своих планов и желаний (61%).

По двум группам в этом компоненте наибольшую разницу имеют такие общественно-значимые цели: успешность учебной деятельности – 30% (первая группа – 54%; вторая группа – 24%); занятия предпринимательством и коммерцией – 19% (первая группа – 25%; вторая группа – 6%). Общим здесь, т.е. с минимальной разницей, является признак «поиск интересной работы» – 0%. В лично-значимых целях наиболее различными являются признаки: поддержание своего здоровья – 24% (первая группа – 29%; вторая группа – 53%); достижение материального благополучия – 22% (первая группа – 37%; вторая группа – 59%); совершенствование себя и своих способностей – 19% (первая группа – 72%; вторая группа – 53%). Сходными являются признаки: обретение самостоятельности и независимости – 0%; стремление быть нужным и любимым человеком – 1%; устройство семейной жизни – 2%; удовлетворение своих планов и желаний – 2%.

Итак, исходя из процентных данных, респонденты позднего юношеского возраста выше оценили общественно-значимые цели, чем респонденты зрелого возраста. Особо значимыми для позднего юношеского возраста являются: успешность учебной деятельности, занятия предпринимательством и коммерцией. В лично-значимых целях они считают важным совершенствование себя и своих способностей. А респонденты зрелого возраста более оценили лично-значимые цели, в которых они выделили: поддержание своего здоровья, достижение материального благополучия.

Мотивационный компонент

В первой группе позднего юношеского возраста оказались приоритетными такие признаки социцентричности: стремление наладить дружеские отношения (68%); необходимость участия в делах группы (67%); желание оказать поддержку и помощь другим людям (65%). В переменной эгоцентричности такими признаками являются: стремление раскрыть свои возможности и способности (67%); желание развлечься и повеселиться (58%); стремление быть на людях и среди людей (58%).

Во второй группе людей зрелого возраста этого компонента в переменной социцентричности доминируют: желание оказать поддержку и помощь другим людям (72%); желание оказать внимание и сочувствие другим людям (67%); чувство долга и необходимость участия в делах группы (53%). А в эгоцентричности эти респонденты выделили: намерение решить практические и материальные вопросы (56%); намерение избежать чувства одиночества (47%); стремление быть на людях и среди людей (41%).

Теперь отметим здесь признаки, которые имеют наибольшую разницу между группами. В переменной социцентричности: необходимость участия в делах группы – 20% (первая группа – 67%; вторая группа – 47%); желание глубже познать других людей – 20% (первая группа – 61%; вторая группа – 41%); стремление наладить дружеские отношения – 18% (первая группа – 68%; вторая группа – 50%). Сходные признаки, т.е. имеющие минимальную разницу, отсутствуют.

В эгоцентричности наиболее различными являются признаки: стремление лучше узнать самого себя – 29% (первая группа – 57%; вторая группа – 28%); стремление раскрыть свои возможности и способности – 29% (первая группа – 67%; вторая группа – 38%); намерение избежать чувства одиночества – 23% (первая группа – 24%; вторая группа – 47%); желание развлечься и повеселиться – 19% (первая группа – 58%; вторая группа – 39%); стремление быть на людях и среди людей – 17% (первая группа – 58%; вторая группа – 41%). Совершенно одинаково оценивают респонденты признак «намерение решить практические и материальные вопросы» – 0%.

Итак, признаки социцентричности оказались больше значимыми для респондентов позднего юношеского возраста. У респондентов этой группы здесь доминируют: необходимость участия в делах группы, желание глубже познать других людей, стремление наладить дружеские отношения. А в эгоцентричности они ценят: стремление лучше узнать самого себя, стремление раскрыть свои возможности и способности, желание развлечься и повеселиться, стремление быть на людях и среди людей.

Для людей зрелого возраста в социоцентричности нет признаков с большой разницей с респондентами группы современной молодежи, т.е. в данном возрасте не выделяется признак социоцентричности. А в эгоцентричности доминирующим признаком у лиц зрелого возраста над выбранными признаками позднего юношеского возраста является намерение к избеганию чувства одиночества.

Когнитивный компонент

У респондентов первой возрастной группы более всего выраженными оказались следующие признаки осмысленности: контактность человека с другими (76%); проявление потребности человека в общении (74%); способ достижения взаимного понимания и согласования между людьми (74%). В переменной «осведомленность» эта группа предпочитает: черта, которая зависит от темперамента (49%); врожденное свойство человека (46%); природно-заданная особенность человека (38%).

Во второй группе приоритетными признаками в переменной «осмысленность» стали: проявление потребности человека в общении (73%); способ достижения взаимного понимания и согласования между людьми (71%); контактность человека с другими (67%).

В осведомленности такими признаками являются: генетически обусловленная черта характера (69%); природно-заданная особенность человека (63%); врожденное свойство человека (54%).

И, наконец, в сравнении признаков осмысленности у двух групп наибольшей разницей обладает признак «средство выражения различных отношений людей друг к другу» – 18% (первая группа – 71%; вторая группа – 53%). А сходными здесь оказались: проявление потребности человека в общении – 1%; способ достижения взаимного понимания и согласования между людьми – 3%; средство взаимовлияния людей друг на друга – 4 %.

Продуктивный компонент

В этом компоненте современная молодежь предпочитала следующие признаки в переменной «предметность»: налаживание межличностных отношений между людьми (74%); решение деловых и практических вопросов (73%); получение новой производственной и учебной информации (71%). В субъектности респонденты выбирали: развитие новых интересов (74%); приобретение широкого круга друзей (73%); разрядка и поднятие своего настроения (70%).

Во второй возрастной группе доминирующими оказались такие признаки предметности: лучшее понимание других людей (74%); решение

деловых и практических вопросов (68%); большая результативность в осуществлении своих планов и дел (64%). В субъектной переменной такими признаками стали: развитие новых интересов (72%); разрядка и поднятие своего настроения (64%); формирование своей жизненной позиции (56%).

С большой разницей группы оценивают следующие признаки в предметности: налаживание межличностных отношений между людьми – 18% (первая группа – 74%; вторая группа – 56%). Одинаково здесь респонденты рассматривают: большая результативность в осуществлении своих планов и дел – 0%; лучшее понимание других людей – 3%; лучшее усвоении учебных предметов – 4%.

В субъектности по-разному был оценен признак «приобретение широкого круга друзей» – 28% (первая группа – 73%; вторая группа – 45%). А одинаково они расценили развитие новых интересов – 2%.

Итак, в предметности у респондентов первой группы один признак доминирует над выбором второй группы – налаживание межличностных отношений между людьми. В признаке субъектности также выбор у лиц позднего юношеского возраста доминирует над выбором респондентов зрелого возраста. Таким выбором является «приобретение широкого круга друзей».

Обсуждение содержательно-смысловых составляющих общительности

Установочно-целевой компонент

В общественно-значимых целях обе группы выделили для себя как особо значимые одинаковые признаки, но лишь с различной иерархией приоритетов. Для респондентов позднего юношеского возраста и лиц зрелого возраста одинаково важными являются: получение знаний и другого опыта; обретение хороших и верных друзей; стремление быть уважаемым человеком. Это можно объяснить так: респондентам разного возраста свойственно стремление к уважению окружающими, к получению различного опыта и обретению друзей.

В целях лично-значимых следующие признаки являются приоритетными также для всех респондентов: стремление быть нужным и любимым человеком, устройство семейной жизни. То есть вопросы семейной жизни и желание быть любимым человеком являются актуальными для любого возраста. Еще респонденты позднего юношеского возраста выделили совершенствование себя и своих способностей, а респонденты зрелого возраста – удовлетворение своих планов и желаний. Это объясняется тем, что респонденты позднего юношеского возраста чаще могут учиться или только поступить на работу, поэтому они хотят

совершенствовать и развивать свои способности. Респонденты же зрелого возраста настроены на моральное удовлетворение своих желаний и построенных планов, т.к. они уже могут многое осуществить.

Цели общественно-значимые оказались наиболее характерны и важны для позднего юношеского возраста. Среди них были отмечены успешность учебной деятельности, занятия предпринимательством и коммерцией. Эти цели не являются значимыми для зрелого возраста. Но респонденты первой группы особо отмечают и лично-значимую цель: совершенствование себя и своих способностей. Это можно объяснить тем, что в этом возрасте все силы направлены на самореализацию, самоактуализацию. Все желания и стремления современной молодежи устремлены во вне, т.е. во внешний мир и направлены на других людей.

Цели лично-значимые оказались наиболее характерными для респондентов второй группы. Респонденты в зрелом возрасте задумываются и беспокоятся о своем здоровье, об этом, вполне естественно, не думают респонденты позднего юношеского возраста; также в зрелом возрасте прослеживается стремление создать какую-то материальную базу, обеспечить счастливую старость.

Мотивационный компонент

В признаке социоцентричности для респондентов двух представленных групп является актуальным желание оказывать поддержку и помощь другим людям. Но различными оказались такие стремления и желания: в группе современной молодежи позднего юношеского возраста – стремления наладить дружеские отношения, необходимость участия в делах группы; а в группе респондентов зрелого возраста – желание оказать внимание и сочувствие, чувство долга и необходимости участия в делах группы. Получается, что для современной молодежи в большей степени важным является установление личных взаимодействий и участие в делах группы. А респондентам зрелого возраста свойственны эмпатия и чувство долга.

При рассмотрении признака эгоцентричности респонденты позднего юношеского возраста выделяют желание самореализации себя и своих способностей, желание развлечься и как следствие данного желания – стремление быть на людях и среди людей. А для респондентов зрелого возраста важны материальные блага и избегание одиночества, в связи с чем высказано желание быть на людях. Можно отметить, что респонденты зрелого возраста в большей степени, чем современная молодежь, сосредоточены на себе и своих проблемах.

Эгоцентричность более характерна для респондентов позднего юношеского возраста.

Когнитивный компонент

В осмысленности для респондентов двух групп являются актуальными одинаковые понятия, но лишь с разной иерархией приоритетов: контактность человека с другими, проявление потребности человека в общении, способ достижения взаимного понимания и согласования между людьми. Можно сказать, что в смысл общительности респонденты разного возраста вкладывают примерно одинаковые понятия. В осведомленности два значения являются приоритетными для обеих групп: врожденное свойство человека, природно-заданная особенность человека. Остальные значения различные. У респондентов позднего юношеского возраста это черта, которая зависит от темперамента. А у респондентов зрелого возраста – генетически обусловленная черта характера. То есть одни связывают общительность с темпераментом, другие – с характером.

Более характерной и наиболее выраженной осмысленность оказалась у респондентов первой группы, которые особо выделили такое значение, как средство выражения различных отношений людей друг к другу.

Осведомленность характерна только для второй группы людей зрелого возраста. Лица зрелого возраста считают общительность генетически обусловленной чертой характера, которая дается человеку при рождении и остается неизменной на протяжении всей жизни. Респонденты этой категории в основном общительность определяют как черту личности, не зависящую от самого человека.

Продуктивный компонент

В предметности обе группы людей сочли важным одно качество общее: решение деловых и практических вопросов. Это говорит о том, что общительность помогает в решении различных деловых проблем людям разного возраста. Далее респонденты позднего юношеского возраста выбрали установление взаимодействия с другими людьми и получение новой информации. А респонденты зрелого возраста выделяют получение результата от поставленных целей в решении важных проблем и понимание другого человека. Таким образом, современная молодежь считает, что общительность играет важную роль в построении и налаживании отношений между людьми и получении различной информации. А респонденты зрелого возраста считают, что общительность им помогает в осуществлении каких-либо личных планов и понимании других людей. В субъектности обе группы респондентов остановили свой выбор на таких одинаковых признаках: развитие новых интересов, разрядка и поднятие своего настроения. Это говорит

о том, что респонденты разных возрастов склонны к саморазвитию, а не «застреванию» на одной ступени развития, и склонны к веселью. Но есть и различия. Респонденты позднего юношеского возраста еще выбрали приобретение широкого круга друзей, их взгляды направлены на людей вокруг себя. А респонденты зрелого возраста сочли важным формирование своей жизненной позиции, они сосредоточены на себе и своих взглядах на жизнь.

И предметность, и субъектность оказались свойственны респондентам позднего юношеского возраста. В предметности они особо отметили установление взаимодействия между людьми, а в субъектности – приобретение широкого круга друзей. Это подтверждает мысль, высказанную чуть выше, о том, что у респондентов данного возраста все желания и стремления направлены на общение, налаживание отношений с окружающими, и их общительность этому способствует.

Обсуждение инструментально-динамических составляющих общительности

Динамический компонент

В энергичности респонденты обеих групп были единодушны в выборе двух признаков: первым начинаете разговор с другим человеком; без труда находите контакт с любым человеком. Но процентная выраженность этих качеств больше у респондентов позднего юношеского возраста, у респондентов зрелого возраста выраженность составляет менее 50%, т.е. можно сказать, что вышеперечисленные признаки больше присущи современной молодежи позднего юношеского возраста. Различными признаками являются: у испытуемых первой возрастной группы – «легко входят в незнакомую компанию и чувствуют себя в ней непринужденно»; а у второй возрастной группы – «не упускают возможность побывать на различных встречах и вечеринках». Здесь о первых можно сказать, что они не обращают внимание на то, знакомы им респонденты или нет, а просто общаются с ними; а о вторых – что им тоже свойственны желания посещать разные вечеринки.

В аэргичности все респонденты выбрали одинаковые признаки, но с разной иерархией предпочтений. Признаки следующие: «поддерживаете близкие отношения с малым числом близких знакомых», «редко бываете в местах, где можно расширить круг своих знакомств», «довольствуетесь узким кругом друзей». Выбор одинаковый, но надо заметить, что процентная выраженность признаков гораздо ярче у лиц второй группы, т.е. можно сказать, что к такому поведению более склонны респонденты зрелого возраста, чем современная молодежь позднего юношеского возраста.

Подтверждением вышеизложенному служит тот факт, что признаки эргичности характерны исключительно для лиц позднего юношеского возраста. Данная группа респондентов, в отличие от респондентов зрелого возраста, сочли важными признаки: «сразу включается в разговор, начатый до Вас», «легко входите в незнакомую компанию и чувствуете себя в ней непринужденно», «первым начинаете разговор с другим человеком», «часто оказываетесь лидером в различных группах лиц». Это свидетельствует о том, что респонденты этого возраста в большей степени контактны с окружающими.

В эргичности характерным для себя признаком «довольствуетесь узким кругом друзей» определили только лица зрелого возраста, т.е. многие респонденты этой группы могут сознательно ограничивать свое общение.

Эмоциональный компонент

В стеничности двумя группами были выбраны следующие признаки: «чувство благодарности и признательности, когда тебя понимают другие респонденты», «радостное состояние, когда удается понять друг друга». Отсюда видно, что респонденты склонны к несколько одинаковым эмоциям и чувствам. Но есть и различные признаки: у лиц позднего юношеского возраста – «чувство радости, когда удается познакомиться с другими людьми»; у лиц зрелого возраста – «чувство радости, когда в общении открываются новые стороны Вашего “Я”». Из этого можно заключить, что респонденты позднего юношеского возраста переживают радостные эмоции при знакомстве с другими людьми, они направлены на общение; а респонденты зрелого возраста в общении направлены на открытие своего «Я».

В астеничности всеми испытуемыми были выбраны признаки «чувство смущения, когда неудачно ответите своему собеседнику», «состояние беспокойства и раздражения в случае бесполезного общения». Из этого следует, что при общении лиц разных возрастов беспокоят вышеизложенные проблемы. Но также респонденты позднего юношеского возраста считают важным признак «чувство тревоги быть отвергнутым в общении». А респонденты зрелого возраста выделяют «чувство досады, когда в общении не удастся скрыть негативное отношение к человеку». Это можно прокомментировать так: респонденты позднего юношеского возраста направлены на общение с другими людьми, они хотят общаться и поэтому их беспокоит то, что их могут отвергнуть. А респонденты зрелого возраста могут общаться даже с неприятным им человеком и волнуются о том, чтобы не раскрылось их отношение к этому человеку.

О том, что респонденты позднего юношеского возраста направлены на общение и на получение положительных эмоций от общения с другими людьми, говорит то, что переменная «стеничность» характерна именно для них, т.к. респонденты этой группы с большей процентной разницей по сравнению с другими испытуемыми выбрали признаки стеничности: «радостные эмоции при знакомстве с другим человеком», «чувство удовлетворения, когда находитесь в центре внимания», «чувство радости, когда удается познакомиться с новыми людьми», «состояние радости, когда находитесь в окружении других лиц».

А астеничность характерна для респондентов зрелого возраста. Данная группа респондентов выделила следующие признаки: «состояние беспокойства в случае бесполезного общения», «чувство досады, когда в общении не удается скрыть негативное отношение к другому человеку». То есть многие респонденты зрелого возраста могут общаться только из-за необходимости.

Регуляторный компонент

В интернальности у обеих групп оказались наиболее ярко выраженными признаки: «если захотеть, то можно расположить к себе почти любого человека», «респонденты оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим». Это говорит о том, что респонденты разного возраста считают, что необходимо общаться с окружающими и проявлять к ним интерес, что можно многого достичь через общение. Но респонденты позднего юношеского возраста также выбрали признак «надо всегда проявлять инициативу в общении, не надеясь на других лиц». Респонденты зрелого возраста отметили признак «от меня больше, чем от кого бы то ни было зависит, как сложатся мои отношения с другими людьми». Исходя из этого, можно сказать, что и первые, и вторые, каждый в какой-то степени направлены на общение, готовы к общению, возлагают ответственность за успешность в общении только на себя.

В экстернальности в обеих группах наиболее выраженные признаки: «осуществление целей общения часто зависит от везения», «внешние обстоятельства сильно влияют на общение с другими людьми», «в большинстве случаев удача в общении зависит от стечения обстоятельств». Как сказано выше, эти признаки более других выражены в обеих группах, но с разной иерархией предпочтений. К тому же у лиц позднего юношеского возраста они составляют не более 40%, тогда как у лиц зрелого возраста – более 50%. Это говорит о том, что в большем количестве так склонны считать респонденты зрелого возраста.

О вышесказанном свидетельствует и то, что переменная «экстернальность» больше характерна для лиц второй группы зрелого возраста, т.к. эти респонденты с большей процентной разницей по сравнению с другими испытуемыми выбрали следующие признаки экстернальности: «в большинстве случаев удача в общении зависит от стечения обстоятельств», «внешние обстоятельства сильно влияют на общение с другими людьми». Итак, можно сделать вывод: респонденты зрелого возраста хоть и направлены на общение с другими людьми и готовы брать на себя ответственность за успешность в общении, но они отводят большую роль внешним обстоятельствам, которые, по их мнению, могут способствовать или противостоять общению.

А интернальность больше характерна для лиц позднего юношеского возраста. Эти респонденты особо выделяют признаки «можно всегда добиться от другого человека того, что ты хочешь», «нужно всегда проявлять инициативу в общении, не надеясь на других лиц», «если захотеть, то можно расположить к себе почти любого человека». Исходя из этого, можно сделать вывод, что респонденты позднего юношеского возраста готовы к общению и рассчитывают только на свои силы.

Рефлексивно-установочный компонент

Среди операционных трудностей представители обеих групп чаще называли «не можете оказать нужного воздействия на другого человека», «не всегда можете понять другого человека». Но для испытуемых зрелого возраста эти трудности характернее: на них указали более 50% респондентов, поэтому можно сказать, что у них менее развиты навыки общения. У групп существуют различия в выборе трудностей. В первой возрастной группе – «не всегда можете удержать начатую беседу». Во второй группе – «часто не можете найти подходящую тему для разговора с незнакомыми людьми». Следовательно, у всех испытуемых плохо развиты навыки общения. В личностных трудностях ярко выраженными в двух группах стали признаки: «бояться оказаться в неловком положении в общении с другими людьми», «испытываете смущение, когда окружающие смотрят на Вас». Исходя из этого, можно заключить, что респонденты разного возраста опасаются неудач в общении. Респонденты позднего юношеского возраста также отметили признак: «часто расстраиваетесь, что Вас не понимают другие респонденты». А испытуемые зрелого возраста выбрали признак «стесняетесь быть в центре внимания». Это подтверждает то, что респонденты позднего юношеского возраста опасаются неудач в общении и боятся быть непонятыми. А про лиц зрелого возраста еще можно добавить то, что они не любят находиться в центре внимания и могут смущаться, когда окружающие обращают на них свое внимание.

Можно сделать вывод, что операционные трудности свойственны людям разного возраста. Это связано с тем, что данные респонденты нашли здесь для себя характерные признаки: респонденты позднего юношеского возраста – «не всегда можете понять другого человека»; а респонденты зрелого возраста – «часто не можете найти подходящую тему для разговора с незнакомыми людьми», «не можете оказать нужного воздействия на другого человека». Вновь можно сказать о том, что у лиц разного возраста не совсем хорошо развиты навыки общения и навыки ведения беседы.

Личностные трудности более характерны для лиц зрелого возраста. Они особо отметили: «боятся оказаться в неловком положении в общении с другими людьми», «Вы застенчивы и это затрудняет Ваше общение». Это также подтверждает выводы, изложенные выше.

Применение U-критерий Манна–Уитни демонстрирует, что в содержательно-смысловых составляющих общительности у современной молодежи и лиц зрелого возраста есть статистически значимые различия в следующих показателях: общественно-значимые цели, эргичность, эгоцентричность, осмысленность, осведомленность, экстермальность, операциональные трудности (табл. 1). Уровень значимости составляет 1%.

Выводы

Подводя итоги проведенного нами исследования, можно сделать вывод о существовании различий между показателями содержательно-смысловых составляющих общительности у респондентов современной молодежи позднего юношеского возраста и лиц зрелого возраста. По переменным содержательно-смысловых составляющих общительности выявились следующие статистически значимые различия. В установочно-целевом компоненте для респондентов современной молодежи, позднего юношеского возраста характерны в большей степени общественно-значимые цели, уровень значимости составляет 1%. Для респондентов зрелого возраста важны лично-значимые цели. В мотивационном компоненте у респондентов позднего юношеского возраста выделяется признак общительности, такой как эгоцентричность, при этом различия по показателю эгоцентричности между группами составляет 1%. В когнитивном компоненте показатель осмысленности больше проявляется у современной молодежи, лиц позднего юношеского возраста. А показатель осведомленность – у лиц зрелого возраста, уровень значимости и в том, и в другом случаях составляет 1%. В продуктивном компоненте у респондентов позднего юношеского возраста и респондентов зрелого возраста не оказалось достоверно значимых характерных именно для данной группы признаков.

Таблица 1

**Сравнительный анализ показателей содержательно-смысловых составляющих общительности
у современной молодежи и лиц зрелого возраста (* $p \leq 0,01$)**

Показатель	Среднее значение		Достоверность различий	
	Современная молодежь	Лица зрелого возраста	U-критерий Манна-Уитни	p
Цели общественно-значимые	27,15	20,80	2048	0,0001*
Цели личносно-значимые	28,15	30,30	2600	0,0400
Эргичность	21,00	13,20	1728	0,0001*
Аэргичность	16,65	21,30	2448	0,0100
Социоцентричность	29,60	26,80	2536	0,0230
Эгоцентричность	24,70	19,00	1984	0,0001*
Осмысленность	34,55	30,70	1960	0,0001*
Осведомленность	14,50	22,90	1696	0,0001*
Предметность	31,45	28,35	2752	0,1260
Субъектность	31,80	26,95	2688	0,0800
Интернальность	27,35	22,95	2472	0,0130
Экстернальность	10,70	15,80	2040	0,0001*
Операциональные трудности	11,80	17,75	1968	0,0001*
Личностные трудности	14,15	17,80	2608	0,0430

Между переменными инструментально-динамических составляющих общительности выявились такие различия. В динамическом компоненте признаки энергичности стали характерными только для респондентов позднего юношеского возраста, а признаки аэнергичности – только для респондентов зрелого возраста. В эмоциональном компоненте признаками стеничности больше обладают респонденты позднего юношеского возраста, а признаками астеничности – лица зрелого возраста. В регуляторном компоненте интернальность больше свойственна для позднего юношеского возраста, а экстернальность – для зрелого возраста. В рефлексивно-установочном компоненте операционные трудности волнуют респондентов позднего юношеского возраста, а респондентов зрелого возраста беспокоят как операционные трудности, так и личностные трудности.

Перспективы проведения дальнейших исследований состоят в том, чтобы углубить изучение темы общительности и общения у современной молодежи с учетом наиболее актуального аспекта данной проблемы – цифрового пространства и сети.

Библиографический список / References

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М., 1981. С. 218–241. [Abulkhanova-Slavskaya K.A. Personal aspect of the communication problem. *Problema obshcheniya v psihologii*. В.Ф. Ломов (ed.). Moscow, 1981. Pp. 218–241. (In Rus.)]
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М., 2005. [Andreeva G.M. *Socialnaya psihologiya* [Social Psychology]. 5th ed., rev. and expanded. Moscow, 2005.]
3. Бодалев А.А. Психология общения 2009: десять лет поиска // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Международной конференции, 8–10 октября 2009 г.: В 2 т. М.; Обнинск, 2009. Т. 1. С. 3–5. [Bodalev A.A. Psychology of Communication 2009: Ten Years of Search. *Psihologiya obshcheniya XXI vek: 10 let razvitiya*. In 2 vols. Moscow; Obninsk, 2009. Vol. 1. Pp. 3–5. (In Rus.)]
4. Жемчугова Н.А. Специфика психологической структуры общительности юношей и девушек // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 80–85. [Zhemchugova N.A. Specifics of the psychological structure of sociability in boys and girls. *Pedagogical Education in Russia*. 2019. No. 3. Pp. 80–85. (In Rus.)]
5. Крупнов А.И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Гуманизация и образование. 1995. № 3. С. 64–71. [Krupnov A.I. Psychological nature of sociability as a systemic personality quality. *Gumanizaciya i obrazovanie*. 1995. No. 3. Pp. 64–71. (In Rus.)]

6. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. М., 1993. [Krupnov A.I. Diagnostika svojstv lichnosti i individualnosti [Diagnosis of personality traits and individuality]. Moscow, 1993.]
7. Крупнов А.И. Некоторые итоги комплексного изучения общительности как системного качества активности личности // Психологическая структура общительности, ее половозрастные и национально-этнические особенности. М., 1995. С. 62–66. [Krupnov A.I. Some results of a comprehensive study of sociability as a systemic quality of personality activity. *Psikhologicheskaya struktura obshchitelnosti, ee polovozrastnye i natsionalno-etnicheskie osobennosti*. Moscow, 1995. Pp. 62–66. (In Rus.)]
8. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. М., 1988. С. 28–40. [Krupnov A.I. Psychological problems of holistic analysis of personality and its basic properties. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy formirovaniya lichnosti v uchebnoj deyatelnosti*. Moscow, 1988. Pp. 28–40. (In Rus.)]
9. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности // Социальная психология: Хрестоматия. М., 2000. Ч. 2. С. 201–212. [Lomov B.F. Categories of communication and activities. *Socialnaya psikhologiya*. Moscow, 2000. Vol. 2. Pp. 201–212. (In Rus.)]
10. Рябикина З.И., Сомова Е.Г. Личность и ее самоактуализация в общении с Другим // Мир психологии. 2001. № 3. С. 83–88. [Ryabikina Z.I., Somova E.G. Personality and its self-actualization in communication with Others. *Mir psikhologii*. 2001. No. 3. Pp. 83–88. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 09.03.2023, принята к публикации 10.05.2023

The article was received on 09.03.2023, accepted for publication 10.05.2023

Сведения об авторах / About the authors

Антонюк Вероника Сергеевна – соискатель кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Veronika S. Antonyuk – applicant at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: veropsy@mail.ru

Ефимова Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Olga S. Efimova – PhD in Psychology; Assistant Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: efimovao.s.0303@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Антонюк В.С. – организация и участие в проведении исследований, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Ефимова О.С. – общее руководство направлением исследований, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

V.S. Antonyuk – organization and participation in research, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

O.S. Efimova – general direction of research, research planning, 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-2023-3-108-120

УДК 159.9.072.432

С.В. ВолошинаСочинский государственный университет,
354000 г. Сочи, Российская Федерация

Влияние технологии виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности на учебно-профессиональную мотивацию студентов

Актуальность статьи обусловлена необходимостью внедрения информационно-коммуникативных и цифровых технологий в образовательный процесс и популярностью в молодежной среде виртуальной самопрезентации в виде «преподнесения» себя окружающим в интернет-пространстве. Целью статьи является выявление влияния виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности на учебно-профессиональную мотивацию студентов. Материалы и методы представлены в виде описания эмпирического исследования, заключающегося в проведении формирующего эксперимента в ходе использования на учебных занятиях технологии виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности. Заявленная технология представляет собой организацию учебного взаимодействия студентов, направленную на моделирование ими фрагментов профессиональной деятельности, их видеосъемку, презентацию и продвижение в интернете, с получением обратной связи (оценки) от пользователей контента и последующей рефлексией. Выкладывая свои видеоролики в интернет, студенты демонстрируют себя как будущие профессионалы, что, предположительно, повышает их учебно-профессиональную мотивацию. Математико-статистическая обработка исследуемых параметров выявила, что у студентов экспериментальной группы значимо выросли показатели мотивов коммуникации, престижа, творческой и профессиональной

© Волошина С.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

самореализации, учебно-познавательные и социальные мотивы. Значимо снизились показатели мотива избегания. Повышение аналогичных показателей в контрольной группе не носило значимых различий. В контрольной группе значимо снизились лишь показатели мотива избегания, что можно объяснить естественной адаптацией студентов к учебному процессу, следствием которой явилось снижение тревожности и страха неудачи. Результаты формирующего эксперимента подтвердили позитивное влияние технологии виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности на оптимизацию учебно-профессиональной мотивации студентов.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, виртуальная самопрезентация, квазиисследовательская деятельность, квазипрофессиональная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, информационно-коммуникативные технологии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Волошина С.В. Влияние технологии виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности на учебно-профессиональную мотивацию студентов // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 108–120. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-108-120

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-108-120

S.V. Voloshina

Sochi State University,
Sochi, 354000, Russian Federation

The influence of the technology of virtual self-presentation of quasi-research activities on the educational and professional motivation of students

The relevance of the article is due to the need to introduce information and communication and digital technologies into the educational process and the popularity among young people of virtual self-presentation in the form

of "presenting" oneself to others in the Internet space. The purpose of the article is to identify the influence of virtual self-presentation of quasi-research activities on the educational and professional motivation of students. The materials and methods are presented in the form of a description of an empirical study, which consists in conducting a formative experiment during the use of virtual self-presentation technology of quasi-research activities in the classroom. The claimed technology is the organization of educational interaction of students aimed at modeling fragments of professional activity, their videography, presentation and promotion on the Internet, with receiving feedback (evaluation) from content users and subsequent reflection. By posting their videos on the Internet, students demonstrate themselves as future professionals, which presumably increases their educational and professional motivation. Mathematical and statistical processing of the studied parameters revealed that the students of the experimental group significantly increased the indicators of communication motives, prestige, creative and professional self-realization, educational, cognitive and social motives. The indicators of the avoidance motive have significantly decreased. The increase in similar indicators in the control group did not have significant differences. In the control group, only the indicators of the avoidance motive significantly decreased, which can be explained by the natural adaptation of students to the educational process, which resulted in a decrease in anxiety and fear of failure. The results of the formative experiment confirmed the positive impact of the technology of virtual self-presentation of quasi-research activities on the optimization of educational and professional motivation of students.

Key words: educational and professional motivation, virtual self-presentation, quasi-research activities, quasi-professional activities, information and communication technologies, psychological and pedagogical support

CITATION: Voloshina S.V. The influence of the technology of virtual self-presentation of quasi-research activities on the educational and professional motivation of students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 108–120. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-108-120

Актуальность исследования

Повышение эффективности и качества обучения несомненно связывается с используемыми психолого-педагогическими технологиями. Значительное влияние на образовательный процесс в последние десятилетия оказывают информационно-коммуникативные и цифровые технологии, необходимость внедрения которых определена

Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_14017423), программой «Цифровая экономика Российской Федерации» (<http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>), Государственной программой «Развитие образования» на 2018–2025 гг. (<https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/>) и другими документами.

Реализация поставленных в названных документах задач осуществляется на всех уровнях образования и характеризуется специфическими особенностями. Использованию электронного учебного курса в формировании информационно-компьютерной готовности обучающихся посвящено исследование Ю.А. Гороховой [6]. Значительное число работ отражают результаты формирования готовности к применению информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в будущей профессии у студентов классического университета [5], у будущих учителей экономики [18], у студентов педагогического факультета [9], у будущих учителей начальных классов [15], у студентов педагогического колледжа [10].

В свою очередь Н.И. Кулебакина рассматривает условия, возможности и результаты применения ИКТ в учебной работе со студентами заочной формы обучения [13]. Предложенные ею педагогические условия использования ИКТ заключались в создании соответствующей информационно-коммуникативной среды, в регулярном педагогическом взаимодействии с учетом индивидуально-дифференцированного подхода, в обеспечении системного контроля результативности обучения. В том числе отмечается, что использование ИКТ обуславливает формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов, но при этом в статье отсутствуют указания на использованные диагностические методики и их результаты.

В целом, в представленных исследованиях применение преподавателями ИКТ осуществлялось преимущественно в целях формирования у студентов умений использовать их в своей профессиональной деятельности или как альтернативный способ преподнесения учебного материала и работы с ним. В контексте нашего исследования представляет научно-практический интерес использование в целях образовательного процесса такого феномена, как «виртуальная самопрезентация», получившего в последние годы значительное распространение.

Обзор литературы

Виртуальная самопрезентация, выступающая в виде «преподнесения» себя окружающим в интернет-пространстве, рассматривается, в частности, как условие и проявление «информационной социализации»

личности [16], как возможность создания нового «образа Я» [21]. В качестве мотивов самопрезентации называются: «направленность на самоутверждение» [19], предполагающая, соответственно, привлечение внимания к себе со стороны окружающих (пользователей интернета), использование их в своих интересах [1]; возможность поддержания позитивной самооценки [14], обеспечение социального признания [22], причем виртуальная самопрезентация в большей степени обеспечивает повышение самооценки, чем реальное взаимодействие [23].

В качестве каналов (форм) самопрезентации личности в виртуальной среде О.А. Гримов называет «никнейм», «аватар», «статус», «продукты собственного творчества», «фото- и видеоматериалы, имеющие отношение к пользователю» [7, с. 34]. Также это могут быть социально-демографические и другие характеристики пользователя [7].

Виртуальная самопрезентация рассматривается как отражение и проявление личностной идентичности пользователя сети. В исследовании М.С. Мышкиной представлены различия в тактиках самопрезентации в сети интернет у испытуемых с диффузным и автономным типом идентичности. Состояние диффузной идентичности характеризуется отсутствием «определенности своего образа», негативной оценкой других, чувством вины. Для проявлений автономной идентичности свойственны такие тактики самопрезентации, как непротиворечивость, последовательность, логичность и согласованность [16].

Исследуя особенности взаимосвязи реальной идентичности и самопрезентации личности в виртуальной среде, С.А. Трифонова делает вывод о том, что самопрезентация в сети отражает «желаемое», которое не удовлетворено в реальной жизни, включая стремления испытать новый опыт, определить направления своего развития [20]. Согласно исследованиям Дж. Пэлфи и У. Гассер, благодаря компьютерным технологиям идентичность личности может быть представлена в нескольких разных пространствах [17].

Исходя из того, что социальные сети сегодня фактически представляют собой реальное пространство для общения и организации жизнедеятельности людей, актуальным, на наш взгляд, является их содержательно-деятельное наполнение, которое отличается у разных пользователей. Так, исследование, проведенное Е.П. Белинской, О.В. Гавриченко, показало, что информация на своей страничке преимущественно о личной жизни, семье, отдыхе свойственна низкостатусным пользователям, которые чаще выставляют фотографии, относящиеся к категориям: «Личное», «Пейзаж», «Натюрморт». Высокостатусные пользователи чаще выставляют фотографии, относящиеся к категориям «Работа», «Друзья» [3].

В контексте темы нашего исследования представляют интерес исследования применения цифровых технологий в обучении и связанной с ним самопрезентации студентов. В частности, в исследовании, проведенном Е.А. Сорокоумовой и др., отмечается, что большинство преподавателей поддерживают применение цифровых технологий, т.к. оно, в частности, повышает интерес студентов к обучению [11].

В исследовании Е.Ю. Крылова выявлено, что одним из факторов успешности самопрезентации в виртуальном пространстве у студентов является ее деловая направленность; данным автором также разработана программа обучения студентов тактикам самопрезентации в виртуальной среде, но она не касалась учебного процесса [12].

Исходя из популярности и востребованности виртуальной самопрезентации личности, нам представилось интересным использование ее как фактора оптимизации учебно-профессиональной мотивации студентов. Для реализации заявленной идеи мы опирались на теорию и технологию контекстного обучения, предложенную А.А. Вербицким, согласно которой успешное овладение студентом осваиваемой профессиональной деятельностью осуществляется в ходе последовательного его вовлечения в «учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность», каждая из которых характеризуется своим предметным и социальным содержанием [4].

В.В. Давыдовым предложено понятие «квазиисследовательская деятельность» как аналог поисково-исследовательской деятельности, в процессе которой обучающиеся осуществляют и впоследствии совместно обсуждают результаты проведенных ими исследований [8].

Виртуальная самопрезентация квазиисследовательской деятельности определяется нами как совместная деятельность студентов по моделированию ими фрагментов профессиональной деятельности, их видеосъемке, презентации и продвижению в интернете, с получением обратной связи от пользователей контента и последующей рефлексией.

При этом моделируемые студентами фрагменты профессиональной деятельности соответствуют этапу квазипрофессиональной деятельности в соответствии с технологией контекстного обучения.

Цель исследования – выявление влияния виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности на учебно-профессиональную мотивацию студентов.

В нашей работе студенты медицинского колледжа в своей квазиисследовательской деятельности демонстрируют элементы профессиональной деятельности, характеризующейся проведением исследовательской работы. В частности, студенты на практических занятиях по химии проводят исследование химического состава лекарств,

изготовленных разными производителями. Технологически это полностью соответствует деятельности профессионального фармацевта-провизора при осуществлении им контроля качества лекарственных препаратов в аптеке и/или на фармацевтическом производстве, но проводится студентами в рамках учебного процесса и направлено на ознакомление, овладение и закрепление навыков соответствующего элемента профессиональной (трудовой) деятельности с усвоением его теоретических и процессуальных основ.

Видеосъемка данного вида работы с последующим размещением снятого материала в сети Интернет повышает ответственность и уровень вовлеченности студентов при проведении исследования. Многократная проработка смысловой и визуальной частей «сценария», насыщение среды съемки маркерами профессии (одежда, внешний вид в целом, использование специфических атрибутов профессии), использование профессиональной лексики и демонстрация принятого в соответствующем профессиональном сообществе поведения позволяют студентам глубже осознать не только внешнюю, но и сущностную сторону осваиваемой профессии, а открытое позиционирование себя интернет-сообществу в качестве квази-профессионала способствует освоению профессиональных компетенций, поддержанию позитивного отношения к выбранной профессии, формирует чувство успеха, что обеспечивает, на наш взгляд, более высокую мотивацию к освоению профессии.

Методика исследования

Проводимое нами исследование осуществлялось в виде формирующего эксперимента, в котором приняли участие 78 студентов (экспериментальная и контрольная группы составили соответственно 56 и 22 студента), обучающихся в Сочинском медицинском колледже. В качестве диагностической методики использовался опросник учебной мотивации студентов (авторы А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [2, с. 151–154]. Математико-статистическая обработка заключалась в вычислении и сравнении средних арифметических показателей на различных этапах эксперимента. В качестве математических критериев использовались: Т-критерий Вилкоксона и U-критерий Манна–Уитни. Экспериментальная и контрольная группы были подобраны таким образом, чтобы на констатирующем этапе показатели шкал учебной мотивации не имели значимых различий.

Результаты исследования

Значимые отличия учебной мотивации при сравнении всех показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента были

выявлены только в экспериментальной группе, а также при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальной группы значимо выросли мотивы:

- коммуникации, выражающиеся в желании и готовности общаться на профессиональные темы (с 16,9 до 17,6 баллов; $T_{\text{эмп}} = 132$; $p < 0,01$);
- престижа – желания достигать успеха в учебе и профессии и получать за это одобрение и поддержку окружающих (с 19,6 до 20,9 балла; $T_{\text{эмп}} = 132$, $p < 0,01$);
- творческой самореализации – желания открыть что-то новое в профессии и решать значимые проблемы (с 7,7 до 8,2 балла; $T_{\text{эмп}} = 204$, $p < 0,01$);
- профессиональной самореализации – быть успешным профессионалом (с 25,7 до 27,8; $T_{\text{эмп}} = 91$, $p < 0,01$);
- учебно-познавательные – успешно учиться и овладевать своей профессией (с 29,4 до 30,4; $T_{\text{эмп}} = 305,5$; $p < 0,01$);
- социальные – приносить пользу обществу (с 20,9 до 22,2; $T_{\text{эмп}} = 124$, $p < 0,01$).

Также было выявлено значимое снижение показателей мотива избегания, который характеризуется стремлением избегать возможные неприятности и опасения в учебе и работе (с 13,1 до 11,4 балла; $T_{\text{эмп}} = 232$, $p < 0,01$).

В контрольной группе значимые различия на контрольном этапе эксперимента были обнаружены только по одному критерию – «Мотив избегания», показатель которого умеренно снизился с 13,2 до 12,4 баллов ($T_{\text{эмп}} = 53$; $p < 0,05$), что можно объяснить естественной адаптацией студентов к учебному процессу и как следствие – снижением тревожности и страха неудачи. Остальные показатели учебной мотивации хотя фактически выросли, но их различия не были значимыми.

Обсуждение и заключение

Современное образование не может игнорировать интерес молодежи к социальным сетям и виртуальному общению. Особенно популярными является различного рода визуальный контент, по содержанию которого можно судить о социальном статусе авторов. Поиск тем для виртуальных самопрезентаций представляет для молодежи реальную проблему. Исходя из того, что высокостатусные пользователи чаще выставляют фотографии, относящиеся к категориям «Работа», «Друзья», несомненную значимость, на наш взгляд, представляют видеофрагменты, в которых студенты презентуют себя как будущие профессионалы в осваиваемой деятельности. Этически выдержанными и удобными

для съемок являются, в частности, фрагменты квазиисследовательской деятельности, которую могут осуществлять студенты на учебных занятиях по химии, биологии, генетике, а также при изучении других предметов общеобразовательного цикла. Выкладывая данные ролики в интернет, студенты демонстрируют себя как будущие профессионалы, что, на наш взгляд, повышает их учебно-профессиональную мотивацию.

Проведенное нами эмпирическое исследование заключалось в использовании на учебных занятиях технологии виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности, которая представляет собой организацию педагогом совместной деятельности студентов, направленной на моделирование ими фрагментов профессиональной деятельности, их видеосъемку, презентацию и продвижению в интернете, с получением обратной связи (оценки) от пользователей контента и последующей рефлексией.

Реализация данной технологии требует психологического сопровождения, выражающегося в следующем:

- консультирование и просвещение педагогов относительно содержания и значимости теории и технологий контекстного обучения;
- проведение диагностического исследования при комплектовании «творческих» микрогрупп;
- медиативное урегулирование конфликтов, связанных с разными точками зрения на сценарий видеоролика;
- обеспечение этики исследования и создаваемого творческого продукта;
- выявление динамики развития личностных компонентов для определения психологического эффекта от использования предложенной технологии;
- обеспечение понимания основ безопасности внутрисетевого общения педагогами и студентами.

Выводы

В соответствии с поставленной целью проведенное исследование с использованием формирующего психолого-педагогического эксперимента позволило эмпирически выявить влияние использования технологии виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности на учебно-профессиональную мотивацию студентов, которое выразилось в следующем:

- у студентов экспериментальной группы значимо выросли показатели мотивов коммуникации, престижа, творческой и профессиональной самореализации, учебно-познавательные и социальные мотивы, значимо снизились показатели мотива избегания;

– повышение аналогичных показателей в контрольной группе не носило значимых различий, в то же время в контрольной группе также значительно снизились показатели мотива избегания, что можно объяснить естественной адаптацией студентов к учебному процессу, следствием которой явилось снижение тревожности и страха неудачи.

Таким образом, предложенная технология получила объективное подтверждение своей эффективности.

Библиографический список / References

1. Антонова Н.В., Одинцова М.С. Интеграционная модель исследования идентичности в контексте интернет-коммуникации // Педагогика и психология образования. 2010. № 2. С. 5–16. [Antonova N.V., Odintsova M.S. Integration model of identity research in the context of Internet communication. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2010. No. 2. Pp. 5–16. (In Rus.)]
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004. [Badmaeva N.C. Vliyanie motivatsionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostey [Influence of motivational factor on the development of mental abilities]. Ulan-Ude, 2004.]
3. Белинская Е.П., Гавриченко О.В. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. С. 12–15. DOI: 10.54359/ps.v11i60.269 [Belinskaya E.P., Gavrichenko O.V. Self-presentation in virtual space: phenomenology and regularities. *Psychological Studies*. 2018. Vol. 11. No. 60. Pp. 12–15. DOI: 10.54359/ps.v11i60.269 (In Rus.)]
4. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37. [Verbitsky A.A. Contextual competence approach to the modernization of education. *Higher Education in Russia*. 2010. No. 5. Pp. 32–37. (In Rus.)]
5. Гавришина О.Н. Формирование готовности студентов классического университета к использованию информационно-компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2004. [Gavrishina O.N. Formirovanie gotovnosti studentov klassicheskogo universiteta k ispolzovaniyu informatsionno-kompyuternykh tekhnologiy v budushchey professionalnoy deyatelnosti [Formation of readiness of classical university students to use information and computer technologies in their future professional activities]. PhD thesis. Kemerovo, 2004.]
6. Горохова Ю.А. Методика формирования информационно-компьютерной готовности студентов при обучении информатике с использованием электронного учебного курса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2012. [Gorokhova Yu.A. Metodika formirovaniya informatsionno-kompyuternoy gotovnosti studentov pri obuchenii informatike s ispolzovaniem elektronnoho uchebnogo kursa [Methodology for the formation of information and computer readiness of students when teaching computer science using an electronic training course]. PhD thesis. Yaroslavl, 2012.]

7. Гримов О.А. Самопрезентация и самоидентификация личности в социальных сетях // *Strategiczne Pytania Swiatowej Nauki* – 2013: Сборник трудов конференции. Пшемысль, 2013. Т. 22. С. 34–39. [Grimov O.A. Self-presentation and self-identification of a person in social networks. *Strategiczne Pytania Swiatowej Nauki*. Przemysl, 2013. Vol. 22. Pp. 34–39. (In Rus.)]
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 2004. [Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimentalnogo psikhologicheskogo issledovaniya* [Problems of developmental education: The experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow, 2004.]
9. Диканская Н.Н. Формирование готовности студентов педагогического факультета к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2000. [Dikanskaya N.N. *Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo fakulteta k ispolzovaniyu novykh informatsionnykh tekhnologiy v professionalnoy deyatel'nosti* [Formation of readiness of students of the pedagogical faculty to use new information technologies in professional activity]. PhD thesis. Stavropol, 2000.]
10. Исакова С.Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2005. [Isakova S.N. *Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k ispolzovaniyu informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v professionalnoy deyatel'nosti* [Formation of readiness of pedagogical college students to use information and communication technologies in professional activity]. PhD thesis. Nizhny Novgorod, 2005.]
11. К вопросу обучения студентов цифрового поколения / Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Чердымова Е.И., Фадеев Д.С. // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 109–125. DOI: 10.31862/ 2500-297X-2022-4-109-125 [Sorokoumova E.A., Puchkova E.B., Cherdymova E.I., Fadeev D.S. On the issue of teaching students of the digital generation. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 109–125. DOI: 10.31862/ 2500-297X-2022-4-109-125 (In Rus.)]
12. Крылов Е.Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. [Krylov E.Y. *Formirovanie taktik tselenapravlennoy samoprezentatsii u studentov v virtual'noy srede* [Formation of tactics of purposeful self-presentation among students in a virtual environment]. PhD thesis. St. Petersburg, 2012.]
13. Кулебакина Н.Н. Совершенствование профессиональной подготовки студентов вуза на основе информационно-компьютерной технологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2005. [Kulebakina N.N. *Sovershenstvovanie professionalnoy podgotovki studentov vuza na osnove informatsionno-kompyuternoy tekhnologii* [Improving the professional training of university students based on information and computer technology]. PhD thesis. Kemerovo, 2005.]

14. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. 7-е изд. М., 2011. [Myers D. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology]. Transl. from English. 7th ed. Moscow, 2011.]
15. Мищенко С.Л. Формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к использованию информационных технологий в обучении младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2003. [Mishchenko S.L. *Formirovanie professionalnoy gotovnosti budushchego uchitelya nachalnykh klassov k ispolzovaniyu informatsionnykh tekhnologiy v obuchenii mladshikh shkolnikov* [Formation of professional readiness of a future primary school teacher to use information technologies in teaching younger schoolchildren]. PhD thesis. Kursk, 2003.]
16. Мышкина М.С. Виртуальная самопрезентация как пространство личностной идентичности и мотивационно-смысловой интенции личности // Вестник Самарского гуманитарного университета. 2015. № 7 (129). С. 212–221. [Myshkina M.S. *Virtual self-presentation as a space of personal identity and motivational and semantic intention of a person*. *Bulletin of Samara Humanitarian University*. 2015. No. 7 (129). Pp. 212–221. (In Rus.)]
17. Пэлфи Дж., Гассер У. Дети цифровой эры / Пер. с англ. М., 2011. [Palfrey J., Gasser U. *Deti tsifrovoy ery* [Children of the digital age]. Transl. from English. Moscow, 2011.]
18. Смирнова И.Н. Формирование профессиональной готовности будущего учителя экономики к использованию информационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2007. [Smirnova I.N. *Formirovanie professionalnoy gotovnosti budushchego uchitelya ekonomiki k ispolzovaniyu informatsionnykh tekhnologiy* [Formation of professional readiness of a future economics teacher to use information technologies]. PhD thesis. Yelets, 2007.]
19. Сураева Г.В. Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции личности (социокультурный аспект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. [Suraeva G.V. *Psikhologicheskie osobennosti motivatsionno-smyslovoy intensii lichnosti (sotsiokulturnyy aspekt)* [Psychological features of the motivational and semantic intention of the individual (socio-cultural aspect)]. PhD thesis. Moscow, 2002.]
20. Трифонова С.А. Социально-психологический анализ связи реальной идентичности пользователей и их самопрезентации в виртуальной среде // Мировые цивилизации. 2020. № 1–2. Т. 5. URL: <https://wcj.world/PDF/07PSMZ120.pdf> (дата обращения: 18.12.2022). [Trifonova S.A. *Socio-psychological analysis of the relationship between the real identity of users and their self-presentation in the virtual environment*. *World Civilizations*. 2020. No. 1–2. Vol. 5. URL: <https://wcj.world/PDF/07PSMZ120.pdf> (In Rus.)]
21. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении: Монография. Ростов-н/Д., 2009. [Shkuratova I.P. *Samopredyavlenie lichnosti v obshchenii* [Self-expression of personality in communication]. Rostov-on-Don, 2009.]
22. Tenney E.R., Spellman B.A. Complex social consequences of self-knowledge. *Social Psychological and Personality Science*. 2011. No. 2 (4). Pp. 343–350.
23. Turkle Sh. Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs. *Culture of the Internet*. S. Kiesler (ed.). Mahwah, NJ, 1997. Pp. 143–155.

Статья поступила в редакцию 13.03.2023, принята к публикации 06.05.2023

The article was received on 13.03.2023, accepted for publication 06.05.2023

Сведения об авторе / About the author

Волошина Светлана Викторовна – аспирант кафедры психологии и дефектологии социально-педагогического факультета, Сочинский государственный университет

Svetlana V. Voloshina – postgraduate student at the Department of Psychology and Defectology of the Socio-Pedagogical Faculty, Sochi State University

E-mail: swivanova@inbox.ru

О.И. Миронова^{1, 2}, О.С. Роговая³

¹ Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»,

101000 г. Москва, Российская Федерация

² Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,

125167 г. Москва, Российская Федерация

³ Государственный университет просвещения,

141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация

Особенности обучения специалистов помогающих профессий работе с созависимыми

В статье изложены основные организационные и содержательные аспекты обучения специалистов помогающих профессий, работающих с созависимыми. Авторами проанализированы особенности обучающихся, категории созависимых клиентов, выступающих объектом деятельности специалистов, трудности, возникающие при работе с ними, специфика профессий помогающего типа и особенности организации процесса обучения. В результате проведенного теоретического анализа особенностей установлено, что программы обучения специалистов работе с созависимыми требуют усовершенствования. Обучение взрослых специалистов работе с созависимыми должно быть системным, проблемно ориентированным, алгоритмизированным, опираться на такие особенности, как опыт специалистов, их высокую мотивацию, специфику восприятия и профессионального мышления, содержать инструменты развития самосознания специалиста, навыков психогигиены и психопрофилактики. Дальнейшие исследования могут проходить в направлении разработки тренинговых программ и методических комплексов по формированию умений и навыков работы с немотивированными клиентами, преодоления трудностей взаимодействия у различных категорий специалистов, работающих с созависимыми.

© Миронова О.И., Роговая О.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

Ключевые слова: обучение взрослых, помогающие профессии, созависимость, сопротивление изменениям, немотивированные клиенты психолога, трудности взаимодействия с созависимыми

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Миронова О.И., Роговая О.С. Особенности обучения специалистов помогающих профессий работе с созависимыми // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 121–135. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-121-135

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-121-135

O.I. Mironova^{1, 2}, O.S. Rogovaya³

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

² Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, 125167, Russian Federation

³ State University of Education,
Mytischki, Moscow region, 141014, Russian Federation

Peculiarities of training specialists of helping professions (caregivers) to work with co-dependents

The article outlines the main organizational and content aspects of the training of helping professions specialists (caregivers) working with co-dependents. The authors analyzed the peculiarities of trainees, categories of co-dependent clients who are the object of specialists' activity, difficulties arising when working with them, specifics of helping professions and peculiarities of the organization of the training process. As a result of the analysis of specific features, it has been established that training programs for professionals to work with co-dependents require certain improvement. Training of adult specialists to work with co-dependents should be systematic, problem-oriented, algorithmized, based on such features as the experience of specialists, their high motivation, specificity of perception and professional thinking, contain tools for the development of specialist's

self-awareness, skills of psych hygiene and psychoprophylaxis. Further research can be carried out in the direction of developing training programs and methodological complexes to develop skills and abilities to work with unmotivated clients, to overcome difficulties of interaction in different categories of professionals working with co-dependents.

Key words: adult learning, helping professions, co-dependency, resistance to change, unmotivated clients, interaction difficulties

CITATION: Mironova O.I., Rogovaya O.S. Peculiarities of training specialists of helping professions (caregivers) to work with co-dependents. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 121–135. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-121-135

Введение

Современное общество уделяет большое внимание проблеме обучения и развития специалистов. Непрерывное образование и повышение квалификации диктуется требованиями не только нормативных документов, но и самой жизни – устареванием классических моделей образования, изменением структуры профессий и т.д. К началу XXI в. в мировой системе образования среди основных тенденций сформировались: непрерывное обучение; ориентация и развитие творческой самореализации; дифференциация и индивидуализация; переход в профессиональном образовании от понятия «квалификация» к понятиям «компетенция» и «компетентность» и др. [17]. Во многих зарубежных странах непрерывное обучение является одной из приоритетных задач и представляет собой отлаженную систему [6].

Необходимость обучения специалистов, помимо собственно реализации целей непрерывного образования, также отражает характерную для современного российского общества возрастающую значимость обучения взрослых. Наблюдаемые изменения включают рост программ, расширение сети образовательных учреждений для взрослых, в целом содержательное и организационное многообразие образовательной среды для уже состоявшихся профессионалов [1].

Обучение специалистов работе с семьями зависимых лиц призвано выполнить две ключевые функции: повысить профессиональный уровень специалистов помогающих профессий и, как следствие, улучшить качество и результативность их работы; реализовать задачи профилактики и коррекции зависимого поведения.

Проблема зависимого поведения и его последствий относится к ряду наиболее острых и актуальных проблем российского общества многие годы. Система работы с зависимыми лицами подразумевает в том числе привлечение членов семьи к программам выздоровления, мотивирование их на изменения, однако это представляет трудности в силу созависимости последних, что признается специалистами различного профиля [27]. Феномен созависимости является зеркальным отражением самой зависимости, и решение этой проблемы, по мнению ряда исследователей [2; 4; 16], имеет ключевое значение для прогресса избавления от зависимости.

Созависимость, способствующая отрицанию проблемы алкоголизма или наркомании в семье, создает почву для сопротивления дисфункциональной семьи лечению или любым изменениям в проблемной ситуации, в связи с чем возникает необходимость в формировании соответствующих компетенций у сотрудников медицинских, психологических, социальных служб, правовых организаций по работе с созависимыми.

Исследования в области обучения взрослых, а также специалистов помогающих профессий отражены в работах таких авторов, как В.П. Рыбалко, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, О.Л. Чуланова, Н.Ю. Андреева, Т.В. Бедяева, Т.В. Зайцева, Э. Гуссерль, А. Нокс, Д. Колб, П. Джарвис, Р. Маннингс, Р. Биард и др. Проблематика созависимости и ее преодоления раскрыта такими авторами, как В.Д. Москаленко, Н.Г. Артемцева, Т.В. Чернобровкина, Е.В. Емельянова, А.В. Меринов, Т.М. Рожнова, М. Битти, Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд, Дж. Фишер, С. Уитфилд и др.

Анализ имеющихся программ подготовки специалистов [19]¹ показал, что подходы и технологии организации работы с дисфункциональными семьями слабо ориентированы на работу с немотивированным контингентом. Авторы указывают, что семейное консультирование применяется реже, чем индивидуальное психологическое консультирование «в связи с сопротивлением членов семьи изменениям и отсутствием мотивации на работу с психологом у близких созависимой личности»², не раскрывая особенности и необходимости такой работы и инструменты преодоления возникающих трудностей в работе специалистов.

¹ См. также: Преодоление созависимости. Обучающий курс для социальных работников г. Москвы по преодолению созависимого поведения членов семей алко-нарко-зависимых. М., 2020; Программа повышения квалификации «Терапия зависимостей и психокоррекция созависимого поведения» / Авт.-сост. Ю.Ф. Шахова. М., 2020; Чердаков П.А. Комплексная программа психологической помощи семьям с проблемами алкоголизма и наркомании. Ставрополь, 2019.

² Чердаков П.А. Комплексная программа психологической помощи семьям с проблемами алкоголизма и наркомании. Ставрополь, 2019. С. 12.

Целью настоящего исследования является обобщение и анализ особенностей обучения специалистов помогающих профессий работе с созависимыми.

Исследование

Специфические характеристики обучения специалистов работе с созависимыми могут быть рассмотрены с точки зрения особенностей участников изучаемого профессионального взаимодействия (специалистов и созависимых) и особенностей самого процесса обучения. Выделим следующие особенности обучения специалистов помогающих профессий работе с созависимыми.

1. В содержании обучающей программы для специалистов должна учитываться специфика контингента созависимых как особой категории клиентов.

Специалистов необходимо обучать работе с созависимыми как особой категорией клиентов, т.к. созависимость формирует особый паттерн отношений и способна оказать влияние на ход и результат работы специалиста. Учет особенностей созависимых, их потребностей и ожиданий является центральным блоком обучающей программы, во многом решающим задачу формирования у слушателей необходимых компетенций для выстраивания эффективного взаимодействия с созависимыми.

В соответствии с ключевыми определениями созависимости, кратко укажем некоторые ее сущностные характеристики.

Созависимость представляет собой дисфункциональный паттерн отношений, характеризующийся чрезмерной сфокусированностью вне своего «я» и нахождением личного смысла в отношениях с другими людьми (Фишер с соавт., 1991); созависимость сопровождается потерей идентичности, поглощенностью управлением поведением другого человека, возложением на других людей и обстоятельства ответственность за свое благополучие (Ларсон, 1987; Уитфилд, 1990; Брэдшоу, 1990; Москаленко, 2002; Савина, 2008).

Специалисты, работающие с созависимыми, отмечают их резистентность к психокоррекции, трудности в обращении за помощью, неготовность к изменениям. В частности, созависимые менее других расположены к принятию подлинной помощи для себя лично, подменяя ответственность за собственную жизнь сверхответственностью за судьбы других [7]. В исследованиях показаны неудовлетворенность созависимых социальной поддержкой, их стремление к социальной изоляции и поддержанию «фасада внешнего благополучия» семьи [3]. Наличие экзистенциальных страхов, ригидность в отношениях, «валентность на слияние» формируют склонность созависимых избегать реальной

помощи, заниматься поиском рецептов «лучшей жизни», оказываться в эмоциональной зависимости от консультанта [23].

Сталкиваясь с сопротивлением созависимых, их противодействием изменениям в семье, следует понимать мотивы их поступков и механизмы существования созависимости. Исследования показывают, что созависимые как проживающие с лицами, употребляющими психоактивные вещества, испытывают на себе такое же разрушительное воздействие, как и сами зависимые в результате употребления, и нуждаются в разработке целенаправленных мероприятий по снижению вреда и восстановлению собственного биопсихосоциального благополучия [26]. Созависимые страдают от предрассудков и стигматизации и в своих действиях руководствуются благими намерениями, стремясь избежать беспомощности лица, употребляющего психоактивные вещества, и самостоятельно добиться позитивных изменений в построении жизни без употребления психоактивных веществ, проектируя для употребляющего их самодостаточное будущее [24]. Однако без понимания тяжести зависимости как заболевания подобные ожидания становятся иллюзорными и создают препятствия для вмешательства специалистов.

Ввиду включенности созависимых в дисфункциональные отношения работа с ними должна базироваться на системном семейном подходе с пониманием процессов и механизмов внутри- и внесемейного взаимодействия. «Созависимая семья создает крайне прочные и высоко значимые связи “мы”-системы, и формирование предпосылок к изменениям сопряжено со специфичными трудностями взаимодействия, обусловленными нарушениями в семейной системе. Трудности взаимодействия в данном случае... предполагают, в первую очередь, невозможность выработки и достижения общей цели специалиста и созависимого, содержат конфликт между сопротивлением взаимодействию и осознанием его значимости, а также подразумевают трудности обнаружения психологических детерминант обращения семьи за помощью» [18, с. 168].

Вышеперечисленные особенности работы с созависимыми обуславливают содержание обучения специалистов, например: обучение приемам и техникам мотивирования созависимых на изменения, работе с отрицанием и сопротивлением, вторичными выгодами от проблемной ситуации; смещение фокуса внимания с психокоррекции, зачастую невозможной ввиду ее длительности и отсутствия мотивации созависимого клиента, на результативность самого процесса взаимодействия с созависимым, преодоление трудностей контакта и выработку общей цели; активное использование реорганизации ролевой структуры во взаимодействии с созависимым; более глубокое изучение феномена

семейной системы, нарушений параметров семьи, поиск и выработка приемов и техник снижения влияния семейных процессов на взаимодействие с созависимыми по вопросу лечения зависимого члена семьи.

2. При выборе моделей обучения специалистов необходимо учитывать специфику взрослой категории слушателей.

Взрослых обучающихся специалистов отличают сформировавшиеся профессиональные подходы, мышление и стиль деятельности.

Проблематика обучения взрослых достаточно широко освещена в научно-педагогической и научно-популярной литературе, об особенностях обучения данной категории имеется множество исследований [1; 10; 15; 20; 22], наработки активно используются в бизнес-обучении.

Н.Ю. Андреева выделяет следующие основные андрагогические принципы, составляющие фундамент обучения взрослых и также необходимые при реализации обучающих программ для специалистов по работе с созависимыми: принцип совместной деятельности обучающегося с обучающим; индивидуализация обучения; системность обучения; принцип осознанности обучения; приоритет самостоятельного обучения; принцип опоры на опыт обучающегося; контекстность обучения (реализация конкретных жизненных целей обучающегося, приближенность и включенность обучения в его социальную, бытовую и другую деятельность); принцип актуализации результатов обучения; принцип элективности обучения; принцип развития образовательных потребностей [1].

Данные принципы олицетворяют понимание того, что обучающийся берет на себя ответственность за обозначение предметной области своего обучения, выбирает методы и средства обучения, способы оценки результатов и т.д., и становится «движущей силой» своего обучения, наделяя преподавателя функциями координации всего процесса и поиска его новых возможностей и форм [15].

Поскольку речь идет о взрослых обучающихся в системе непрерывного образования, методологической основой обучения должны стать андрагогический, личностно-ориентированный, компетентностный, субъектно-деятельностный, системный, акмеологический подходы; также должны быть использованы концептуальные положения о саморазвитии, самореализации личности в процессе профессиональной подготовки и переподготовки специалиста [11].

В целом, различные авторы указывают, что обучение взрослых должно быть проблемно ориентированным, опираться на опыт слушателей, особенно принимая во внимание тот факт, что взрослые часто учатся без отрыва от работы, и оптимальной стратегией было бы обращение к ежедневной практике обучающихся, что также придает значимость

этого опыта для обучаемого. Цели обучения должны быть сформулированы при участии обучающихся с созданием работающего канала обратной связи о достигнутом прогрессе в достижении целей. Наиболее часто встречающимися приоритетными характеристиками образовательного процесса взрослых можно назвать его максимальную приближенность к практике и использование собственного опыта обучающихся.

При этом для эффективной организации обучения взрослых специалистов также следует учесть, что опыт слушателей, на который необходимо опираться преподавателям, может быть и негативным; взрослые предпочитают учиться у профессионалов и в комфортной атмосфере; взрослые, как правило, высоко мотивированы на обучение (а для специалистов помогающих профессий в силу активного вовлечения личности в рабочий процесс такое обучение становится личностно-значимым); у взрослых в восприятии информации личностное отношение преобладает над профессиональным (легче усваивается то, что принимается и видится целесообразным), функции мышления в усвоении информации имеют приоритет над памятью; взрослые самостоятельно создают зону своего ближайшего развития и профессиональную траекторию.

Адекватным ответом на выявленные особенности обучения взрослых и поставленные в связи с этим задачи является популярная четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации Д. Колба [20; 22], поскольку эта модель активно задействует опыт в качестве ключевого звена обучения. «Отправным моментом естественного обучения является приобретение конкретного опыта, который дает материал для рефлексивного наблюдения» [15, с. 20]. По мнению авторов модели, обучение состоит из повторяющихся этапов «выполнения» и «мышления», что демонстрирует невозможность эффективного научения только через изучение теории или только через бездумное выполнение действий. Это звенья одной цепи, взаимно обогащающие и дополняющие друг друга практикой и анализом выполненных действий.

Стадии цикла Колба включают в себя:

- 1) личный опыт;
- 2) осмысление опыта;
- 3) теоретические концепции (обобщение и интерпретация информации, полученной опытным путем);
- 4) применение на практике созданной концепции.

После получения нового опыта ее применения круг замыкается.

Таким образом, при разработке модели обучения специалистов работе с созависимыми, при конструировании упражнений может быть использован цикл Колба.

3. В процесс обучения важно включение модулей, диагностирующих и развивающих личность специалиста помогающей профессии.

Немаловажной особенностью контингента обучаемых является их профессиональная принадлежность к группе помогающих профессий.

Под помогающими профессиями понимаются профессии социомического кластера, подразумевающие работу с людьми и базирующиеся на постоянном общении с ними. В контексте работы с созависимыми это, в первую очередь, специалисты сфер медицинского обслуживания (врач, медсестра и др.), психологической и социальной работы (психолог, социальный работник и др.), правовой защиты (участковый инспектор, юрист и др.).

Особенности обучения специалистов здесь определяются психологическими характеристиками профессий этой группы. Независимо от причин возникновения и мотивов помогающего поведения, все его варианты представляют собой максимальную ориентацию на другого человека [5], что близко к содержанию феномена созависимости. Исследователи (Е.Е. Насиновская, Я. Рейковский и др.) отмечают, что механизм сочувствия как одной из смысловых детерминант альтруистического поведения основан на идентификационно-эмпатическом взаимодействии, т.е. слиянии, временном стирании границы между собственным Я и Я другого [Там же]. На готовность оказать помощь влияет сокращение психологического расстояния между Я специалиста и другими людьми, которое увеличивает степень его включенности во все происходящее с другими людьми. И если добавить к этому то, что помогающее поведение содержит в себе мотив поддержания собственной ценности через оказание помощи окружающим (что в аномальном своем выражении реализуется в созависимости), можно заключить, что специалисты помогающих профессий уязвимы к развитию созависимости. В этом случае может происходить размывание границ между субъектом и объектом профессиональной деятельности, между специалистом и клиентом. В связи с этим обучение специалистов помогающих профессий работе с созависимыми должно быть предельно конкретизированным, содержать четкое определение профессиональных действий и целей, максимально объективные критерии оценки их эффективности. Работа с созависимыми предъявляет повышенные требования к самосознанию специалиста, а также к его профессиональному мышлению, которое должно быть системным, теоретическим, рефлексивным, способным к целостному видению, планированию, прогнозу и к коррекции поведения в зависимости от получаемых результатов [Там же].

Особенностью помогающих профессий является и то, что средством профессиональной деятельности выступает сама личность специалиста,

в связи с чем развивающий компонент обучения становится ключевым, позволяя овладеть средством деятельности через овладение собой, развитие своих личностных качеств и эффективное их использование [9; 12; 25]. В ситуациях взаимодействия с созависимыми знание и понимание себя, своих «слепых зон» в проблеме зависимости и созависимости необходимо. Кроме того, ввиду центрального положения личности специалиста большинство требований к работе с трудом поддаются объективизации, что требует внутреннего контроля, правильного представления специалиста о ее предмете, задачах и т.д. Обучение специалистов помогающих профессий должно опираться на их способность к самоопределению и самоконтролю.

Таким образом, обучение специалистов помогающих профессий работе с созависимыми должно выполнять диагностическую и развивающую функции, опираться на профессиональное самосознание и профессиональное мышление специалиста.

4. При подборе форм, методов и средств обучения следует основываться на их разнообразии, комплексности, формирующем потенциале, возможности обращения к индивидуальности обучающихся.

Предполагаемое обучение специалистов может быть организовано как через программы дополнительного профессионального образования, так и посредством механизмов внутрифирменного обучения.

С учетом вышеуказанных содержательных аспектов программы и особенностей обучаемых, обучение должно быть краткосрочным, проблемно-ориентированным, алгоритмизированным, с преобладанием активных форм обучения (тренинги, семинары, дискуссии, деловые игры, клинические разборы, кейсы, моделирование проектов и др.), с использованием дистанционных форм и интерактивных технологий, отвечающих требованиям андрагогической модели. Основной формой обучения предполагается тренинг, позволяющий приобрести практические умения и навыки и интегрировать новые знания с имеющимся жизненным опытом. Кроме того, обучающая направленность тренинга менее выражена, чем получение эмоционального опыта, что выполняет функции развивающего воздействия [8; 13]. Для реализации задач обучения психогигиене и психопрофилактике в помогающих профессиях необходимо использование такой формы работы, как супервизия. Структура обучения может состоять из самостоятельных модулей, индивидуальное комбинирование которых позволяет учесть персональные возможности и потребности обучающихся. Планируемые результаты обучения могут быть описаны в рамках компетентностного подхода и содержать перечень следующих специальных компетенций работников помогающих профессий (по Е.С. Чекалиной, А.А. Васильевой):

компетенция помощи себе, состоятельность; способность активировать и поддерживать самодостаточность других; личная и социальная зрелость, включающая искренность, терпимость, умение оказывать помощь, способность воспринимать и учитывать другую точку зрения и др.; профессиональная зрелость как умение активировать собственные необходимые ресурсы; эмпатия; способность к регуляции эмоционального дистресса; коммуникативные навыки [21].

Выводы

Рассмотрение проблемы обучения специалистов помогающих профессий работе с созависимыми, в частности, взаимодействию с немотивированными клиентами, имеет важное значение не только для реализации задач непрерывного образования, но и для поиска эффективных путей борьбы с зависимым поведением.

В результате проведенного исследования можно заключить, что программы обучения специалистов работе с созависимыми требуют усовершенствования и должны опираться на выявленные особенности: обучение взрослых специалистов в рассматриваемой области работы с созависимыми должно быть более глубоким, системным, проблемно ориентированным, алгоритмизированным, опираться на опыт специалистов, их высокую мотивацию, особенности восприятия и профессионального мышления, в силу специфики помогающих профессий содержать инструменты развития самосознания специалиста, навыков психогигиены и психопрофилактики. Для подобного обучения необходимы активные формы, в первую очередь, тренинги и супервизия. Таким образом, в настоящей статье очерчены методологические основания и раскрыты отдельные компоненты педагогической технологии, лежащей в основе обучения специалистов работе с созависимыми.

Дальнейшие исследования в этой области предполагают разработку типовых и индивидуальных программ подготовки специалистов к деятельности с созависимыми, тренинговых программ и методических комплексов по формированию умений и навыков работы с немотивированными клиентами, преодоления трудностей взаимодействия у различных категорий специалистов, работающих с созависимыми.

Библиографический список / References

1. Андреева Н.Ю. Психологические особенности обучения взрослых с учетом различных учебных стилей // Инновационное развитие профессионального образования. 2015. № 1 (07). С. 36–41. [Andreeva N.Yu. Psychological features of adult education taking into account different learning

- styles. *Innovative Development of Vocational Education*. 2015. No. 1 (07). Pp. 36–41. (In Rus.)]
2. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное. М., 2017. [Artemceva N.G. Fenomen sozavisimosti: obshchee, tipologicheskoe, individualnoe [The phenomenon of codependency: General, typological, individual]. Moscow, 2017.]
 3. Берёза Ж.В. Исследование феномена созависимости в системе семейных взаимоотношений больных опиийной наркоманией: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2019. [Beryoza Zh.V. Issledovanie fenomena sozavisimosti v sisteme semejnyh vzaimootnoshenij bolnyh opijnoj narkomaniej [Investigation of the phenomenon of codependency in the system of family relationships of patients with opium addiction]. PhD Dis. St. Petersburg, 2019.]
 4. Битти М. Спасать или спастись? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе / Пер. с англ. Э. Мельник. М., 2019. [Beattie M. Spasat ili spasatsya? Kak izbavitsya ot zhelaniya postoyanno opekat drugih i nachat dumat o sebe [Codependent no more: How to Stop Controlling others and Start Caring for yourself]. E. Melnik (transl. from English). Moscow, 2019.]
 5. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. Волгоград, 2010. [Boluchevskaya V.V. Professionalnoe samoopredelenie budushchih specialistov pomagayushchih professij [Professional self-determination of future specialists of helping professions]. Volgograd, 2010.]
 6. Динер А.А., Стурова И.С. Обзор зарубежного опыта в сфере дополнительного профессионального образования взрослых и пожилых людей // Экономика. Профессия. Бизнес. 2016. № 1. С. 80–90. [Diner A.A., Sturova I.S. Review of foreign experience in the field of additional professional education for adults and the elderly. *Economics. Profession. Business*. 2016. No. 1. Pp. 80–90. (In Rus.)]
 7. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб., 2014. [Emelyanova E.V. Krizis v sozavisimyh otnosheniyah. Principy i algoritmy konsultirovaniya [Crisis in a codependent relationship. Principles and algorithms of consulting]. St. Petersburg, 2014.]
 8. Журавлёва М.О. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов: программа и результаты тренинга // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 3. С. 73–82. [Zhuravlyova M.O. Development of emotional intelligence in future psychologists: Training program and results. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2013. No. 3. Pp. 73–82. (In Rus.)]
 9. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Зиннатова М.В. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 83–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-83-115 [Zeer E.F., Tretyakova V.S., Zinnatova M.V. Innovative model of socio-professional development of the student's personality. *The Education and Science Journal*. 2020. Vol. 22. No. 3. Pp. 83–115. (In Rus.) DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-83-115]
 10. Змеев С.И. Основы технологии обучения взрослых: Учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2001. [Zmeev S.I. Osnovy tekhnologii

- obucheniya vzroslykh [Fundamentals of adult learning technology]. Textbook for higher education institutions. Moscow, 2001.]
11. Ильгов В.И., Гребенникова В.М. Учет в системе дополнительного профобразования карьерных ориентаций будущих психотерапевтов // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 58–66. [Ilgov V.I., Grebennikova V.M. Taking into account the career orientations of future psychotherapists in the system of additional vocational education. *Kazan Pedagogical Journal*. 2020. No. 4 (141). Pp. 58–66. (In Rus.)]
 12. Ингуран О.В. Психологическое благополучие специалистов помогающих профессий: теоретические предпосылки исследования // Проблемы науки. 2019. № 4 (40). С. 96–104. [Inguran O.V. Psychological well-being of specialists in helping professions: Theoretical background of the study. *Problemy nauki*. 2019. No. 4 (40). Pp. 96–104. (In Rus.)]
 13. Круглик С.В. Формирование аутопсихологической компетентности средствами социально-психологического тренинга // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 160–163. [Kruglik S.V. Formation of autopsychological competence by means of socio-psychological training. *Journal Higher Education in Russia*. 2011. No. 10. Pp. 160–163. (In Rus.)]
 14. Мальныхина Е.В. Модель развития профессиональной компетентности специалистов на основе выявления дидактических и организационных возможностей социозащитных учреждений // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 93–96. [Malyhina E.V. A model for the development of professional competence of specialists based on the identification of didactic and organizational capabilities of social protection institutions. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya*. 2014. No. 3 (46). Pp. 93–96. (In Rus.)]
 15. Мальцев К.В. Ценный кадр: как построить эффективную систему обучения в компании. М., 2020. [Maltsev K.V. *Cennyj кадр: kak postroit effektivnyuyu sistemuyu obucheniya v kompanii* [Valuable personnel: How to build an effective training system in the company]. Moscow, 2020.]
 16. Манухина Н.М. Созависимость глазами системного терапевта. 2-е изд., испр. и доп. М., 2017. [Manuhina N.M. *Sozavisimost glazami sistemnogo terapevta* [Codependency through the eyes of a systemic therapist]. 2 ed. Moscow, 2017.]
 17. Машкова А.С. Технологии разработки компетенций представителей социэкономических профессий (на моделях образовательных учреждений) // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. С. 123–126. [Mashkova A.S. Technologies for developing competencies of representatives of socioeconomic professions (based on models of educational institutions). *Novaya psihologiya professionalnogo truda pedagoga: ot nestabilnoj realnosti k ustojchivomu razvitiyu*. 2021. No. 1. Pp. 123–126. (In Rus.)]
 18. Миронова О.И., Роговая О.С. Трудности взаимодействия с созависимыми: системно-семейный анализ // Психология и право. 2023. Т. 13. № 2. С. 166–182. DOI: 10.17759/psylaw.20231302 [Mironova O.I., Rogovaya O.S. Difficulties of interaction with codependents: System-family analysis. *Psychology and Law*. 2023. Vol. 13. No. 2. Pp. 166–182. (In Rus.) DOI: 10.17759/psylaw.20231302]

19. Основные подходы, технологии организации социально-психолого-педагогической работы с семьями, имеющими зависимость от ПАВ: Учебно-методическое пособие. Тула, 2017. [Osnovnye podhody, tekhnologii organizacii socialno-psihologo-pedagogicheskoy raboty s semyami, imeyushchimi zavisimost ot PAV [Basic approaches, technologies of the organization of socio-psychological and pedagogical work with families dependent on surfactants]. Educational and methodical manual. Tula, 2017.]
20. Петерсон К., Колб Д. Век живи — век учись. Найдите стиль обучения, подходящий именно вам / Пер. с англ. Н. Брагина. М., 2018. [Peterson K., Kolb D. Vek zhivi – vek uchis. Najdite stil obucheniya, podhodyashchij imenno vam [How you learn is how you live. Using nine ways of learning to transform your life]. N. Bragina (transl. from English). Moscow, 2018.]
21. Чекалина Е.С., Васильева А.А. Компетенции помогающих специалистов, работающих с клиентами в тяжелой жизненной ситуации, в контексте компетентностного подхода // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 1А. С. 294–301. DOI: 10.34670/AR.2022.52.55.034 [Chekalina E.S., Vasileva A.A. Competencies of helping specialists working with clients in a difficult life situation, in the context of a competence approach. *Psychology. Historical-critical reviews and current researches*. 2022. Vol. 11. No. 1A. Pp. 294–301. (In Rus.) DOI: 10.34670/AR.2022.52.55.034]
22. Чуланова О.Л., Никитенко Е.А. Методика обучения по Циклу Колба как эффективный инструмент обучения персонала организации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2-3. С. 115–122. [Chulanova O.L., Nikitenko E. The Kolb Cycle training methodology as an effective tool for training the organization’s personnel. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016. No. 2-3. Pp. 115–122. (In Rus.)]
23. Шаповал И.А. Детерминанты резистентности созависимости к психологической коррекции // Концепт. 2014. № 9 (сентябрь). С. 71–75. [Sharoval I.A. Determinants of co-dependence resistance to psychological correction. *Concept*. 2014. No. 9 (september). Pp. 71–75. (In Rus.)]
24. Morais da Silva F., Camatta M. W., Bisso Lachini A.J., Nasi C. Family motivations and expectations in the care for psychoactive substance users. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. 2023. No. 44. DOI: 10.1590/1983-1447.2023.20220141.en
25. Sahoo F.M., Mohapatra L. Psychological well-being in professional groups. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2019. Vol. 35. No. 2. Pp. 211–217.
26. Swanepoel I., Stephan Geyer S., Marcus T. The impact of substance use disorders on families and carers: A scoping review. *African Journal of Drug and Alcohol Studies*. 2022. Vol. 21. No. 1-2. DOI: 10.4314/ajdas.v21i1-2.3
27. Zvonarev V. Psychotherapeutic aspects of domestic violence and child abuse. The relationship of violence with co-dependent relationships: Specifics of motivational interviewing application. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2019. Vol. 1. Pp. 98–109.

Статья поступила в редакцию 17.04.2023, принята к публикации 18.05.2023

The article was received on 17.04.2023, accepted for publication 18.05.2023

Сведения об авторах / About the authors

Миронова Оксана Ивановна – доктор психологических наук; профессор департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва; профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала факультета социальных наук и массовых коммуникаций, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

Oksana I. Mironova – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow; Professor at the Department of Psychology and Human Capital Development of the Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

E-mail: mironova_oksana@mail.ru

Роговая Ольга Степановна – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская область

Olga S. Rogovaya – postgraduate student at the Department of Social Psychology of the Faculty Psychology, State University of Education (SUE), Mytisch, Moscow region

E-mail: rogovaya.olga.22782@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Миронова О.И. – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, организация и участие в исследовании, анализ полученных данных, участие в подготовке текста статьи

Роговая О.С. – планирование исследования, организация и проведение исследования, анализ полученных данных, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

O.I. Mironova – general management of the research direction, research planning, organization and participation in the research, analysis of the data obtained, participation in the preparation of the text of the article

O.S. Rogovaya – planning the research, organizing and conducting research, analyzing the data obtained, participating 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-2023-3-136-150

УДК 378.11

С.В. Соколовская

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
603950 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Влияние диалогизации культуры общения образовательного учреждения на уровень профессионально-психологической готовности выпускников

Проблема становления личности в процессе общения всесторонне освещена в трудах отечественных и зарубежных ученых. Зрелость личности, в том числе ее профессионально-психологическая готовность – это результат ее взаимодействий в коммуникативном пространстве культуры общения. В статье анализируются различные типы психологической культуры общения образовательного учреждения с позиции влияния на уровень психологической готовности к профессиональной деятельности. Обосновывается изоморфность качества культуры общения (процесса образования) и качества результата образования (характеристик личности выпускника). Теоретически обосновывается главный тезис о диалогической культуре общения как условии и средстве развития профессионализма педагога и выпускника. Экспериментально доказывается влияние диалогичности культуры общения на формирование диалогической личности выпускника как части его профессионализма. Приведенные данные свидетельствуют о статистически значимом более высоком средневзвешенном показателе уровня диалогичности испытуемых экспериментальной группы, обучающихся при доминировании диалогической культуры общения образовательного учреждения, по сравнению с испытуемыми контрольной группы, обучающихся в период отсутствия этой доминанты. Расчет линейного коэффициента корреляции индивидуальных показателей диалогичности и показателей уровня профессиональной готовности выпускников

© Соколовская С.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



образовательного учреждения показал положительный статистически значимый коэффициент корреляции. Таким образом, проведенный теоретический анализ и результаты экспериментальной проверки выдвинутого предположения позволяют сделать вывод о существенном позитивном влиянии диалогизации культуры общения в образовательном пространстве на уровень профессионально-психологической готовности выпускников как части их профессионализма.

Ключевые слова: профессионально-психологическая готовность, психологическая культура общения, диалогичность личности, диалогизация общения, изоморфность образовательного процесса и результата

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Соколовская С.В. Влияние диалогизации культуры общения образовательного учреждения на уровень профессионально-психологической готовности выпускников // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 136–150. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-136-150

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-136-150

S.V. Sokolovskaia

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

The influence of dialogization of the communication culture of an educational institution on the level of professional and psychological readiness of graduates

The problem of personality formation in the process of communication is comprehensively covered in the works of Russian and foreign scientists. The maturity of a personality, including professional and psychological readiness, is the result of interactions in the communicative space of the culture of communication. The article analyzes various types of psychological communication culture of an educational institution from the position of influence on the level of psychological readiness for professional activity.

The isomorphism of the quality of the culture of communication (the process of education) and the quality of the result of education (the characteristics of the personality of the graduate) is substantiated. The main thesis about the dialogic culture of communication as a condition and means of developing the professionalism of a teacher and a graduate is theoretically substantiated. The influence of dialogic communication culture on the formation of a dialogic personality of a graduate as part of their professionalism is experimentally proved. These data indicate a statistically significant higher weighted average indicator of the level of dialogicity of the experimental group of subjects studying under the dominance of the dialogic culture of communication of the educational institution, compared with the control group of subjects studying during the absence of this dominant. The calculation of the linear correlation coefficient of individual indicators of dialogicity and indicators of the level of professional readiness of graduates of an educational institution allowed to obtain a positive statistically significant correlation coefficient. Thus, the theoretical analysis carried out and the results of the experimental verification of the proposed assumption allow us to conclude that the dialogization of the culture of communication in the educational space has a significant positive impact on the level of professional and psychological readiness of graduates as part of their professionalism.

Key words: professional psychological readiness, psychological culture of communication, dialogic personality, dialogization of communication, isomorphism of the educational process and the results

CITATION: Sokolovskaia S.V. The influence of dialogization of the communication culture of an educational institution on the level of professional and psychological readiness of graduates. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 136–150. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-136-150

Введение

Проблема становления личности в процессе общения глубоко и всесторонне освещена в трудах отечественных и зарубежных ученых. Факт социальной сущности человека не требует доказательств, а взаимосвязь личности и общества не подвергается сомнению. Личностный рост и зрелость личности, в том числе ее профессионально-психологическая зрелость – это результат ее взаимодействий в коммуникативном пространстве культуры общения.

В этой связи стоит учесть чрезвычайно важную мысль, принадлежащую А. Маслоу, относительно глубокой взаимосвязи «внутреннего»

и «внешнего» в человеческой личности [10]. Эта мысль так или иначе прослеживается практически во всех исследованиях личности и общения как глубоко взаимосвязанных социальных феноменах, и состоит она в том, что проблемы, трудности взаимоотношений между людьми, их взаимодействий в социальном пространстве обусловлены проблемами и трудностями в пространстве глубинного «Я» личности конкретного человека, а улучшение взаимоотношений человека с окружающим внешним миром, социумом неизбежно последует, когда личность будет в гармонии со своим внутренним миром, а человек станет цельным и интегрированным.

Проблематика нашей работы связана с изучением феномена изоморфности педагогического профессионализма и качества образования в рамках исследований российской школы квалиметрии образования и квалиметрии человека. Конкретной задачей данной статьи является анализ разных типов психологической культуры общения в образовательном учреждении с точки зрения его влияния на уровень психологической готовности к профессиональной деятельности как части профессионализма выпускников образовательного учреждения, в части коммуникативных установок, ценностей, навыков, в целом, диалогичности личности. Указанную взаимосвязь также можно определить как изоморфность качества культуры общения (процесса образования) и качества результата образовательного процесса (характеристик личности выпускника).

Понятие психологической культуры общения и построение типологии этого феномена осуществлено нами в диссертационном исследовании, а также описано в отдельной монографии, посвященной изучению роли культуры общения как фактора профессиональной подготовки студентов [9; 14]. В данной статье мы предельно кратко описываем названную типологию, разработку и апробацию специальной методики диагностики типа психологической культуры общения в образовательном учреждении, а также основное содержание психолого-педагогической работы по диалогизации этой культуры с целью достижения в образовательном процессе ее диалогического типа. Однако основной задачей для нас остается доказательство того факта, что диалогизация культуры общения является неперенным условием и средством повышения уровня профессионализма выпускников образовательного учреждения.

Разработанные нами представления о психологической культуре общения применительно, главным образом, к образовательному пространству, базируются на системном интегративном изучении подходов к пониманию организационной культуры, с одной стороны, и основных парадигм психологии общения – с другой. Среди подходов к пониманию

сущности и типологии организационной культуры наиболее близок нашим задачам целостный подход [8], где организационная культура – система ценностей, идей, ведущих целей, паттернов поведения наряду с формальной структурой организации (тип лидерства, климат взаимодействия и т.п.). В этом подходе типы организационной культуры строятся с учетом двух факторов:

- 1) стабильность, контроль – гибкость;
- 2) внутренний фокус, интеграция – внешний фокус, дифференциация.

Исходя из соотношения этих двух факторов, в их полярных проявлениях выделяются 4 типа организационной культуры: клановая, адхократическая, иерархическая и рыночная.

Что касается феномена общения, то здесь мы исходим из представлений о трех основных парадигмах психологии и, соответственно, трех стратегиях психологического воздействия на личность: объектная, субъектная и интересубъектная, или, другими словами, парадигма воздействия, парадигма взаимодействия и парадигма диалога [12]. Многочисленные классификации видов и уровней общения в рамках названных парадигм, предлагаемые разными авторами [2; 3; 5–7; 13; 19 и др.], выстраиваются в некую вертикаль уровней общения от низшего (сугубо авторитарно-монологического) до высшего, представленного диалогом.

Системное взаимосвязанное рассмотрение типов организационной культуры, видов и уровней общения позволило определить понятие психологической культуры общения и выделить пять основных ее типов, детально описанных в наших работах, названных выше:

- 1) авторитарно-монологическая;
- 2) индифферентно-манипулятивная;
- 3) конформно-рефлексивная;
- 4) доверительно-альтруистическая;
- 5) *диалогическая* культура общения – с глубинным личностным общением членов коллектива, признанием уникальной неповторимости, высокой значимости и ценности каждого партнера, их принципиального равенства и, в то же время, – единства, взаимной ответственности, взаимообогащения, исключающих замкнутость, открывающих возможности импровизации и коллективного творчества.

В диалогической культуре общения гармонично интегрированы межличностные ориентации, доброжелательность и толерантность клановой организации; позитивные качества стабильности и порядка иерархической организации; целеустремленность и деловитость рыночной организации; альтруизм, самоотдача и творческая направленность адхократической организации.

Наряду с приведенной общей характеристикой диалогической культуры общения образовательной организации для наших целей важно обратить внимание на более глубокие внутренние аспекты (механизмы) реализации этого типа культуры общения.

Во-первых, речь идет о роли диалогического общения преподавателя вуза и студента как условия личностного становления в коммуникативном процессе. Здесь наиболее важным является вопрос о развитии в этом процессе так называемой диалогической личности будущего выпускника, а также о наиболее существенных трудностях (проблемах, препятствиях) диалогизации личности.

Во-вторых, это вопрос о видах и уровнях межличностных отношений участников общения (преподавателей и студентов), а также о специфике и уникальности собственно диалогических межличностных отношений, характеризующих диалогическую культуру общения.

Диалогическое общение, согласно взглядам М.М. Бахтина, М. Бубера, Т.А. Флоренской и др. [1; 4; 18], в своем наиболее полном проявлении – это активный деятельностный процесс, одновременно являющийся условием, генеральным фактором, способом бытия и развития каждой участвующей в нем личности (как студента, так и преподавателя). Осуществляется этот процесс диалогическими личностями, ведущими характеристиками которых, по данным исследования В.В. Рыжова [15], являются:

- эмоциональная и личностная открытость, свободное, искреннее и глубокое выражение своих переживаний и мыслей, столь же искренний и глубокий отказ от «маскировки» своих состояний;
- способность к настрою на актуальные состояния «здесь и сейчас» с доминантой на собеседнике и его потребностях;
- неформальность отношений, отсутствие стремлений к манипуляциям и соответствию неким «стандартам», но, наоборот, глубокая устремленность к максимально честным отношениями, к тому, чтобы «быть, а не казаться» (по В. Сатир);
- доброжелательность и доверительность отношений как желание добра и искреннее переживание-сожаление о зле, которое есть в любом человеке, постоянное стремление понять и принять различия между партнерами;
- высокая чувствительность к нуждам и проблемам партнера, готовность ответить на них реальным деятельным участием;
- наиболее полная личностная самораскрытость, соответствующая моменту, и глубоко искреннее стремление к достижению такого же ответного состояния партнера как условия для диалогического взаимопонимания;

– способность к диалогическому проникновению в собеседника, позволяющая достигать общности психологического пространства и времени, эмоционального, интеллектуального и духовного со-бытия.

Обстоятельный анализ приведенного перечня позволяет утверждать, что в диалогической личности достигается подлинная гармония внутриличностных и межличностных состояний и отношений. Эта гармония, как можно видеть, обеспечивается соответствующей глубиной (уровнем) раскрытия внутреннего мира партнеров навстречу друг другу (в нашем случае – преподавателей друг ко другу, студентов друг ко другу, преподавателей и студентов). Совершенно не случайно М.М. Бахтин, основоположник русского диалогизма, говорил: «Подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя» [1, с. 79]. Диалогическая личность – одновременно – и субъект-участник процесса диалогического общения, и результат этого процесса, поскольку именно в процессе диалогического общения формируется диалогическая личность, что характеризует изоморфность диалогического общения и диалогической личности.

Что касается видов и уровней межличностных отношений в общении, то они, как следует из проведенного выше анализа, определяются, прежде всего, степенью самораскрытия участников общения в коммуникативном процессе. В исследованиях Н.Н. Телеповой и М.Н. Телепова [17] выявлены и проверены в многочисленных экспериментах и консультативной работе с большим числом испытуемых следующие уровни межличностных коммуникативных отношений, обусловленных разной степенью раскрытости партнеров друг другу.

Первый, поверхностный уровень – это обмен клише между партнерами. Здесь не предполагается какого-либо значимого самораскрытия, общности или единства, ни одна из функций общения (информационная, функция познания, организации взаимоотношений, взаимовлияния, приспособления, создания общности и т.д.) не реализуется.

Второй уровень – обмен фактами (информацией) о других людях или отвлеченных событиях, разговор о ком-то или о чем-то, не касающемся партнеров, без выражения личного отношения к передаваемым фактам. Степень самораскрытия, личностной заинтересованности, межличностного единения минимальна. В таком процессе общения реализуется лишь его информационно-коммуникативная функция.

Третий уровень – выражение собственного мнения, отношения, взгляда. На этом уровне впервые начинаются межличностные транзакции и проявления личностных характеристик партнеров, осторожно снимающих свои «маски». В случае неприятия мнения или суждения со сто-

роны партнеров участник общения совершает «уход», в том числе, «под маску». На этом уровне частично реализуются три функции общения – информационная, функция познания и организации отношений.

Четвертый уровень – обмен чувствами, эмоциями, переживаниями. Партнеры уже делятся своими переживаниями по поводу передаваемых фактов и суждений, давая при этом другим право на личностное выражение чувств и эмоций, не осуждая друг друга. Наблюдается стремление к взаимной эмоционально-духовной общности. Здесь в определенной степени реализуются все функции общения, и достаточно высока степень доверия и самораскрытости партнеров.

Пятый уровень – полная эмоциональная и личностная открытость. Максимальное доверие и самораскрытость партнеров. Все функции общения реализуются в полной мере. На этом уровне общения задействованы все, выделенные М.В. Носковым и В.В. Рыжовым психологические механизмы диалогизации общения:

- 1) предметно-содержательное единство субъектов-участников (деятельностный механизм);
- 2) общность целей и мотивов (мотивационный механизм);
- 3) общность «языковых» средств общения (коммуникационный механизм);
- 4) личностное и ценностно-ориентационное единство (личностный механизм);
- 5) духовная общность (духовный механизм), а самый процесс общения представляет собой подлинный диалог [11].

При этом именно духовная общность, будучи детерминантой диалога, позволяет участникам общения, во-первых, созидать и продуктивно использовать все другие названные механизмы диалогизации, а во-вторых, – взаимосозидать друг друга в качестве диалогических личностей.

Описанные характеристики диалогической личности в своей совокупности, по существу, во всей полноте характеризуют педагога-профессионала и выпускника, обладающего высоким уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере «человек–человек» [15]. Это позволяет утверждать, что подлинный профессионал данной сферы представляет собой диалогическую личность. Таким образом, теоретически обосновывается главный тезис данной статьи о диалогической культуре общения как условии и средстве развития профессионализма педагога и выпускника.

Материалы и методы

Для экспериментального подтверждения данного положения нами проведен ряд формирующих и диагностических процедур.

1. Многоплановая и многолетняя психолого-педагогическая работа по диалогизации психологической культуры общения в коллективе факультета физической культуры и спорта Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, в результате которой было достигнуто доминирование диалогической культуры общения, что было подтверждено диагностикой типа культуры общения по разработанной нами методике [9; 14]. Работа проводилась поэтапно с 2014 по 2020 гг.

2. С использованием разработанной нами комплексной методики оценки профессионально-психологической готовности к профессиональной деятельности педагога-тренера [Там же] проведен отбор группы выпускников 2020 г. – педагогов-тренеров названного факультета – экспериментальная группа, $n = 50$ (средний уровень балл – 2,74), а также контрольная группа выпускников 2014 г. – педагогов-тренеров, $n = 50$ (средний уровень балл – 2,17).

3. Испытуемые обеих групп прошли диагностическое исследование уровня диалогичности межличностных отношений в общении по методике М.Н. и Н.Н. Телеповых [16], построенной на основе пяти выделенных ими уровней диалогичности отношений в зависимости от степени самораскрытости партнеров. Данная методика содержит детальное описание каждого из пяти вышеназванных уровней, с примерами-иллюстрациями общения (от низшего – клише – ранг 1, до высшего – диалога – ранг 5), а также перечень тем для возможного обсуждения с коллегами. В инструкции методики испытуемому предлагается по каждой теме указать тот уровень общения (от 1 до 5), на котором он чаще всего готов общаться с коллегами по данной теме (рис. 1).

По каждой теме общения испытуемый отмечает соответствующий уровень раскрытости общения, получает количество баллов, соответствующее рангу этого уровня. После подсчета общей суммы баллов (максимум 75, минимум 15) по всем ответам испытуемого, авторы предлагают следующую шкалу оценок уровня диалогичности испытуемого в межличностных отношениях:

15–35 баллов – низкий уровень;

36–55 баллов – средний уровень;

56–75 баллов – высокий уровень [17].

Эта шкала построена на основе стандартизации результатов многочисленных измерений в ходе исследований, с учетом статистической значимости различий между уровнями не менее 0,99 ($p < 0,01$) [Там же].

№	Темы	Уровни коммуникации				
		1	2	3	4	5
1	Мои привычки					
2	Мои достижения					
3	Мои проступки					
4	Мои дружеские связи					
5	Мои сомнения					
6	Мои отношения с симпатичными мне людьми					
7	Мои отношения с несимпатичными мне людьми					
8	Мои положительные чувства к коллегам					
9	Мои негативные чувства к коллегам					
10	Обсуждение финансовых проблем					
11	Мое недовольство поведением моих коллег					
12	Мои внутренние страхи					
13	Обсуждение планов на будущее					
14	Мое общение с начальством					
15	Мои взаимоотношения в моей семье					
Всего ответов						

Рис. 1. Бланк для ответов

4. Также было проведено сравнительное исследование психологической готовности выпускников факультета к профессиональной деятельности. Структурный подход к диагностике психологической готовности подробно описан в работе автора «Комплексная диагностика психологической компетентности выпускников бакалавриата физкультурно-спортивной сферы» [16]. Следует упомянуть, что психологическая готовность к профессиональной деятельности имеет пятикомпонентную структуру и включает в себя следующие структурные компоненты: когнитивный, мотивационно-целевой, операциональный, ценностно-нравственный и рефлексивный. Обработка результатов психодиагностики проводилась по методу расчета среднего уровневого показателя

(СУП) с учетом процентного распределения индивидуальных уровневых показателей испытуемых в исследуемых группах с проверкой статистической значимости различий в СУП по ϕ -критерию Фишера для процентных распределений и χ -квадрат критерию Колмогорова для СУП.

5. На основании проведенных исследований был произведен расчет линейного коэффициента корреляции индивидуальных показателей диалогичности (x) и показателей уровня профессиональной готовности (y) испытуемых экспериментальной группы ($n = 50$) по Пирсону. Корреляционный анализ данных контрольной группы не проводился.

Результаты исследования

Результаты проведенной нами диагностики уровня диалогичности по данной методике представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительные показатели уровня диалогичности испытуемых экспериментальной ($n = 50$) и контрольной ($n = 50$) групп в средних уровневых баллах

Обобщенные сравнительные показатели		ЭГ	КГ
Процентное распределение испытуемых по уровням шкалы диалогичности, %	Высокий (56–75 баллов)	60,00**	30,00
	Средний (36–55 баллов)	32,00	42,00
	Низкий (15–35 баллов)	8,00	28,00**
Средний уровневый балл диалогичности по группе (СУБ)		2,52*	2,02

Значимость различий: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ по ϕ -критерию Фишера (угловое преобразование), критическое значение различий в СУБ по χ -квадрат критерию равен 0,33 уровневого балла.

Обсуждение

Средний уровневый балл рассчитывается на основе процентного распределения испытуемых группы по уровням диалогичности: высокий (v) – 3 уровневых балла, средний (c) – 2 балла, низкий (n) – 1 балл по формуле:

$$\text{СУБ} = (3v + 2c + 1n) : 100,$$

где v , n , c – выраженное в процентах количество испытуемых соответствующего уровня в изучаемой группе (табл. 2).

**Сравнительные показатели диагностики
психологической готовности выпускников разных лет
экспериментальной ($n = 50$) и контрольной ($n = 50$) групп
в средних уровневых баллах**

Структурный компонент психологической готовности	КГ	ЭГ
Когнитивная готовность	2,20	2,64*
Мотивационно-целевая готовность	1,72	2,08*
Операциональная готовность	2,04	2,38
Ценностно-нравственная готовность	1,94	2,28
Рефлексивная готовность	1,66	2,41*
Интегральный уровень готовности	1,91	2,36*

Значимость различий исходных и конечных СУП: * $p < 0,05$.

Приведенные в табл. 1 данные свидетельствуют о статистически значимом более высоком средневзвешенном показателе уровня диалогичности испытуемых экспериментальной группы по сравнению с испытуемыми контрольной ($p < 0,05$). При этом зафиксирована более высокая статистическая значимость различий в процентных показателях испытуемых высокого и низкого уровней диалогичности ($p < 0,01$).

О статистически значимом более высоком средневзвешенном интегральном показателе уровня психологической готовности в экспериментальной группе ($p < 0,05$) свидетельствуют данные табл. 2. При этом существенно показатели увеличились в таких структурных компонентах, как когнитивная, мотивационно-целевая и рефлексивная готовность. Это говорит о том, что усиление диалогичности в образовательном процессе способствует актуализации мотивации выпускников – педагогов-тренеров, к осознанному отношению к профессиональной деятельности, что в свою очередь, повышает когнитивную составляющую и, как следствие, общую компетентность выпускаемых специалистов.

Кроме того, расчет линейного коэффициента корреляции индивидуальных показателей диалогичности (x) и показателей уровня профессиональной готовности (y) испытуемых экспериментальной группы ($n = 50$) по Пирсону позволил получить положительный коэффициент корреляции $r_{xy} = 0,39$ статистически значимый при $p < 0,01$ в соответствии с таблицей критических значений $r = 0,361$ для $n = 50$ и d.f. = 48 (statpsy.ru).

Выводы

Таким образом, проведенный теоретический анализ и результаты экспериментальной проверки выдвинутого предположения позволяют сделать вывод о существенном позитивном влиянии диалогизации культуры общения в образовательном пространстве на уровень профессионально-психологической готовности выпускников как части их профессионализма.

Заключение

Приведенные теоретические и экспериментальные доказательства этой взаимосвязи (изоморфности) открывают хорошие перспективы воспитания диалогической личности педагога-профессионала – ноосферного Учителя XXI века и, соответственно – перспективы достижения высокого качества педагогического образования, а, следовательно, – и подлинного качества российского образования в целом.

Библиографический список / References

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. [Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, 1986.]
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Пер. с англ. М., 2009. [Berne E. Igrы, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igrы [Games people play. What do you say after you say hello]. Transl. from English. Moscow, 2009.]
3. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. Псков, 1997. [Bratchenko S.L. Diagnostika lichnostno-razvivayushchego potentsiala [Diagnostics of personal development potential]. Pskov, 1997.]
4. Бубер М. Два образа веры: Сборник / Пер. с нем. М., 1995. [Buber M. Dva obraza very [Zwei Glaubensweisen]. Transl. from German. Moscow, 1995.]
5. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. Рига, 1985. [Bush G. Dialogika i tvorchestvo [Dialogics and creativity]. Riga, 1985.]
6. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. М., 1987. [Dobrovich A.B. Vospitatelю o psihologii i psihogigiene obshcheniya [To the educator about psychology and psychohygen of communication]. A book for teachers and parents. Moscow, 1987.]
7. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Кировоград, 2007. [Dyakonov G.V. Osnovy dialogicheskogo podhoda v psihologicheskoy nauke i praktike [Fundamentals of the dialogical approach in psychological science and practice]. Kirovograd, 2007.]
8. Камерон К.С., Куинн Р.Э. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. СПб., 2001. [Cameron K.S., Quinn P.E. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kultury [Diagnosing and changing organizational culture]. Transl. from English. St. Petersburg, 2001.]

9. Кузьмина С.В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта: Дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2010. [Kuzmina S.V. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti studentov k professionalnoj deyatel'nosti v sfere fizicheskoy kultury i sporta [Formation of psychological readiness of students for professional activity in the field of Physical Culture and Sports]. PhD Dis. Nizhny Novgorod, 2010.]
10. Маслоу А.Г. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М., 1999. [Maslow A.H. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody [The farther reaches of human nature]. Transl. from English. Moscow, 1999].
11. Носков М.В. Исследование психологических механизмов диалогизации педагогического общения: Дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1999. [Noskov M.V. Issledovanie psihologicheskikh mekhanizmov dialogizacii pedagogicheskogo obshcheniya [Research of psychological mechanisms of dialogization of pedagogical communication]. PhD Dis. Nizhny Novgorod, 1999.]
12. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сборник научных трудов / Отв. ред. А.А. Бодалев. М., 1987. [Obshchenie i dialog v praktike obucheniya, vospitaniya i psihologicheskoy konsultacii [Communication and dialogue in the practice of teaching, upbringing and psychological counseling]. A.A. Bodalev (ed.). Moscow, 1987.]
13. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. М.М. Исениной. М., 1994. [Rogers C. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [On becoming a person: A therapists view of psychotherapy]. M.M. Yesenina (transl. from English). Moscow, 1994.]
14. Рыжов В.В., Кузьмина С.В. Психологическая культура общения как фактор профессиональной подготовки. М., 2011. [Ryzhov V.V., Kuzmina S.V. Psihologicheskaya kultura obshcheniya kak faktor professionalnoj podgotovki [Psychological culture of communication as a factor of professional training]. Moscow, 2011.]
15. Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность: Монография. СПб., 2012. [Ryzhov V.V. Lichnost: tvorchestvo i duhovnost [Personality: Creativity and spirituality]. St. Petersburg, 2012].
16. Соколовская С.В. Комплексная диагностика психологической компетентности выпускников бакалавриата физкультурно-спортивной сферы // Казанский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 218–226. [Sokolovskaya S.V. Kompleksnaya diagnostika psihologicheskoy kompetentnosti vypusknikov bakalavriata fizkulturno-sportivnoy sfery. *Kazan Pedagogical Journal*. 2021. No. 2. Pp. 218–226. (In Rus.)]
17. Телепов М.Н., Телепова Н.Н. Исследование уровня диалогического отношения в процессе общения. Самара, 2014. [Telepov M.N., Telepova N.N. Issledovanie urovnya dialogicheskogo otnosheniya v processe obshcheniya [The study of the level of dialogical attitude in the process of communication]. Samara, 2014.]
18. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М., 2001. [Florenskaya T.A. Dialog v prakticheskoy psihologii: Nauka o dushe [Dialogue in practical psychology: The science of the soul]. Moscow, 2001.]
19. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 44–52. [Shein S.A. Dialog kak osnova pedagogicheskogo obshcheniya. *Voprosy Psihologii*. 1991. No. 1. Pp. 44–52. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 15.05.2023, принята к публикации 09.07.2023

The article was received on 15.05.2023, accepted for publication 09.07.2023

Сведения об авторе / About the author

Соколовская Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент; заведующая кафедрой спортивной медицины и психологии факультета физической культуры и спорта, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Svetlana V. Sokolovskaia – PhD in Psychology; Head of the Chair of Sports Medicine and Psychology of the Faculty of Physical Culture and Sports, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

E-mail: kuzminasv2013@inbox.ru

Е.А. Сорокоумова¹, Е.И. Чердымова²

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

² Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева,
443011 г. Самара, Российская Федерация

Формирование толерантного сознания личности в педагогической практике

В настоящее время одной из важнейших проблем воспитания является формирование личности современного человека, для которого толерантные, гуманистические идеи в социальных отношениях стоят не на последнем месте. В статье показано, что одним из возможных путей решения данной проблемы является формирование толерантного сознания личности обучающегося, способствующего выживанию человечества в целом и являющемся условием гармоничных отношений в обществе. В настоящее время существует потребность в формировании толерантного сознания с самых ранних ступеней обучения. В статье дано определение толерантного сознания. Авторами впервые выделены структурные компоненты толерантного сознания: когнитивный; эмоционально-ценностный; мотивационно-ориентационный; конативный. Рассмотрена возможность формирования толерантного сознания через различные виды понимания педагогом личности обучающегося.

Ключевые слова: толерантное сознание, структурные компоненты толерантного сознания, обучающийся, педагогическая практика, образовательное учреждение



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И. Формирование толерантного сознания личности в педагогической практике // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 151–161. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-151-161

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-151-161

E.A. Sorokoumova¹, E.I. Cherdymova²

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

² Samara National Research University,
Samara, 443011, Russian Federation

Formation of tolerant consciousness in pedagogical practice

At present, one of the most important problems of education is the formation of the personality of a modern person, for whom tolerant, humanistic ideas in social relations are quite important. The article shows that one of the possible ways to solve this problem is the formation of a tolerant consciousness of a student's personality, which contributes to the survival of mankind as a whole and is a condition for harmonious relations in society. Currently, there is a need for the formation of a tolerant consciousness from the earliest stages of education. The article gives a definition of tolerant consciousness. The authors for the first time singled out the structural components of tolerant consciousness: cognitive; emotional value; motivational-orientational; conative. Approaches to the formation of a tolerant consciousness of a student in pedagogical practice are determined. The possibility of forming a tolerant consciousness through various types of understanding by a teacher of a student's personality is considered.

Key words: tolerant consciousness, structural components of tolerant consciousness, student, pedagogical practice, educational institution

CITATION: Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I. Formation of tolerant consciousness in pedagogical practice. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 151–161. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-151-161

Актуальность проблемы

Проблема формирования толерантного сознания становится наиболее актуальной в современном мире, потому что толерантность является одним из главных проявлений человека XXI в. Воспитание толерантных отношений считается одним из важнейших принципов воспитания и образования в гуманистической психологии и педагогике. Толерантное сознание предполагает проявление терпимости, которое созвучно уважению прав человека, но не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим [14; 16].

Толерантное сознание связано с характером и уровнем психологической культуры общества и личности.

Анализируя концепцию толерантного сознания, Е.И. Чердымова определяет четыре компонента в его структуре (рис. 1).

ТОЛЕРАНТНОЕ СОЗНАНИЕ	
Когнитивный компонент	Знания о толерантности, взаимосвязи человека с человеком; о социальных нормах гражданского общества, проявляющихся в правах всех его индивидов быть различными
Эмоционально-ценностный компонент	Ценности и идеалы, в основе которых лежит толерантная позиция, социальные нормы и правила, регулирующие повседневную жизнь
Мотивационно-ориентационный компонент	Установки на получение, поиск, переработку информации по уменьшению негативного воздействия в процессе общения
Конативный компонент	Намерение сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иной менталитет, образ жизни

Рис. 1. Структура и сущность толерантного сознания

Толерантное сознание являет собой ценность и социальную норму гражданского общества, которое может проявляться в праве всех людей быть разными; обеспечивает устойчивую гармонию между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми,

Подходы к определению толерантности

Автор	Определение
А.Г. Асмолов [2]	Социальная норма, определяющая устойчивость к конфликтам в полиэтническом, межкультурном обществе
В.А. Ситаров, Г.С. Батицев [17]	Универсальный принцип в регулировании отношений человека к остальным людям и внешнему миру, а также готовность от чистого сердца и глубоко принаикать в мир другого
З.И. Замалетдинова [8]	Не пассивное, покорное терпение, а активное моральное отношение и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этническими группами, социальными группами, ради положительного взаимодействия с людьми другой культурной, национальной, религиозной или социальной среды
В.А. Тишков [22]	Свойство открытости и свободного мышления. Это личностная, общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит и взгляды на этот мир различны, не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу
Г.У. Солдатов [20]	Готовность принять других такими, какие они есть. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности, интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относиться к позициям и ценностям других
Л.А. Байкова [4]	Ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех его индивидов быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, полиэтническими, этническими и другими социальными группами, уважении к многообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям
Б.З. Вульф [6]	Способность человека или группы сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иной менталитет, образ жизни
В.В. Садохина [19]	Право на свободное выражение своих взглядов и реальное равноправие людей в практической жизни

которые различаются по внешнему виду, языку, убеждениям, обычаям и верованиям [6; 10; 13; 15]. Появляется и проявляется толерантность в обнаружении отличий между государствами, культурами, людьми и способом реагирования на них [1; 2; 5; 9; 25].

В демократическом обществе ключевым духовно-нравственным принципом является толерантность. Понятие толерантности формировалось на протяжении долгого времени, приобретало и накапливало разносторонние значения. Но в то же время не существует единственного мнения на сущность этого понятия в современных научных трудах (табл. 1).

Формирование толерантного сознания является сложным длительным процессом, осуществляющимся не только в учебных общеобразовательных организациях, но и в обществе, социальном окружении. Толерантность относится к числу тех новых ценностных ориентаций, которые труднее всего усваиваются сознанием.

Формирование толерантного сознания обучающегося

На наш взгляд, формирование таких качеств, как признание другого, принятие, понимание, способствовало бы решению проблемы формирования толерантного сознания личности. Понимание, рассмотренное в концепции Е.А. Сорокоумовой, является способностью видеть другого изнутри, способностью видеть его мир одновременно с двух точек зрения: своей и другого человека [21].

Можно выделить две группы видов понимания при формировании толерантного сознания (рис. 2).

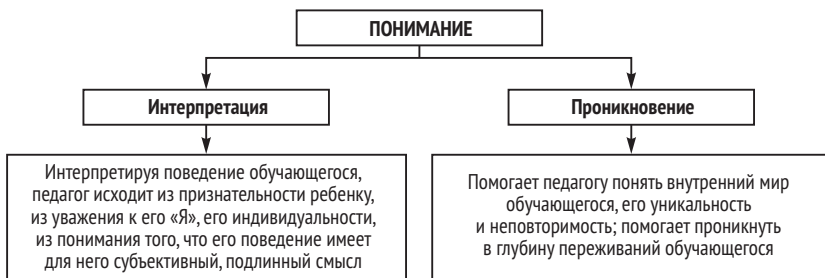


Рис. 2. Виды понимания при формировании толерантного сознания

Понимание того, что такое толерантность полезно для выстраивания совместного продуктивного диалога, при этом толерантность не всегда означает доброжелательное принятие другого, т.е. чьи привычки, чья

жизнь отличается от какого-либо другого человека. Современное общество, которое настроено на многообразие и разнообразие, по умолчанию толерантно. В современном мире человек привык видеть, что под толерантностью понимается действительно внешнее доброжелательное отношение к другим, даже в том случае, если он не понимает других людей, какие-то их привычки кажутся ему не близкими [7; 18; 24].

Толерантность может быть на самом деле вынужденным смирением, это не означает, что смирение не сопровождается каким-нибудь внутренним негодованием, но это означает, что мы принимаем решение смиряться друг с другом, потому что это способствует более продуктивному сосуществованию.

Толерантность может даже означать снисходительность, которая никак не связана с уважением, ни сочувствуем, ни с восхищением, ни с искренним интересом, ни с интересом к каким-нибудь ценностям, нормам поведения, образу жизни других людей. Получается, что толерантность никак не связана с аспектом положительных эмоций. Наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости является, согласно декларации ООН¹, воспитание, которое начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, чтобы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других [9; 11; 14]. Действительно, образовательная деятельность является основным средством развития толерантности в обществе.

Среди симптомов нетерпимости преподавателя к обучающимся можно выделить: амбициозность; настороженность в общении; раздражительность; внезапные эмоциональные вспышки; негативные высказывания и др. Такие проявления неприемлемы и несопоставимы с деятельностью учителя, одной из самых гуманных и мирных деятельностей – образованием и воспитанием человека.

Таким, образом, необходимо начинать работу по формированию и воспитанию толерантности с порой на четыре компонента толерантного сознания (см. рис. 1).

Сегодня существует множество программ по воспитанию молодого поколения в духе толерантности. Эти программы направлены на развитие толерантных взглядов и предотвращение национального экстремизма, в том числе антисемитизма в гражданском обществе.

Поэтому проблему толерантности можно считать проблемой образования. Исследования феномена толерантности показали, что они являются условием и фактором гармоничного развития личности; играют

¹ Декларация принципов толерантности. URL: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> (дата обращения: 18.12.2022).

роль в жизни учеников и педагогических учреждений; выступают в качестве гуманистической основы образования; обеспечивает прочную основу для успешного развития и социализации личности. Воспитание толерантности – это воспитание терпимости к различным стилям жизни, взглядам, поведению и ценностям [3; 18; 20].

Заключение

Современное образовательное пространство учебного заведения признает культурную идентичность каждого человека ценной и значимой, обеспечивает доступ ко всем цивилизациям мира, включая собственную, снимает внешние ограничения на доступ к другим образовательным системам.

В образовательных учреждениях должно формироваться определенное социокультурное отношение к жизни, где каждый может ощутить комфорт бытия, самодостаточность и стремление к самосовершенствованию. Однако особенности общественного развития создают систему препятствий для реализации этих целей. Формирование толерантного сознания является длительным и сложным процессом, происходящем в период формирования личности, а также на протяжении всей жизни.

Можно выделить три этапа работы по воспитанию толерантных отношений в рамках комплекса мероприятий:

- подготовительный, на данном этапе происходит знакомство обучающихся с понятием феномена толерантность и его составляющими;
- формирующий, формируется положительное отношение к проявлению толерантности в поведении и развитие потребности в таком отношении;
- результативный, на котором у обучающихся развивается толерантное отношение и поведение.

Для успешного формирования толерантного сознания у обучающегося необходимо наличие образцов, которые предъявляются ребенку, и мобилизация его активного желания овладеть этими образцами.

Библиографический список / References

1. Артемьева В.А., Данилова М.В. Анализ понятия «толерантность» в современной научной литературе // Молодой ученый. 2015. № 2. С. 471–474. [Artemyeva V.A., Danilova M.V. Analysis of the concept of “tolerance” in modern scientific literature. *Molodoj uchenyj*. 2015. No. 2. Pp. 471–474. (In Rus.)]
2. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. М., 1998. [Asmolov A.G.

- Tolerance: Different paradigms of analysis. *Tolerantnost v obshchestvennom soznanii Rossii*. Moscow, 1998. (In Rus.)]
3. Асташова Н.А. Толерантность как условие самореализации личности // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 19–22. [Astashova N.A. Tolerance as a condition for personal self-realization. *The Bryansk State University Herald*. 2011. No. 1. Pp. 19–22. (In Rus.)]
 4. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. [Bajkova L.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy gumanizatsii pedagogicheskoy sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Theoretical and methodological foundations of humanization of the pedagogical system of an educational institution]. PhD Dis. Moscow, 2000.]
 5. Боцманова М.Э., Зак А.З. Экспериментальное обучение и умственное развитие // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Тбилиси, 1974. Ч. I. С. 43–52. [Botsmanova M.E., Zak A.Z. Experiential learning and mental development. *Ekspperimentalnye issledovaniya po problemam usovershenstvovaniya uchebno-vospitatelnogo protsessa v nachalnykh klassakh i podgotovki detej k shkole*. Tbilisi, 1974. Vol. I. Pp. 43–52. (In Rus.)]
 6. Вульф В.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. 2002. № 6. С. 12–16. [Vulfov B.Z. Education of tolerance: Essence and means. *Vneshkolnik*. 2002. No. 6. Pp. 12–16. (In Rus.)]
 7. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сборник статей. М.; Воронеж, 2002. [Grinshpun I.B. The concept and substantive characteristics of tolerance (on the issue of tolerance as a mental phenomenon). *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnykh otnoshenij (teoriya i praktika)*. Moscow, Voronezh, 2002. (In Rus.)]
 8. Замалетдинова З.И. Формирование межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. [Zamaletdinova Z.I. Formirovanie mezhetnicheskoy tolerantnosti mladshikh shkolnikov v polikulturnoj obrazovatel'noj srede [Formation of interethnic tolerance of junior schoolchildren in a multicultural educational environment]. PhD Dis. Moscow, 2015.]
 9. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения. Саранск, 2002. [Zenkovskij V.V. Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays]. Saransk, 2002.]
 10. Золотухин В.М. Толерантность как проблема философской антропологии: Дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2005. [Zolotukhin V.M. Tolerantnost kak problema filosofskoj antropologii [Tolerance as a problem of philosophical anthropology]. PhD Dr. Hab. Ekaterinburg, 2005.]
 11. Золотухин В.М. «Терпимость» как общечеловеческая ценность // Современные проблемы гуманитарных дисциплин. Вып. 2. Кемерово, 1999. [Zolotukhin V.M. "Tolerance" as a universal human value. *Sovremennye problemy gumanitarnykh distsiplin*. Vol. 2. Kemerovo, 1999. (In Rus.)]

12. Касьянова Е.И. Нравственные основы толерантности в современной социокультурной ситуации. СПб., 2009. [Kasyanova E.I. Nравstvennyye osnovy tolerantnosti v sovremennoy sotsiokulturnoj situatsii [Moral foundations of tolerance in the modern sociocultural situation]. St. Petersburg, 2009.]
13. Кротков Е.А. Анатомия толерантности: феноменологический анализ // Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизм: Сборник публикаций. Белгород, 2005. [Krotkov E.A. Anatomy of tolerance: Phenomenological analysis. *Formirovaniye ustanovok tolerantnogo soznaniya i profilaktika ekstremizm*. Belgorod, 2005. (In Rus.)]
14. Рожков М.Н., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль, 2003. [Rozhkov M.N., Bajborodova L.V., Kovalchuk M.A. Vospitanie tolerantnosti u shkolknikov [Cultivating tolerance among schoolchildren]. Yaroslavl, 2003.]
15. Рыбакова Г.А. Об этнокультурном воспитании // Начальная школа Казахстана. 2004. № 3. С. 24–28. [Rybakova G.A. About ethnocultural education. *Nachalnaya shkola Kazakhstana*. 2004. No. 3. Pp. 24–28. (In Rus.)]
16. Немчинова Л.С., Омелченко Е.А. Сущность психолого-педагогических подходов к пониманию толерантности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2012. Ч. 3. С. 84–89. [Nemchinova L.S., Omelchenko E.A. The essence of psychological and pedagogical approaches to understanding tolerance. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: Sb. statej po materialam XIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, 2012. Vol. 3. Pp. 84–89. (In Rus.)]
17. Ситаров В.А. Ненасильственные технологии организации обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. С. 261–265. [Sitarov V.A. Non-violent technologies for organizing the education and upbringing of children in educational institutions. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2012. No. 3. Pp. 261–265. (In Rus.)]
18. Сукачева А.В., Маслова Т.М. Коммуникативная толерантность: теоретический и практический аспекты // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 3 (71). С. 687–692. [Sukacheva A.V., Maslova T.M. Communicative tolerance: Theoretical and practical aspects. *Sovremennyye nauchnye issledovaniya i innovatsii*. 2017. No. 3 (71). Pp. 687–692. (In Rus.)]
19. Садохина В.В. Основные факторы оптимизации профессиональной подготовки учителей музыки: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. [Sadokhina V.V. Osnovnyye faktory optimizatsii professionalnoy podgotovki uchitelej muzyki [The main factors for optimizing the professional training of music teachers]. PhD Dis. Moscow, 1999.]
20. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. М., 2000. [Soldatova G.U. Zhit v mire s soboy i drugimi: Trening tolerantnosti dlya podrostkov [Living in peace with yourself and others: Tolerance training for teenagers]. Moscow, 2000.]
21. Сорокоумова Е.А., Молостова Н.Ю., Шуваева Н.Ю. Формирование гражданской идентичности у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 159–172. DOI: 10.31862/2500-297X-

- 2020-3-9 [Sorokoumova E.A., Molostova N.Yu., Shuvaeva N.Yu. Formation of civic identity in preschool children. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 3. Pp. 159–172. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-9]
22. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах. Очерки теории и политики этничности в России. М., 1997. [Tishkov V.A. Tolerantnost i soglasie v transformiruyushchikhsya obshchestvakh. Ocherki teorii i politiki etnichnosti v Rossii [Tolerance and consent in transforming societies. Essays on the theory and politics of ethnicity in Russia]. Moscow, 1997.]
23. Туман-Никифоров А.А. Кризис духовности как проблема отсутствия цементирующего социум Идеала // *Философия и общество*. 2011. № 3. С. 91–102. [Tuman-Nikiforov A.A. The crisis of spirituality as a problem of the absence of an Ideal that cements society. *Filosofiya i obshchestvo*. 2011. No. 3. Pp. 91–102. (In Rus.)]
24. Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе: методические материалы. СПб., 2007. [Fedorenko L.G. Tolerantnost v obshcheobrazovatelnoj shkole [Tolerance in secondary schools]. Teaching materials. St. Petersburg, 2007.]
25. Чердымова Е.И. Экологическое намерение как компонент экологического сознания личности // *Известия Самарского научного центра Российской Академии наук*. 2011. Т. 13. № 2-2. С. 385–387. [Cherdymova E.I. Ecological intention as a component of the individual's ecological consciousness. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossijskoj Akademii nauk*. 2011. Vol. 13. No. 2-2. Pp. 385–387. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 20.05.2023, принята к публикации 25.06.2023

The article was received on 20.05.2023, accepted for publication 25.06.2023

Сведения об авторах / About the authors

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

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

E-mail: cea51@mail.ru

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

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

E-mail: cheiv77@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Сорокоумова Е.А. – анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Чердымова Е.И. – анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

E.A. Sorokoumova – analysis and interpretation of literature, preparation of the text of the article

E.I. Cherdymova – analysis and interpretation of literature, 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-2023-3-162-172

УДК 159.9

Чжан Шухуань

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
117198 г. Москва, Российская Федерация

Стили родительского воспитания в китайской и европейской традиции

Отношение родителей к ребенку и стиль воспитания влияет на его социализацию, эмоциональное состояние, интеллект и нравственное развитие. В статье рассматриваются особенности стиля воспитания, сложившегося в Китае и европейских странах. Анализируются постулаты современной парадигмы воспитания детей в Китае, которая базируется на конфуцианской философии и педагогическом наследии классических китайских мыслителей, поэтов и писателей, сформировавших древние традиции семейного воспитания. Выделены приоритеты, транслируемые родителями в процессе воспитания. Рассмотрены основные направления трактовки родительских стилей в Западной Европе: психоаналитическое, бихевиористское и гуманистическое. Также анализируются классификации подходов к воспитанию российских исследователей.

Ключевые слова: воспитание детей в семье, стиль родительского воспитания, китайский стиль родительского воспитания, европейский стиль родительского воспитания

Благодарности. Выражаю особую признательность и огромную благодарность своему научному руководителю, доктору психологических наук, профессору кафедры социальной педагогики Института иностранных языков РУДН Л.Ж. Каравановой за бесценный опыт, переданный мне в процессе научных исследований, и чуткое наставничество.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чжан Шухуань. Стили родительского воспитания в китайской и европейской традиции // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 162–172. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-162-172

© Чжан Шухуань, 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



Zhang Shuhuan

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow, 117198, Russian Federation

Parenting styles in Chinese and European tradition

The attitude of parents to the child and the parenting style affect their socialization, emotional state, intelligence and moral development. The article examines the peculiarities of the parenting style that has developed in China and European countries. The article analyzes the postulates of the modern paradigm of parenting in China, which is based on Confucian philosophy and the pedagogical heritage of classical Chinese thinkers, poets and writers who formed the ancient traditions of family education. The priorities transmitted by parents in the process of upbringing are highlighted. The main directions of the interpretation of parental styles in Western Europe are considered: psychoanalytic, behaviorist and humanistic. Classifications of approaches to the education of Russian researchers are also analyzed.

Key words: raising children in a family, parenting style, Chinese parenting style, European parenting style

Acknowledgements. I would like to express special appreciation and gratitude to my supervisor, Dr. Hab. (Psychology), Prof. at the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, L.Zh. Karavanova for the invaluable experience passed on to me during my research, and the responsive guidance.

CITATION: Zhang Shuhuan. Parenting styles in Chinese and European tradition. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 162 – 172. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-162-172

В психологии стиль семейного воспитания принято определять как своеобразное сочетание родителями социальных требований (ожиданий) и контролирующих санкций в своих отношениях к ребенку.

В результате требований социальной среды, личностных особенностей родителей и их жизненного опыта складывается стиль детско-родительских отношений, обуславливающий систему воспитания, которой присуще более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учета того, что по отношению к ребенку можно допускать, а чего нельзя, хотя не всегда осознается объективно существующая изменчивая множественность целей и задач воспитательной работы с детьми.

Соответственно, принято выделять следующие стили (тактики) воспитания в семье: авторитарный, демократический, либеральный, попустительский, неустойчивый, а также соревновательный, расчетливый, заискивающий, контролирующий, сострадательный, гармоничный и т.п. [7, с. 87].

В идеале родительский стиль формируется на основе гуманных взаимоотношений, ведь в противном случае возникает риск увеличения числа социальных сирот, которые впоследствии вряд ли смогут привить своим детям гуманистические идеалы. В реальности в наши дни распространена детская преступность, наркомания, что происходит в том числе из-за обнищания духовной сферы во всех воспитательных институтах и особенно в семье.

Важный теоретический задел по проблеме гуманных межличностных взаимоотношений представлен в трудах следующих китайских ученых: Ван Янь Янь, Лю Юн, Син Ван, Чжаоин Чэнь, Янь Чжи Туя, Цзэн Гуо Фана, Сы Ма Гуана, Лу Ю, Ван Шоу Жэнь, Цзэн Гуо Фан, Лэй Ляи Бо, Мо Ли Жуай, Янь Цзень и т.д. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае имеет широкую ретроспективу, что обусловлено обособленностью и автономностью китайской философии, ее историческими масштабами и фундаментальностью.

Современная парадигма воспитания детей в Китае, характеризующаяся колоссальным нравственным потенциалом, берет истоки в конфуцианской философии и педагогическом наследии классических китайских мыслителей, поэтов и писателей, сформировавших древние традиции семейного воспитания. Наибольшее влияние на становление педагогики в Китае оказал Конфуций, в трудах которого транслируются постулаты о любви к вежливости, уважении к старшим, почитании родителей. Паттерны поведения в детско-родительских отношениях, которые Конфуций проповедовал в своих работах, по сей день служат базисом взаимодействия между поколениями, неотъемлемой составляющей китайского менталитета и характерными чертами китайского народа.

В качестве центральных приоритетов воспитательной деятельности древнекитайский философ определял транслирование ребенку четких

позиций относительно его места в семье, обществе, государстве. Гуманность и добродетель в симбиозе с преданностью и гражданственностью, согласно Конфуцию, составляют ценностно-смысловое ядро воспитательной работы, а семейность, предполагавшая отождествление себя со всей нацией, – основополагающим ценностным ориентиром. Философом декларировалась общинная система воспитания молодого человека, когда весь народ рассматривается как одна большая семья, а воспитание младших осуществляется в неразрывной связи с коллективом. Власть в семье, как провозглашается в конфуцианстве, принадлежит одновременно отцу и императору [6].

В более современных учениях о семейном воспитании производится большое количество отсылок к конфуцианству и, в целом, традиционным доктринам и догмам родительского воспитания. Огромный вклад в традиционное семейное воспитание в Китае внесли последователи Конфуция – Янь Чжи Туя, Сы Ма Гуана и Лу Ю. В трудах китайских просветителей содержатся рекомендации по воспитанию с самого раннего возраста ребенка, поскольку младенчество и детство – фундамент всей жизни человека. Так, Янь Чжи Туй подробно описала влияние окружающей среды на личностное становление ребенка и определила условия, благоприятные для воспитания детей [12].

Опираясь на педагогические идеи Янь Чжи Туй, историк Сы Ма Гуан систематизировал все признанные теории семейного воспитания, на базе чего создал собственное учение о семейном воспитании, основанное на патриархальной нравственности и содержащее следующие умозаключения:

- воспитание следует начинать с раннего возраста;
- воспитывать ребенка следует через любовь к нему;
- управлять семьей требуется через ритуалы;
- важно воспитывать в детях стремление к учебе;
- основные постулаты воспитания – скромность и неподкупная честность [13].

Сы Ма Гуан внес значительный вклад в теорию и практику родительского воспитания детей. Не менее выдающийся вклад внес поэт-патриот Лу Ю, восхвалявший в своих стихах любовь к Родине, нравственность, постоянство в учебе и труде, занятия сельским хозяйством. Единство нравственного, физического и умственного воспитания, по Лу Ю, создают синергетический эффект в развитии детей.

Итак, основным родительским стилем воспитания в Китае вплоть до XIX в. провозглашался и проповедовался патриархальный стиль, предполагавший общинное воспитание и коллективный контекст «большой семьи». Только на рубеже XIX–XX вв. в китайскую педагогику

проникли идеи и формы западной системы воспитания, а в учебных заведениях стала преподаваться европейская философия и право [3].

Среди теорий и подходов иностранных исследователей, имеющих объектом своего изучения детско-родительские взаимоотношения, выделяются теории в русле психоаналитического, бихевиористского и гуманистического направления.

К представителям первого направления (психоаналитического) относятся З. Фрейд, Д. Винникот, К. Хорни, Э. Фромм и др. По их мнению, акцент стоит сделать на важности раннего взаимодействия родителей и детей, поскольку травматизация психики ребенка происходит именно на данном этапе, а ее причиной служит недостаточный опыт взаимодействия с ребенком. А. Адлер, В. Шутц, Э. Эриксон также акцентируют недостаточность ухода за ребенком со стороны родителей как негативного фактора влияния на развитие детской психики.

По мнению З. Фрейда, мать для ребенка является первым и наиболее важным на первом этапе развития центром удовольствия, его источником. Мать является первым объектом либидо ребенка, а также первым человеком, который диктует, что ребенок должен делать и как. Согласно мнению З. Фрейда, реальное существование детей часто противоречит проекциям его родителей, которые сконцентрированы в их бессознательном [10].

Д. Винникот считает наиболее важными взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: с матерью на первоначальном этапе, а далее со всеми остальными членами семьи, друзьями и прочими элементами ближайшего окружения ребенка. Именно мать и отношения с матерью, по мнению Д. Винникота, играют важную роль в формировании психики детей [4].

Э. Фромм, анализируя традиционную семью, противопоставлял материнскую и отцовскую любовь как любовь безусловную и любовь требовательную. Э. Эриксон также развивает это научное направление, говоря о том, что взаимоотношения с матерью и отцом с их особенностями равно важны для развития психики ребенка. Здесь он различает семью, мать и отца, их отношение к ребенку. Материнская любовь отличается от отцовской тем, что она безусловна, т.е. ее нельзя ни утратить, ни обрести. Отцовская любовь иная, она не является безусловной, она имеет подспорье, которым является оправдание ребенком ожиданий отца, соответствие ребенка им. В целом отцовскую любовь можно заслужить, заработать. Также ее можно и утратить, потерять.

Дж. Боулби и М. Эйнсворт материнскую любовь трактуют с двух совершенно противоположных сторон: с одной стороны, материнская любовь подталкивает к активизации познания мира, к риску, который

будто способствует уходу ребенка от матери и от родительского дома. С другой стороны, материнская любовь привлекает ребенка обратно, в родительский дом, т.к. там комфортно, там его принимают, любят, окружают теплом и заботой. Ощущение безопасности, исходящее от матери, влечет ребенка к ней [10].

Трехмерная теория интерперсонального поведения В. Шутца также интересна как составляющая психоаналитического направления. Согласно данной теории, для ребенка, как и для любого индивида, важными являются три потребности на межличностном уровне: потребность в любви, потребность в контроле и потребность включения. И именно их отсутствие или неудовлетворенность приводит к нарушениям психики у детей.

Также следует выделить концепцию А. Адлера как еще одну составляющую психоаналитического направления. Ее отличие от всех предыдущих состоит в том, что в ее основе лежит так называемая социальная ориентация. Основопологающим понятием, согласно концепции адлеровского воспитания родителей, являются равенство «сотрудничества» и «естественных результатов». С ними связаны два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка.

В контексте нашей работы также заслуживает внимания предложенная Л. Демозом концепция, помогающая понять исторические этапы развития детско-родительских взаимоотношений. Оригинальность его взгляда состоит в предположении, что история определяется, прежде всего, женщинами и детьми не в меньшей степени, чем мужчинами, и лишь потом отражается в общественной деятельности. Л. Демоз, изучая детство многих поколений, предложил классификацию вариантов поведения взрослого при взаимодействии с ребенком. В распоряжении взрослого есть, по мнению автора концепции, три способа реагирования. Взрослый может:

- видеть в ребенке своего рода «сосуд», что вмещает проекции родителя (так называемая «проективная реакция»);
- видеть в ребенке фигуру, значимую для родителя в его собственном периоде детства (так называемая «возвратная реакция»);
- видеть в ребенке существо, которому следует сопереживать и желания которого необходимо удовлетворять (так называемая «реакция сопереживания») [5, с. 18–20].

Л. Демоз считал, что современное состояние отношений между родителями и детьми имеет глубокие корни, т.е. оно будто унаследовано от взаимоотношений родителей и детей, которые были актуальны для прошлых поколений.

Первым из выделенных Л. Демозом этапов был стиль, который называют стилем детоубийства (с древности до IV в. н.э.). Этот стиль характеризуется массовым детоубийством, которое осуществлялось в случаях неспособности прокормить или воспитать ребенка родителями, и это негативно влияло на тех детей, которым удалось выжить. В них преобладали проективные реакции.

Оставляющий стиль (IV–XIII в. н.э.). Родители начали рассматривать ребенка как отдельную личность и фактически отказывались от него.

Амбивалентный стиль (XIV–XVII вв.). Ребенок начал входить в эмоциональную жизнь родителей. Но он вмещал, как и ранее, проекции родителей, которые были негативными и опасными для существования ребенка, его личности и эмоционального благополучия. Ребенка родители будто бы «лепили» из мягкого, но прочного материала.

Навязчивый стиль (XVIII в.). Проективные реакции начинают осознаться родителями. Возвратные реакции практически исчезают в детско-родительских отношениях. Этот период стал революционным, осуществляется своего рода переход к новому этапу построения детско-родительских отношений. К ребенку начинают относиться более мягко и снисходительно. Это проявляется во всем, даже в менее тугом пеленании по сравнению с предыдущими этапами. Также сократилось количество и сила наказаний и угроз в адрес ребенка, насилие применялось реже. С детьми разговаривали, и слово стало наиболее важным фактором послушания, именно им его добивались родители. Показатель детской смертности стал ниже в связи с таким отношением к детям, это положило начало демографическому росту.

Социализирующий стиль (с XIX в. до середины XX в.). Родители начали приучать ребенка к тому, чтобы он приспосабливался к внешним условиям, возникающим ситуациям и складывающимся обстоятельствам. В воспитание детей начинают включаться отцы: они берут на себя часть обязанностей по уходу за ребенком, стараясь немного разгрузить мать. Детей стараются направить на более правильный путь адекватными воспитательными методами.

Помогающий стиль (с середины XX в.). Данный стиль воспитания считается наиболее адекватным для достижения благополучия ребенка. В соответствии с этим стилем воспитания, ребенок всегда лучше знает то, что ему необходимо. Родители помогают ребенку достичь своих целей. Оба родителя вносят лепту в воспитание ребенка. Детей не принято наказывать насильственными методами, на детей не принято повышать голос. Такой стиль воспитания очень сложен и энергозатратен для родителей, но он способствует созданию таких условий, в которых ребенок будет развиваться наиболее гармонично. Результатом помогающего

стиля воспитания детей является равномерное развитие, ребенок вырастает добрым, открытым, отзывчивым, его целеустремленность и воля сильны, такие дети менее склонны к депрессивным состояниям и т.п. [5, с. 84–86].

Л. Демоз слишком идеализировал последний, помогающий стиль детско-родительских взаимоотношений, охарактеризовав его как «вершину цивилизации». Эта классификация вызвала шквал критических откликов в свой адрес, т.к. дело не в стилях как таковых, а в экономических условиях существования семьи и общества в целом, а также нельзя не принимать во внимание тот факт, что амбивалентное отношение к детям было всегда, поскольку во все времена по-разному переживали о детях [10].

Бихевиористы занимаются разработкой и применением различных концепций детско-родительских взаимоотношений. Наиболее классической считается методика И. Павлова, согласно которой стимулы влияют на последующие реакции. А. Бандура же считает, что метод «кнута и пряника» – это далеко не все, что необходимо для обучения новым моделям поведения. По мнению данного автора, дети используют имитацию действий родителей в своем дальнейшем поведении, и это также касается воспитания будущих поколений. Исходя из этого, следует, что многие модели бихевиоризма ставят под сомнение и детально изучает их [5].

Гуманистическая концепция детско-родительских взаимоотношений, в западной и в отечественной науке объединяет совершенно разные школы гуманистической психологии. Но они приблизительно едины касательно детско-родительских взаимоотношений и позиционируют ребенка как уникальную, отдельную от родителя личность, а его переживания и осознание себя как члена семьи, социума, индивидуума сугубо индивидуальны. Для того чтобы человек получил толчок к самореализации, требуется актуализация определенных целей и задач.

В рамках гуманистического стиля воспитания стоит рассмотреть и педагогические идеи Р. Кэмпбелла. В основе обучения Р. Кэмпбелла лежит безусловная любовь – фундамент любого успеха взаимоотношений между родителями и детьми. Без этого невозможно проникнуть в душу ребенка, оценить его поведение и понять, как справиться с непослушанием. «Безусловная любовь – это путеводная звезда в воспитании ребенка», – убежден Р. Кэмпбелл [8, с. 14]. По его мнению, родители должны проявлять свою любовь к детям как можно чаще через различные способы, такие как зрительный контакт, физический контакт, пристальное внимание и дисциплина.

Другое принципиально важное понятие, которое необходимо осознать родителям, – «эмоциональный резервуар». Это означает, что у каждого ребенка есть определенные эмоциональные потребности. От их удовлетворения зависит прежде всего то, как ребенок себя чувствует, доволен ли он, подавлен или полон радости. Набор этих эмоций определяет поведение и характер ребенка, а также существование зависимости поведения от эмоций: чем более позитивными являются эмоции ребенка, тем лучше становится его поведение [8, с. 21].

В России исследованием типологии стилей родительского воспитания занимались такие ученые, как А.В. Петровский, А.Я. Варга и др. А.В. Петровский выделил четыре тактики воспитания в семье: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество. Диктат (систематическое насилие над ребенком, чрезмерные требования к нему), опека (удовлетворение всех потребностей ребенка и ограждение его от неприятностей) и невмешательство (обособленность от ребенка и его жизни) рассматриваются исследователем как деструктивные для детей. Стратегия сотрудничества в отличие от трех предыдущих является оптимальной для гармоничной для развития и становления личности [4].

Однако, по нашему мнению, подход к типологии стилей воспитания А.Я. Варги является более системным и охватывает рассмотрение последствий воспитательных воздействий для ребенка в будущем. Автор выделяет пять стилей семейного воспитания: принятие, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация (маленький неудачник).

Стратегия принятия предполагает безусловную любовь и уважение к личности ребенка; согласно стратегии кооперации родители заинтересованы в делах и планах ребенка; стратегия симбиоза предполагает постоянное тревожное ощущение касательно ребенка, родители считают его маленьким, хрупким, беззащитным; авторитарная стратегия исключает непослушание и неповиновение, родители ожидают от ребенка тотальной дисциплины и послушания; «маленький неудачник» – это стратегия, которая предполагает инфантилизацию ребенка, родители навязывают ребенку личную несостоятельность и неспособность адекватного нахождения в социуме [1, с. 27–30].

Итак, сравнительный анализ родительского стиля воспитания в Китае и европейских странах позволил выявить следующее. Система воспитания в Китае основана на философских тенденциях, оформленных в работах Конфуция, а также на педагогическом наследии классических китайских мыслителей, поэтов и писателей, сформировавших древние традиции семейного воспитания. Кратко основы классического воспитания сводятся к вежливости, уважению к старшим и особенно

к родителям. Европейское традиционное воспитание трактовалось тремя подходами в истории педагогики и психологии: психоаналитическим, бихевиористским и гуманистическим. В Китае современная реальность вносит свои изменения в патриархальные детско-родительские отношения, но основа стиля воспитания зиждется на конфуцианстве и, соответственно, гуманистическом подходе.

Библиографический список / References

1. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Диагностика типов детско-родительских отношений // Российский психологический журнал. 2019. Т. 6. № 1. С. 25–34. [Golubeva E.V., Istratova O.N. Diagnosis of types of parent-child relationships. *Russian Psychological Journal*. Vol. 6. No. 1. Pp. 25–34. (In Rus.)]
2. Конфуций (551–479 до н.э.). Уроки мудрости / Сост., вступ. ст. и коммент. М.А. Блюменкранца. М.; Харьков, 1998. [Confucius (551–479 BC). *Uroki mudrosti* [Lessons of wisdom]. Transl. from Ancient Chinese. M.A. Blumenkrantz (comp., introd. art. and comment.). Moscow; Kharkov, 1998.]
3. Ло Юн. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае: Автореф. дис. ... канд. пед. Казань, 2005. [Luo Yun. *Razvitie pedagogicheskoy mysli o vospitanii detey v Kitae* [Development of pedagogical thought about raising children in China]. Kazan, 2005.]
4. Петровский А., Петровский В. Всегда ли правы родители. Психология воспитания. М., 2021. [Petrovsky A., Petrovsky V. *Vsegda li pravyye roditeli*. *Psikhologiya vospitaniya* [Are parents always right? Psychology of education]. Moscow, 2021.]
5. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2018. [Workshop on developmental psychology [Praktikum po vozrastnoy psikhologii]. L.A. Golovey, E.F. Rybalko (eds.). St. Petersburg, 2018.]
6. Чжан Чэнь. Педагогические идеи последователей конфуцианства эпохи традиционного Китая // Грани познания. 2015. № 7 (41). С. 119–124. [Zhang Chen. *Pedagogic ideas of Confucianism followers of the traditional China epoch*. *Grani poznaniya*. 2015. No. 7 (41). Pp. 119–124. (In Rus.)]
7. Besteiro E.M., Quintanilla A. The relationship between parenting styles or parenting practices, and anxiety in childhood and adolescence: A systematic review. *Revista espanola de pedagogia*. 2019. Vol. 75. No. 267. Pp. 337–351.
8. Cowan P.A., Cowan C.P., Pruett M.K. Fathers' and mothers' attachment styles, couple conflict, parenting quality, and children's behavior problems: An intervention test of mediation. *Attachment and Human Development*. 2019. Vol. 21.5. Pp. 532–550.
9. Parenteau A.M., Alen N.V., Deer L.K. Parenting matters: Parents can reduce or amplify children's anxiety and cortisol responses to acute stress. *Development and Psychopathology*. 2020. Vol. 32. No. 5. Pp. 1799–1809.
10. Richardson A.C., Lo J., Priddis L. A quasi-experimental study of the respectful approach on early parenting competence and stress. *Journal of Child and Family Studies*. 2020. Vol. 29. No. 10. Pp. 2796–2810.

11. Rodic M., Cui J., Malykh S. Cognition, emotion, and arithmetic in primary school: A cross-cultural investigation. *British Journal of Development Psychology*. 2021. Vol. 36. No. 2. Pp. 255–276.
12. 顏氏家訓譯註 / 顏邁譯註。/ 燕麥譯注。北京, 2016。 [Yīyuè Wǔyuè. jiā xùnyǎn de fānyì yǔ zhùshì. [Translation and commentary of the family teachings of the Yan clan]. Yan Mai (transl. and comment.) Beijing, 2016.]
13. 纪朱太玄经 (《大秘典》简评) / 杨雄; 评论。司马光 // Zhong hua dao tsang (Chinese “Treasury Of Tao”)。艾迪 张继宇。 [Yáng Xióng. Summary commentary on the “Canon of the Great Secret”. Ji Zhou tai xuan jing. Yáng Xióng (ed.). Vol. 17. Beijing, 2004. Pp. 663–752. (In Chinese)].

Статья поступила в редакцию 10.03.2023, принята к публикации 19.05.2023

The article was received on 10.03.2023, accepted for publication 19.05.2023

Сведения об авторе / About the author

Чжан Шухуань – аспирант кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва

Zhang Shuhuan – PhD student at the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation

E-mail: 1042208076@pfur.ru

Информация для авторов

«Педагогика и психология образования» – всероссийский междисциплинарный журнал. Издание специализируется на освещении научно обоснованных решений педагогических и психологических проблем и задач обучения и воспитания на всех уровнях системы непрерывного образования – от дошкольного до дополнительного – формального, неформального и информального.

Все представленные для публикации статьи рецензируются. Издание осуществляет двойное «слепое» рецензирование (т.е. рецензент не знает, чью статью он оценивает; автор не знает, кто делает отзыв на его статью) всех поступающих материалов, соответствующих тематике журнала.

В основе решения о публикации лежит научная новизна и теоретическая значимость представленного материала, количественная и качественная обоснованность полученных результатов и выводов.

К публикации принимаются статьи, отражающие основные результаты оригинальных исследований, а также научные обзоры и рецензии на монографии, учебники и учебные пособия. Научные обзоры должны представлять собой теоретический анализ содержащейся в них проблемной области, подготовленный с определенных концептуальных позиций автора обзора.

Целью журнала является обеспечение научной общественности объективной информацией о современном состоянии педагогических и психологических наук в области образования. Редакция журнала «Педагогика и психология образования» ставит перед собой следующие задачи:

- отражение хода и результатов современных теоретических, методологических и опытно-экспериментальных исследований по педагогике и психологии, направленных на научное обеспечение повышения качества содержания всех уровней системы непрерывного образования;
- освещение процессов интеграции российского образования в образовательное пространство стран СНГ и мировое образовательное пространство;
- обсуждение дискуссионных вопросов, касающихся педагогической, психолого-педагогической и научно-методической поддержки реализации основных направлений развития педагогического образования в России.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссия при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2023.3

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

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

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

Подписано в печать 30.09.2023 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 10,9 п. л. Тираж 1000 экз.