

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.2024

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, 2024

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

1.2024

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*М.В. Пономарев, А.В. Клименко,
С.Ю. Рафалюк*

Когнитивная культура поколения Z как фактор развития
современных педагогических систем 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Г.Л. Абдулгалимов, Е.А. Польшкина

Обучение решению задач кинематики
в современном детском технопарке 28

Л.К. Веретенникова, Г.А. Дугина

Исследование интеллектуальной готовности
дошкольников к обучению в начальных классах 38

Ю.А. Дмитриев, Т.В. Калинина

Формирование у старших дошкольников
умений анализировать и оценивать информацию. 49

П.В. Заботнов

Обучение в сотрудничестве на уроках литературы
и во внеурочной деятельности:
использование элементов скринлайфа 61

*Г.П. Иванова, А.А. Марченко,
Н.Н. Ширкова*

Гражданская идентичность младших школьников:
особенности ее формирования
во внеурочной деятельности 73

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Мариупольская, Л.А. Казымова

Феномен восприятия музыки
в аспекте обучения в исполнительских классах
педагогических учебных заведений 87

О.И. Миронова, Л.А. Руонала

Обучающая программа для специалистов
по сопровождению адаптации женщин,
заключивших брак с иностранцами 104

| | |
|---|-----|
| <i>Е.А. Петраш, И.А. Симоненко, А.Е. Рохлов</i> | |
| Образовательная траектория подготовки медицинского психолога в исторической ретроспективе | 123 |
| <i>И.В. Портнова, И. Халиль</i> | |
| Использование VR-технологии в учебном процессе студентов-архитекторов | 137 |
| ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ | |
| <i>А.С. Горбачева, М.Ю. Казарян, В.А. Сотников, А.И. Коробко</i> | |
| Когнитивные способы обработки информации при решении профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе | 151 |
| <i>А.В. Дмитриева</i> | |
| Эмпирическое исследование авторской модели педагогического социального интеллекта | 168 |
| <i>А.Ю. Качимская, Ю.В. Смык</i> | |
| Педагогические отношения как основа педагогической безопасности образовательной среды | 188 |
| <i>Т.Н. Сахарова, Н.А. Цветкова</i> | |
| Инновационные подходы к образованию и воспитанию детей поколений Z и α в контексте особенностей их психологических характеристик | 205 |
| <i>Е.А. Сорокоумова, М.В. ФерAPONтова, Ю.В. Суховершина, А.А. Игошина</i> | |
| Когнитивные особенности лиц юношеского возраста с разным уровнем психологического благополучия | 224 |

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*M.V. Ponomarev, A.V. Klimenko,
S.Yu. Rafalyuk*

Cognitive culture of generation Z as a factor
in the development of modern pedagogical systems 9

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

G.L. Abdulgalimov, E.A. Polkina

Training in problem solving in kinematics
at a modern children's technology park 28

L.K. Veretennikova, G.A. Dugina

A study of the intellectual readiness
of preschoolers for primary school education 38

Yu.A. Dmitriev, T.V. Kalinina

Formation of older preschoolers' skills
to analyze and evaluate information 49

P.V. Zobotnov

Cooperative learning in literature lessons
and extracurricular activities:
Using screenlife elements. 61

G.P. Ivanova, A.A. Marchenko, N.N. Shirkova

Civic identity of junior schoolchildren:
Features of its formation in extracurricular activities 73

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

T.G. Mariupolskaya, L.A. Kazymova

The phenomenon of music perception
in the aspect of teaching in performing classes
of pedagogical educational institutions. 87

O.I. Mironova, L.A. Ruonala

Training program for specialists to support the adaptation
of women married to foreigners 104

| | |
|---|-----|
| <i>E.A. Petrash, I.A. Simonenko, A.E. Rokhlov</i> The educational trajectory of medical psychologist training in historical retrospect | 123 |
| <i>I.V. Portnova, I. Khalil</i> The use of VR technology in the educational process of architecture students | 137 |
| PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY | |
| <i>A.S. Gorbacheva, M.Yu. Kazaryan, V.A. Sotnikov, A.I. Korobko</i> Cognitive methods of information processing in solving professional and educational tasks by social work specialists | 151 |
| <i>A.V. Dmitrieva</i> Empirical study of the author's model of pedagogical social intelligence | 168 |
| <i>A.Yu. Kachimskaia, Yu.V. Smyk</i> Pedagogical relations as the basis of psychological safety of the educational environment | 188 |
| <i>T.N. Sakharova, N.A. Tsvetkova</i> Innovative approaches to the education and upbringing of children of generations Z and α in the context of their psychological characteristics | 205 |
| <i>E.A. Sorokoumova, M.V. Ferapontova, Yu.V. Sukhovershina, A.A. Igoshina</i> Cognitive characteristics of adolescents with different levels of psychological well-being | 224 |

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-9-27

УДК 159.922.2/.6+37.018

М.В. Пономарев, А.В. Клименко, С.Ю. Рафалюк

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

Когнитивная культура поколения Z как фактор развития современных педагогических систем

Статья посвящена анализу социально-психологических особенностей поколения Z («родившихся в XXI веке») как фактора развития современных педагогических систем. Авторы показывают специфику когнитивной культуры «зуммеров», раскрывая взаимосвязь таких явлений, как клиповое сознание, визуальное мышление и эмоциональный интеллект, отмечая закрепление соответствующих качеств как на уровне нейропсихологических процессов, так и ценностно-мотивационных, поведенческих, коммуникативных установок. Адаптация образовательного процесса к когнитивным особенностям представителей поколения Z соотносится с закреплением интерактивного характера педагогического взаимодействия (помимо использования соответствующих методик преподавания), геймификацией образовательного процесса, созданием условий для построения индивидуальных траекторий обучения. Особое значение придается активизации воспитательной работы с молодежью на основе стимулирования социального активизма обучающихся, приобретения навыков коллаборации. В статье подчеркивается необходимость системного внедрения таких педагогических подходов именно в высшей школе, поскольку

© Пономарев М.В., Клименко А.В., Рафалюк С.Ю., 2024



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

в 2020–2030-х гг. студентами будут являться представители поколения Z. Решение соответствующих задач, по мнению авторов, должно стать важной частью реформы высшей школы, стартовавшей в 2023 г.

Ключевые слова: когнитивная культура, поколение Z, клиповое сознание, визуальное мышление, эмоциональный интеллект, образовательный процесс в университете

Благодарности. Статья подготовлена в рамках проекта «Особенности реализации принципа индивидуализации при формировании готовности к научно-исследовательской деятельности».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Пономарев М.В., Клименко А.В., Рафалюк С.Ю. Когнитивная культура поколения Z как фактор развития современных педагогических систем // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 9–27. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-9-27

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-9-27

M.V. Ponomarev, A.V. Klimenko, S.Yu. Rafalyuk

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Cognitive culture of generation Z as a factor in the development of modern pedagogical systems

The article is devoted to the analysis of the socio-psychological characteristics of generation Z (“those born in the 21st century”) as a factor in the development of modern pedagogical systems. The authors show the specifics of the cognitive culture of “Zoomers”, revealing the relationship between such phenomena as clip consciousness, visual thinking and emotional intelligence, noting the consolidation of the corresponding qualities both at the level of neuropsychological processes and value-motivational, behavioral, and communicative attitudes. Adaptation of the educational process to the cognitive characteristics of representatives of generation Z

correlates with consolidating the interactive nature of pedagogical interaction (in addition to the use of appropriate teaching methods), gamification of the educational process, and creating conditions for building individual learning trajectories. Particular importance is attached to intensifying educational work with young people based on stimulating social activism among students and acquiring collaboration skills. The article emphasizes the need for the systematic implementation of such pedagogical approaches in higher education, since in the 2020s – 2030s representatives of generation Z will be students. Solving relevant problems, according to the authors, should become an important part of the higher education reform that started in 2023.

Key words: cognitive culture, generation Z, clip consciousness, visual thinking, emotional intelligence, educational process at the university

Acknowledgments. The article was prepared within the framework of the project “Peculiarities of the implementation of the principle of individualization in the formation of readiness for research activities”.

CITATION: Ponomarev M.V., Klimenko A.V., Rafalyuk S.Yu. Cognitive culture of generation Z as a factor in the development of modern pedagogical systems. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 9–27. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-9-27

Введение

Система российского образования к исходу первой четверти XXI в. оказалась перед необходимостью очередного цикла реформирования. При этом сложившаяся за последнее два десятилетия общепедагогическая парадигма не претерпевает радикальных изменений. Так, ярко выраженная тенденция усиления роли воспитательного процесса вполне соответствует специфике компетентностной модели обучения, а обновление содержательных основ образовательных программ различного уровня за редким исключением носит вполне преемственный характер. Актуальные задачи по цифровизации образования, внедрению его дистанционного формата, расширению спектра инновационных образовательных технологий также решаются «в текущем порядке». Наиболее обсуждаемые новации, такие, например, как переход к дидактической модели «единого учебника» в рамках общего образования или трансформация уровневой модели высшего образования, находятся на стадии поиска оптимальных форм практической реализации. То же самое относится и к заявленной стратегии «суверенного образования».

На этом фоне диссонансом выглядит чрезвычайно критическое отношение российской общественности к состоянию образования. По данным ВЦИОМ, каждый пятый россиянин считает его «плохим» или «очень плохим», более 60% уверены в том, что получаемое образование не определяет благополучие человека, и немногим менее 60% отмечают недостаточную доступность качественного образования, особенно в сфере высшего образования (<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskiy-obzor/obrazovanie-v-rossii-vostrebovannost-dostupnost-kachestvo>). Резкие суждения о «бедственном состоянии» образования раз за разом звучат с парламентской трибуны (показательной является законодательная инициатива 2023 г. о переходе к обязательным ежегодным отчетам правительства о ситуации в сфере образования). Критические настроения неизменно сохраняются и у многих представителей профессионального педагогического сообщества.

Особую остроту полемике о результатах и перспективах развития российского образования придает проблема интеграции в происходящие процессы его обновления самих обучающихся. Нынешние школьники и большая часть студентов родились уже в XXI в. Они обладают заметной спецификой мышления, мировосприятия, поведенческой и коммуникативной культуры, мотивационных установок. Этот факт не подвергается сомнению, но он реже всего обсуждается в рамках дискуссии о проектировании современных педагогических систем. Более того, часто можно встретить весьма скептические суждения о когнитивной культуре и жизненной позиции подрастающего поколения. Взрослые отмечают чрезмерную ориентацию на материальные ценности (хотя исследования показывают обратную картину), утверждают, что молодежь эгоистична, расточительна, безответственна, лицемерна, равнодушна к родной стране и обладает низкой духовной культурой [1, с. 109].

Широко распространена точка зрения о превращении большей части нового поколения в «рабов интернета», воспринимающих реальность сквозь призму социальных сетей: «Красивые картинки и мотивационные лозунги псевдоэкспертов, которые молодые люди ввиду отсутствия достаточного жизненного опыта и психологической зрелости воспринимают как истину в последней инстанции, искажают восприятие их реальной жизни» [17, с. 26]. Считается, что такое погружение в иллюзорную виртуальную среду ведет к нигилистическому отрицанию опыта предыдущих поколений и угрожает крайним обострением конфликта отцов и детей: «Новое поколение будет возлагать на родителей моральную ответственность за собственные проблемы – когда у них что-то не получается, они прибегают к самооправданию: это родители им не дали, не устроили, не научили...» [15, с. 27].

При всей тенденциозности подобных оценок они достаточно ярко иллюстрируют проблему социализации подрастающего поколения в условиях динамично меняющегося общества. Развитие педагогических систем оказывается сопряжено с необходимостью обеспечить преемственность социокультурного развития при радикальной смене форм когнитивной активности у детей, подростков и молодежи. Возникает ситуация, когда учитель и ученик не только обладают существенно разными мотивационно-ценностными установками, но и заметно отличаются знаковой культурой. Именно поэтому остро встает вопрос о поисках адекватного стиля педагогического общения и эффективных методов обучения. Но идет ли речь о необходимости «нивелировать отрицательные черты “цифровых детей” и помочь им преодолеть трудности в развитии» [10, с. 2], или современная педагогика должна исходить из особенностей когнитивной культуры подрастающего поколения и видеть в этих особенностях особый ресурс развития общества? От ответа на этот вопрос зависит не только вектор развития образовательного пространства в нынешних непростых условиях, но и готовность общества ответить на вызовы завтрашнего дня.

Поколение Z: социально-психологический портрет и специфика когнитивной культуры

Для обозначения «родившихся в XXI веке» чаще всего используется понятие «поколение Z» в соответствии с теорией, разработанной Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом. Еще в 1991 г. они опубликовали книгу «Поколения: история будущего Америки, с 1584 по 2069 год», в которой предложили рассматривать в качестве «поколения» людей, родившихся в рамках примерно двадцатилетнего периода, оказавшихся в процессе социализации под влиянием неких особых исторических условий и, как следствие, обладающих схожими мировоззренческими установками и моделями поведения, а также чувством принадлежности к данному поколению [19, с. 58–64]. При всей условности и даже спорности, присущей подобным обобщениям, теория Хоува и Штрауса оказалась вполне продуктивной основой для социально-психологического анализа поколений, составляющих современное общество: Беби-Бумеров (родившихся во второй половине 1940-х – первой половине 1960-х гг.), поколения X (вторая половина 1960-х – первая половина 1980 гг.), поколения Y (вторая половина 1980-х – конец 1990-х гг.) и поколения Z (с начала 2000-х гг.).

Относительно социально-психологических особенностей поколения Z в научной литературе представлены два существенно разных

оценочных подхода. Первый из них исходит из констатации того, что поколение Z – это «в полной мере “цифровое” поколение, представителям которого легче устанавливать контакт с компьютером, чем друг с другом», а потому «в наиболее ярком виде психологические особенности нового поколения можно наблюдать в их крайних проявлениях, в форме определенных психологических синдромов» [15, с. 26]. Источником таких синдромов и девиативных реакций считается, прежде всего, «зависимость от интернета»: «Многие живут в Сети в придуманных мирах, ... сутками сидят в социальных сетях, играют в онлайнные игры, постоянно рассказывают о своей жизни в блогах» [Там же, с. 25]. Особенно острые суждения вызывает «веб-серфинг» – молодежь обвиняют в «бездумном переходе по веб-ссылкам при нежелании останавливать этот процесс» [16, с. 55.], в «поиске легкой, эффе́ктной информации на уровне поверхностных сведений и многочасовой пустой болтовни со случайными приятелями», что «идет в ущерб учебе, сну и приему пищи, приводит к чувству внутренней опустошенности» [7, с. 82]. С этими факторами связываются как особенности нервной деятельности («Поток неадаптированной для детского сознания информации провоцирует повышенную возбудимость, впечатлительность, неусидчивость, суетливость и, в крайних случаях, – гиперактивность» [10, с. 3]), так и качества, определяющие социальное поведение: сосредоточенность на кратковременных целях, отсутствие здоровой амбициозности и мотивации к планированию своей жизни при немалой самоуверенности, порожденной иллюзией «владения информацией», склонность к инфантильности и праздности: «Нарциссизм, эгоцентризм, индивидуализм – жизненное кредо поколения Z. Они подвержены самолюбванию. Они слишком высокого мнения о себе, у них завышена самооценка» [11, с. 70].

На наш взгляд, такой подход к оценке социально-психологических особенностей поколения Z является контрпродуктивным. Во-первых, собирательный «портрет» любого поколения не может базироваться на описании «психологических синдромов» – это противоречит методологическим основам и задачам такого анализа. Во-вторых, восприятие подрастающего поколения как априори склонного к девиациям подразумевает необходимость «помочь» подросткам и молодым людям в преодолении их собственных поколенческих особенностей (показательный пример – ввод жестких ограничений на использование средств мобильной связи в школе). В психолого-педагогическом плане результаты подобной практики могут оказаться весьма сомнительными. И, наконец, в-третьих, само восприятие поколения «зуммеров» как Digital Natives («аборигенов цифрового мира») требует существенных уточнений.

Так, Марк Пренски, предложивший термин «Digital Natives» в 2001 г., имел в виду «носителей цифрового языка компьютеров, видеоигр и Интернета», которые не только отличаются высоким уровнем e-skills, но и используют цифровую среду как новую сферу социального активизма [22]. И такая характеристика относилась к представителям поколения Y («Миллениалам»), которые создавали и «обживали» мир цифровых технологий. Это мнение разделяли создатели теории поколений Н. Хоув и В. Штраус [20, с. 109]. Поколение же «зуммеров» проходило становление в условиях, когда владение цифровыми технологиями уже не являлось специфическим фактором – для них мир перестал делиться на онлайн и офлайн. Поэтому поколение Z следует считать не столько «цифровым», сколько «сетевым», воспринимающим жизненное пространство и виртуальную реальность в рамках единой когнитивной архитектуры. И этот эффект закрепляется не за счет искусственных или компенсаторных поведенческих паттернов, а на более глубоком уровне личностной структуры. Особое значение в этом плане имеет именно когнитивная культура поколения Z, которая может быть охарактеризована понятиями «клиповое сознание», «визуальное мышление» и «эмоциональный интеллект».

Клиповое сознание основано на априорном восприятии всего жизненного пространства (а не только «цифрового мира») как множества изменчивых, эклектичных потоков и пакетов информации, нередко противоречащих друг другу, обладающих различной степенью достоверности, не связанных с какой-либо целостной «системой смыслов». Тем самым, картина мира в немалой степени утрачивает связь с социальными стереотипами и культурными кодами – они не отрицаются, но становятся частью калейдоскопического информационного континуума. В итоге когнитивная активность оказывается зависимой от способности воспринимать окружающий мир сквозь призму разрозненных информационных единиц («клипов»), не имеющих «онтологической» взаимосвязи между собой: происходит ситуативное и в значительной степени иррациональное вычленение «актуальных» («интересных», «достоверных», «новых») информационных объектов. Основой для их коннотации являются ассоциативные связи, «вольные» интерпретации, знаково-символическая визуализация, т.е. человек не столько аналитически осваивает те или иные информационные кейсы, сколько «видит» их определенным образом, «считывает» на уровне образного мышления. Отсюда такие свойства клипового сознания, как символизм, гипертекстуальность, полифоничность, мозаичность [3, с. 29.]. Что особенно важно, клиповое сознание обеспечивает способность не только к быстрой обработке разрозненной информации, но и к гибкому,

адаптивному «переключению фреймов» в восприятии окружающего мира. Это объясняет такую важную черту клипового сознания, как многозадачность, т.е. способность к одновременному выполнению нескольких задач и быстрому переключению между информационными потоками.

По своей когнитивной природе клиповое сознание тесно связано с визуальным мышлением и, тем самым, может быть практически противопоставлено вербально-логическому мышлению. Само визуальное мышление вопреки распространенному мнению отнюдь не сводится к использованию графических средств, призванных «проиллюстрировать то, что было бы затруднительно описать обычным языком» [9, с. 153]. В основе его лежит интуитивное оперирование иконическими знаками, символами, образами, информационными клипами, которые интегрируются с помощью воображения, а не логики. Воображение при этом не ограничено визуальным восприятием предметов и событий, а становится инструментом активной перцепции и коннотации: реализуется алгоритм «посмотреть – увидеть – вообразить – показать другим», в котором «объективная» презентация воспринимаемых объектов по своей значимости уступает их творческой, субъективной репрезентации [18, с. 43]. Само восприятие информации происходит во многом ситуативно и спонтанно, но накапливающийся когнитивный опыт формирует вполне устойчивую и абсолютно персонифицированную систему образов-ассоциаций, которая становится важнейшим элементом когнитивной культуры личности.

Поскольку основой визуального мышления выступает восприятие и локализация любой информации в знаково-символических образах, то визуализация картины мира предполагает очень высокий уровень эмоциональности. Отсюда особая значимость тех личностных структур, которые можно характеризовать с помощью понятия «эмоциональный интеллект». По сути, речь идет о формировании особой «культуры эмпатии» – «общей направленности личности на эмоциональную сферу – как собственную, так и других людей, со склонностью к психологическому анализу собственных эмоциональных переживаний, поведения (как и к интерпретации переживаний, эмоций, мотивов поведения других людей)» [5, с. 99]. В сочетании с развитым эмоциональным интеллектом клиповое сознание не просто визуализирует картину мира, а придает ей черты «воображаемого мира»: «Эта игра [ума] порождает воображаемый мир, объекты которого существуют в той мере, в какой мы относимся к ним как к чему-то действительно существующему. Воображаемый мир нашего сознания не совпадает с миром возможного, ибо в нем есть и невозможное» [2, с. 9].

Высокий уровень развития клипового сознания тесно связан с нейробиологическими процессами. На уровне мозговой деятельности прослеживается более высокий объем серого вещества в задней теменной коре, связанной с эффективной работой визуальной рабочей памяти, и более низкая плотность серого вещества в передней поясной коре, т.е. зоне, отвечающей за рассуждение, планирование и контроль [4, с. 32–33]. Кроме того, происходит усиление функциональной межполушарной асимметрии, что увеличивает возможности разнонаправленных, спонтанных реакций (склонности к «разрыву шаблона»). Как следствие, по-особому функционирует память – она становится не просто «короткой», но и «инструментальной»: «В первую очередь, запоминается не содержание какого-нибудь источника информации, а место, где эта информация находится, а еще точнее – “путь”, способ, как до нее добраться» [6, с. 8].

Когнитивная культура, интегрирующая такие психологические качества и особенности мировосприятия, является определяющим фактором для развития мотивационных, поведенческих, коммуникативных, ценностных установок поколения Z. Комфортным жизненным пространством для его представителей является перенасыщенная информационная среда и интенсивное сетевое общение (под «сетью» подразумевается не только «цифровой мир», но и любые интерактивные социальные практики). Эта черта парадоксальным образом сочетается с высокой степенью самодостаточности, склонностью к аутизации, т.е. «погруженностью в себя», защищающей от «внешних проблем». Показательно, что Н. Хоув и В. Штраус называли это поколение “Homeland”, подчеркивая склонность «хоумлендеров» к созданию собственного жизненного пространства [20, с. 109]. Отсюда распространено мнение о молодежи как поколении разобщенных и эгоцентричных людей. Однако источником аутизации в большей степени является стремление «зуммеров» к личностному самоопределению и защите собственного «взгляда на мир»: это «свободолюбивые молодые люди, не доверяющие никому, в том числе обычным авторитетам и власти» [10, с. 4]. Одновременно «зуммерам» присущи высокая степень эмпатии и толерантности, готовность к конструктивному общению (в комфортной для себя среде), оказанию помощи и сопереживанию.

Представители поколения Z считают важнейшими ценностями свободу, справедливость и честность, отвергают вещизм и конформизм. При этом они зачастую проявляют практичность, прагматизм и даже цинизм, ставя во главу угла личный комфорт как условие саморазвития. «Зуммеры» сочетают стремление к индивидуальному самовыражению и даже готовность к риску с немалой инфантильностью и нежеланием

выстраивать долгосрочные жизненные стратегии. Независимость их суждений, как правило, не переходит черты фрондерства, а открытость и готовность к сотрудничеству носит во многом ситуативный характер.

В целом, мотивационно-поведенческая модель, характерная для поколения Z, отличается ярко выраженными игровыми чертами: в основе ее лежит «перформативная стратегия – своего рода художественное творение собственной жизни» [8, с. 38]. Игровая мотивация исключает чрезмерную «серьезность» в восприятии любого процесса, не только защищая от стресса, но и подразумевая возможность «сделать иначе». Это же объясняет, почему «зуммеры» не любят «много думать»: «Чрезмерное мышление истощает ум. Оно может заставить вас чувствовать, что вы застряли на одном месте. Излишнее мышление может заманить мозг в ловушку цикла беспокойства, когда умственное пережевывание становится таким же естественным, как дыхание» [21]. Игровая экспрессия «зуммеров», которая проявляется и в поведении, и в мышлении, связана с нежеланием упустить новые возможности и потребностью в новых впечатлениях. «Скучное» вызывает отторжение даже в том случае, когда является «полезным». К этому добавляется готовность варьировать свое поведение, быстро «переключать» фреймы социального поведения и менять имиджевые характеристики. Как следствие, «для этого типа личности характерно неполное осознание грани между реальным и воображаемым миром, отсутствие четких представлений о причинно-следственных связях, в том числе по отношению к результатам собственной деятельности, что способствует формированию относительной безответственности, безотчетности и раскованности как мышления, так и действий, – своего рода инфантилизма, жизненно необходимого для подлинно свободного и эффективного социального творчества» [14, с. 60].

Важно учесть, что приведенные выше характеристики не только являются результатом социологических и психолого-педагогических наблюдений за поколением «родившихся в XXI в.», но и в значительной степени соответствуют описанию тех изменений в социальности общества, которые еще с конца XX в. считаются проявлением постиндустриальных тенденций. «Зуммеры» наглядно демонстрируют мотивационные, ценностные, поведенческие особенности, показанные в теории постматериализма Р. Инглхарта, адхократической концепции О. Тоффлера, теории социальной драматургии И. Гофмана, исследованиях играизации общества С.А. Кравченко. Можно сказать, что «зуммеры» – это поколение, которое в условиях постиндустриального общества уже с детства оказалось на вершине «пирамиды Маслоу». Тем острее становился проблема педагогического общения с этим поколением.

Проектирование педагогических систем в условиях социализации молодежи из поколения Z

Столь заметная специфика когнитивной и поведенческой культуры поколения Z не может не отразиться на проектировании современных педагогических систем. При этом следует учесть, что социализация «зуммеров» происходит в условиях сложной общественно-политической обстановки и острого ценностного противостояния, в контексте которого ряд поколенческих особенностей молодежи может восприниматься как проявление либо низкого уровня гражданской ответственности, либо влияния «деструктивных идеологий». Отрицать такие риски нельзя, но специфика мышления и жизненной философии представителей поколения Z отнюдь не является залогом популярности среди них космополитических идей или гражданской инфантильности. Напротив, это поколение может очень активно, с высокой эмоциональной экспрессией и личной заинтересованностью реагировать на актуальную «повестку дня» и рефрен ценностного самоопределения общества. Проблема заключается именно в формате того педагогического воздействия, которое может укрепить такую позицию.

На наш взгляд, эффективное решение задач гражданского воспитания представителей поколения Z не может быть обеспечено классическими формами «бесед» и «уроков», проектированием специализированных учебных дисциплин и проведением «календарных мероприятий». Использование методов политической пропаганды вообще может иметь обратный эффект (с учетом скептического отношения «зуммеров» к авторитетам и любому внешнему давлению). Прочное закрепление важных для общества ценностных ориентаций может произойти только при условии, если этот процесс станет частью свободного и творческого самоопределения самой молодежи. Следует также учесть, что современное гражданское воспитание тесно связано с укреплением конституционной идентичности и коллективной исторической памяти, а потому является по своей сути просветительской деятельностью. Однако для поколения Z просветительские проекты как способ «расширения эрудиции» или передача той или иной информации с «правильной точки зрения» не представляют существенного интереса. Поэтому просветительское воздействие помимо «стратегии информирования» должно опираться на «стратегию актуализации» и «стратегию согласования» [13, с. 108–109].

Принцип актуализации в данном случае подразумевает, что гражданское воспитание и просветительская деятельность в целом должны быть ориентированы на создание условий для восприятия окружающего

мира как собственного жизненного пространства, практического освоения тех форм социального активизма, которые значимы для конкретного подростка или молодого человека, представляют для него интерес и ценность «сегодня и сейчас», сопряжены с личными переживаниями и жизненными впечатлениями. Отсюда и роль «стратегии согласования», т.е. использование тех форм интерактивного взаимодействия, которые позволяют «зуммерам» успешно реализовать собственные ценностные установки и поведенческие паттерны в общественно значимом контексте, использовать социальный активизм как форму личностной репрезентации и репутационного продвижения, получить опыт соответствующей эмоциональной рефлексии.

Яркими примерами такого активизма являются волонтерская и проектная деятельность, проведение разнообразных перформансов, в том числе в формате смартфонов и флешмонов, деятельность сообществ, формируемых по принципу «тематических» комьюнити и клубов. Эффективность этих методов гражданского воспитания во многом зависит от использования неформальных организационных моделей, избыточного информационного обеспечения, сетевого продвижения, гибкого обновления содержательной направленности. И, главное, такие интерактивные формы социального активизма должны стать не факультативным дополнением к учебному процессу или предметом интереса для «энтузиастов», а обязательным контекстом реализации любой образовательной программы.

Не менее важная педагогическая задача связана с учетом специфики поколения Z в рамках собственно учебного процесса. Именно здесь когнитивные и поведенческие особенности «зуммеров» создают наибольшие риски, поскольку вступают в диссонанс с многими элементами классических педагогических систем. Следует также учитывать, что если школа к особенностям поколения Z в определенной степени адаптировалась (об этом говорит достаточно широкая практика внедрения интерактивных образовательных технологий, игровых методов обучения, дидактических моделей учебной литературы, адаптированных под клиповое создание, сетевых образовательных площадок и информационных ресурсов), то для высшего образования эта задача на системном уровне фактически и не ставилась. Между тем, в течение следующих полутора-двух десятилетий университетам предстоит работать именно с представителями поколения Z (школе же придется адаптироваться к зарождающемуся поколению Альфа, которое уже оказалось в поле внимания социологов [12]).

Остроту данной проблеме придает тот факт, что большая часть молодежи из поколения Z не ориентирована на долгосрочную и преемственную

профессиональную карьеру, для них не столь значимым стимулом является получение «престижной» или «востребованной» профессии. Это отнюдь не означает, что приход поколения Z на «рынок труда» грозит массовой деградацией трудовых ресурсов. Но в период обучения «зуммеры» ценят больше всего получение интересной информации, позитивных эмоций и ярких впечатлений, возможность самореализации, гибкого включения в учебный процесс, мобильность и свободу выбора. По той же причине для «зуммеров» не комфортны академические формы обучения, причем с точки зрения не только организации занятий, но и самой «знаниевой» педагогической парадигмы: благодаря клиповому сознанию «зуммеры» выходят на уровень «понимания», опираясь на «впечатления» и «представления», а не комплексные знания. К этому добавляются явные затруднения с систематическим изучением научной литературы, выполнением заданий, связанных с логическим анализом и критическим мышлением, отсутствие «долгой памяти» (как в ситуациях, когда требуется запоминание большого объема учебного материала, так и с точки зрения «сохранения знаний» в течение хотя бы двух-трех лет). Даже временной формат полуторачасовых аудиторных занятий является для «зуммеров» не комфортным, если не обеспечена интенсивная учебная работа со сменой форм деятельности и не используются «эмоциональные триггеры». И, наконец, совершенно неэффективной для обучения «зуммеров» является система контроля, основанная на формате «классического экзамена» – даже если в период подготовки к экзамену студенту удастся «запомнить» значительный объем информации, то это происходит на уровне «короткой памяти».

Для решения данных проблем требуется комплексное реформирование образовательного процесса. Самый очевидный блок необходимых новаций касается дидактики: учебная деятельность должна в максимальной степени носить интерактивный характер. Соответствующие образовательные технологии уже не одно десятилетие находятся в эпицентре внимания педагогического сообщества, но их системное внедрение в высшей школе затруднено не только устойчивыми традициями академического обучения, но и недостаточной квалификацией немалой части преподавателей. Причем речь идет об отсутствии не только достаточного опыта проектирования и применения таких форм образовательного процесса, но и должной мотивации: сказывается специфика профессиональной идентичности и рефлексии преподавателей высшей школы, многие из которых по своему «амплуа» являются скорее исследователями, учеными, а не педагогами. Показательно, что и существующая система управления педагогическими кадрами в высшей школе ориентирована, прежде всего, на учет научных достижений преподавателей,

стимулирование их исследовательской деятельности, публикационной активности.

Важно отметить, что системное внедрение интерактивных форм обучения невозможно обеспечить лишь применением тех или иных образовательных технологий. Неизбежно встает вопрос о содержательном компоненте учебных дисциплин. Очевидно, что широкое использование интерактивных методик, будь то дискуссии или деловые игры, экспертные кейсы или вебинары, тренинги или квесты, обратно пропорционально объему осваиваемого учебного материала. Неизбежно возрастает и дискретность содержания дисциплины. Поэтому особое значение приобретает модульный характер рабочих программ, вариативность занятий и форм контроля, гибкая адаптация содержательных линий предмета к специфике конкретной аудитории, актуальным триггерам из общественной жизни, доступным информационным ресурсам. И, конечно, такой подход существенно меняет систему контроля. Причем сам по себе переход к балльно-рейтинговой системе уже не достаточен: требуется проектирование такой образовательной среды, которая позволяла бы студентам выстраивать индивидуальные траектории обучения, сосредотачивать свои усилия для освоения важных и интересных для себя компонентов программы, варьировать формы учебной работы. Важным элементом такой системы должны быть и компенсирующие задания, позволяющие более гибко распределять время, отводимое для учебы. С помощью таких дидактических решений должна быть достигнута максимальная интеграция обучения и контроля: для «зуммеров» очень важно достижение конкретного результата «сегодня и сейчас», успешность в выполнении конкретной задачи.

Эффективность интерактивных форм обучения во многом определяется стилистикой педагогического общения. «Зуммеры» ценят открытость и неформальность диалога, отсутствие авторитарного давления, возможность высказывать собственное мнение, понимание практических целей учебного взаимодействия. Они, как правило, способны гибко подстраиваться под требования конкретного преподавателя, но апелляция к «требованиям учебной дисциплины» в общении с ними практически бесполезна.

Чрезвычайно важным фактором повышения учебной мотивации «зуммеров» и предоставления им возможностей для самореализации является геймификация учебного взаимодействия. Игровые алгоритмы эффективно сочетаются с проблемной, исследовательской, тренинговой направленностью учебных заданий, что особенно важно для профессионального обучения. Они обеспечивают насыщенное интерактивное взаимодействие обучающихся, снижают уровень негативной рефлексии,

помогают преодолеть скованность и тревожность, закрепить более раскрепощенную, эмоционально насыщенную поведенческую модель. Игровая активность создает творческую атмосферу, стимулирует образное мышление и эмоциональный интеллект, способствует развитию таких внутренних мотиваторов, как рефлексия и самооценка. Все это идеально отвечает психологическим особенностям поколения Z.

Заключение

Усиление роли когнитивной педагогики в современном образовании заставляет с особым вниманием относиться к специфике ценностно-мотивационных установок, поведенческих паттернов, коммуникативной культуры, психологического состояния молодежи из поколения Z – поколения «родившихся в XXI в.». Особое значение этот фактор имеет для высшего образования: в стены университетов начали приходить молодые люди, которые родились и встали на путь взросления в уже сложившейся «цифровой реальности», на пике ее экспансии.

При этом восприятие поколения Z как Digital Natives не вполне очерчивает особенности его когнитивной культуры. «Зуммеры» не только являются носителями «цифрового языка», но и обладают мировосприятием, стирающим грань между онлайн и офлайн. Сочетание развитого клипового сознания, визуального мышления и эмоционального интеллекта позволяет органично адаптироваться к специфике «сетевого общества» и характерной для него динамике информационных потоков. Показательно также, что социально-психологический портрет «зуммеров» практически совпадает с характеристиками постиндустриальных («постматериалистических», «игровых») тенденций в развитии социализации и самоидентификации личности, социальной стратификаций и коммуникаций, представленными в научной литературе еще с 1970–1980-х гг.

Это заставляет относиться к поколенческим особенностям молодежи как к устойчивому и перспективному явлению, а не источнику психологических синдромов и девиаций. И очевидно, что учет этих особенностей должен стать одним из ключевых факторов проектирования педагогических систем на всех уровнях образования, в том числе закрепления интерактивного характера педагогического взаимодействия (помимо использования соответствующих методик преподавания), развития разнообразных форм коллаборации, тесно связанных с социальным активизмом обучающихся, широкой геймификации образовательного процесса, создания условий для построения индивидуальных траекторий обучения.

И если система общего образования в прошлом десятилетии во многом смогла адаптироваться к такому «вызову», то готовность высшей школы перестроить образовательное пространство в интересах поколения Z пока невелика. Сдерживающую роль играют и академические традиции высшего образования, и специфика задач профессионального обучения, и профессиональная культура преподавательского сообщества. Но стартовавшая реформа высшего школы, связанная с переходом к дифференцированным моделям базового и специализированного высшего образования, создает благоприятные условия для обновления всей педагогической парадигмы современного российского Университета.

Библиографический список / References

1. Воробьева М.В. Особенности и обучение I-поколения (поколения Z) // Педагогическое образование и наука. 2019. № 5. С. 108–112. [Vorobyova M.V. Features and training of the first generation (generation Z). *Pedagogical Education and Science*. 2019. No. 5. Pp. 108–112. (In Rus.)]
2. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М., 2016. [Girenok F.I. *Klipovoe soznanie* [Clip consciousness]. Moscow, 2016.]
3. Грекова А.А. Особенности мышления представителей «цифрового поколения» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 12. № 1. С. 28–38. [Grekova A.A. Peculiarities of thinking of representatives of the “digital generation”. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*. 2019. Vol. 12. No. 1. Pp. 28–38. (In Rus.)]
4. Ершова Р.В., Корягина Т.М. Психологические особенности цифрового поколения: от теории к практике исследования. Колонна, 2021. [Ershova R.V., Koryagina T.M. *Psihologicheskie osobennosti cifrovogo pokoleniya: ot teorii k praktike issledovaniya* [Psychological characteristics of the digital generation: From theory to research practice]. Kolonna, 2021.]
5. Зорина Н.Н. Структура эмоционального интеллекта в современной психологии // Методология современной психологии. 2021. № 13. С. 94–105. [Zorina N.N. *The structure of emotional intelligence in modern psychology. Methodology of Modern Psychology*. 2021. No. 13. Pp. 94–105. (In Rus.)]
6. Интернет-зависимость и ее взаимосвязь с межполушарной асимметрией и поведенческими особенностями личности / Антропова Л.К., Андронникова О.О., Куликов В.Ю., Козлова Л.А. // Медицина и образование в Сибири. 2011. № 3. С. 1–8. [Antropova L.K., Andronnikova O.O., Kulikov V.Yu., Kozlova L.A. *Internet addiction and its relationship with interhemispheric asymmetry and behavioral characteristics of the individual. Medicine and Education in Siberia*. 2011. No. 3. Pp. 1–8. (In Rus.)]
7. Калинин Н.И., Малкова Е.Е. Виртуальные формы замещения информативно-коммуникативного поведения современных подростков // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2012. № 3. С. 79–86. [Kalin N.I., Malkova E.E. *Virtual forms of replacing information and communication behavior of modern*

- teenagers. *Medical-Biological and Socio-Psychological Problems of Safety in Emergency Situations*. 2012. No. 3. Pp. 79–86. (In Rus.)]
8. Кравченко С.А. Нелинейная социокультурная динамика: играизационный подход. М., 2006. [Kravchenko S.A. Nelinejnaya sociokulturnaya dinamika: igraizacionnyj podhod [Nonlinear sociocultural dynamics: A game-based approach]. Moscow, 2006.]
 9. Крюкова С.А. Понимание визуального мышления // Аналитика культурологии. 2012. № 1 (22). С. 152–155. [Kryukova S.A. Understanding visual thinking. *Analytics of Cultural Studies*. 2012. No. 1 (22). Pp. 152–155. (In Rus.)]
 10. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 1–9. [Kulakova A.B. Generation Z: Theoretical aspect. *Issues of Territorial Development*. 2018. No. 2 (42). Pp. 1–9. (In Rus.)]
 11. Кучерихин В.В. Поколение Z – поколение «прямого эфира» и «историй» // Череповецкие научные чтения – 2017: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Е.В. Целикова. Череповец, 2018. Ч. 1. С. 70–72. [Kucherikhin V.V. Generation Z – the generation of “live broadcast” and “stories”. *Cherepoveckie nauchnye chteniya – 2017: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoj konferentsii*. E.V. Tselikova (ed.). Cherepovets, 2018. Part 1. Pp. 70–72. (In Rus.)]
 12. Мухаметзянова Ф.Г., Степанова К.И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании // Глобальная экономика и образование. 2021. Т. 1. № 2. С. 42–50. [Mukhametzyanova F.G., Stepanova K.I. Reflections on new generations of students and features of the alpha generation in global education. *Global Economy and Education*. 2021. Vol. 1. No. 2. Pp. 42–50. (In Rus.)]
 13. Полуйкова С.Ю. Современный просветительский дискурс: когнитивно-прагматический аспект // Вестник Череповецкого государственного университета. Серия: Филологические науки. 2012. № 2. С. 106–109. [Poluykova S.Yu. Modern educational discourse: Cognitive-pragmatic aspect. *Bulletin of Cherepovets State University. Philological Sciences*. 2012. No. 2. Pp. 106–109. (In Rus.)]
 14. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи / под ред. М.Г. Делягина. М., 2000. [Praktika globalizacii: igry i pravila novoj epochi [The practice of globalization: Games and rules of the new era]. M.G. Delyagin (ed.). Moscow, 2000.]
 15. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30. [Sapa A.V. Generation Z – the generation of the Federal State Educational Standards era. *Innovative Projects and Programs in Education*. 2014. No. 2. Pp. 24–30. (In Rus.)]
 16. Тимохин В.В., Митрофанов М.А. Особенности эмоциональной сферы людей, зависимых от интернет-игр и интернет-серфинга // Социально-гуманитарные технологии. 2017. № 1 (3). С. 53–57. [Timokhin V.V., Mitrofanov M.A. Features of the emotional sphere of people addicted to Internet games and Internet surfing. *Social and Humanitarian Technologies*. 2017. No. 1 (3). Pp. 53–57. (In Rus.)]

17. Ценностные ориентиры и карьерные предпочтения поколения Z: какие экономические изменения принесет молодое поколение / Амеличева Д.В., Семенова Е.А., Белова О.Р., Тиханов Н.Е. // Вестник Академии знаний. 2021. № 47 (6). С. 24–30. DOI: 10.24412/2304-6139-2021-6-30-37 [Amelicheva D.V., Semenova E.A., Belova O.R., Tikhonov N.E. Value orientations and career preferences of generation Z: What economic changes will the younger generation bring. *Bulletin of the Academy of Knowledge*. 2021. No. 47 (6). Pp. 24–30. (In Rus.) DOI: 10.24412/2304-6139-2021-6-30-37]
18. Щербакова О.И. «Визуальное мышление» и «динамическое мышление» как психотехника активного обучения // Проблемы социальной психологии и социальной работы: XV Всероссийская Парыгинская научно-практическая конференция. СПб., 2020. С. 42–44. [Shcherbakova O.I. “Visual thinking” and “dynamic thinking” as a psychotechnics of active learning. *Problemy socialnoj psihologii i socialnoj raboty: XV Vserossiyskaya Paryginskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya*. St. Petersburg, 2020. Pp. 42–44. (In Rus.)]
19. Howe N., Strauss W. *Generations: The history of America’s future, 1584 to 2069*. New York, 1991.
20. Howe N., Strauss W. *Millennials & K-12 schools: Educational strategies for a new generation*. Life Course Associates, 2008.
21. Oppong T. Psychologists explain how to stop overthinking everything. URL: <https://thomasoppong.com/psychologists-explain-how-to-stop-overthinking-everything/> (accessed: 25.12.2023).
22. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. URL: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/ZUR589f/um/Prensky__2001_.pdf (accessed: 25.12.2023).

Статья поступила в редакцию 04.10.2023, принята к публикации 07.12.2023

The article was received on 04.10.2023, accepted for publication 07.12.2023

Сведения об авторах / About the authors

Пономарев Михаил Викторович – кандидат исторических наук; профессор кафедры новой и новейшей истории стран Европы и Америки Института истории и политики, Московский педагогический государственный университет

Mikhail V. Ponomarev – PhD in History; Professor at the Department of Modern and Contemporary History of Europe and America of the Institute of History and Politics, Moscow Pedagogical State University

E-mail: mv.ponomarev@mpgu.su

Клименко Андрей Владимирович – кандидат исторических наук; доцент кафедры истории России, первый заместитель директора Института истории и политики, Московский педагогический государственный университет

Andrey V. Klimenko – PhD in History; First Deputy Director, associate professor at the Department of History of Russia of the Institute of History and Politics, Moscow Pedagogical State University

E-mail: av.klimenko@mpgu.su

Рафалюк Светлана Юрьевна – кандидат исторических наук; доцент кафедры новой и новейшей истории стран Европы и Америки Института истории и политики, Московский педагогический государственный университет

Svetlana Yu. Rafalyuk – PhD in History; associate professor at the Department of Modern and Contemporary History of Europe and America of the Institute of History and Politics, Moscow Pedagogical State University

E-mail: syu.rafalyuk@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Пономарев М.В. – анализ и интерпретация литературы, проведение исследования, подготовка текста статьи

Клименко А.В. – анализ и интерпретация литературы, проведение исследования, подготовка текста статьи

Рафалюк С.В. – анализ и интерпретация литературы, проведение исследования, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

M.V. Ponomarev – analysis and interpretation of literature, conducting research, preparation of the text of the article

A.V. Klimenko – analysis and interpretation of literature, conducting research, preparation of the text of the article

S.Yu. Rafalyuk – analysis and interpretation of literature, conducting research, 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-2024-1-28-37

УДК 372.862

Г.Л. Абдулгалимов¹, Е.А. Полькина^{1, 2}

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

² Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
119571 г. Москва, Российская Федерация

Обучение решению задач кинематики в современном детском технопарке

В статье описаны вопросы разработки и программирования роботов-манипуляторов на базе робототехнических наборов в детском технопарке. Рассматриваются основные элементы знаний из математики и механики для решения прямой и обратной задачи кинематики. Манипулятор состоит из нескольких звеньев и рабочего органа, которые образуют кинематические пары, совершающие поступательные или вращательные движения друг относительно друга. Прямая задача кинематики требует вычисления координат рабочего органа при известных значениях углов отклонения звеньев, а обратная – наоборот, расчет углов отклонения звеньев манипулятора при известных значениях координат рабочего органа. Решение этих задач требует знания основных систем координат, теоремы Пифагора, тригонометрических функций, теоремы косинусов, что описано в этой статье. Умение решать задачи кинематики является залогом успешного программирования манипулятора в целом. В статье также описан пример преобразования шагов шагового двигателя в координаты рабочего органа и зависимость точности манипулятора от характеристик шагового двигателя.

© Абдулгалимов Г.Л., Полькина Е.А., 2024

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: детский технопарк, разработка моделей манипуляторов школьниками, решение задач кинематики, расчет координат, заданное рабочее пространство манипулятора

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Абдулгалимов Г.Л., Полькина Е.А. Обучение решению задач кинематики в современном детском технопарке // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 28–37. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-28-37

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-28-37

G.L. Abdulgalimov¹, E.A. Polkina^{1, 2}

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

² The Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration (RANEPA),
Moscow, 119571, Russian Federation

Training in problem solving in kinematics at a modern children's technology park

The article describes the issues of development and programming of robot manipulators based on robotics kits in a children's technology park. It covers the fundamental knowledge elements from mathematics and mechanics for solving direct and inverse kinematics problems. A manipulator consists of several links and an end effector, which form kinematic pairs performing translational or rotational movements relative to each other. The direct kinematic problem involves calculating the coordinates of the end effector given the known values of the joint angles, while the inverse kinematics problem is the opposite, calculating the joint angles of the manipulator given the known coordinates of the end effector. Solving these problems requires knowledge of basic coordinate systems, the Pythagorean theorem, trigonometric functions and the cosine theorem, all of which are described in the article. The ability to solve kinematics problems is crucial for successful manipulator programming as a whole. The article also provides an example of converting step motor steps into end effector coordinates and discusses the dependence of manipulator accuracy on the characteristics of the step motor.

Key words: children's technology park, development of models of manipulators by schoolchildren, solving kinematics problems, calculation of coordinates, specified workspace of the manipulator

CITATION: Abdulgaliimov G.L., Polkina E.A. Training in problem solving in kinematics at a modern children's technology park. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 28–37. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-28-37

Современные детские технопарки оснащены учебным оборудованием и робототехническими наборами на базе цифровой программируемой электроники и сложной кинематики. Робототехника сегодня – динамично развивающаяся область науки. Изобретатели еще сотни лет назад создавали роботы – технические устройства, помогающие человеку выполнять различные физические работы или самостоятельно выполняющие определенные функции, подобно человеку или животным. Однако процесс разработки моделей различных современных роботов требует от обучающихся владения более расширенными знаниями по предметам: математика, физика, информатика, естествознание и др.

Понятие «Робот» в толковом словаре по машиностроению определено так: «автоматическая машина, способная выполнять аналогичные человеку двигательные и управляющие функции» [6, с. 196]. Наибольшее распространение в наш век получили промышленные роботы. Как отмечено в ГОСТ 25686–85, промышленный робот – автоматическая машина, стационарная или передвижная, состоящая из исполнительного устройства в виде манипулятора, имеющего несколько степеней подвижности, и перепрограммируемого устройства программного управления для выполнения в производственном процессе двигательных и управляющих функций. Распространенным типом промышленного робота является робот-манипулятор, который также часто называют механической рукой. По ГОСТ 25686–85, «манипулятор – управляемое устройство или машина для выполнения двигательных функций, аналогичных функциям руки человека при перемещении объектов в пространстве, оснащенное рабочим органом» (<https://docs.cntd.ru/document/1200011747?ysclid=ltrdxkg9z862551169>).

Современные манипуляторы обычно конструируются соединением нескольких подвижных друг относительно друга звеньев, которые образуют кинематическую систему робота. Два соседних звена называют кинематической парой. Звенья в каждой кинематической паре, в зависимости от ее типа, совершают друг относительно друга или поступательные или вращательные движения. Главная функция

манипулятора – это позиционирование в пределах допустимого рабочего пространства своего исполнительного устройства или, как говорят, рабочего органа (это может быть: захватный механизм, карандаш, фреза, экструдер, лазер и т.д.).

Для разработки и эксплуатации моделей манипуляторов в детском технопарке обучающимся необходимо научиться рассчитывать координаты рабочего органа в пределах заданного рабочего пространства. Расчет координат рабочего органа манипулятора производится в различных системах координат: прямоугольная, полярная, цилиндрическая, сферическая и угловая. Каждая кинематическая пара звеньев в манипуляторе работает в конкретной системе координат. Комбинирование различных кинематических пар (поступательных и вращательных) создает возможность позиционирования рабочего органа в границах рабочего пространства, имеющего свою форму: параллелепипед, часть полого цилиндра, часть полого шара, а также другие объемные фигуры, имеющие иногда причудливые формы. Таким образом, для эффективного программирования работы манипулятора необходимо уметь рассчитывать координаты рабочего органа, т.е. владеть некоторыми теоретическими знаниями из математики и физики и уметь решать так называемые прямую и обратную задачи кинематики.

В детском технопарке одновременно могут обучаться школьники разных возрастных групп. Поэтому возникает необходимость посвятить 2–3 часа обобщению и систематизации знаний (или, если необходимо, обучению) по некоторым темам из курса математики. Так, по основным системам координат у обучающихся необходимо актуализировать следующие знания.

1. Прямоугольная (декартова) система координат состоит из двух (на плоскости) или трех (в пространстве) осей координат, расположенных друг относительно друга под прямым углом. Точку пересечения осей называют началом координат. Координаты произвольной точки определяются перпендикулярами из этой точки к осям координат, соответственно двумя координатами на плоскости и тремя – в пространстве. Необходимым условием освоения темы является умение решать задачи по построению различных систем координат и графиков, определение величин углов с использованием тригонометрических функций, вычисление элементов прямоугольного треугольника на координатной плоскости.

2. Полярная система координат является двумерной и состоит из начала координат, называемой полюсом, и числового луча, исходящего из этого полюса и называемого полярной осью. Любая точка в полярной системе определяется двумя координатами:

- полярный радиус – это длина отрезка, соединяющий полюс с произвольной точкой;
- полярный угол – это угол между полярной осью и полярным радиусом, измеряемый от полярной оси против часовой стрелки [2].

Необходимо учесть то, что с полярной системой координат, в отличие от прямоугольной, многие школьники сталкиваются впервые, и чуть больше времени нужно уделить решению заданий по данной теме.

Далее обучающихся нужно «вооружить» следующими знаниями для вычисления расстояний, координат точек и углов между различными линиями в прямоугольных и полярных системах координат:

- расчет расстояния ρ от начала координат до произвольной точки с координатами x и y производится по Теореме Пифагора: $\rho^2 = x^2 + y^2$;
- расчет координат точки при совместном использовании прямоугольных и полярных систем координат производится с помощью тригонометрических функций: $x = \rho \cos \varphi$, $y = \rho \sin \varphi$, где ρ – полярный радиус, φ – полярный угол;
- для расчета величины полярного угла φ используются обратные тригонометрические функции: $\varphi = \arccos(\rho/x)$, $\varphi = \arcsin(\rho/y)$;
- расчет углов и сторон в произвольном треугольнике, образованном при соединении точек на координатной плоскости, производится по Теореме косинусов: $a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cdot \cos A$, где a , b , c – стороны треугольника, A – угол, противолежащий стороне a .

Рассмотренные формулы используются для расчета и программирования позиции рабочего органа в рабочем пространстве манипулятора. Так, рассмотрим примеры расчетов для различных по форме рабочих пространств в привязке к приводам манипулятора [2].

Пример 1. Рассчитать позиционирование рабочего органа с помощью шаговых двигателей в манипуляторах с рабочим пространством в форме параллелепипеда (например, как в 3D-принтерах).

В манипуляторах с рабочим пространством в форме параллелепипеда после уточнения начального положения рабочего органа, т.е. начала координат, далее перемещаясь по трем осям координат X , Y , Z , можно добраться до любой точки рабочего пространства. Вдоль трех осей координат закрепляются специальные направляющие рейки, по которым осуществляется движение рабочего органа с помощью трех программируемых шаговых двигателей.

Шаговые двигатели при получении электрического импульса поворачивают свой ротор на определенный угол (шаг), от 0,1 до 90 градусов. Шаг является основной характеристикой шаговых двигателей. Так, в рассматриваемом манипуляторе один импульс, поданный управляющей программой на тот или иной шаговый двигатель, двигает рабочий

инструмент на одно деление по соответствующей координатной оси. Это расстояние, т.е. шаг рабочего органа, может достигать высокой точности, т.е. тысячных долей миллиметра. Зная шаг двигателя и радиус шкива, можно рассчитать точность перемещения рабочего органа, т.е. расстояние, на которое переместится рабочий орган при поступлении одного импульса из управляющей программы в шаговый двигатель [3].

Пусть диаметр шкива составляет 23 мм, а шаг двигателя 1 градус. Тогда длина окружности шкива, т.е. перемещение рабочего органа за полный оборот шкива (или ротора) составит $3,14 \cdot 23 = 72$ мм. А поворот шкива на 1 градус приводит к перемещению рабочего органа на $72 : 360 = 0,2$ мм. Таким образом, качество печати 3D-принтера с таким шаговым двигателем и шкивом составит 0,2 мм, что является неплохим качеством для современных принтеров.

Рассмотрим еще один расчет, когда шаг шагового двигателя составляет 0,75 градусов, а диаметр шкива – 15,3 мм. В один оборот такого двигателя входит $360 : 0,75 = 480$ шагов или импульсов. Длина окружности шкива составит $3,14 \cdot 15,3 = 48$ мм. Следовательно, шаг перемещения рабочего органа на один шаг шагового двигателя составит $48 : 480 = 0,1$ мм или 100 микрон, что является очень хорошим качеством для промышленных манипуляторов.

В конструкции манипулятора могут быть использованы различные виды передач (зубчатая, ременная, винтовая и др.), которые могут влиять на точность позиционирования рабочего органа. Точность позиционирования критична для многих манипуляторов, например, по обработке кристаллов, сборке микроэлектроники и т.д.

После конструирования манипулятора необходимо управлять им с помощью специальной программы, которая пишется в специальных средах разработки. Рассмотрим логику работы, например, работа по резке и гравировке лазерным лучом. На экране компьютера отображается прямоугольная рабочая зона с осями координат, такая же, как рабочий столик робота-гравировщика, где закрепляется прямоугольная заготовка из фанеры. С помощью точек и линий на компьютере создается рисунок, который преобразовывается в массив соответствующих координат, которые, в свою очередь, передаются в шаговые двигатели робота. Лазер определенной мощности включается, когда рабочий орган достигает до заданных точек, где соответственно происходит обжиг или резка.

Манипуляторы с рабочей зоной в виде параллелепипеда успешно решают многие задачи, но они имеют определенные ограничения по гибкости в управлении рабочим органом. Большую гибкость имеют манипуляторы в виде механической руки с несколькими степенями

подвижности. Количество степеней подвижности или, что то же самое, степеней свободы манипулятора, обеспечивается количеством кинематических звеньев, от 3-х и более.

Пример 2. Рассмотрим манипулятор с двумя звеньями, постоянной длины и двумя приводами для угловых поворотов каждого звена (это, например, манипулятор на подобии циркуля с иглой в начале координат).

На этом примере рассмотрим решение основных задач кинематики (прямая и обратная), необходимых для расчета и программирования манипуляторов. Прямая задача кинематики – это когда мы знаем углы поворота каждого звена (каждого привода), а необходимо однозначно определить итоговые координаты рабочего органа. Обратная задача кинематики – это когда мы знаем итоговые координаты рабочего органа, но требуется определить углы поворота всех приводов, т.е. углы поворота каждого кинематического звена. У обратной задачи кинематики, в отличие от прямой, может быть несколько решений, т.е. это если колено механической руки выворачивать в одну или в другую сторону, при одних и тех же координатах рабочего органа [1; 4].

Рассмотрим решение прямой задачи кинематики. Пусть два звена кинематической пары с координатами концов звеньев (x_1, y_1) и (x_2, y_2) имеют длины d_1 и d_2 , а углы отклонения от оси x этих звеньев, соответственно, обозначим α_1 и α_2 . Тогда итоговые координаты (x, y) рабочего органа будут равны сумме координат промежуточных звеньев:

$$x = x_1 + x_2 = d_1 \cos(\alpha_1) + d_2 \cos(\alpha_1 + \alpha_2),$$

$$y = y_1 + y_2 = d_1 \sin(\alpha_1) + d_2 \sin(\alpha_1 + \alpha_2).$$

Рассмотрим решение обратной задачи кинематики. Два смежных звена всегда имеют три точки (точка соединения звеньев и две точки на свободных концах звеньев), которые образуют произвольный треугольник. Тогда углы отклонения α_1 и α_2 двух звеньев кинематической пары будут равны:

$$\alpha_1 = \arctg\left(\frac{y}{x}\right) = \arccos\left(\frac{d^2 + d_1^2 - d_2^2}{2dd_1}\right);$$

$$\alpha_2 = \pi - \arccos\left(\frac{d_1^2 + d_2^2 - d^2}{2d_1d_2}\right),$$

где $d^2 = x^2 + y^2$.

Решение задач кинематики в виде предложенных расчетов можно запрограммировать с помощью любого языка программирования, а результаты выводить в приводы учебных манипуляторов. В учебных манипуляторах повороты звеньев осуществляются с помощью сервоприводов, с углом отклонения часто от 0 до 300 градусов. Величина угла в сервоприводах задается широтно-импульсно-модулированным сигналом, который выражается в диапазоне целых чисел 0–256 или 0–1024. При программировании задач кинематики параметры конкретных сервоприводов ставятся в соответствие с этими диапазонами.

Современные роботы высокоинтеллектуальные и под управлением программ выполняют сложные, часто непосильные человеку по точности и тяжести задачи. При разработке современных роботов особое значение придается расчету и подбору различных деталей (приводы, датчики, микроконтроллеры и т.д.), с необходимыми техническими характеристиками, что является целью исследовательских проектов обучающихся вузов.

Библиографический список / References

1. Борисов О.И., Громов В.С., Пыркин А.А. Методы управления робототехническими приложениями: учебное пособие. СПб., 2016. [Borisov O.I., Gromov V.S., Pyrkin A.A. *Metody upravleniya robototekhnicheskimi prilozheniyami* [Methods for controlling robotic applications]. Tutorial. St. Petersburg, 2016.]
2. Выгодский М.Я. Справочник по высшей математике. М., 2006. [Vygodsky M.Ya. *Spravochnik po vysshey matematike* [Handbook of higher mathematics]. Moscow, 2006.]
3. Кенио Т. Шаговые двигатели и их микропроцессорные системы управления / пер. с англ. М., 1987. [Kenio T. *Shagovye dvigateli i ikh mikroprotsessornye sistemy upravleniya* [Stepper motors and their microprocessor control systems]. Transl. from English. Moscow, 1987.]
4. Колтыгин Д.С., Седельников И.А. Метод и программа решения прямой и обратной задачи кинематики для управления роботом-манипулятором // Системы. Методы. Технологии. 2020. № 4 (48). С. 65–74. [Koltygin D.S., Sedelnikov I.A. Method and program for solving direct and inverse kinematics problems for controlling a robotic manipulator. *Systems. Methods. Technologies*. 2020. No. 4 (48). Pp. 65–74. (In Rus.)]
5. Методика определения позиционной точности учебного модульного робота / Азарян Д.К., Чальшев М.С., Шандыбина И.М., Полянчикова М.Ю. // Актуальные вопросы профессионального образования. 2017. № 4 (9). С. 9–11. [Azaryan D.K., Chalyshev M.S., Shandybina I.M., Polyanchikova M. Yu. Methodology for determining the positional accuracy of an educational modular robot. *Aktualnye voprosy professionalnogo obrazovaniya*. 2017. No. 4 (9). Pp. 9–11. (In Rus.)]

6. Толковый словарь по машиностроению. Основные термины / под ред. А.М. Дальского. М., 1987. [Tolkovyy slovar po mashinostroeniyyu. Osnovnyye terminy [Explanatory dictionary of mechanical engineering. Basic terms]. A.M. Dalsky (ed.). Moscow, 1987.]
7. Abdulgalimov G. Student research project: Development of an interactive terminal for the selection and sale of car electronics. *Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE)*. 2021. Pp. 46–49.
8. Momani S., Abo-Hammour Z.S., Alsmadi O.M.K. Solution of inverse kinematics problem using genetic algorithms. *Applied Mathematics & Information Sciences*. 2016. Vol. 10. No. 1. Pp. 1–9.

Статья поступила в редакцию 05.07.2023, принята к публикации 08.09.2023

The article was received on 05.07.2023, accepted for publication 08.09.2023

Сведения об авторах / About the authors

Абдугалимов Грамудин Латифович – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры технологических и информационных систем Института физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет

Gramudin L. Abdulgalimov – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Technological and Information Systems of the Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow Pedagogical State University

E-mail: gl.abdulgalimov@mpgu.su

Полькина Елена Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры управления бизнес-процессами факультета рыночных технологий Института отраслевого менеджмента, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Elena A. Polkina – PhD in Physical and Mathematical, Associate Professor at the Department of Business Process Management of the Faculty of Market Technologies of the Institute of Industry Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

E-mail: polkina-ea@ranepa.ru

Заявленный вклад авторов

Абдугалимов Г.Л. – разработка концепции обзора проблемы, участие в написании и подготовке текста статьи

Полькина Е.А. – отбор и анализ источников по теме исследования, участие в написании и подготовке текста статьи

Contribution of the authors

G.L. Abdulgalimov – development of the concept of a review of the problem, participation in writing and preparing the text of the article

E.A. Polkina – selection and analysis of sources on the research topic, participation in writing and preparing the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-38-48

УДК 373.29

Л.К. Веретенникова¹, Г.А. Дугина^{1, 2}

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

² Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Исследование интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах

Цель данного исследования заключается в апробации диагностических процедур для оценки уровня сформированности интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах, а также в разработке стратегии преодоления выявленных отклонений в развитии. С помощью метода систематического обзора выявлены основные направления в исследовании интеллектуальной готовности. Применение комплекса диагностических тестов позволило выявить группы риска дошкольников. На основании полученных данных разработаны приоритетные направления по формированию интеллектуальной готовности дошкольников.

Ключевые слова: готовность к обучению в школе, интеллектуальная готовность, дошкольники, начальные классы, группа риска

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Веретенникова Л.К., Дугина Г.А. Исследование интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 38–48. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-38-48

L.K. Veretennikova¹, G.A. Dugina^{1, 2}

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

² Moscow City University
Moscow, 129226, Russian Federation

A study of the intellectual readiness of preschoolers for primary school education

The purpose of this study is to test diagnostic procedures to assess the level of formation of intellectual readiness of preschoolers for primary school education, as well as to develop a strategy to overcome the identified developmental abnormalities. Using the method of systematic review, the main directions in the study of intellectual readiness are identified. The use of a set of diagnostic tests made it possible to identify risk groups of preschoolers. Based on the data obtained, priority directions for the formation of intellectual readiness of preschoolers have been developed.

Key words: school readiness, intellectual readiness, preschoolers, elementary grades, risk group

CITATION: Veretennikova L.K., Dugina G.A. A study of the intellectual readiness of preschoolers for primary school education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 38–48. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-38-48

Введение

Проблема интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах традиционно привлекает внимание многих исследователей. С позиции родителя будущего первоклассника проблемы не существует, т.к. родители склонны преувеличивать возможности своих детей и перекладывать возникающие в будущем проблемы с обучением на плечи школьных учителей [4, с. 8].

С позиции воспитателя интеллектуальная готовность к школе оценивается в аспекте выполнения требований ФГОС дошкольного образования и федеральной образовательной программы и не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации (п. 16.3 Федеральной образовательной программы дошкольного образования: https://edu-magadan.ucoz.ru/IMO/fop_do.pdf). С позиции учителя начальных классов проблема стоит остро, т.к., с одной стороны, есть высокие требования ФГОС начального образования к младшему школьнику, а с другой стороны – родители нередко выступают дотошными судьями, оценивая работу педагога с их детьми. Возникает необходимость в своевременной диагностике актуального уровня интеллектуальной готовности и разработке стратегий в случае незначительных или явных отклонений от нормы.

Интерес к данной проблеме подтверждается также данными проведенного нами систематического обзора публикаций с ключевыми словами «интеллектуальная готовность дошкольников к обучению» на сайте eLibrary.ru (по базе полнотекстовых книг, статей и диссертаций за 2019–2023 гг.). Было найдено 1228 статей. Из списка изучены первые 600 статей, основная тематика которых представлена в табл. 1.

Таблица 1

Направления исследований готовности дошкольников к обучению в начальных классах

| Направление исследования | Содержание исследований | Количество статей |
|--|--|-------------------|
| Гендерно обусловленные особенности интеллектуальной готовности | Заключаются в различных путях интеллектуального развития у мальчиков и девочек | 3 |
| Формирование интеллектуальной готовности дошкольников | Развитие осуществляется посредством различных методик и технологий; интеллектуальная готовность рассматривается как фактор готовности к учебной деятельности и успешности | 11 |
| Оценка интеллектуальной готовности дошкольников | Представлены критерии для оценки, диагностические методы, а также статистические данные, определены и охарактеризованы уровни | 3 |
| Позиция родителей к готовности дошкольника к обучению | Родители отмечают количество и качество знаний, а не составляющие готовности к обучению. Исследователи указывают на влияние семейного стиля воспитания и психолого-педагогической культуры родителей на готовность их детей к обучению | 7 |

| Направление исследования | Содержание исследований | Количество статей |
|--|---|-------------------|
| Психологическая готовность | Даны определения и структура, раскрыто содержание подходов и критериев к оценке, описаны диагностические методики и коррекционная работа. Рассматривается проблема целеполагания и когнитивного развития как факторы влияния | 36 |
| Эмоционально-волевая готовность | Даны определения и структура, описаны тенденции в развитии, охарактеризованы методы развития и методики для оценки | 4 |
| Общее исследование готовности к школьному обучению, ее развитие | Раскрыты взаимосвязи готовности к обучению и самооценки, рассмотрены социальные аспекты готовности, а также пути оптимизации готовности дошкольников, содержательные компоненты готовности, роль и взаимодействие школы, семьи и дошкольной организации и др. | 33 |
| Готовность дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) | Исследовались особенности готовности к обучению у дошкольников с нарушениями зрения, расстройствами аутистического спектра, с задержкой психического развития, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, с общим недоразвитием речи и др. | 15 |
| Влияние цифровых технологий на формирование готовности | Изучалась готовность дошкольников к электронному обучению | 1 |
| Не соответствуют ключевым словам | Статьи посвящены не связанным с исследованием темам | 487 |

Исследования интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах происходили в двух направлениях:

- сквозь призму гендерных различий: мальчики демонстрируют более развитое пространственное мышление, в то время как девочки чаще используют вербальный интеллект и речь [2, с. 254; 9, с. 10];
- изучались различные пути, методы формирования интеллектуальной готовности дошкольников, в том числе с ОВЗ (нарушениями зрения, расстройствами аутистического спектра и др.).

В частности, формирование и диагностика интеллектуальной готовности возможны посредством: цифровых технологий, применяемых в электронном обучении [6]; развивающих, дидактических игр [1; 5; 10; 12]; познавательных культурных практик [3]; коррекционно-развивающих программ [7]; средствами артпедагогики [11] и др.

Были проанализированы диагностические методики и критерии для оценки интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах [7]. Например, тесты Г. Витцлака, прогрессивные матрицы Дж. Равена, методики Н.И. Гуткиной, Л.А. Ясюковой и др. [Там же, с. 309]. Исследователи рассматривают в качестве критериев интеллектуальной готовности характеристики внимания, мышления, памяти, произвольной сферы.

Основной исследовательский вопрос заключается в следующем: какие диагностические методики в наибольшей степени отражают степень сформированности интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах и обосновывают стратегию преодоления отклонений от нормального уровня ее формирования?

Цель и задачи исследования

Данное исследование обосновывает системный подход к оценке интеллектуальных возможностей будущих первоклассников. Применяется комплекс диагностических методик. Цель исследования заключается в апробации диагностических процедур для оценки уровня сформированности интеллектуальной готовности, а также в разработке стратегии преодоления выявленных отклонений в развитии.

Задачи исследования: уточнить понятие интеллектуальной готовности для обоснования применения комплекса диагностических процедур; разработать концепцию диагностики интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в начальных классах; апробировать комплекс методик и представить анализ полученных результатов; определить ключевые стратегии по формированию интеллектуальной готовности дошкольников.

Ключевое определение исследования: интеллектуальная готовность дошкольников к обучению – это необходимый для обучения в школе уровень развития познавательных процессов (памяти, мышления, внимания, воображения).

По мнению авторов статьи, в структуру интеллектуальной готовности дошкольников входят: произвольная память и умения отсроченного воспроизведения; готовность к интенсивной учебной деятельности и произвольность поведения; интеллектуальные умения, в том числе умение обобщать информацию; воображение; мотивация и интерес к учению; познавательная инициатива и активность.

Методы исследования

Исследование интеллектуальной готовности дошкольников проводилось с использованием технологии диагностического тестирования. Были отобраны методики, которые позволили оценить уровень интеллектуальной готовности к обучению в целом. Описание применяемых методик представлено в табл. 2.

Таблица 2

Психодиагностические методики для оценки уровня сформированности интеллектуальной готовности дошкольников к обучению

| Применяемая методика | Цель методики |
|--|--|
| Заучивание 10 слов (А.Р. Лурия) | Оценка уровня развитости произвольной памяти и умения отсроченного воспроизведения |
| Кольца Ландольта | Выявление затруднений в воспроизведении информации и готовности к интенсивной учебной деятельности |
| Прогрессивные матрицы Равена | Оценка уровня развития интеллекта и способности к обобщению |
| Исключение лишнего (предметный вариант) | |
| Дорисовывание фигурок (О.А. Дьяченко) | Диагностика воображения |
| Методика диагностики учебной мотивации у дошкольников «Светофор» | Определение уровня сформированности учебной мотивации детей дошкольного возраста |
| Проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка» | Оценка познавательной инициативы (активности) дошкольника |

Гипотеза исследования: воспитанники дошкольных образовательных учреждений к концу усвоения образовательной программы в целом обладают сформированной интеллектуальной готовностью к обучению в начальных классах школы. При этом есть дети, которые входят в группу риска и нуждаются в индивидуальном подходе к формированию их готовности к школьному обучению.

В соответствии с концепцией постмодернизма при работе с детьми из группы риска (как и другими детьми) следует воспользоваться «альтернативностью» в выборе методов и средств обучения и воспитания

с опорой на уникальность каждого ребенка, созданием условий для раскрытия и развития его индивидуальных способностей и самоактуализации потенциала» [8, с. 136].

В тестировании участвовали 15 воспитанников дошкольного образовательного учреждения. Исследование позволило выявить группы риска и определить качественные характеристики отклонений в формировании интеллектуальной готовности дошкольников.

Результаты исследования

Дадим качественный и количественный анализ результатов тестирования.

Методика «Заучивание 10 слов» позволяет выявить уровень развития непосредственного и отсроченного воспроизведения у респондентов. Согласно полученным данным, 87% участников исследования показали средние и высокие результаты. Прогноз развития данных дошкольников при обучении в школе благоприятный. В группу риска попали те дети, у которых умение запоминать и воспроизводить информацию не выражено в достаточной степени.

Методика «Кольца Ландольта» позволяет оценить качество воспроизведения информации и готовность к интенсивной учебной деятельности. Большинство дошкольников (около 50%) не смогли полно и точно воспроизвести информацию. При обучении в начальных классах это чревато трудностями в запоминании, воспроизведении и применении учебного материала. Дети сделали большое количество ошибок при низкой скорости выполнения заданий, что указывает на утомление и неготовность к интенсивной умственной деятельности. В группу риска попали те дети, для которых стали выраженными качества повышенной утомляемости в условиях интенсивной работы.

Методики «Прогрессивные матрицы Равена» и «Исключение лишнего» (предметный вариант) позволяют оценить уровень развития интеллекта и способности к обобщению. Исследование выявило, что 80% дошкольников обладают достаточным для обучения уровнем развития интеллекта и способности к обобщению. В группе риска находятся воспитанники, которые не проявили должного уровня развития интеллектуальных умений, способности к обобщению.

Методика «Дорисовывание фигурок» позволяет провести диагностику воображения. Достаточный уровень развития воображения продемонстрировали 87% детей. Эти дошкольники дорисовывают все предложенные им рисунки. Остальные дети вошли в группу риска, т.к. не поняли или не захотели выполнить задания на должном уровне.

Методика диагностики учебной мотивации у дошкольников «Светофор» позволяет выявить уровень сформированности учебной мотивации детей дошкольного возраста. Исследование позволило выяснить, что 87% дошкольников обладают учебной мотивацией и высказывают позитивные прогнозы по поводу обучения в школе. Остальные дети попали в группу риска.

Проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка» позволяет оценить познавательную инициативу (активность) дошкольника. Большинство детей (87%) демонстрируют развитую познавательную активность. Если у дошкольника высокая познавательная активность и высокий уровень учебной мотивации, то дети, вероятно, готовы к трудностям, связанным с усвоением нового материала в условиях высокого темпа обучения. Небольшая группа дошкольников, которые на данный момент не могут это сделать, попадают в группу риска.

Заключение и выводы

В ходе констатирующего эксперимента были апробированы тестовые методики и получены результаты, свидетельствующие о том, что интеллектуальное развитие старших дошкольников, в целом, соответствует возрастными нормами. Следовательно, гипотеза доказана.

Выявлены группы риска, в которые попали дети с замедленным развитием. Эти дошкольники нуждаются в дополнительной коррекционной работе. Полученные в ходе эксперимента данные ставят задачу нового исследования – поиска и разработки эффективных стратегий формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе.

Укажем следующие вероятные направления коррекционно-развивающей работы с дошкольниками из групп риска, воспитателями и родителями:

- разработка программ по формированию и развитию интеллектуальных умений дошкольников; приоритет развития – в формировании продуктивности, скорости и точности запоминания, а также воспроизведения полученной информации;
- планирование и проведение семинаров для педагогов и родителей по вопросам формирования интеллектуальной готовности дошкольников к обучению;
- планирование, организация и проведение диагностики интеллектуального и познавательного развития воспитанников детских учреждений;
- проведение психологами и дефектологами регулярных занятий для дошкольников с особенностями когнитивного развития;

- разработка курсов повышения квалификации для педагогических работников по вопросам по интеллектуальной подготовке к школе;
- публикация учебно-методических пособий по методике интеллектуальной подготовки к школе для воспитателей, педагогов и студентов;
- информирование широкой общественности о методах когнитивного и интеллектуального развития старших дошкольников.

Библиографический список / References

1. Аншукова А.М. Формирование интеллектуальной готовности детей 6–7 лет к обучению в школе в процессе развивающих игр // Вопросы педагогики. 2022. № 11-1. С. 19–26. [Anshukova A.M. Formation of intellectual readiness of 6–7 year old children for school learning in the process of educational games. *Voprosy pedagogiki*. 2022. No. 11-1. Pp. 19–26. (In Rus.)]
2. Дедюкина М.И., Находкин В.В. Особенности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 254–256. [Dedyukina M.I., Nakhodkin V.V. Features of the intellectual readiness of children of different sexes for schooling. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. No. 67-3. Pp. 254–256. (In Rus.)]
3. Ишутина Ю.М. Познавательные культурные практики как средство формирования интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе // Вопросы педагогики. 2020. № 12-2. С. 134–137. [Ishutina Yu.M. Cognitive cultural practices as a means of developing the intellectual readiness of older preschoolers to study at school. *Voprosy pedagogiki*. 2020. No. 12-2. Pp. 134–137. (In Rus.)]
4. Климакова М.В., Кочетова Ю.А., Сакаданова А.Э. Представления современных родителей о психологической готовности к школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN322.pdf> (дата обращения: 22.05.2023). [Klimakova M.V., Kochetova Yu.A., Sakadanova A.E. Modern parents' ideas about psychological readiness for school. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022. Vol. 10. No. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN322.pdf> (In Rus.)]
5. Коняхина Е.С., Шинкарёва Н.А. Дидактические игры как средство развития интеллектуальной готовности детей 7 года жизни к школе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31724> (дата обращения: 22.05.2022). [Konyahina E.S., Shinkareva N.A. Didactic games as a means of developing the intellectual readiness of 7-year-old children for school. *Modern Problems of Science and Education*. 2022. No. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31724> (In Rus.)]
6. Михно О.С. Концептуальная модель изучения готовности детей к обучению в системе электронного обучения (на примере дошкольников 6–7 лет) // Психология обучения. 2020. № 6. С. 106–112. [Mihno O.S. Conceptual model for studying children's readiness to learn in the e-learning

- system (using the example of preschoolers 6–7 years old). *Psychology of Education*. 2020. No. 6. Pp. 106–112. (In Rus.)]
7. Печатнова Н.Б., Некрасова Е.Н. Формирование у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе посредством реализации коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4 (20). С. 309–318. DOI: 10.21603/2542-1840-2021-5-4-309-318. [Pechatnova N.B., Nekrasova E.N. Formation of intellectual readiness for learning at school in older preschoolers through the implementation of the correctional and developmental program “School is Waiting”. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2021. Vol. 5. No. 4 (20). Pp. 309–318. (In Rus.). DOI: 10.21603/2542-1840-2021-5-4-309-318]
 8. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России / Бокова Т.Н., Малахова В.Г., Тарева Е.Г. и др. М., 2020. [Bokova T.N., Malahova V.G., Tareva E.G. et al. *Postmodernizm kak dominanta razvitiya sistemy obrazovaniya v SShA i Rossii* [Postmodernism as a dominant development of the education system in the USA and Russia]. Moscow, 2020.]
 9. Терещенко М.Н. Формирование интеллектуальной готовности детей к обучению в школе с учетом их половых особенностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. [Tereshchenko M.N. *Formirovanie intellektualnoj gotovnosti detej k obucheniyu v shkole s uchetom ih polovyh osobennostej* [Formation of children’s intellectual readiness for school, taking into account their gender characteristics]. PhD Dis. Ekaterinburg, 2007.]
 10. Чепина М.И., Вдовина Н.А. Развитие интеллектуальной готовности первоклассников к обучению в школе средствами развивающих занятий // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 332–335. [Chepina M.I., Vdovina N.A. Development of intellectual readiness of first-graders for learning at school through developmental activities. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 70-3. Pp. 332–335. (In Rus.)]
 11. Шельшакова Н.Н. Современные подходы к формированию интеллектуальной готовности детей средствами артпедагогики // Современный ученый. 2019. № 1. С. 127–131. [Shelshakova N.N. Modern approaches to the formation of children’s intellectual readiness through art pedagogy. *Modern Scientist*. 2019. No. 1. Pp. 127–131. (In Rus.)]
 12. Шинкарева Н.А., Пушкина Н.Г. Дидактические игры как средство развития у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе // Карельский научный журнал. 2023. Т. 12. № 1 (42). С. 13–17. DOI: 10.57145/27129772_2023_12_01_03 [Shinkareva N.A., Pushkina N.G. Didactic games as a means of developing intellectual readiness for learning at school in older preschoolers. *Karelian Scientific Journal*. 2023. Vol. 12. No. 1 (42). Pp. 13–17. (In Rus.). DOI: 10.57145/27129772_2023_12_01_03]

Сведения об авторах / About the authors

Веретенникова Людмила Кузьминична – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры теории и практики начального образования факультета начального образования, Московский педагогический государственный университет

Lyudmila K. Veretennikova – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Theory and Practice of Primary Education of the Faculty of Primary Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lk.veretennikova@mpgu.su

Дугина Галина Александровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет

Galina A. Dugina – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of English Studies and Intercultural Communication of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University

E-mail: DuginaGA@mgpu.ru

Заявленный вклад авторов

Веретенникова Л.К. – разработка концепции исследования, анализ результатов исследования, участие в подготовке статьи

Дугина Г.А. – анализ и интерпретация литературы, диагностические процедуры, участие в подготовке статьи

Contributions of the authors

L.K. Veretennikova – the concept of the study, the analysis of the results, participation in the preparation of the article

G.A. Dugina – analysis and interpretation of literature, diagnostic procedures, participation in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-49-60

УДК 373.2

Ю.А. Дмитриев, Т.В. Калинина

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

Формирование у старших дошкольников умений анализировать и оценивать информацию

В статье раскрыты сущность и значение процесса овладения старшими дошкольниками первоначальными информационными умениями в условиях цифрового общества. Рассмотрены особенности формирования умений работы с информацией у детей старшего дошкольного возраста, в частности умений анализировать и критически оценивать получаемую информацию. На основе анализа психолого-педагогической литературы и передового педагогического опыта сформулированы педагогические условия формирования у старших дошкольников информационных умений. Раскрыта роль взрослых в процессе формирования у детей первоначальных информационных умений. Обозначены виды деятельности, способствующие формированию информационных умений у старших дошкольников, которые педагоги и родители могут успешно использовать.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, информационные умения, информационные технологии, информационная компетентность педагога, дошкольная образовательная организация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В. Формирование у старших дошкольников умений анализировать и оценивать информацию // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 49–60. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-49-60

© Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В., 2024



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-49-60

Yu.A. Dmitriev, T.V. KalininaMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Formation of older preschoolers' skills to analyze and evaluate information

The article reveals the essence and significance of the process of mastering the initial information skills of older preschoolers in a digital society. The features of the formation of information skills in older preschool children, in particular, the ability to analyze and critically evaluate the information received, are considered. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and advanced pedagogical experience, the pedagogical conditions for the formation of information skills in older preschoolers are formulated. The role of adults in the process of formation of children's initial information skills is revealed. The types of activities that contribute to the formation of information skills in older preschoolers, which teachers and parents can successfully use, are indicated.

Key words: children of senior preschool age, information skills, information technologies, information competence of a teacher of preschool education, preschool educational organization

CITATION: Dmitriev Yu.A., Kalinina T.V. Formation of older preschoolers' skills to analyze and evaluate information. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 49–60. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-49-60

Человек накапливал знания и оперировал ими всегда, передавая их устно и письменно, изображая в рисунках и скульптуре. Для накопления, оперирования и обмена знаниями с другими людьми служит принципиально новое устройство – компьютер. Сама же информация безгранична, и, имея к ней доступ, человек самостоятельно определяет арсенал своих знаний, может оперировать ими и обогащать бесконечно.

В современном мире человек должен обладать не только базовыми общеучебными умениями (считать, писать, читать и говорить), но и информационными, которые дают возможность осознавать потребность

в информации; искать различные источники и пути нахождения новой информации и получать доступ к ней; анализировать, критически оценивать и отбирать актуальные для решения задач сведения из многообразия полученных данных, сохранять значимую информацию, обмениваться ей с другими людьми, при необходимости защищать важную информацию и на основе этого применять на практике для создания новых материальных или духовных продуктов.

Вместе со значительным увеличением интереса общества к информации и повышением ее роли и значения для развития цивилизации, все более осознается объективная необходимость формирования первоначальных основ информационной культуры и информационных умений у детей старшего дошкольного возраста. Почти у каждого дошкольника есть компьютер, планшет или ноутбук, свободный доступ к Интернету. Окружающее нас общество наполнено различными информационными средствами и цифровыми носителями, миром электронных, интерактивных игрушек и игр. Цифровой мир для ребенка дошкольного возраста является сложным объектом познания и связан с расширением видов его деятельности. Возникает ряд новых детских видов компьютерно-игровой деятельности, тесно связанных с цифровыми технологиями (компьютерное конструирование; цифровое творческое экспериментирование; компьютерная деятельность, направленная на развитие определенных навыков и умений, и т.д.).

Компьютер помогает ребенку в психологическом развитии, познании нового, закреплении уже сформированных знаний и навыков, реализации потенциальных творческих возможностей, развитию фантазии, самостоятельности. Цифровая деятельность способствует успешному развитию у детей таких психических новообразований, как творческое воображение, способность к прогнозированию результата действия, проектные качества мышления и др. В целом использование информационных и коммуникационных технологий в детской деятельности не только развивает интеллектуальные и творческие способности детей, но и поддерживает очень актуальное для дошкольников умение самостоятельно приобретать новые знания. Высший уровень сформированности этого умения выражается в осуществлении всех видов работы с информацией (получение, накопление, переработка любого рода и практическое использование, создание качественно новой информации, ее передаче). Очевидно, что развитие умения самостоятельно приобретать новые знания выходит за рамки дошкольного детства. В старшем дошкольном возрасте предстоит сформировать первоначальные умения работать с информацией, которые впоследствии положительно повлияют на учебную деятельность ребенка.

Для настоящего времени представляется очень важным теоретическое исследование специфики, сущности и особенностей формирования первоначальных информационных умений у детей 6–7 лет. Можно утверждать, что данные умения будут выступать фундаментом и важнейшей основой для освоения детьми метапредметных умений в период начального обучения в младшем школьном возрасте. Первоначальные информационные умения, формируемые у старших дошкольников на основе развивающейся в этом возрасте произвольности, во многом содействуют приобщению детей к процессу самообразования, творческой познавательной и другим видам креативно окрашенной продуктивной деятельности.

Формирование информационных умений у детей старшего дошкольного возраста способствует адаптации их к реалиям информационного общества: готовность оценивать потребность в информации; определять возможные источники информации; анализировать, отбирать и критически оценивать различные сведения, информационные объекты с вовлечением в данный процесс взрослого (рисунки, аннотации на основе просмотра обучающего мультфильма или познавательной программы, древа «Источников информации» и т.д.), объединять предметы по общему существенному признаку (классифицировать), устанавливать причинно-следственные связи, аргументировать свою точку зрения, обмениваться полученными сведениями, сохранять и защищать значимую информацию, успешно использовать ее в различных видах деятельности. Необходимо отметить ведущую роль взрослого в формировании у детей старшего дошкольного возраста информационных умений.

В дошкольном возрасте у ребенка формируются представления о получении, обработке и классификации информации (источники, виды, носители информации и т.п.). Сначала ребенок под руководством взрослых анализирует, оценивает, отбирает ранее полученную информацию в соответствии с поставленной перед ним задачей и соотносит с новой задачей. С этой целью развивают мышление у детей дошкольного возраста, используя следующие приемы, мыслительные операции.

Сравнение. Пользуясь этим приемом, дети учатся устанавливать сходство и различие предметов. Особенность этого приема заключается в основном правиле – сравнивают только те предметы, у которых есть и общие признаки, и различия.

Анализ и синтез – это связанные друг с другом приемы. Во время анализа ребенок мысленно разделяет на части рассматриваемый предмет. Синтез позволяет так же мысленно соединить предмет обратно в одно целое.

Классификация – прием для мысленного разделения на классы предметов по наиболее существенным признакам.

Абстрагирование и обобщение объединяются в неразрывный процесс. В результате ребенок получает представления об общих понятиях.

Абстрагирование – мысленное выделение общих или заданных свойств рассматриваемых предметов. Результат абстрагирования называют абстракцией. С помощью этого приема ребенок мысленно выделяет общие или существенные признаки и объединяет исследуемые предметы в группы. Причем, признаки одних и тех же предметов могут меняться. Например, ребенок рассматривает ряд повторяющихся разноцветных геометрических фигур. И по заданию педагога сначала отбирает все зеленые фигуры, а потом только кубики. Сложность заключается в том, чтобы не замечать признаки, не существенные в данный момент. В процессе *обобщения* ребенок ищет во всех предметах что-то общее, отвлекаясь от незначимых на данный момент признаков отдельных предметов.

Конкретизация – прием, с помощью которого ребенок совершает мысленный переход от более общего к менее общему, от общего к единичному, т.е. всесторонне познает единичные (конкретные) предметы. Процесс конкретизации противоположен процессам абстрагирования и обобщения [2].

Все эти приемы важны для формирования у ребенка умений критически оценивать, интегрировать и синтезировать информацию, замечать сходства и различия в информации, выделять в ней главное, существенное и видеть второстепенное, делать выводы. Результатом такой работы станет изменение качества обобщений. Ребенок накапливает определенную информацию на основании своеобразных умозаключений, посторонних на анализе своего опыта и установлении аналогии знакомого с неизвестным.

Очевидно, что старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования информационных умений благодаря высокой познавательной мотивации детей и готовности к познанию. Дошкольник не просто воспринимает разнообразную информацию, но учится рассуждать, анализировать, находить и выделять главное и делать выводы [1].

Информатизация дошкольного уровня образования содействует формированию у подрастающего поколения новых компетенций и информационных умений, необходимых для комфортной жизни в цифровом мире, активно использующем современные информационные технологии в разных сферах жизни. Информационные умения позволяют обеспечить динамическое развитие личности ребенка, его успешную

социализацию, нравственное становление, формирование целостного восприятия мира, людей и самого себя.

Под информационными умениями традиционно понимаются умения по поиску, анализу и критической оценке, отбору, сохранению, обмену и передаче, защите, а также использованию информации в разных видах деятельности (познавательной, продуктивной творческой и др.) [3; 7]. В связи с этим, старшему дошкольнику важно уметь сначала совместно со взрослыми, а затем и самостоятельно вести поиск информации по заданным условиям или собственному замыслу, отбирать, анализировать, сохранять (при необходимости защищать) и передавать ее, реализовать полученные знания в различных видах деятельности.

Все это объективно актуализирует сопровождение и контроль информационного опыта детей со стороны взрослых. Одной из актуальных и важнейших задач для современного педагога дошкольной образовательной организации (ДОО) является овладение информационной компетентностью. Актуализируется его готовность к использованию как традиционных, так и инновационных технологий дошкольного образования для того, чтобы познакомить детей с важнейшими информационными умениями для успешной реализации познавательной деятельности и подготовить к самообразованию по всем пяти направлениям образовательной деятельности ФГОС ДОО¹.

Можно «условно» выделить ряд основных этапов развития информационных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Первый этап посвящен формированию у детей познавательной мотивации; умениям правильно понять информационный запрос (осознать цели и критерии поиска информации); выбрать и оценить источник информации.

На втором этапе «дошкольник под руководством взрослых, и затем самостоятельно осуществляет поиск информации в соответствии с поставленной задачей, учится безопасно использовать разные источники и виды информации в процессе общения со взрослыми и сверстниками» [4, с. 33].

Третий этап очень важен для развития мышления ребенка, поскольку у него формируется первоначальное умение анализа и критической оценки, отбора актуальных для решения проблемы и значимых сведений, обработки информации (выделение главного, определение объема в зависимости от задания).

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013 № 1155. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/?ysclid=lu5skmdm6a248042168> (дата обращения: 18.09.2023).

На четвертом этапе дети изучают разные виды сохранения полученной информации (в виде текстов, рисунков, эскизов, схем и чертежей, пиктограмм, фотографий, звукозаписей и видеозаписей и др.).

На заключительном пятом этапе формируется умение обмениваться и передавать информацию для ее последующего использования в процессе различных видов деятельности (познание, игра, общение, продуктивная творческая деятельность и др.).

Поиск с последующим анализом и оценкой информации означает, что дошкольник готов использовать различные виды информации.

Понимание и преобразование информации свидетельствуют о том, что дошкольник овладел первоначальными информационными умениями:

- а) анализа важности и актуальности, оценки пользы и значимости полученной информации, готов разьяснять ее смысл;
- б) критического отношения к поступающей информации и отделения главного от второстепенного, важного от несущественного;
- в) воспроизведения и использования полученной информации [4].

Актуальной для старших дошкольников становится способность к анализу и критической оценке получаемой информации. Исследованию сущности и особенностей формирования этого важного информационного умения у детей посвящены работы Д. Дьюи, Л.Н. Макаровой, Е.С. Маслова, А.С. Седовой, О.В. Тихонова, В.П. Урлаповой, Д. Халперн и др. По мнению ученых, большое значение имеет предоставление дошкольникам широких возможностей использования различных источников информации [5; 10; 11]. У детей важно сформировать представления о том, что не вся информация является актуальной, правдивой и безвредной. Важно научить ребенка избирательности восприятия получаемой информации [4; 6]. Критическое отношение к воспринимаемой информации, ее анализ и оценка ставит своей целью противостояние негативному влиянию и формирует готовность его преодолеть. Без анализа и критической оценки информации невозможны ни разумный выбор, ни саморазвитие, ни достижение серьезных целей, ни нахождение достоверной информации в постоянно увеличивающемся ее потоке. Следует начинать подготовительную работу по развитию критического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Взрослым (педагогу и родителям) необходимо «формировать предпосылки для развития критического мышления у детей (любопытность, знания, умение видеть взаимосвязи и взаимозависимости процессов и явлений окружающего мира, готовность задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения, делать выводы, анализировать информацию)» [4, с. 35]. По мнению исследователей, «критическое мышление – это целенаправленное оценивание утверждений

с пристальным рассмотрением их достоверности, надежности, точности, логичности, применимости. Критическое мышление основывается на способности анализировать информацию, в том числе в плане связей различных элементов ситуации, а также аргументации и логических отношений в высказываниях, включая рассмотрение альтернативных точек зрения» [9, с. 4].

Старшие дошкольники с помощью педагогов ДОО и родителей успешно овладевают следующими информационными умениями.

1. Искать и извлекать, отбирать актуальную информацию (наблюдение, чтение, слушание, живое общение, умение задавать вопросы, поиск интересных сведений в Интернете и др.). К примеру, дошкольник от воспитателя ДОО и сверстников может получить значимую для него информацию в процессе общения с ними.

2. Анализировать ценность сведений, оценивать их пользу и значимость для решения поставленной задачи. Сохранять найденную важную информацию (защищать от потери, случайной утраты), анализировать и обмениваться ей. Перерабатывать информацию (структурировать, располагать в нужной логической последовательности, отбирать более значимую для решения поставленной задачи и последующего практического применения). Например, при проведении занятия «Что такое информация и ее источники?» его итогом может служить создание каждым из ребят своего собственного рисунка, с изображением тех источников, из которых можно получить нужные сведения.

3. Изменять, преобразовывать информацию из одного вида в другой (текст, рисунок, чертеж, схема, пиктограмма, инструкционная карта и др.). Например, одним детям нравится какие-либо интересные сведения зарисовывать, другим – рассказывать о них, третьим – графически оформить, записывать эту информацию в силу своих особенностей.

4. Применять информацию на практике в разных видах деятельности. Области использования и практическое применение информации означает, что дошкольник умеет: придавать смысл информации, задавая тем самым различные вопросы для получения ответа; сравнивать имеющуюся у него информацию с новой, анализировать и делать выводы; применять информацию для решения поставленной задачи [4; 7].

Основная направленность формирования информационных умений в старшем дошкольном возрасте может заключаться в правильной интерпретации ребенком современной картины мира.

Наблюдения окружающей действительности, эксперименты, проектная деятельность, чтение познавательной литературы, творческие игры помогают педагогам и родителям научить детей сравнивать объекты

и явления, обобщать и анализировать полученную информацию, творчески ее использовать в разных видах деятельности. При этом взрослые должны осознавать, что способности у ребенка старшего дошкольного возраста в области упорядочивания информации еще не полностью сформированы, а объем потока информации очень велик.

Для формирования информационных умений педагоги и родители могут успешно использовать следующие виды деятельности.

1. Беседы на познавательные темы, благодаря которым происходит развитие мышления ребенка и улучшается восприятие информации. Форма беседы может быть задана определенной темой или историческая, где объясняется происхождение и развитие, например коммуникационных технологий (устное слово, книга, телефон, телеграф, радио, телевидение, Интернет).

2. Проведение компьютерных тематических недель, викторин, курсов, творческих проектов детей с участием родителей.

3. Реализация совместных медиапроектов: фотоконкурсы на определенную тему; исследовательские проекты с родителями; просмотр тематических видеороликов и презентаций («Юный исследователь», «Занимательные опыты»); повторение опытов по видеороликам; виртуальные экскурсии в лаборатории; интеллектуальные челленджи.

4. Подготовка выставки, украшенной детскими компьютерными рисунками. Эти работы отражают представления детей о существующих информационных технологиях и демонстрируют полученные детьми умения и навыки информационной деятельности.

5. Интерактивные игры. Использование интерактивных технологий значительно повышает мотивацию ребенка в процессе обучения, создает хорошую атмосферу и развивает творческие способности дошкольников. Каждая игра основана на дидактическом материале. Эти игры могут быть эффективными для закрепления любой пройденной темы. Например, игры, знакомящие детей с цифровым миром: «Польза и вред от компьютера», «Полезные источники информации» и т.д. Игры с использованием презентаций или интерактивных досок могут дополнить любой урок, сделав его интересным и занимательным. Примером такой игры может быть викторина «Кто назовет больше источников информации» и т.д. [4].

6. Организация экспериментальных мастерских с видеозаписями проведенных экспериментов. Опытно-экспериментальная деятельность чрезвычайно увлекательна для детей. Она предоставляет возможность ребенку самостоятельно получить, проверить или подтвердить информацию, сделать собственные выводы. Видеозаписи возможно хранить в видеотеке, постоянно пополнять и пересматривать много раз.

Такие виды деятельности формируют у детей, например, умения анализировать, оценивать и критически относиться к информации, строить умозаключения на основании полученных сведений или по результатам собственной опытно-экспериментальной деятельности.

Родители дошкольников могут содействовать процессу успешного формирования информационных умений у детей. При этом необходимо учитывать, что родители используют информационные технологии не с целью развлечения, свободного времяпрепровождения, но и для познания ребенком окружающего мира и формирования у него предпосылок для дальнейшего применения в школьном обучении. Родителям рекомендуется создавать специальные условия для приобщения детей к жизни в современном цифровом обществе с включением информационных технологий в процесс познавательной деятельности дошкольников.

Можно сделать вывод о том, что информационные умения у старших дошкольников в процессе познавательной деятельности будут формироваться более эффективно, если реализовать в образовательном процессе следующие педагогические условия.

1. Познавательная деятельность протекает в правильно организованной предметной среде с компетентным педагогом, заинтересованным во включении в процесс познавательной деятельности информационных технологий в целях адаптации старших дошкольников к реалиям информационного общества.

2. Мотивируется и поддерживается информационная заинтересованность, познавательная активность дошкольника.

3. Занятия по формированию первоначальных информационных умений у старших дошкольников проводятся в увлекательной игровой форме, в форме проектной деятельности, эвристических бесед, проблемных ситуаций с применением информационных технологий, современных методических рекомендаций и разработок для развития, воспитания и обучения.

4. Обеспечивается вовлечение родителей старших дошкольников во взаимодействие с педагогом по развитию и совершенствованию информационных умений у детей в условиях ДОО и семьи.

Библиографический список / References

1. Березина Ю.Ю., Ерофеева Т.И. Проблемы формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста: монография. М., 2019. [Berezina Yu.Yu., Erofeeva T.I. Problemy formirovaniya poznavatel'nogo interesa u detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Problems of developing cognitive interest in children of senior preschool age]. Moscow, 2019.]

2. Галеева А.Р., Мамедова Л.В. Исследование уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12-2. С. 187–188. [Galeeva A.R., Mamedova L.V. Study of the level of development of mental operations in children of senior preschool age. *Modern Problems of Science and Education*. 2015. No. 12-2. Pp. 187–188. (In Rus.)]
3. Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В., Кротова Т.В. Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования: учебно-методическое пособие. М., 2016. [Dmitriev Yu.A., Kalinina T.V., Krotova T.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v professionalnoy deyatelnosti pedagoga doshkolnogo obrazovaniya* [Information and communication technologies in the professional activities of preschool teachers]. Educational and methodological manual. Moscow, 2016.]
4. Дмитриев Ю.А., Корягина Л.С. Информационные умения и их формирование у старших дошкольников // Педагогика и психология образования. 2021. № 4. С. 28–43. [Dmitriev Yu.A., Koryagina L.S. Information skills and their development in older preschoolers. *Pedagogy and Psychology Education*. 2021. No. 4. Pp. 28–43. (In Rus.)]
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М., 1997. [Dewey J. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [Psychology and pedagogy of thinking]. N.M. Nikolskaya (transl. from English). Moscow, 1997.]
6. Калинина Т.В., Дмитриев Ю.А. Содержание и методы формирования основ информационной культуры у старших дошкольников: монография. М., 2019. [Kalinina T.V., Dmitriev Yu.A. *Soderzhanie i metody formirovaniya osnov informatsionnoy kultury u starshikh doshkolnikov* [Contents and methods of forming the foundations of information culture among older preschoolers]. Moscow, 2019.]
7. Калинина Т.В. Основы информационной культуры у детей старшего дошкольного возраста: состояние проблемы и пути решения // Проблемы современного образования. 2018. № 1. С. 149–162. [Kalinina T.V. Fundamentals of information culture in children of senior preschool age: State of the problem and solutions. *Problems of Modern Education*. 2018. No. 1. Pp. 149–162. (In Rus.)]
8. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Королева А.В. Критическое мышление учащихся: способы саморазвития: учебно-методическое пособие. Тамбов, 2017. [Makarova L.N., Sharshov I.A., Koroleva A.V. *Kriticheskoe myshlenie uchashchikhsya: sposoby samorazvitiya* [Critical thinking of students: Ways of self-development]. Educational and methodological manual. Tambov, 2017.]
9. Маслов Е.С., Тихонов О.В. Когнитивные искажения и критическое мышление: учебно-методическое пособие. Казань, 2022. [Maslov E.S., Tikhonov O.V. *Kognitivnye iskazheniya i kriticheskoe myshlenie* [Cognitive distortions and critical thinkin]. Educational and methodological manual. Moscow, 2022.]
10. Седова А.С., Ваганова О.И., Кутепов М.М. Развитие критического мышления как одна из основных целей современного образования // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 79–85. [Sedova A.S., Vaganova O.I., Kutepov M.M. Development of critical thinking as one of the main goals of modern education // *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2019. No. 2 (36). Pp. 79–85.]

Development of critical thinking as one of the main goals of modern education. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2019. No. 2 (36). Pp. 79–85. (In Rus.)]

11. Халперн Д. Психология критического мышления / пер. с англ. Н. Мальгина и др. СПб., 2000. [Halpern D. *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya* [Psychology of critical thinking]. N. Malgina et al. (transl. from English). St. Petersburg, 2000.]

Статья поступила в редакцию 02.08.2023, принята к публикации 03.10.2023

The article was received on 02.08.2023, accepted for publication 03.10.2023

Сведения об авторах / About the authors

Дмитриев Юрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Yuri A. Dmitriev – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: 4230000@rambler.ru

Калинина Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Tatiana V. Kalinina – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: t.kalinina@bk.ru

Заявленный вклад авторов

Дмитриев Ю.А. – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, их анализ и интерпретация, подготовка текста статьи

Калинина Т.В. – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, их анализ и интерпретация, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

Y.A. Dmitriev – research planning, search and study of literary data and materials, their analysis and interpretation, preparation of the text of the article

T.V. Kalinina – research planning, search and study of literary data and materials, their analysis and interpretation, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

П.В. Заботнов

Школа № 1558 имени Росалии де Кастро,
129327 г. Москва, Российская Федерация

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

Обучение в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности: использование элементов скринлайфа

В статье проанализирован опыт работы по реализации современных форм обучения в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности девятиклассников в школе № 1558 г. Москвы. Статья начинается с теоретического обоснования понятия «обучение в сотрудничестве» и авторского определения этого понятия, основанного на попытке сочетать в образовательном процессе известную технологию обучения, традиционную методику преподавания литературы и педагогику сотрудничества. Предложена основанная на принципах научно-методической школы В.В. Голубкова и связанная с чтением и обучением литературе в информационную эпоху методика анализа портрета литературного героя в социальной сети, а также представлены критерии оценивания результатов такого анализа, которые предполагают оценку степени сформированности читательских и интерпретационных умений учащихся; описаны возможности включения данной формы работы как в урочную, так и во внеурочную деятельность. Дан краткий экскурс в историю скринлайфа как формата сторителлинга. Выдвинуты предположения о первых фактах его появления в педагогической практике педагогов-словесников. Обозначены перспективы возможных педагогических практик, связанных с предлагаемой методикой.

© Заботнов П.В., 2024



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 в сотрудничестве, внеурочная деятельность, скринлайф, социальная сеть, портрет литературного персонажа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Заботнов П.В. Обучение в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности: использование элементов скринлайфа // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 61–72. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-61-72

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-61-72

P.V. Zobotnov

Secondary school No 1558 named after Rosalia de Castro,
Moscow, 129327, Russian Federation

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Cooperative learning in literature lessons and extracurricular activities: Using screenlife elements

The article analyzes the experience of implementing modern forms of cooperation learning in literature lessons and in extracurricular activities of ninth-graders at school No. 1558 in Moscow. The article begins with a theoretical justification for the concept of “cooperative learning” and the author’s definition of the concept, based on an attempt to combine well-known teaching technology, traditional methods of teaching literature and pedagogy of cooperation in the educational process. The article also proposes a methodology based on the principles of V.V. Golubkov’s scientific and methodological school and related to reading and teaching literature in the information age for analyzing the portrait of a literary hero in a social network. The article also presents criteria for evaluating the results of such an analysis, which involve assessing the degree of formation of students’ reading and interpretative skills; describes the possibilities of including this form of work as in regular and extracurricular activities. A brief insight into the history of screenlife as a storytelling format is given. Assumptions have

been made about the first facts of its appearance in the pedagogical practice of literature teachers. The prospects for possible pedagogical practices related to the proposed methodology are outlined.

Key words: collaborative learning, extracurricular activities, screenlife, social network, portrait of a literary character

CITATION: Zobotnov P.V. Cooperative learning in literature lessons and extracurricular activities: Using screenlife elements. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 61–72. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-61-72

В современном образовании особенно востребованы такие формы работы с учащимися, которые предполагают взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности, творческий подход учителя и создание возможностей для креативной деятельности школьников (в том числе и в сотрудничестве). Эта востребованность обусловлена развитием методической науки. Как многостороннее и последовательное сочетание различных методов и приемов рассматривали процесс обучения школьников литературе В.В. Голубков [2], М.А. Рыбникова [14], О.Ю. Богданова [11]. Самостоятельную, в том числе внеурочную, работу учащихся над текстом художественного произведения исследовали М.Г. Качурин [9], Г.С. Меркин [10]. Поисками новых форм работы с художественным текстом на уроке литературы и во внеурочной деятельности сегодня занимаются многие современные методисты, например, В.Ф. Чертов [16], А.М. Антипова [13], С.А. Зинин [13] и др.

В данной статье будет рассмотрено включение элементов скринлайфа в классную и внеклассную работу школьников 7–9 классов, связанную с изучением классических произведений русской литературы.

Словосочетание «обучение в сотрудничестве» сегодня можно встретить в научных статьях, посвященных как общей педагогике, так и отдельным частным методикам [7; 9; 15]. Под этим словосочетанием понимается технология, в основе которой лежит групповая командная работа учащихся на уроках. В качестве методологической основы указываются чаще всего разработки американских педагогов второй половины XX в. [17].

Данные ученые были не единственными, кто ввел слово «сотрудничество» в педагогический дискурс. Практически в то же время группа отечественных педагогов-новаторов создает манифест «Педагогика сотрудничества», в принципах которого воплощается лучший гуманистический опыт дореволюционной и советской школы. Сотрудничество в понимании педагогов-новаторов – ключевой концепт, девиз

их педагогической практики (<http://freeschool.education/wp-content/uploads/2020/04/1986-g.-Manifest-Pedagogika-sotrudnichestva.pdf>). Применительно к урокам литературы принципы педагогики сотрудничества реализовывали Е.Н. Ильин [4], Г.С. Меркин [10], Е.О. Галицких [1] и многие другие педагоги-словесники.

Пытаясь гармонично соединить эти два понимания сотрудничества (технологичной групповой работы и в то же время личностно-ориентированного, гуманистического подхода к образовательному процессу), мы рассматриваем обучение в сотрудничестве на уроках литературы как позитивный и продуктивный диалог и командное взаимодействие участников образовательного процесса с целью постижения изучаемых художественных текстов [3]. Под участниками образовательного процесса понимаются как ученики, так и учителя.

На описанных выше основах представлена форма работы по первичному анализу и интерпретации образов классического литературного произведения с использованием элементов скринлайфа (на материале романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души») и в рамках организации обучения в сотрудничестве. При разработке данной формы работы учитывался, с одной стороны, продуктивный, ориентированный на сотрудничество методический опыт предшественников (суды над литературными героями, сочинения от лица персонажей и др.), а с другой – реалии современного информационного пространства, в котором находится школьник. Было выдвинуто предположение о том, что использование элементов скринлайфа может сделать обучение в сотрудничестве на уроках литературы более эффективным и будет способствовать развитию читательских, аналитических и интерпретационных умений учащихся, если опираться на личностно-ориентированный и коммуникативно-деятельностный подходы в обучении; реализовывать принципы педагогики сотрудничества; определить открытые, известные учащимся критерии оценки их творческих работ.

Скринлайф – формат, специфика которого заключается в том, что все события в нем происходят на экране электронного гаджета, а действия героев связаны с использованием компьютера, планшета или смартфона. В 2020 г. на сайте Московского образовательного канала были представлены творческие проекты учащихся в форме двух небольших видеороликов про М.Ю. Лермонтова и А.И. Куприна (<https://rutube.ru/video/bfd4ce1efaba978cad636a9d47c37227/>), подготовленных, по-видимому, под руководством взрослых. Термин «скринлайф» позиционируется здесь как «популярный молодежный формат, в котором исторические личности предстают перед зрителями так, будто они современники

зрителя». В них пересказываются биографии писателей, предпринимается попытка представить жизнь М.Ю. Лермонтова и А.И. Куприна таким образом, будто они живут в XXI в. и являются активными пользователями смартфонов, социальных сетей. Видно, что работа над созданием роликов велась основательная, в рамках внеурочной деятельности учащихся. С момента публикации этих материалов появления новых видеороликов на сайте зафиксировано не было. Выпуск про М.Ю. Лермонтова представлен как образовательный материал в библиотеке Московской электронной школы.

В рамках настоящей работы были рассмотрены творческие работы учащихся школы № 1558 г. Москвы, выполненные с учетом использования элементов скринлайфа. В случае с романом М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» было дано два домашних задания:

- 1) прочитать роман;
- 2) подготовить (в паре или небольшой группе) краткий творческий пересказ ключевых эпизодов романа от лица Печорина (с презентацией в формате ppt или электронным ресурсом).

Творческая составляющая задания, предполагающая активное сотрудничество в процессе работы, заключалась в следующем: учащимся необходимо было представить, что герой живет в XXI в. и активно пользуется смартфоном, социальными сетями. Кроме того, как уже было сказано, учащимся необходимо было подготовить презентацию, которая представляла бы собой нарисованные страницы социальных сетей главного героя. Приветствовалось оформление такой презентации в виде электронного ресурса, подготовленных учащимися веб-страниц¹.

Важно, что эти задания могут предлагаться как при первичном знакомстве с произведением (как в данном случае), так и при продумывании форм контроля знаний (как в случае с «Мертвыми душами»). В пользу использования элементов скринлайфа как задания для первичного анализа художественного произведения или его отдельных образов можно привести два соображения.

Во-первых, учащиеся самостоятельно определяют, какие эпизоды романа следует считать ключевыми, и демонстрируют таким образом учителю свои читательские умения. В дальнейшем учитель может скорректировать свою работу, если ключевые эпизоды романа были отобраны, на его взгляд, некорректно. Групповая форма работы или работа в парах (любая форма, которая предполагает сотрудничество между учащимися в процессе выполнения задания) делает подобные ошибки

¹ См., например, опыт создания социальной сети «ЛитОк». URL: <https://litok.ru/> (дата обращения: 23.08.2023) [8].

более «выпуклыми»: случаи «коллективных» заблуждений можно отождествить с типичной ошибкой при написании диктанта; учитель вправе за такую ошибку не снижать учащимся оценку, но ему, по всей видимости, следует в дальнейшем провести определенную работу.

Во-вторых, сразу после прочтения, моделируя ситуацию, в которой герои прочитанного ими произведения уподобляются современникам, учащиеся демонстрируют свой уровень первичного постижения художественного произведения, не скорректированного уроками, лекциями учителя; выражая эмоции главного героя через страницу в социальной сети, сочувствуя ему или осуждая его, в своих работах учащиеся выражают прежде всего самих себя, демонстрируют свой уровень понимания текста, культурный и интеллектуальный уровень. В более близкой школьнику цифровой среде эта демонстрация станет ярче, живее, понятнее – в том числе и для учителя, что, в свою очередь, реализует принципы сотрудничества на уже качественно другом уровне. Так же, как и в первом случае, это нужно учителю для корректировки своей дальнейшей работы, выстраивания диалога с классным коллективом.

Для оценивания такого сложного в своей многогранности задания, как привлечение элементов скринлайфа, можно избрать следующие критерии: степень обращенности к тексту разными способами цитирования, сохранности авторского замысла в творческом продукте учащихся; равнозначность вклада каждого члена группы в получившийся продукт; смысловая содержательность, логичность, цельность получившегося продукта; оригинальность интерпретации.

Какие результаты возможно получить при такой форме работы и как их можно анализировать? Попробуем привести некоторые примеры.

Группа учащихся под руководством Андрея Ж. создала страницу под названием «Pechorin1810» (в названии есть указание на предполагаемую дату рождения главного героя). Учащиеся, работая с главами, где автор ведет повествование от лица главного героя, столкнулись с трудностью: цитировать дословно или пересказывать своими словами? Был выбран второй путь, который предполагает не только пересказ, но и, соответственно, некоторую цитатную трансформацию, в результате которой Печорин будет выражаться более современным языком или так или иначе упоминать реалии современного мира. Очень просты и точны с точки зрения опоры на текст такие публикации:

«Прибыл на воды в Пятигорск. И встретил Грушницкого».

«Вулича насмерть зарубил пьяный казак».

Однако иногда было видно, что какие-то места учащиеся прочли невнимательно (и никто не поправил или не решился поправить товарищей):

1. «Я больше никогда не увижу свою единственную любовь – Верочку».
2. «Грушницкий проиграл дуэль» (и смайлики, обозначающие празднование).

3. «Эти люди оказались контрабандистами. Когда я пришел домой, обнаружил пропажу некоторых вещей. Как же стыдно, что меня ограбил слепой мальчуган! Лучше никому об этом не знать. Скоро уеду отсюда».

Корректность интерпретации в первой фразе сомнительна, несмотря на заверения главного героя в том, что Вера была единственной женщиной, которую он не в силах был обмануть, и проч.; вторая фраза вряд ли точно передает то угнетенное состояние, в котором Печорин находится после дуэли; третья фраза не находит никакого подтверждения в тексте: можно допустить, что Печорин стыдится того, что он разрушил жизнь «честных контрабандистов», но точно не того, что его обокрал слепой мальчик. Однако подобные ошибки – ценные сведения для дальнейшей работы учителя. Они фиксируются не только для оценки сформированности читательских умений учащихся (что, безусловно, тоже важно), но и для понимания того, на что следует обратить их внимание на следующих уроках.

В работе группы Андрея Ж. есть и оригинальные составляющие: некоторые записи, например, сопровождаются иллюстрациями к роману или стоп-кадрами из экранизаций, а в случае с записью: «Нашел труп свиньи (без фото, т.к. могут заблокировать аккаунт)», – можно говорить об удачной интерпретации.

Очень точно расставлены акценты в работе Ульяны К., которая через другую социальную сеть смогла пересказать содержание ключевых эпизодов романа через яркие эмоциональные реакции Печорина на важные события глав. Например, когда воображаемый современный Печорин пишет про смерть Бэлы, он как бы «случайно» использует смеющиеся смайлики. Такой же воображаемый Максим Максимыч упрекает его, комментируя такой пост: «Ты чего? Совсем уже? Тебе бы больше подошли другие смайлики». Это, безусловно, отсылка к ситуации, которая была в самом романе: Печорин смеется, похоронив Бэлу, а Максима Максимыча это пугает. Рассказывая своим «подписчикам» про состоявшуюся дуэль с Грушницким, Печорин у Ульяны заявляет: «Если я выкладываю новый пост, то это означает, что я остался жив». «#стогосветамемневьложишь», – таким «тегом» сопровождает эту запись ученица. Языковые особенности «современного» Печорина подчеркиваются не только хештегами, но и добавлением сленговых выражений в речь Печорина: Грушницкого Печорин «пранкует», свои публикации он хочет видеть в «реках», свои усы называет «зачетными», свои посты просит «лайкать» и т.д. Трудно сказать, насколько точен перенос

Ульяны К., но такую яркую работу можно высоко оценить, т.к. она продемонстрировала сформированные читательские и интерпретационные умения.

Отдельного упоминания заслуживают «самоописания» Печорина. Такие «самоописания» («статусы») пользователи социальных сетей делают обычно на заглавных местах своих страниц. Чаще всего выбор учащихся падал на портретное описание рассказчика, а именно на фразу: «...он был вообще очень недурен и имел одну из тех оригинальных физиономий, которые особенно нравятся женщинам светским»². Другие предпочитали цитировать самого Печорина: «Презираю женщин, чтобы не любить их» (Александра Т.); «О самолюбие! Ты рычаг, которым Архимед хотел приподнять земной шар!» (Александра П.). Третьи додумывали, что Печорин мог бы сказать о себе: «Умный, проницательный, красивый дворянин» (Елизавета Я.); «Живу в свое удовольствие» (Мария П.). В случае с цитатами можно констатировать сформированные читательские умения.

Наконец, сами названия «аккаунтов» Печорина могут сообщать о высокой степени симпатии учащихся к главному герою и возможности по-разному интерпретировать и понимать актуальность, нужность лермонтовского романа для современного школьника: Печорина ласково называют “pechushka”, дерзко – “pechorka”, иронично – “pechorin.official”, “pechorin_cool”, “legenda_kavkaza123” и т.д.

Рассмотрим примеры работы с другим произведением. В случае с поэмой Н.В. Гоголя «Мертвые души» учащимся в начале урока было дано следующее творческое задание: сделать несколько коротких видеороликов для популярной социальной сети, сюжетным центром которых будет Чичиков и другие персонажи поэмы «Мертвые души». Тема урока: «Образ Чичикова в поэме Н.В. Гоголя “Мертвые души”». Цель урока: актуализация и проблематизация образа Чичикова в сознании учащихся, демонстрация его злободневности. Одна из ключевых задач урока – на основе авторской позиции раскрыть образ Чичикова во взаимосвязи с другими персонажами поэмы «Мертвые души» и современной массовой культурой. Предложенное задание выполняла группа из нескольких человек, для других учащихся были сформулированы задания, нацеливающие на создание коллективных устных сочинений.

Короткие видеоролики являются примером использования элементов скринлайфа, который не столько творчески отражает содержание произведения, сколько показывает степень готовности подростков принять ценности этого произведения в систему собственных ценностей, и здесь немаловажное место занимают тренды социальных сетей, интернет-

² Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. М., 1984. Т. 4. С. 47.

фольклор, мода. Сотрудничество в данном случае проявляется не только в совместной работе над этим своеобразным творческим продуктом, но и в диалоге с учителем, которому результаты этой работы демонстрируются и комментируются учащимися.

Один из видеороликов демонстрирует Марию П., которая под медленную, спокойную, а затем под быструю и бодрую музыку демонстрирует мимикой и только невербально отношение Чичикова к честной государственной службе и незаконным аферам. Под медленную музыку демонстрируется смущение, неуверенность, а к кадру приложены такие субтитры: «Когда работаешь на таможне и служишь на пользу государству». Под быстрое и бодрое музыкальное сопровождение ученица оживляется, машет руками, а содержание субтитров меняется: «Когда едешь по губерниями и покупаешь мертвые души». Перед зрителем, по сути, аналитика образа Чичикова, которая и требуется от учащихся: показано, что изворотливый ум, ловкость главного героя могли бы приносить «пользу государству» (это словосочетание употреблено учащейся не случайно), а вместо этого главный герой предпочитает использовать свои способности лишь для собственного обогащения.

Второй видеоролик, выполненный Елизаветой Ф. и Аленой В., представляет собой диалог Коробочки и Чичикова, в котором Коробочка словами главного героя фильма М. Скорсезе «Волк с Уолл-стрит» спрашивает Чичикова: «Неужели это законно?» Чичиков, в свою очередь, отвечает: «Незаконно». Следует заметить, что вряд ли учащиеся действительно смотрели фильм и провели такую цитатную параллель. Здесь речь идет, скорее всего, о том, что на тот момент в используемой социальной сети было много видеороликов именно с этой цитатой в разных коммуникативных ситуациях. Видеоролики, в которых используются такие цитаты, становятся более популярными.

Таким образом, можно констатировать соотнесение ситуации из прочитанного текста с массовой молодежной культурой, включение этой ситуации в молодежный дискурс. Пусть это включение носит отчасти искусственный характер и создано с помощью внешних стимулов (за работу учащиеся получают оценки), однако сам факт того, что оно состоялось, демонстрирует, что возможно таким образом организованное сотрудничество ученика и учителя в этой сфере, может быть диалог о том, что волнует и того, и другого.

Третий видеоролик – тоже о весьма неожиданной, но мало обоснованной интерпретации: «С великой победой, ура!» – радуется губернатор после отъезда Чичикова. «Ура-а!» – вторят ему жители губернского города NN. Эту ситуацию учащиеся, конечно, додумали, интерпретация получилась слишком вольной.

Итоговая оценка всей группе за работу может быть высокой: учащиеся презентовали творческие продукты, демонстрирующие, что задача урока – раскрыть образ Чичикова во взаимосвязи с другими персонажами и современной массовой культурой – ими была выполнена.

В заключение отметим еще раз продуктивный характер предлагаемого формата для групповой работы, его новизну и эффективность, а также перспективы использования электронных гаджетов и социальных сетей как технической базы и инструмента для реализации творческого подхода к анализу художественного текста и обучения в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности.

Библиографический список / References

1. Галицких Е.О. Сотворчество учителя и ученика в образовательном пространстве информационной эпохи // Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2019. С. 11–15. [Galichikh E.O. Co-creation between teacher and student in the educational space of the information age]. *Uchitel-slovesnik i uchenik v obrazovatelnom prostranstve informatsionnoy epokhi. XXVI Golubkovskie chteniya: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2019. Pp. 11–15. (In Rus.)
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. 6-е изд. М., 1955. [Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. 6th ed. Moscow, 1955.]
3. Заботнов П.В. Обучение в сотрудничестве на уроках литературы: коллективное устное сочинение // Литература в школе. 2022. № 5. С. 82–89. [Zabotnov P.V. Learning in cooperation in literature lessons: Collective oral composition. *Literature at School*. 2022. No. 5. Pp. 82–89. (In Rus.)]
4. Ильин Е.Н. Путь к ученику. М., 1988. [Ilin E.N. Put k ucheniku [Route to the student]. Moscow, 1988.]
5. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М., 1981. [Kudryashev N.I. Vzaimosvyaz metodov obucheniya na urokah literatury [The relationship of teaching methods in literature lessons]. Moscow, 1981.]
6. Ланин Б.А. Современные подходы к изучению литературы // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 88–93. [Lanin B.A. Modern approaches to the study of literature. *Problems of Modern Education*. 2011. No. 3. Pp. 88–93. (In Rus.)]
7. Лысенко Н.В., Ткачева Т.А. Обучение в сотрудничестве – современная технология на уроках английского языка // Наука, техника и образование. 2015. № 9 (15). С. 91–92. [Lysenko N.V., Tkacheva T.A. Learning in cooperation is the modern technology in English lessons. *Science, Technology and Education*. 2015. No. 9 (15). Pp. 91–92. (In Rus.)]
8. Мальцева Т.В. Социальная сеть литературных героев: цифровой опыт ребенка – в школу! // Вопросы цифрового образования. 2022. № 2 (10).

- С. 27–33. [Maltseva T.V. Social network of literary heroes: A child's digital experience – back to school! *Questions of the Digital Education*. 2022. No. 2 (10). Pp. 27–33. (In Rus.)]
9. Матвеева О.Н., Голубцова Н.В., Папшева Г.О. Обучение в сотрудничестве // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: Сборник статей. Саратов, 2020. С. 134–137. [Matveeva O.N., Golubcova N.V., Papsheva G.O. Cooperative learning. *Novye impulsy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy*. Saratov, 2020. Pp. 134–137. (In Rus.)]
 10. Меркин Г.С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. [Merkin G.S. Problema sotvorchestva na urokah i vo vneklassnoy rabote po li-terature [The problem of co-creation in the classroom and in extracurricular work on literature]. Dr. Hab. Dis. Moscow, 1995.]
 11. Методика преподавания литературы / Богданова О.Ю., Маранцман В.Г., Чертов В.Ф. и др.; под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. М., 1995. [Bogdanova O.Yu., Marancman V.G., Chertov V.F. et al. Metodika преподаvaniya literatury [Methods of teaching literature]. O.Yu. Bogdanova, V.G. Marancman (eds.). Moscow, 1995.]
 12. Методика преподавания литературы: учебник для студентов пед. ин-тов / Брандесов Р.Ф., Зверс Т.В., Качурин М.Г. и др.; под ред. З.Я. Рез. 2-е изд. М., 1985. [Brandesov R.F., Zvers T.V., Kachurin M.G. et al. Metodika преподаvaniya literatury [Methods of teaching literature]. Textbook for students of pedagogical institutes. Z.Ya. Rez (ed.). 2nd ed. Moscow, 1985.]
 13. Научная школа В.В. Голубкова: чтение и методика обучения литературе в информационную эпоху: монография / Чертов В.Ф., Антипова А.М., Зинин С.А. и др.; Под ред. В.Ф. Чертова. М., 2024. [Chertov V.F., Antipova A.M., Zinin S.A. et al. Nauchnaya shkola V.V. Golubkova: chtenie i metodika obucheniya literature v informacionnuyu epohu [V.V. Golubkov's Scientific School: Reading and methods of teaching literature in the Information Age]. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2024.]
 14. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. 4-е изд. М., 1985. [Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the methodology of literary reading]. Teacher's book. 4th ed. Moscow, 1985.]
 15. Холмогорова О.И. Обучение в сотрудничестве: новые возможности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 262–265. [Holmogorova O.I. Cooperative learning: New opportunities. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2019. No. 64-4. Pp. 262–265. (In Rus.)]
 16. Чертов В.Ф. Классика и современная литература в медийном пространстве и уроки литературы // Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: материалы Международных научно-практических видеоконференций / Отв. ред. В.Ф. Чертов, А.М. Антипова. М., 2024. С. 12–22. [Chertov V.F. Classics and modern literature in the media and literature lessons. *Collection of articles of International scientific and practical conference*. V.F. Chertov, A.M. Antipova (eds.). Moscow, 2024. Pp. 12–22. (In Rus.)]
 17. Johnson D.W., Johnson R.T. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN, 1989.

Статья поступила в редакцию 01.08.2023, принята к публикации 03.10.2023

The article was received on 01.08.2023, accepted for publication 03.10.2023

Сведения об авторе / About the author

Заботнов Петр Владимирович – учитель русского языка и литературы, школа № 1558 имени Росалии де Кастро г. Москвы; ассистент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Pyotr V. Zabotnov – teacher of the Russian language and literature at the Rosalia de Castro School No. 1558 in Moscow; assistant at the Department of Literature Teaching Methods of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: zabotnovpv@yandex.ru

Г.П. Иванова¹, А.А. Марченко¹, Н.Н. Ширкова²

¹ Государственный университет просвещения,
141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация

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

Гражданская идентичность младших школьников: особенности ее формирования во внеурочной деятельности

Происходящие в настоящее время процессы глобализации и технологический прогресс приводят к ускоренным изменениям и разнообразию культурных контекстов. Именно поэтому важно с детского возраста развивать чувство принадлежности к своей стране, понимание и уважение ее ценностей, традиций и истории. Авторами представленной статьи была разработана и апробирована программа внеурочной деятельности «Я – гражданин своей страны», направленная на формирование компонентов гражданской идентичности обучающихся в начальной школе. Ее практическая значимость состоит в том, что данная программа помогает детям понять, что такое гражданство и какое значение оно имеет для общества. Дети изучают историю своей страны, ее достижения, узнают о национальных символах и традициях, на этой основе формируется чувство патриотизма, любви к Родине. Программа также способствует развитию социальных навыков у школьников: умение работать в команде, решать конфликты, грамотно и обоснованно выражать свою точку зрения. Для решения поставленных задач авторы используют разнообразные технологии (экскурсии, игры, дискуссии, проектную деятельность). В статье представлены результаты внедрения данной программы в общеобразовательной школе, обоснована эффективность ее применения.

© Иванова Г.П., Марченко А.А., Ширкова Н.Н., 2024



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: гражданская идентичность, внеурочная деятельность, младшие школьники, программа внеурочной деятельности, патриотическое воспитание, социальные навыки детей

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Иванова Г.П., Марченко А.А., Ширкова Н.Н. Гражданская идентичность младших школьников: особенности ее формирования во внеурочной деятельности // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 73–86. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-73-86

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-73-86

G.P. Ivanova¹, A.A. Marchenko¹, N.N. Shirkova²

¹ Federal State University of Education,
Mytishi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

² HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Civic identity of junior schoolchildren: Features of its formation in extracurricular activities

Globalization and technological progress lead to accelerated change and diversification of cultural contexts. That is why it is important to provide children with the opportunity to develop a sense of belonging to their country, understanding and respect for its values, traditions and history. The authors of the article developed and tested a program of extracurricular activities “I am a citizen of my country” aimed at forming components of civic identity of students in primary school. Its practical significance lies in the fact that this program helps children understand what citizenship is and what significance it has for society. Children study the history of their country, achievements, and also learn about national symbols and traditions; on this basis, a feeling of patriotism and love for the Motherland is formed. The program also promotes the development of social skills in children: the ability to work in a team, resolve conflicts, and express their point of view competently and reasonably. To achieve their goals, the authors use a variety of technologies

(excursions, games, discussions, project activities). The article presents the results of the implementation of this program in a secondary school, and also substantiates its effectiveness.

Key words: civic identity, extracurricular activities, primary schoolchildren, extracurricular activities program, patriotic education, social skills of children

CITATION: Ivanova G.P., Marchenko A.A., Shirkova N.N. Civic identity of junior schoolchildren: Features of its formation in extracurricular activities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 73–86. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-73-86

Введение

В условиях трансформации современного общества, связанных с процессами глобализации, интеграции, стремительного технологического процесса – с одной стороны, и происходящих миграционных процессов, обострения межнациональных конфликтов, политической, экономической и социальной неустойчивости – с другой, происходит процесс преобразования гражданской идентичности жителей Российской Федерации. Вышеназванные тенденции оказывают влияние на гражданскую идентичность населения через изменение культурных, социальных и политических условий жизни, что отмечают такие исследователи, как К.С. Гаджиев, А.Я. Данилюк, В.А. Веденяпина и др. [2; 5; 6]. Кроме того, с развитием цифровых технологий и социальных сетей гражданская идентичность человека может меняться под влиянием происходящих хаотичных онлайн-процессов [4].

Формирование гражданской идентичности начинается еще в дошкольном возрасте и первоначальные нормы и ценности усваиваются ребенком на начальном этапе социализации – в семье, однако немаловажную роль играют и образовательные организации, такие как дошкольные общеобразовательные учреждения, детские оздоровительные лагеря и общеобразовательные школы [2; 4; 8; 10]. Как отмечают исследователи, особенно важен при формировании гражданской идентичности именно младший школьный возраст, это обусловлено социальной ситуацией развития, новообразованиями данного возраста и особенностями изменения жизнедеятельности детей в этот период [10]. Однако, как показывает реальная практика, в системе образования уделяется недостаточно внимания формированию гражданской идентичности, поскольку программы учебных заведений, в основном, сосредотачиваются на фундаментальных и теоретических знаниях и практически

не затрагивают проблему формирования различных компонентов гражданской идентичности.

Цель исследования заключается в теоретическом осмыслении данной проблемы и опытно-экспериментальной проверке педагогических условий, обеспечивающих эффективность и успешность развития у детей младшего школьного возраста компонентов гражданской идентичности.

Методология исследования базируется на системно-деятельностном подходе (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), личностном подходе (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Г.А. Цукерман, С.Л. Рубинштейн, И.П. Подласый), аксиологическом подходе (И.А. Ильина, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова, Г.П. Иванова).

Представленное исследование включало в себя комбинацию *теоретических и эмпирических методов* для более полного понимания и анализа темы. Теоретические методы исследования – анализ научной литературы по проблеме формирования гражданской идентичности. Эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент, опрос младших школьников, включенное наблюдение в реальной практике, диагностические беседы.

Экспериментальная база исследования – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования» № 17 Богородского городского округа, г. Ногинск (Московская область). Выборку составили 50 обучающихся двух четвертых классов. Исследование проводилось в 2022/2023 учебном году (34 учебные недели).

Гражданская идентичность: сущность, специфика, компоненты

В последнее время в научной литературе наравне с культурной, этнической и личностной идентичностью стал подниматься вопрос о выделении еще одного типа идентичности – гражданской. В частности, Т.Е. Водолажская отмечает, что данный вид идентичности определяет сознание личности своего статуса гражданина определенной страны и осознание связанных с этим прав и обязанностей [4]. Т.В. Болотина отмечает, что гражданская идентичность – это чувство принадлежности и принятия определенной нации или государства как своего собственного, включая уважение к его культуре, истории и ценностям [1]. Н.И. Кашина определяет гражданскую идентичность как индивидуальное понимание своей роли в обществе [8]. Современные исследователи также говорят, что гражданская идентичность определяет уровень самоидентификации человека, включающий в себя гордость за принадлежность к определенной стране и уважение к ее законам и социальным,

политическим институтам [14; 16]. Таким образом, мы можем отметить, что гражданская идентичность представляет сочетание личных убеждений и сопоставление данных ценностей с общими ценностями общества, в котором человек родился и живет в настоящий момент. Кроме того, гражданская идентичность способствует формированию гражданской ответственности и активного участия в жизни общества, и соответственно она является одним из ключевых факторов в поддержании социальной стабильности и согласия в обществе [13]. Данная проблема актуализируется в нормативных документах, касающихся современного начального образования в России: например, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (<https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/?ysclid=lte2byxvzv42117784>).

Как отмечается в научной литературе, возраст с 6 до 11 лет является критическим периодом для формирования гражданской идентичности [10; 15]. В этом возрасте дети начинают осознавать себя членами общества и активно взаимодействуют с внешним миром, а сам процесс формирования гражданской идентичности оказывается взаимосвязанным с рядом факторов, обусловленных возрастными особенностями и воспитанием. Кроме того, данный возраст характеризуется значительным развитием когнитивных способностей [13]. Дети начинают лучше понимать абстрактные понятия, такие как права, обязанности и справедливость, что позволяет им более глубоко осмысливать свою роль в обществе и отношения с окружающими. Они более внимательно наблюдают за окружающим миром и начинают формировать представления о разных социальных группах и культурных аспектах своей страны. Это приводит к развитию у них эмоционального интеллекта, сопереживанию, формированию толерантного поведения, являющихся звеньями гражданской идентичности [4; 7].

На основе теоретического осмысления научной литературы рассмотрим основные концептуальные особенности гражданской идентичности младших школьников.

Обобщение проанализированной научной литературы позволило нам выделить ряд компонентов гражданской идентичности младших школьников.

1. Осознание общности. Младшие школьники начинают осознавать, что они часть конкретной группы людей, которая образует общество. Это осознание формируется через наблюдение за другими людьми и их поведением. Дети начинают понимать, что у них есть общие черты с другими людьми, проживающими на территории страны, такие как язык, культура и история, религия [5].

2. Наличие социальных ценностей. У младших школьников начинают формироваться свои собственные ценности и моральные убеждения [3].

3. Участие в общественных процессах. Младшие школьники могут начинать участвовать в различных общественных мероприятиях, реализуемых на базе общеобразовательных учреждений, в волонтерских центрах и фондах. Это могут быть учебные проекты, классные и школьные мероприятия, конкурсы поделок, конкурсы чтецов, различные мероприятия, экскурсионные туры по знаковым местам страны [2].

4. Уважение к многообразию и культурным традициям своей страны.

Следует отметить, что внеурочная деятельность в современных образовательных организациях приобретает все большее значение в формировании личности младших школьников и их гармоничном, всестороннем развитии. Она представляет собой мощный педагогический инструмент, обладающий огромным потенциалом для разностороннего развития детей, как отмечает Г.А. Колодницкий [9]. Так, внеурочная деятельность способствует индивидуальному развитию и самоопределению младших школьников, помогает детям раскрывать свои интересы и таланты, что способствует формированию их индивидуальности [6; 12]. Также внеурочная деятельность способствует развитию социальных и коммуникативных навыков, поскольку участие в групповых мероприятиях и проектах позволяет детям сотрудничать друг с другом, учит их отстаивать свои позиции, выражать мнения, решения конфликты, делегировать обязанности и т.д. Кроме того, она предоставляет возможность расширить знания и навыки в конкретной предметной области, что способствует более активному обучению, которое является более эффективным, нежели пассивное усвоение информации на уроках [11; 13].

Методология исследования

Для определения уровней сформированности уровней гражданской идентичности младших школьников во внеурочной деятельности нами было проведено эмпирическое исследование на базе средней общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 50 обучающихся. Экспериментальную группу составили 25 учащихся 4«А» класса, контрольную – 25 учащихся 4«Б» класса.

Диагностический инструментарий включал в себя несколько методик, направленных на изучение имеющегося уровня сформированности критериев гражданской идентичности школьников. Уровень сформированности когнитивного критерия был основан на двух методиках: «С чего начинается Родина?» (В.М. Хлыстова) и «Незаконченный

тезис» (М.В. Шакурова). Эмоциональный критерий был проанализирован на основе опросного теста «Размышляем о жизненном опыте» (Н.Е. Щуркова). Уровень сформированности аналитического критерия проводился на основании методики «Кто я?» (М. Кун). Ввиду того, что поведенческий критерий гражданской идентичности отражает действия младших школьников в социуме и определяет уровень их взаимоотношений с другими людьми разных национальностей, вероисповедания, уровень данного критерия базировался на методике «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

Обсуждение результатов

На первом этапе проводимого исследования нами был проанализирован исходный уровень сформированности компонентов гражданской идентичности на основе отобранного ранее методического инструментария. Так, результаты в обеих группах (контрольной и экспериментальной) оказались примерно на одном уровне. Так, высокий уровень смогли продемонстрировать 24% детей экспериментальной группы и 16% – контрольной; средний уровень был характерен для 52% школьников из экспериментальной группы и для 48% – контрольной, а низкий уровень был зафиксирован у 18% детей экспериментальной группы и 24% – контрольной. Также несколько детей продемонстрировали отсутствие сформированности компонентов гражданской идентичности – 6% из экспериментальной и 12% – контрольной.

На втором этапе исследования нами была разработана программа внеурочной деятельности для работы с экспериментальной группой «Я – гражданин своей страны», в ее основу были положены требования ФГОС начального общего образования (<https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/?ysclid=lte36e2wnb6146367195>); Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (<https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=lte37tyh4a164030818>); Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России» от 28.02.2007 № 22-ФЗ (<https://base.garant.ru/190715/?ysclid=lte35hi8lx276484034>); образовательная программа и план внеурочной деятельности Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр образования» № 17 Богородского городского округа, г. Ногинск (Московская область).

На основе тематического планирования и УМК по таким предметам, как «Родной язык и литературное чтение», «Окружающий мир», «Изобразительное искусство», «Технология», «Основы религиозных культур и светской этики», нами были разработаны планы занятий внеурочной деятельности.

Разработанная программа базировалась на четырех аспектах: образовательная, воспитательная, развивающая и рекреационная деятельность. В рамках образовательной деятельности предполагалось изучение основ гражданской истории, знакомство с историческими событиями и личностями, изучение прав и обязанностей граждан России. Развивающая деятельность предполагала комплекс мероприятий, направленных на развитие критического мышления, развитие межкультурной компетенции и навыков толерантного общения с представителями разных стран. Рекреационная деятельность включала в себя мероприятия, ориентированные на организацию спортивных и иных мероприятий, развитие толерантности, сотрудничества и коммуникации. Воспитательная деятельность была ориентирована на воспитание у детей жизненных ценностей (справедливость, уважение, ответственность и толерантность, формирование чувства принадлежности).

Рассматриваемыми темами в рамках внеурочной деятельности по развитию гражданской идентичности стали: «Моя родная страна», «Национальные герои и личности России», «Сообщество и сотрудничество», «Права и обязанности», «Мир и толерантность», «Экология России», «Культурное наследие России», «Семья и общество».

В рамках модуля «Моя родная страна» дети познакомились с символами страны и города, изучали географическое положение России на карте мира, изучали культурное наследие страны, национальные блюда.

В рамках модуля «Национальные герои и известные личности России» детям рассказывали о биографиях и достижениях известных российских личностей; проводились дискуссии и викторины о жизни и вкладе выдающихся людей. Одно из занятий включало в себя посещение исторического парка «Россия – Моя история» (Москва, ВДНХ).

В рамках внеурочной деятельности модуля «Сообщество и сотрудничество» младшие школьники изучали, что такое гражданское общество, какие у него функции и в чем его важность. Также дети узнали о добровольческих организациях и волонтерских проектах, благотворительных фондах, которые помогают людям.

В рамках четвертого модуля занятий по теме «Права и обязанности» дети ознакомились с историями о знаменитых личностях, которые боролись за гражданские права и свободы: Махатма Ганди, Мартин Лютер Кинг младший, Че Гевара, Малала Юсуфзай, Вацлав Гавел и др. Также школьники создавали мини-устав класса, в котором сами определяют правила и обязанности учеников и распределяли роли в классе: ответственный за полив цветов, за уборку в классе, ответственный по столовой и т.д.

Модуль «Мир и толерантность» был посвящен обсуждению истории детей из разных стран, культур и вероисповеданий. На втором занятии была организована ролевая игра «Путешествие по миру», в рамках которой четвероклассники должны были выбрать любую страну и рассказать о ней, ее культуре и традициях, национальных героях, традициях, искусстве, национальных блюдах.

В рамках модуля «Экология России» школьники посетили Лосиную биостанции с экскурсией по вольерному комплексу, а также экскурсию по живой экспозиции дендрария «Леса России», прослушали лекцию о проблемах экологии, о важности сохранении природного богатства России, а также собирали данные о видовом разнообразии, состоянии почвы, лесов и водных ресурсов территории.

В процессе изучения модуля «Культурное наследие России» обучающиеся посетили краеведческий музей, познакомились с народным фольклором России (сказки, песни, обряды и костюмы); изучали культурное наследие через русскую кухню.

На первом занятии модуля «Семья и общество России» дети знакомились с традициями и обычаями, связанными с семейной жизнью в России через изучение русских народных сказок, в которых отражены ключевые семейные и социальные ценности. Также одно из занятий было посвящено генеалогии.

Более подробно темы занятий в рамках каждого проведенного модуля представлены в табл. 1.

Все мероприятия в рамках модулей были направлены на кооперацию детей друг с другом и вовлечение их в социально-значимую деятельность, на проектную презентацию своих результатов. Сочетание данных видов деятельности и практико-ориентированный подход позволил развить у школьников все критерии гражданской идентичности.

На третьем этапе авторами представленной статьи была проведена экспериментальная работа с одной группой школьников, после чего снова был измерен уровень сформированности гражданской идентичности у детей двух групп.

На рис. 1 представлены данные диагностических срезов уровней сформированности гражданской идентичности обучающихся после реализации программы внеурочной деятельности младших школьников «Я – гражданин своей страны».

Проанализировав полученные результаты до и после проведения исследования, можно сделать следующие выводы. Дети экспериментальной группы показали высокий уровень сформированности компонентов гражданской идентичности. Они стали интересоваться материалами, касающимися героев и выдающихся людей нашей страны,

Таблица 1

**Тематическое планирование занятий в рамках
модулей программы «Я – гражданин своей страны»**

| Тема модуля | Тема занятия в рамках модуля |
|--|---|
| Моя родная страна (6 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Вводное занятие. 2. Символы нашей страны и города: флаг, герб, гимн. 3. Географическое положение: Россия на карте мира. 4. Викторина «Россия на карте мира». 5. Народные промыслы России: фарфор, декоративная роспись, гжель, глиняная игрушка, плетение из бересты. 6. Организация выставки |
| Национальные герои и известные личности России (5 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Известные российские личности: писатели, художники, архитекторы, поэты, актеры, пилоты, военные, политики. 2. Викторина «Это наш российский герой!» 3. Создание «классной» книги о героях. 4. Посещение исторического парка «Россия – Моя история». 5. Классный час «Моя Россия – моя гордость!» |
| Сообщество и сотрудничество (3 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Что такое гражданское общество? 2. День народного единства – новый праздник. 3. Добровольческие организации, фонды – польза и смысл для формирования гражданского общества |
| Права и обязанности (4 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Люди, которые боролись за свои права и за мир. 2. Права и обязанности школьника. 3. Ролевая игра «Суд и правонарушитель». 4. Разработка мини-устава класса |
| Мир и толерантность (5 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Мы едины, хотя мы разные! 2. Ролевая игра «Путешествие по миру». 3. Толерантность – что это такое? 4. Культура других этносов и стран – что общего? Что разного? 5. Проект «Стена мира» |
| Экология России (4 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Прогулка в природном заповеднике «Лосиный остров» (2 ч). 2. Природное богатство России. Зачем нужно защищать нашу природу? 3. Видовое разнообразие, состояние почвы, лесов и водных ресурсов нашего города |
| Культурное наследие России (3 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Посещение краеведческого музея. 2. Культурное наследие России – наш фольклор, народный промысел и сказки. 3. Национальные блюда: щи да каша – пища наша! |
| Семья и общество (4 ч) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Традиции и обычаи семейной жизни: от древности до наших дней. 2. Семейные взаимоотношения через призму русских народных сказок. 3. Генеалогия – древо моей семьи! 4. Организация выставки «Моя семья – моя опора!» |

расширили свои познания в области традиций, символики и национальных культурных особенностей. Увеличение численности школьников контрольной группы, показавших низкий уровень сформированности критериев гражданской идентичности (47%), может быть обосновано происходящими в мире социально-экономическими и политическими процессами, нестабильностью в обществе.

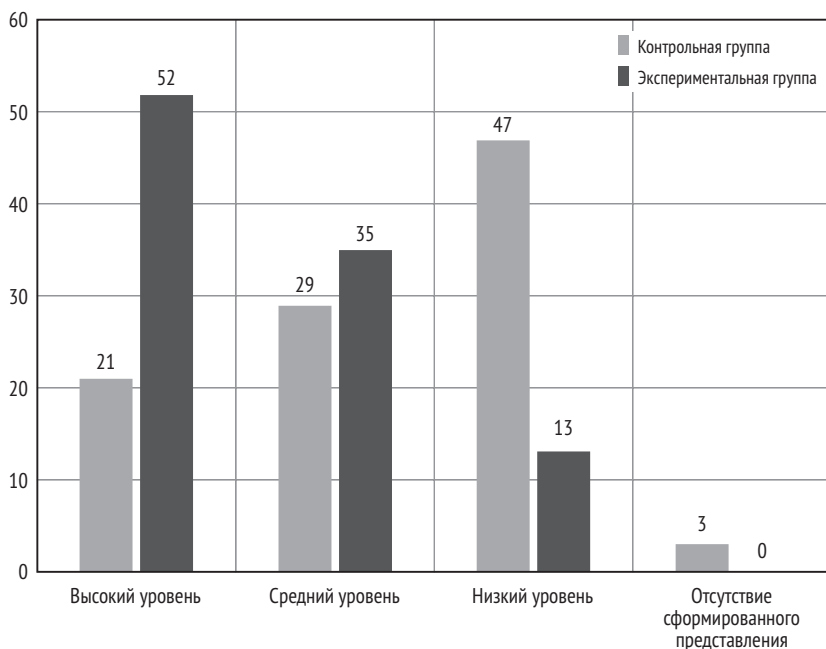


Рис. 1. Доля детей с различным уровнем сформированности гражданской идентичности младших школьников после реализации программы «Я – гражданин своей страны», %

Таким образом, разработанная и внедренная в практику деятельности школы программа «Я – гражданин своей страны» помогает младшим школьникам понять свое место в обществе и осознать свою принадлежность к определенной стране, нации или сообществу, что формирует у них чувство принадлежности и патриотизма. Кроме того, сочетание различных видов активностей и направлений деятельности способствует развитию у младших школьников основных ценностей и норм поведения в обществе для формирования их гражданской ответственности и активной жизненной позиции.

Библиографический список / References

1. Болотина Т.В. Обучение демократической гражданственности (гражданско-патриотическое образование): концептуальные основы // Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности: сборник материалов конференции. Курск, 2015. С. 19–36. [Bolotina T.V. Education for democratic citizenship (civic patriotic education): Conceptual framework. *Grazhdanstvennost lichnosti v usloviyakh izmenyayushchegosya mira: ot protestnoy k sozidatelnoy aktivnosti*. Kursk, 2015. Pp. 19–36. (In Rus.)]
2. Веденяпина В.А., Горшкова В.В. Воспитание у младших школьников любви к Родине, отчому дому, семье, родителям // Начальная школа. 2011. № 2. С. 55–59. [Vedenyapina V.A., Gorshkova V.V. Instilling in younger schoolchildren love for the Motherland, home, family, and parents. *Elementary School*. 2011. No. 2. Pp. 55–59. (In Rus.)]
3. Виттенбек В.К., Иванова Г.П., Марченко А.А. Педагогический эксперимент в начальной школе: учебно-методическое пособие. М., 2023. [Vittenbek V.K., Ivanova G.P., Marchenko A.A. *Pedagogicheskiy eksperiment v nachalnoy shkole* [Pedagogical experiment in primary school]. Educational and methodological manual. Moscow, 2023.]
4. Водолажская Т.Е. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. Т. 5-6. № 43-44. С. 140–141. [Vodolazskaya T.E. Civil identity. *Educational Policy*. 2010. Vol. 5-6. No. 43-44. Pp. 140–141. (In Rus.)]
5. Гаджиев К.С. Концепция гражданского общества: идейные истоки и основные вехи формирования // Вопросы философии. 2010. № 3. С. 38–50. [Gadzhiev K.S. The concept of civil society: Ideological origins and main milestones of formation. *Questions of Philosophy*. 2010. No. 3. Pp. 38–50. (In Rus.)]
6. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. 4-е изд. М., 2014. [Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [Concept of spiritual and moral development and education of the personality of a Russian citizen]. 4th ed. Moscow, 2009.]
7. Иваненко В.С. Международный опыт патриотического воспитания подрастающего поколения // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 160–168. [Ivanenko V.S. International experience of patriotic education of the younger generation. *Administrative Consulting*. 2018. No. 10. Pp. 160–168. (In Rus.)]
8. Кашина Н.И., Пономарева Е.Г., Петровских О.Н. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников средствами проектной деятельности // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 123–129. [Kashina N.I., Ponomareva E.G., Petrovskikh O.N. Formation of the foundations of civil identity among junior schoolchildren through project activities. *Pedagogical Education in Russia*. 2020. No. 3. Pp. 123–129. (In Rus.)]
9. Колодницкий Г.А., Кузнецов В.С., Маслов М.В. Внеурочная деятельность учащихся. Волейбол. М., 2012. [Kolodnitsky G.A., Kuznetsov V.S.,

- Maslov M.V. Vneurochnaya deyatelnost uchashchikhsya. Voleybol [Extracurricular activities of students. Volleyball]. Moscow, 2012.]
10. Кочкина Т.В. Формирование гражданской идентичности младших школьников // Калининградский вестник образования. 2021. № 2 (10). С. 62–71. [Kochkina T.V. Formation of civil identity of junior schoolchildren. *Kaliningradskij Vestnik Obrazovaniya*. 2021. No. 2 (10). Pp. 62–71. (In Rus.)]
 11. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепции, программы, организационно-методические основы. М., 2018. [Lutovinov V.I. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi: kontseptsii, programmy, organizatsionno-metodicheskie osnovy [Patriotic education of youth: Concepts, programs, organizational, and methodological foundations]. Moscow, 2018.]
 12. Макарчук Я.В. Патриотическое воспитание младших школьников в системе дополнительного образования // Научный диалог. 2017. № 1. С. 280–291. [Makarchuk Ya.V. Patriotic education of junior schoolchildren in the system of additional education. *Scientific Dialogue*. 2017. No. 1. Pp. 280–291. (In Rus.)]
 13. Мурзина И.Я. Коммеморативные практики в образовании и конструирование культурной идентичности // Вестник Гуманитарного университета. 2019. № 3 (26). С. 81–86. [Murzina I.Ya. Commemorative practices in education and the construction of cultural identity. *Bulletin of the Humanitarian University*. 2019. No. 3 (26). Pp. 81–86. (In Rus.)]
 14. Николаева Э.Ф., Чекина Л.Ф. Возрастная психология. Выполнение курсовой работы. Тольятти, 2020. [Nikolaeva E.F., Chekina L.F. *Vozrastnaya psikhologiya. Vypolnenie kursovoy raboty* [Age psychology. Completing coursework]. Tolyatti, 2020.]
 15. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум. М., 2015. [Shapovalenko I.V. *Psikhologiya razvitiya i voznrastnaya psikhologiya* [Developmental psychology and developmental psychology]. Textbook and workshop. Moscow, 2015.]
 16. Эрлих О.В. Взаимодействие семьи и школы в новых социально-педагогических условиях // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 34–37. [Erlikh O.V. Interaction between family and school in new social and pedagogical conditions. *Man and Education*. 2017. No. 2 (51). Pp. 34–37. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 12.10.2023, принята к публикации 02.12.2023

The article was received on 12.10.2023, accepted for publication 02.12.2023

Сведения об авторах / About the authors

Иванова Галина Павловна – доктор педагогических наук; профессор кафедры начального образования факультета психологии, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская область

Galina P. Ivanova – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Primary Education of the Faculty of Psychology, Federal State University of Education, Mytishi, Moscow Region

E-mail: ivgp@mail.ru

Марченко Алла Александровна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры начального образования факультета психологии, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская область

Alla A. Marchenko – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Primary Education of the Faculty of Psychology, Federal State University of Education, Mytishi, Moscow Region

E-mail: geoalla@bk.ru

Ширкова Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук; старший научный сотрудник Лаборатории непрерывного образования взрослых Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Natalia N. Shirikova – PhD in Pedagogy; Senior Researcher at the Laboratory of Continuing Education for Adults of the Center for Skills Development and Vocational Education of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: nshirikova@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Иванова Г.П. – общее руководство исследованием, разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

Марченко А.А. – участие в проведение исследования и подготовке текста статьи, научный анализ статей по проблеме исследования

Ширкова Н.Н. – разработка программы «Я – гражданин своей страны», анализ эмпирических данных проведенного исследования

Contribution of the authors

G.P. Ivanova – general management of the research, development of the idea of the presented work, research planning, participation in the preparation of the text of the article

A.A. Marchenko – participation in the research and preparation of the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem

N.N. Shirikova – development of the program “I am a citizen of my country”, analysis of the empirical data of the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-87-103

УДК 372.878

Т.Г. Мариупольская, Л.А. Казымова

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

Феномен восприятия музыки в аспекте обучения в исполнительских классах педагогических учебных заведений

В статье рассматриваются вопросы формирования восприятия музыкальных произведений учащимися исполнительских классов педагогических учебных заведений. Восприятие для будущего музыканта-педагога является основополагающим процессом, на основе которого определяется его интеллектуальный и творческий потенциал, а также перспективы профессионального развития. Фокусируется внимание на различных видах восприятия, анализируется процесс эмоционального отклика на музыку. Подчеркивается важность сенсорного и интеллектуального опыта в формировании адекватного восприятия художественных артефактов и явлений действительности, в связи с чем особенно отмечается необходимость развития у обучающихся эмоционального интеллекта как способности распознавать связь между эмоциями и мыслями, направлять свои эмоции для достижения поставленных целей. Выявляются особенности когнитивной сферы восприятия, под которой понимается ряд протекающих в логической и смысловой последовательности психологических процессов, целью

© Мариупольская Т.Г., Казымова Л.А., 2024



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

которых является осознание и обработка информации. Восприятие музыкального произведения является чрезвычайно сложной задачей для человеческого мозга, которая потенциально вовлекает в себя не только эмоции, но и интеллектуальное осмысление услышанного. В статье изложены специфические черты музыкального восприятия, определяются задачи, стоящие перед преподавателями исполнительских классов, нацеленные на расширение общекультурного кругозора будущих специалистов в области педагогики музыкального образования, на повышение когнитивной активности их восприятия.

Ключевые слова: обучение музыкантов-педагогов, восприятие музыкального произведения, эстетическое восприятие, художественное восприятие, эмоциональный интеллект, когнитивная сфера восприятия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Мариупольская Т.Г., Казымова Л.А. Феномен восприятия музыки в аспекте обучения в исполнительских классах педагогических учебных заведений // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 87–103. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-87-103

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-87-103

T.G. Mariupolskaya, L.A. Kazymova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

The phenomenon of music perception in the aspect of teaching in performing classes of pedagogical educational institutions

The article deals with the formation of perception of musical works by students of performing classes of pedagogical schools. Perception for future musician-teachers is a fundamental process on the basis of which their intellectual and creative potential, as well as prospects for professional development, are determined. The article focuses on different types of perception, analyzes the process of emotional response to music. The importance of sensory and

intellectual experience in the formation of an adequate perception of artistic artifacts and phenomena of reality is emphasized, in connection with which the need to develop the emotional intelligence of students is emphasized, as the ability to recognize the connection between emotions and thoughts, to direct their emotions to achieve the goals. Features of cognitive sphere of perception are revealed, by which the authors mean a series of psychological processes in logical and semantic sequence, the purpose of which is awareness and processing of information. Perception of a musical work is an extremely difficult task for the human brain, which potentially involves not only emotions but also intellectual comprehension of what was heard. The article describes specific features of musical perception, defines the tasks that teachers of performing classes face, aimed at expanding the general cultural horizons of future specialists in the field of pedagogy of music education, increasing the cognitive activity of their perception.

Key words: training of musicians-teachers, perception of a musical work, aesthetic perception, artistic perception, emotional intelligence, cognitive sphere of perception

CITATION: Mariupolskaya T.G., Kazymova L.A. The phenomenon of music perception in the aspect of teaching in performing classes of pedagogical educational institutions. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 87–103. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-87-103

Анализ феномена восприятия изучаемых в музыкально-исполнительских классах произведений – один из самых сложных разделов в педагогике музыкального образования. Восприятие для будущего музыканта-педагога является процессом, на основе которого определяется его интеллектуальный и творческий потенциал, а также перспективы профессионального развития.

Музыкальное восприятие стало предметом изучения в трудах известных ученых-музыковедов (Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, М.Г. Арановский, Е.А. Ручьевская, М.Ш. Бонфельд, Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев и др.), рассматривающих проблему в рамках музыковедческой науки, что подчеркивает их интерес к вопросам музыкальной психологии в теоретическом музыкознании. Ученые-психологи исследовали данную тему в контексте изучения слуха, памяти, внимания, интеллекта. Работы Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Б.М. Теплова, А.Л. Готсдинера, Ю.А. Цагарелли и др. являются методологической основой исследования восприятия как целостного психического процесса. Однако проблема музыкального восприятия не раскрыта

в достаточном объеме в музыкально-педагогическом научно-исследовательском поле, что становится преградой для совершенствования методики обучения в исполнительских классах педагогических учебных заведений и не позволяет создать оптимальные условия для более глубокого и всестороннего изучения музыкального сочинения. Этим обусловлена актуальность данной работы.

Цель исследования – осветить наиболее важные для подготовки будущего музыканта-педагога аспекты формирования восприятия музыкального произведения в исполнительских классах. Задачи исследования: проанализировать значимые для настоящего исследования позиции и взгляды ученых на суть процесса восприятия; выявить особенности восприятия музыкального произведения учащимися-музыкантами; обозначить эмоциональную и познавательную-когнитивную функции музыкального восприятия.

Восприятие с точки зрения психологии – это процесс отражения явлений в совокупности их отличительных свойств. Без активных взаимоотношений с окружающими нас предметами невозможно дать начало формированию восприятия. Определяя основной анализатор в акте восприятия, различают зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие [7, с. 44–45]. В данном вопросе важно уточнить, как процесс восприятия коррелирует с другими параллельно возникающими психическими функциями, и как эти функции, в свою очередь, подвержены действию перцептивных процессов.

Психологи указывают на главный фактор восприятия любого явления действительности. Этот фактор – опыт. Тем самым, восприятие – это совокупность психических процессов, обеспечивающих субъективное отражение объектов действительности, означающее, что «всякий акт восприятия опосредован прошлым опытом индивидуума» [1, с. 15].

Отметим, что опыт включает в себя фиксацию пережитых событий, которая называется памятью. Формулируя свою мысль, «человек формирует и запечатлевает ее» [20, с. 89], испытывая при этом разного рода множественные воздействия. Данные воздействия зависят от эмоционального, физического состояния человека, его интеллектуального потенциала, которые, в свою очередь, способны снизить или повысить уровень некоторых психологических характеристик и качество восприятия окружающей действительности.

Однако невозможно разделить процесс восприятия на отдельные функциональные аспекты и считать, что, например, зрение и слух изолированы и независимы друг от друга. Они являются взаимосвязанными сторонами восприятия, т.к. зрение и слух включают в себя интерпретацию, а не простую запись изображения или звука, как механические

камера или магнитофон. Исследуя сложный человеческий организм и его способность к познанию окружающей среды, важно учитывать все аспекты перцептивной деятельности. Предположим, что в случае, когда люди заявляют о произошедших с ними сенсорных «переживаниях» или процессах, принадлежащих к разным смысловым категориям или «модальностям», это может быть связано с наличием опыта, а не простым ощущением внешних факторов, иначе следовало бы понимать под звуком лишь переживание, обусловленное слухом. Следовательно, восприятие – это не элементарная разновидность простого зеркального отражения. Человек, живя в мире сложных форм, не может изолированно поглощать информацию, вызванную отдельными ощущениями. Ему помогают смысловые образы, отражение которых «опирается на совместную работу органов чувств, синтез отдельных ощущений в сложные комплексные системы» [25, с. 97]. Переживаемый опыт распадается на определенные фрагменты, благодаря чему можно установить причинно-следственные связи, повлиявшие на его возникновение. Можно предположить, что, если бы все чувственные переживания поступали «не отмеченными» какими-либо отличительными чертами, они были бы опосредованы только телесным ощущением.

Восприятие не может рассматриваться как отдельный, независимый от памяти, мышления и внимания процесс [22, с. 294]. Оно подразумевает более глубокий уровень осознания, чем просто сознательное ощущение, т.е. связано с когнитивными процессами. Выходя за пределы сенсорной реакции, познание включает в себя процессы трансформаций, которые предстают в виде интерпретаций. Восприятие – это «система приема и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире» [32, с. 124].

По мнению И.А. Зимней, «восприятие безоговорочно включает в себя осмысление» [23, с. 132]. Это связано с тем, что мыслительная работа «охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь» [20, с. 87]. Важно понимать, что в повседневной жизни восприятие сравнительно редко является восприятием изолированных стимулов и событий, а определяется как полная преемственность знаний и опыта, с которыми такие представления связаны.

Обучение относится к относительно постоянным, узнаваемым изменениям в поведении, основанным на опыте. Такие изменения являются показателем определенной завершенности обучения. Важность обучения в значительной мере заключается в его влиянии на интерпретации, которые учащиеся накладывают на сенсорную информацию. По мере того, как человек накапливает опыт, учится на нем и подвергается его

влиянию, поведение может меняться, что способствует развитию анализаторов, в основе которых лежат сложные системы нервных связей. Наиболее важные особенности восприятия – «предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность» [18, с. 9].

Рассмотрим несколько видов восприятия, которые различаются по предмету отражения действительности. *Эстетическое* восприятие играет важную роль в эстетическом воспитании учащихся, стимулирует развитие способности к эмоционально-образному переживанию разного рода объектов и явлений и улучшает «способность воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве» [33, с. 34]. Следовательно, эстетическое воспитание – это воспитание способности воспринимать прекрасное в окружающей действительности, а также процесс, в котором «духовность находится в единстве с воспринимаемой формой» [2, с. 39], и в то же время «культурное приобретение человека, для развития которого требуются педагогические усилия» [14, с. 288].

Художественное восприятие позволяет учащемуся окунуться в мир творчества, дифференцировать разнообразные смыслы, которым посвящены вечные темы искусства, а также создавать индивидуальные интерпретации художественного произведения на основе собственного мироощущения и мировосприятия. Как способность, художественное восприятие достигает максимального развития только в процессе активной творческой деятельности. По утверждению Б.М. Теплова, «всякая способность развивается только в процессе такой деятельности, которая без нее не может осуществиться» [31, с. 296]. С педагогической точки зрения, развитие этой способности в области музыкального искусства необходимо начинать как можно раньше – желательно, в дошкольном возрасте. К примеру, учащиеся уже с раннего возраста проявляют максимальную активность в постижении всего нового, т.к. у них появляется желание самостоятельного постижения мира. Поэтому художественное восприятие играет роль не только отдельной способности, но и целостного способа отражения окружающего мира.

Следует отметить, что художественное восприятие позволяет человеку раскрыть уникальные возможности открытия нового, постижения собственного Я, выстраивания личностного отношения к многогранному и противоречивому окружающему миру с помощью необъятного поля художественных образов, воплощенных в произведениях искусства. Художественное восприятие, с психологической точки зрения, подразумевает под собой способность «к эмоциональной идентификации и эмпатии, высокий уровень развития воображения и способность к художественно-эстетическому переживанию (не присутствующему в жизненном опыте)» [10, с. 22].

Художественное восприятие как творческий процесс создания новых модальностей, воссоздания художественного образа в новой интерпретации, процесс диалога между автором произведения и своеобразным адресатом интересовал ученых из разных научных областей: философов, искусствоведов, культурологов, психологов, музыковедов и др. Можно утверждать, что междисциплинарное исследование художественного восприятия как феномена подтверждает его особую значимость и актуальность.

Главное отличие художественного восприятия от эстетического заключается в том, что художественное восприятие имеет необходимое требование понимания и знания того языка искусства, которое лежит в основе художественного произведения. Предмет художественного восприятия – образные модели отражения и преобразования реальной, окружающей действительности. По мнению Н.Ю. Русовой, художественное восприятие «имеет особую нравственную, мировоззренческую направленность, сложность позитивных и негативных эмоциональных реакций» [30, с. 182].

Музыкальное восприятие ориентировано на восприятие и понимание того, что выражается музыкальными звуками, ритмами, интонациями. Оно, в первую очередь, направлено на постижение смысловой составляющей музыки, – ее художественной, нравственной и эстетической сущности. Е.В. Назайкинский считает, что обращение к понятию «музыкальное восприятие» необходимо для того, чтобы выявить «те значения и смыслы, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [16, с. 91].

Формирование музыкального восприятия не может проходить отдельно от эстетического и художественного воспитания учащегося. Уровень развития способности музыкального восприятия определяется «переживаниями, эмоциональными откликами, пониманием языка художественных образов, умением переводить их на личностный индивидуальный код» [29, с. 22]. В этом случае музыкальное восприятие играет роль способа развития адекватности реакции слушателя на художественный образ, сформированного музыкальными звуками через личную интерпретацию, связанную с собственным мироощущением и мировосприятием.

Проблема определения сущности музыки занимает одно из важных мест в вопросе о музыкальном восприятии. Исследователи считают, что музыка – это «вид искусства, самовыражение человека в звуковых образах, познающего мир и себя в нем в единстве рациональных и иррациональных, осознаваемых и неосознаваемых, духовных и телесных составляющих» [28, с. 64]. Именно музыкальное искусство подчиняется

закономерностям развития культуры, которое выражено в противоречивой взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых, линейных и нелинейных составляющих.

Непредсказуемость воздействия всего интонационного поля музыки на слушателя расширяет этот вопрос от конструктивно-материального взгляда на музыку до духовно-метафоричного. Как замечает Б.В. Асафьев, музыка – это «искусство интонируемого смысла» [3, с. 344]. Тем самым, уровень развития музыкального восприятия зависит не только от знаний и информации об искусстве, но и от процесса коммуникации с ним в виде постижения образных значений и смыслов, скрытых в интонационном поле музыкального искусства. Музыкальное восприятие как единый механизм познания и постижения смыслов невозможно без тесной и постоянной взаимосвязи эмоционально-образного переживания и интеллектуального осмысления услышанного. Таким образом, музыкальное восприятие подчиняется правилам, которые «формируют то, что не осознается, зависят от активности осознаваемого не в меньшей степени, чем возможности и функции последнего от скрытых особенностей бессознательного» [6, с. 483].

Учащиеся музыкально-исполнительских классов согласуют свой внутренний мир с изменяющимися чувствами и мыслями, со сложным образным содержанием музыкальных интонаций, конкретизируя их благодаря своему эстетическому опыту соприкосновения с искусством. Музыкальное произведение инициирует начало установления диалога слушателя с миром музыкальных интонаций и смыслов. Это, в определенной степени, подтверждает синергетическую природу музыкального искусства. Солидаризируемся с мнением В.Н. Порус, которая утверждает, что «искусство – это не только процесс постоянного восстановления, возобновления, возрождения смысла художественного произведения, это еще и постоянное творение самой способности понимания – творение понимающего субъекта» [24, с. 307].

Анализируя вышесказанное, невозможно не упомянуть роль и значение в восприятии музыкального произведения эмоционального на него отклика. Под эмоциями понимаются «психические процессы, отражающие оценку ситуации для человека в плане удовлетворения его актуальных потребностей и протекающие в форме субъективных переживаний и физиологических реакций» [19, с. 12].

Существуют некоторые неточности в сопоставлении понятий «эмоциональный язык» и «эмоциональное состояние». При более близком изучении смысла таких терминов, как «настроение», «чувство», «эмоция» и «аффект», можно заметить, что они не имеют определенного

диапазона применения и могут свободно (и, возможно, неправильно) применяться ко многим состояниям или действиям. Эмоции не стоит рассматривать в индивидуальном ключе, как отдельно развивающуюся категорию, т.к. они являются «событием не только психологическим, и их функциональное назначение не исчерпывается разносторонними влияниями на уровне субъективного отражения» [26, с. 18].

Эмоции могут иметь общие физиологические модели возбуждения, поведенческие характеристики, когнитивные компоненты или причинно-следственные предшествующие катализаторы. Е.П. Ильин пишет о том, что, классифицируя эмоции, важно обращать внимание на «механизмы появления, причины, вызывающие эмоциональные реакции, знак переживаний, их интенсивность и устойчивость, влияние эмоций на поведение и деятельность человека» [12, с. 77]. Эмоциональный тон впечатлений «может быть бесконтактным, т.е. не связанным с прямым воздействием физического или химического раздражителя, а являющимся следствием представления» [Там же, с. 30].

Предпринято множество попыток решить проблемы музыкального выражения эмоций с позиций эстетики и музыковедения. Тем не менее, эти вопросы, как правило, рассматриваются изолированно. К примеру, музыковеды склонны рассматривать эмоциональный отклик для объяснения выразительных свойств музыки. В результате, существуют многочисленные исследования о музыкальных выражениях эмоций, но предпринято относительно мало попыток рассматривать музыку с когнитивной точки зрения.

Сегодня в научной среде предполагается, что познание и эмоции являются двумя взаимодополняющими аспектами психики, которые трудно разделить с позиции их влияния на выполнение поведенческих действий. Эмоциональный интеллект – относительно новое понятие в психологии, которое привлекает все большее внимание исследователей в последнее время. Оно относится к способности индивида распознавать, понимать и управлять не только собственными эмоциями, но и эмоциями других.

Эмоциональный интеллект был впервые представлен как концепция американскими психологами Д. Гоулман, П. Саловэй, Д. Карузо и Д. Майером. Они определили эмоциональный интеллект как способность контролировать свои собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию, чтобы соответствующим образом направлять свои мыслительные процессы и действия. С тех пор это определение было расширено и уточнено, но основная идея остается прежней: эмоциональный интеллект – это способность распознавать эмоции и управлять ими.

Эмоциональный интеллект часто сопоставляется с традиционным интеллектом, который обычно измеряется тестами IQ и фокусируется на таких способностях, как быстрое решение проблем, адаптивность, память и логическое мышление. Несмотря на то, что эти способности важны, они не дают полной картины общего интеллекта человека. Эмоциональный интеллект охватывает широкий спектр навыков и способностей, которые имеют решающее значение для успеха во всех областях жизни человека.

Этот тип интеллекта связан с навыками и умениями, которые позволяют учащимся эффективно общаться, решать конфликты и строить позитивные отношения с окружающими их людьми. Несомненно, что некоторые люди могут быть естественно более «эмоционально умны», чем другие в силу воспитания или генетических факторов. Однако эмоциональный интеллект может быть развит и улучшен с течением времени. Существует несколько стратегий и методов, которые могут быть использованы для повышения эмоционального интеллекта, в том числе саморефлексия, сопереживание, эмоциональное регулирование, развитие навыков общения и др.

Эмоциональный интеллект довольно часто является игнорируемым аспектом общего интеллекта. Обучение тому, как распознавать, понимать и управлять своими эмоциями более последовательно и эффективно, поможет учащимся лучше ориентироваться в различных ситуациях, связанных с решением профессиональных задач. Эмоциональный интеллект – это не фиксированный и статичный процесс, т.к. он может совершенствоваться через сфокусированное понимание и практику.

Б.В. Асафьев отмечает, что «творчески одаренная личность обогащает музыку, благодаря богатству своих эмоций и впечатлительности, благодаря силе волевых импульсов и утонченности восприятий, благодаря мощной энергии мысли» [4, с. 98]. Вследствие чего эмоциональность, музыкальное восприятие учащихся и эмоциональный интеллект не могут рассматриваться изолированно в контексте изучения методологии педагогики музыкального образования. Л.С. Выготский утверждает, что «эмоции искусства – суть умные эмоции» [8, с. 257].

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта должно стать одной из первостепенных задач в развитии общих и специальных способностей учащихся музыкально-исполнительских классов педагогических учебных заведений. Это связано с тем, что эмоциональный интеллект «оказывает влияние на познавательные процессы, эффективность межличностного взаимодействия и способствует развитию эмпатичного поведения и рефлексии» [17, с. 150].

Феномен когнитивизма способен решить крайне проблематичные и ранее считавшиеся невозможными в психологии проблемы. Считается, что если отличительной чертой конкретного типа эмоций является некоторый лингвистически определяемый когнитивный контент, то музыка не будет являться подходящим средством для его выражения. Это объясняется тем, что без сопровождающей информации, предоставляемой текстами романсов или либретто, возможности музыки могут казаться крайне ограниченными. Несмотря на эти ограничения, музыка, тем не менее, успешно передает широкий спектр эмоциональных состояний.

Парадигма когнитивизма – это «взгляд, согласно которому человек должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека должно описываться и объясняться в терминах внутренних состояний человека» [11, с. 17]. Когнитивизм был широко принят как феномен, проливающий новый свет на анализ эмоций и расширяющий понимание эмоций как когнитивных процессов. Общим для когнитивистских теорий является мнение, что некоторая форма когнитивного содержания является концептуально необходимой составляющей эмоциональных состояний.

С позиций философии сознания, когнитивизм используется для обозначения «концепций, редуцирующих сознание к знанию, т.е. трактующих все компоненты сознания (включая и ценностно-интенциональные) как когнитивные феномены» [15, с. 18]. Помимо вышеупомянутого метода классификации, определение когнитивного содержания позволяет оценить эмоции с точки зрения рациональности и преднамеренности.

В.Н. Панфёров пишет, что «внешний облик является побудителем первичной произвольной эмоции, соответствующей неясной психофизиологической реакции субъектов друг на друга» [21, с. 56]. Было бы неверно назвать красноту как иррациональную реакцию, а гневные жесты как рациональную. Ученым трудно провести различие между спонтанным или рефлексивным поведением, с одной стороны, и преднамеренными действиями – с другой. Следовательно, оценка рациональности имеет два аспекта: поведенческий или когнитивный, но когнитивизм, тем не менее, позволяет анализировать эмоции именно как рациональные или иррациональные.

Обучающиеся музыкальному искусству осознают природу смыслообразования музыкального концепта в связи с тем, что «выявление связи между мыслью и ее репрезентацией является главным предметом когнитивного подхода к исследованию текста в самом широком понимании» [13, с. 174]. Вопрос когнитивизма заключается в определении того, как оценочное познание вписывается в качестве компонента эмоциональных

состояний, какую причинно-следственную роль оно играет и какова его связь с физиологическими аспектами и чувственными качествами эмоций.

Когнитивными моделями являются «образы объекта, которые формируются на базе его картины мира» [5, с. 84]. Однако не все эмоции поддаются разграничению с помощью концептуальных элементов, например, безобъективные эмоции и эмоции с неопределенным познавательным содержанием, такие как, например, музыкальные эмоции. Эмоции, порождаемые подсознательными образами или непосредственно перцептивные, могут быть оценены человеком как иррациональные, если не будет известна причина возникновения данного эмоционального состояния. Это отчетливо видно тогда, когда человек находит себя озадаченным в отношении того, почему он чувствует себя именно таким определенным образом.

Сегодня в психологической практике под словосочетанием «когнитивная сфера восприятия» специалисты понимают ряд протекающих в логической и смысловой последовательности психологических процессов, целью которых является обработка информации. Эту сферу психологи определяют, как совокупность психических процессов, призванных выполнить функцию рационального познания. Следовательно, эта область связана с логической обработкой данных. Когнитивная сфера восприятия связана с памятью, вниманием, пониманием, мышлением, принятием решений, познавательными действиями.

Когнитивное развитие – это процесс построения мыслительных процессов, включающих запоминание и принятие решений в глобальном контексте – на протяжении всей человеческой жизни. Когнитивное развитие относится к тому, как человек воспринимает, думает и получает знание о мире через взаимодействие генетических и усвоенных факторов. Среди областей когнитивного развития – обработка информации, интеллект, рассудок, развитие языка и памяти.

Сами когнитивные структуры не принимают участия в рождении эмоций. Эмоции связаны с нейрофизиологическими процессами, поэтому они влияют на сознание человека и выражаются во внешних проявлениях. Соответственно, «эмоция сама оказывает непроизвольное влияние на когнитивный аппарат и моторику человека» [27, с. 260]. Это возможно подтвердить существованием состояний, которые способны полностью отключить сознание человека. Вся когнитивная деятельность мотивируется «изнутри» основными эмоциональными и гомеостатическими потребностями (мотивационными побуждениями), которые исследуют события окружающей среды для выживания, одновременно способствуя вторичным процессам обучения и памяти.

Л.С. Выготский замечает, что эмоции следует исследовать не в изолированном виде, а в тех связях, которые способны «объединять эмоции с более сложными психологическими системами» [9, с. 328]. Эмоции оказывают существенное влияние на когнитивные процессы учащихся, включая восприятие, внимание, обучение, память и др. Особенно эмоции способны модулировать избирательность внимания, а также мотивировать различные действия и общее поведение. Игра на музыкальном инструменте, пение или дирижирование является чрезвычайно сложной задачей для человеческого мозга, которая потенциально вовлекает в себя все когнитивные процессы, эмоции и т.д., что делает педагогику музыкального образования и музыкальное исполнительство идеальным инструментом для исследования человеческого познания и механизмов, лежащих в основе процессов мозговой деятельности.

Музыка отличается от других когнитивных систем, а ее восприятие не всегда зависит только от слуховых функций. Некоторые учащиеся с немзыкальным слухом могут обрабатывать (распознавать и интерпретировать) и звуки окружающей среды, и речь без каких-либо трудностей. Возможно, что музыкальные эмоции возникли из просодических аспектов языка, но в процессе развития и разработки обе системы стали работать изолированно. Люди с немзыкальным слухом часто сообщают о том, что они не могут распознать или интерпретировать музыку, в то время как они получают удовольствие от музыки, вне зависимости от того, были ли они осведомлены о ее эмоциональном содержании заранее.

Когнитивный аспект восприятия музыки обладает своими независимыми функциями, т.к. он имеет отдельную память: можно не узнать знакомую мелодию, но сыграть или спеть ее по памяти. Приведем в доказательство цитату Б.В. Асафьева, который утверждает, что «в музыке ничего не существует вне слухового опыта. Поэтому ни одно определение не может возникать из “немых”, из абстрактных, вне материала музыки лежащих предпосылок, а только из конкретного восприятия того, что звучит» [3, с. 198].

Таким образом, восприятие музыки неизменно связано с накопленным интеллектуальным и эмоциональным опытом, художественным и эстетическим кругозором, знаниями о музыкальном искусстве, психологии музыкальной деятельности, а также с развитием эмоционального интеллекта и когнитивных способностей обучающихся. Концентрация внимания на вышеуказанных аспектах обучения позволяет создавать оптимальные условия для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, повышению уровня их исполнительского мастерства.

Библиографический список / References

1. Агафонов А.Ю. Психология образных явлений. Самара, 2003. [Agafonov A. Psikhologiya obraznykh yavleniy [Psychology of figurative phenomena]. Samara, 2003.]
2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960. [Ananiev B.G. Psikhologiya chuvstvennogo pozniyaniya [Psychology of sensory knowledge]. Moscow, 1960.]
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Л., 1971. [Asafiev B.V. Muzykalnaya forma kak protsess [Musical form as a process]. 2nd ed. Leningrad, 1971.]
4. Асафьев Б.В. О симфонической и камерной музыке. Л., 1981. [Asafiev B.V. O simfonicheskoy i kamernoy muzyke [About symphonic and chamber music]. Leningrad, 1981.]
5. Баксанский О.Е. Фундаментальные, прикладные и практические аспекты когнитивных наук. М., 2008. [Baksansky O.E. Fundamentalnye, prikladnye i prakticheskie aspekty kognitivnykh nauk [Fundamental, applied and practical aspects of cognitive sciences]. Moscow, 2008.]
6. Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Тбилиси, 1978. [Bessoznatelnoe: Priroda. Funktsii. Metody issledovaniya [Unconscious: Nature. Functions. Research methods]. Tbilisi, 1978.]
7. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. [Bim-Bad B.M. Pedagogicheskiy enciklopedicheskiy slovar [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow, 2002.]
8. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1998. [Vygotsky L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow, 1998.]
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 6. Научное наследство / под общ. ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984. [Vygotsky L.S. Sbranie sochineniy. In 6 vols. Vol. 6. Scientific heritage. M.G. Yaroshevsky (ed.). Moscow, 1984.]
10. Грибанова М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста: На материале изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. [Gribanova M.V. Formirovanie esteticheskogo i hudozhestvennogo vospriyatiya detej starshego doshkolnogo vozrasta: Na materiale izobrazitel'nogo iskusstva [Formation of aesthetic and artistic perception of children of older preschool age: On the material of fine art]. PhD Dis. Yekaterinburg, 1999.]
11. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33. [Demyankov V.Z. Cognitive linguistics as a kind of interpretive approach. Voprosy Jazykoznanija. 1994. No. 4. Pp. 17–33. (In Rus.)]
12. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. М., 2011. [Ilyin E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Moscow, 2011.]
13. Кривошей И.М. Русский романс: перспективы когнитивного подхода к исследованию ключевых концептов // Диалог искусств и артпарадигм. Статьи. Очерки. Материалы. Саратов, 2018. С. 171–179. [Krivoshey I.M. Russian romance: Perspectives of cognitive approach to the study of key

- concepts. *Dialogue of Arts and Art Paradigms. Articles. Essays. Materials*. Saratov, 2018. Pp. 171–179. (In Rus.)]
14. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. [Leontiev A.N. *Lektsii po obshchey psikhologii* [Lectures on general psychology]. Moscow, 2000.]
 15. Максимов Л.В. Когнитивизм как парадигма гуманитарно-философской мысли. М., 2003. [Maksimov L.V. *Kognitivizm kak paradigma gumanitarno-filosofskoy mysli* [Cognitivism as a paradigm of humanitarian and philosophical thought]. Moscow, 2003.]
 16. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыковедения // Восприятие музыки: сборник статей. М., 1980. С. 91–111. [Nazaikinsky E.V. *Musical perception as a problem of musicology. Vospriyatie muzyki*. Moscow, 1980. Pp. 91–111. (In Rus.)]
 17. Нигматуллина Э.Б. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника как путь к его успешному будущему // Вопросы педагогики. 2020. № 1-1. С. 147–150. [Nigmatullina E.B. *Development of emotional intellect of preschool as a way to his successful future. Voprosy pedagogiki*. 2020. No. 1-1. Pp. 147–150. (In Rus.)]
 18. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / под общ. ред. А.Г. Маклакова. М., 2012. [Obshchaya psihologiya [General psychology]. Educational manual for university students and students of psychological disciplines. A.G. Maklakov (ed.). Moscow, 2012.]
 19. Общая психология. Эмоции и мотивация: курс лекций / под общ. ред. Ж.А. Барсукова. Могилев, 2017. [Obshchaya psihologiya. Emocii i motivaciya [General psychology. Emotions and motivation]. Course of lectures. Zh.A. Barsukov (ed.). Mogilev, 2017.]
 20. Основы общей психологии / под общ. ред. С.Л. Рубинштейна. М., 2012. [Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of general psychology]. S.L. Rubinstein (ed.). Moscow, 2012.]
 21. Панфёров В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 139–141. [Panferov V.N. *Cognitive standards and stereotypes of mutual knowledge of people. Questions of Psychology*. 1982. No. 5. Pp. 139–141. (In Rus.)]
 22. Педагогика и психология: учебное пособие для студентов вузов / под общ. ред. Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковской. М., 2001. [Pedagogika i psihologiya [Pedagogy and psychology]. Educational manual for university students. L.A. Grigorovich, T.D. Marzinkovskaya (eds.). Moscow, 2001.]
 23. Педагогическая психология: учебник для вузов / под общ. ред. И.А. Зимней. М., 2010. [Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Textbook for universities. I.A. Zimnyaya (ed.). Moscow, 2010.]
 24. Порус В.Н. Искусство и понимание: Сотворение смысла // Заблуждающийся разум? Многообразие научного знания. М., 1990. С. 256–277. [Porus V.N. *Art and understanding: Creation of meaning. The Deluded Mind? Diversity of Scientific Knowledge*. Moscow, 1990. Pp. 256–277. (In Rus.)]
 25. Психология: учебник для бакалавров / Под общ. ред. В.П. Ступницкого, О.И. Щербаковой, В.Е. Степанова. М., 2013. [Psihologiya [Psychology].

- Textbook. V.P. Stupnitsky, O.I. Shcherbakova, V.E. Stepanova (eds.). Moscow, 2013.]
26. Психология эмоций. Тексты / под общ. ред. В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1984. [Psikhologiya emocij. Teksty [Psychology of emotions. Texts]. V.K. Vilyunas, Yu.B. Gippenreiter (eds.). Moscow, 1984.]
 27. Пырьев Е.А. Критика когнитивных теорий происхождения эмоций // Психология человека в образовании. 2019. № 1 (3). С. 258–265. [Puryev E.A. Criticism of cognitive theories of origin of emotions. *Psychology of Person in Education*. 2019. No. 1 (3). Pp. 258–265. (In Rus.)]
 28. Рева В.П. Музыкальное восприятие как самопознание личности // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 1. С. 64–70. [Reva V.P. Musical perception as self-knowledge of the person. *Musical Art and Education*. 2013. No. 1. Pp. 64–70. (In Rus.)]
 29. Рева В.П. Принципы воспитания культуры музыкального восприятия // Музыкальное искусство и образование. 2016. № 3 (15). С. 21–31. [Reva V.P. Principles of education of culture of musical perception. *Music Art and Education*. 2016. No. 3 (15). Pp. 21–31. (In Rus.)]
 30. Русова Н.Ю. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. М., 2004. [Rusova N.Yu. Terminologicheskij slovar-tezaurus po literaturovedeniyu. Ot allegorii do yamba [Terminological dictionary-thesaurus on literature. From allegory to yamb]. Moscow, 2004.]
 31. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. [Teplov B.M. Psikhologiya muzykalnykh sposobnostey [Psychology of musical abilities]. Moscow, 1947.]
 32. Чередниченко И.П., Тельных Н.В. Психология управления. Ростов-н/Д., 2004. [Cherednichenko I.P., Telynykh N.V. Psikhologiya upravleniya [Psychology of management]. Rostov-on-Don, 2004.]
 33. Эстетическое воспитание в детском саду: пособие для воспитателей детского сада / под общ. ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1985. [Esteticheskoe vospitanie v detskom sadu [Aesthetic education in kindergarten]. Tutorial for kindergarten educators. N.A. Vetlugina (ed.). Moscow, 1985.]

Статья поступила в редакцию 08.09.2023, принята к публикации 05.11.2023

The article was received on 08.09.2023, accepted for publication 05.11.2023

Сведения об авторах / About the authors

Мариупольская Татьяна Геннадиевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Tatiana G. Mariupolskaya – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Musical and Performing Arts of the Faculty of Musical Arts of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: t.g.mari@mail.ru

Казымова Лейла Аллахверди гызы – ассистент кафедры музыкально-исполнительского искусства факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Leila A. Kazymova – assistant at the Department of Musical and Performing Arts, Faculty of Musical Arts of the Institute of Fine Arts of the Moscow Pedagogical State University

E-mail: leilakazym@gmail.com

Заявленный вклад авторов

Мариупольская Т.Г. – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, подготовка текста статьи

Казымова Л.А. – проведение исследования, поиск и изучение источников и материалов, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

T.G. Mariupolskaya – general direction of research, research planning, preparation of the text of the article

L.A. Kazymova – conducting research, search and study of sources and materials, 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-2024-1-104-122

УДК 378.046.4:(159.922.2+314.5)/.743

О.И. Миронова^{1, 2}, Л.А. Руонала³

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 Независимый исследователь,
44372 г. Гётеборг, Швеция

Обучающая программа для специалистов по сопровождению адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами

В статье представлены результаты теоретического исследования организационных и содержательных аспектов разработки обучающей программы для специалистов помогающих профессий по сопровождению адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами. Актуальность данной программы связана с ростом числа межнациональных браков и отсутствием исследований, позволяющих специалистам понимать особенности работы с изучаемой социальной группой. В рамках исследования показано, что структура тренинга должна быть связана с основными этапами адаптации, а именно – «медовый месяц», накопление противоречий, депрессия, интеграция, а также подробным разбором психологических трудностей, возникающих на этих этапах, и возможностями работы с возникающими состояниями. Для наилучшего усвоения полученных знаний предлагается включать в обучающую программу элементы игрофикации как современного инновационного инструмента изучения взрослых.

Ключевые слова: адаптация мигрантов, социально-психологическая адаптация, адаптация женщин, брачная миграция, тренинг по сопровождению адаптации, игрофикация обучения взрослых

© Миронова О.И., Руонала Л.А., 2024

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: Миронова О.И., Руонала Л.А. Обучающая программа для специалистов по сопровождению адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 104–122. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-104-122

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-104-122

O.I. Mironova^{1, 2}, L.A. Ruonala³

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

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

³ Independent researcher,
Gothenburg, 44372, Sweden

Training program for specialists to support the adaptation of women married to foreigners

The article presents the results of a theoretical study of organizational and content aspects of developing a training program for specialists in helping professions to support the adaptation of women married to foreigners. The relevance of this program is associated with the growing number of interethnic marriages and the lack of research that allows specialists to understand the features of working with the social group under consideration. The study shows that the structure of the training should be associated with the main stages of adaptation, namely the “honeymoon”, the accumulation of contradictions, depression, integration, as well as a detailed analysis of the psychological difficulties that arise at these stages and the possibilities of working with emerging conditions. To best assimilate the acquired knowledge, it is proposed to include elements of gamification in the training program as a modern innovative tool for studying adults.

Key words: adaptation of migrants, socio-psychological adaptation, adaptation of women, marriage migration, training to support adaptation, gamification of adults' education

CITATION: Mironova O.I., Ruonala L.A. Training program for specialists to support the adaptation of women married to foreigners. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 104–122. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-104-122

Введение

Тема социально-психологической адаптации мигрантов представляет значительный интерес для современных исследователей. Как в России, так и в других экономически привлекательных странах наблюдается постоянный рост переселенцев.

Адаптация мигрантов к новой среде связана с рядом неизбежных противоречий между их внутренне принятыми культурными ценностями, привычками и образом жизни, а также изменениями в социальных условиях и статусе в новой общественной среде. Это несоответствие между ожиданиями и реальными возможностями в незнакомой культурной обстановке стимулирует мигрантов активно стремиться к преодолению возникших препятствий, достижению комфорта и самореализации в новых условиях, что является ключевым фактором начала процесса адаптации [1; 5; 15].

То, как мигрант будет действовать в процессе интеграции, зависит от его сознательных усилий, желания и способности адаптироваться к новой социокультурной среде. Важную роль в социально-психологической адаптации играет «внутренняя реорганизация» личности, когда мигранты осознанно выбирают новые модели социального поведения, соответствующие требованиям и условиям новой среды [13; 14; 19].

Как показывает теоретический обзор по теме исследования, в настоящее время значительное внимание уделяется созданию языковых тренингов для мигрантов, программам по адаптации школьников, чьи родители являются беженцами или трудовыми мигрантами, студентов. Что касается брачных мигрантов, то данная тема в настоящее время практически не разрабатывается [10; 18; 27].

Следует отметить, что проблема с сопровождением социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами, связана не только с отсутствием специально разработанных программ, но и с недостаточной осведомленностью самих специалистов помогающих профессий относительно особенностей адаптации женщин.

Даже специалисты по миграции, которые работают с беженцами или вторым поколением трудовых мигрантов, могут не до конца понимать, какие именно трудности возникают у брачных мигранток, ведь их экономическое состояние можно назвать благополучным, они переезжают к любимому человеку, который при этом знает правила своей страны.

Поэтому особенно актуальной выступает задача разработки обучающей программы для специалистов помогающих профессий, позволяющей понимать специфику социально-психической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами. Данная работа может вестись психологами, социальными работниками и сотрудниками учебных заведений, осуществляющих работу с мигрантами.

Теоретические предпосылки для создания программы сопровождения социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами

В рамках этого раздела необходимо, во-первых, описать особенности социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами, и, во-вторых, выявить требования, предъявляемые к форме проведения программы, помогающей донести эти знания специалистом таким образом, чтобы активизировались когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты личности обучающихся.

К наиболее разработанным темам, связанным с адаптацией мигрантов, можно отнести представления об этапах социально-психологической адаптации (Э. Харрис, Г. Триандис, Р. Лазарус, С. Фолкман и др.) и видах социально-психологической адаптации (Дж. Берри). Кроме того, не вызывает вопросов важность разработки понятия этнической идентичности. С этой точки зрения адаптация – это формирование у мигрантов смешанной идентичности, включающей в себя как ценности и культуру страны исхода, так и новой страны.

На каждом из уровней женщина сталкивается со специфическими психологическими трудностями [23], решение которых помогает перейти на новый этап адаптации. Эти задачи связаны с одним из уровней адаптации: коллективным, социальным, близких отношений, личностным. То есть женщина для успешной адаптации должна повторить опыт ребенка, знакомясь с культурой и историей новой страны, содержанием социальных ролей в обществе, гендерной социализацией и особенностями поведения в паре, и, наконец, заново рассмотреть себя как личность.

Рассмотрим подробнее содержание каждого из этапов социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами.

На стадии «медового месяца» переселенец еще в полной мере не осознал, насколько жизнь в новой стране отличается от фантазий и планов, которые он строил до переезда.

На этом этапе мигрант обращает внимание на те плюсы, которые он приобрел от переезда, фокусируясь на всем, чего не хватало в стране исхода, что сопряжено с переживаниями приятных чувств, эйфории. Мигрант испытывает принадлежность к новому. Наступающий за этим этап накопления разочарования может вызывать нежелание сталкиваться с неприятными переживаниями и запустить ряд психологических защит, отрицающих данное разочарование. Дальнейшая трансформация невозможна без понимания того, что нельзя постоянно находиться в состоянии «влюбленности».

На первом этапе женщина попадает в ситуацию, где большинство ее контактов составляет муж и его окружение. Теряется возможность вписывать в повседневную реальность привычные до этого момента социальные связи, которые женщина нарабатывала годами: собственная семья, друзья, знакомые, коллеги и т.п. При этом, если раньше мигранты оказывались в социальном вакууме, что заставляло их искать новые контакты, в настоящее время присутствие в жизни мессенджеров и социальных сетей помогает поддерживать социальные связи в другой стране, но тормозят в поиске собственной социальной жизни, не связанной с мужем [16; 22; 25].

При этом женщине необходимо постоянно общаться с незнакомыми людьми в новой стране в государственных организациях при получении местных документов и постановке на учет в учреждениях, валидации образования, на языковых курсах, учреждениях для детей, если таковые есть и переехали вместе с матерью, и т.п. Таким образом, в жизни женщины преобладают вынужденные контакты [12].

Раздражение становится индикатором того, что из-за преобладания вынужденных контактов женщина не получает удовлетворения от повседневного общения, ей необходимо обратить внимание на присутствие данного симптома в ее жизни и уделить ему самое пристальное внимание. Как сама женщина, так и ее окружение могут неверно квалифицировать это состояние без учета контекста, игнорировать серьезность этого состояния [11; 23].

Переход на этап накопления противоречий сопряжен с острым переживанием потери, связанной с отсутствием привычных ценных элементов повседневной жизни, которые в родной стране человек считал самим собой разумеющимся. Кроме того, мигрант может разочароваться и в себе самом, и в своих способностях преодолевать встречающиеся

трудности, что приводит к переживанию таких чувств, как беспомощность, злость, ярость, вина, стыд.

Если проблема не игнорируется и женщина видит причины, по которым коммуникация, которая раньше давалась достаточно просто, сейчас таковой не является, способна увидеть и принять свое специфическое положение в новом обществе и в общении, отличное от ее позиции в родной стране, то происходит переход на следующий этап адаптации, который связан с тем, что ожидания женщин относительно взаимодействия с обществом не совпадают с ожиданиями общества [23].

На этом этапе, с накоплением противоречий относительно новой страны, женщина обнаруживает, что она не до конца знакома с порядками, привычками и негласными требованиями общества. То, что считалось само собой разумеющимся в родной стране (начиная от состава сферы услуг, медицины и образования и заканчивая тем, как правильно общаться с соседями и продавцами), здесь может иметь собственные едва уловимые нюансы. По сути, затрагиваются все три стороны общения, а в особенности понимание невербального языка, возможность поиска общего фундамента для взаимодействия, способность правильно воспринимать и понимать другого человека [14].

Женщина сталкивается с тем, что она потеряла все свои социальные роли, кроме роли жены. Ее профессиональные достижения, дружба, семейные отношения и связанные с ними привычки и притязания в новом обществе не могут быть проявлены таким же образом, как в родной стране. Из-за противоречий при реализации своих социальных потребностей женщина сталкивается с фрустрацией и даже депривацией. Именно фрустрация может помочь женщине понять и оценить уровень своих притязаний и выстроить «дорожную карту», помогающую понять, как она хотела бы развиваться в новой стране [8; 26].

Этап депрессии наступает в том случае, если человек находит в себе силы столкнуться с необходимостью сформировать новые представления о себе и своем месте в мире. Задачей данного этапа выступает осознание и присвоение того важного, что давала мигранту его родная страна, культура, ценности, способы общения. Вместе с тем начинается формироваться новая идентичность: забирается самое важное из прошлой жизни и выбирается новое, что больше соответствует представлению о себе как мигранте – члене принимающего общества.

Удерживаясь в позиции уважения к обеим культурам, женщина может перейти к следующему этапу, связанному с глубинным переживанием собственной идентичности: представления о себе как

о мигранте до переезда не совпадают с реальными представлениями о себе в новой стране [23].

Решение этой задачи нельзя назвать тривиальным. С одной стороны, это переживание инаковости, непохожести, отличности от тех, кто окружает женщину. Можно сказать, на этом этапе мигрантка переживает экзистенциальное одиночество и учится познавать себя, свою человечность и уникальность. Этот этап наиболее тяжелый и трудозатратный. Нередко женщине необходима помощь специалиста, чтобы проработать те жизненные истории и приобрести новые личностные качества, которые позволят осознать и выстроить свою идентичность, сохраняя и контакт с родной культурой, и интегрируя культуру новой страны.

Данный процесс связан с тем, что можно назвать «внутренней переборкой», естественным последствием которого может явиться субдепрессивное состояние. Но если эта работа не происходит, то депрессия может стать реальной или перейти в соматизацию [17; 20; 21].

Переход на этот этап знаменует завершение адаптации к утрате, которую невозможно изменить, и формирует отношение к адаптации как к ценному опыту, позволяющему стать целостной и самоактуализированной личностью, которая может быть интегрирована в новое общество. Формируется «Подлинное Я», которое в процессе адаптации очистилось от нереальных ожиданий, непрожитых травм и трагедий, непроработанных семейных неврозов, что, по нашему мнению, и означает успешную адаптацию мигранта в принимающем обществе.

Преобладание внешней мотивации при переезде в другую страну (за мужем), как следствие – потеря работы и привычного окружения: здесь на первый план выходят те последствия переезда, которые невозможно решить без переосмысления своих мотивов, целей и ценностей. Несмотря на то, что данная трудность появлялась в самом начале переезда, решение ее последствий и формирование внутренней мотивации на предыдущих этапах было неактуальным и невозможным [23].

На этом этапе внешняя мотивация сменяется внутренней, а задачи жизненного пути перестают быть принципиально отличными от задач местного населения.

Данная тема связана с преодолением разрыва между «Идеальным Я» и «Реальным Я» и может приводить к возникновению внутриличностных конфликтов. Их решение становится финальной задачей, помогающей по-настоящему интегрироваться в новом социуме [9].

Все эти этапы соотносятся с интегральным понятием идентичности, которое является центральным для понимания миграции. Каждый из этапов адаптации прорабатывает отдельный уровень, связанный с идентичностью.

Таким образом, обучающую программу имеет смысл выстраивать вокруг этапов социально-психологической адаптации, раскрывая каждый из них последовательно, комплексно, в динамике.

Использование игрофикации как инновационного инструмента обучения взрослых

В современной образовательной среде большое внимание уделяется не только теоретическим, но интерактивным способам обучения. Использование игровых приемов с целью реализации неигровых задач через игровое пространство получило название «игрофикация» и является новым, интересным инструментом как для отечественных, так и для зарубежных психологов, а ее теоретические и методологические основы только разрабатываются, что открывает ряд широких возможностей для реализации научного интереса с точки зрения психологии.

Использование игрофикационных методов помогает, с одной стороны, «вжиться в роль», но, с другой стороны, эту роль с себя «снять», оставить в обучающем пространстве, чтобы не возникла угроза идентификации или слияния с клиентом, которая приводит к потере субъектности и мета-позиции специалиста.

Такой вид обучающей программы отличается от других видов тренингов своими специфическими принципами, такими как активность, исследовательская творческая позиция, «здесь и сейчас», объективация (осознание) поведения, партнерское (субъект-субъектное) общение, конфиденциальность [6].

Игровая терапия является одним из методов психологического воздействия на развитие личности, применяемым не только к детям, но и ко взрослым. Многие отечественные и зарубежные авторы отмечают важность игры как средства реализации социально-психологического тренинга. К. Бюллер, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, К. Коффка, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн и др. авторы исследовали данный феномен. Игровая терапия, в соответствии с их теориями, выступает эффективным средством адаптации к новым обстоятельствам, помогающим улучшить взаимопонимание в коллективах и адаптацию к социуму. В ситуации игры возможно создать безопасные условия для получения участниками навыков общения. Кроме того, игровая терапия дает возможность пробовать иные, непривычные способы взаимодействия с миром и окружающими без негативных последствий. А возникающие в таких ситуациях чувства страха, стыда, беспокойства могут быть обнаружены и переработаны при помощи психолога.

Так, Л.С. Выготский подчеркивал значимость игровой терапии в процессе становления личности, отмечая игру как важный инструмент общения [28]. Согласно представлениям Б.Г. Ананьева, игровая терапия выступает фундаментальным элементом в развитии человека как активного участника познавательного процесса и деятельности [2]. В контексте искусственно созданной игровой среды участники воспроизводят различные жизненные ситуации, получая возможность развиваться социально и профессионально, формировать новые коммуникационные компетенции, пробовать различные социальные роли.

И.В. Вачков указывает на то, что игра формирует новую, подходящую для терапевтируемых концепцию мира, где через воображаемые ситуации переосмысливаются значения объектов и действий, что позволяет не только испытать новые роли, но и усвоить полученный опыт [4].

При этом любая игра представляет собой структурированный инструмент с определенными правилами. Метод игровой терапии, с одной стороны, выступает примером формирования правил и норм, реализующихся не только в тренинге, но и в социуме в целом, а с другой – формирует личностную готовность к ситуациям неопределенности [7].

Среди игровой терапии значительную позицию занимают ролевые игры или ситуационно-ролевые игры. Они направлены на возможную рефлексию уже знакомых ситуаций, помогающую увидеть различные варианты поведения в игровой ситуации. Важно отметить, что в таких играх также прорабатывается ситуация неопределенности и личностная реакция на такую ситуацию. Основной целью ролевых игр выступает способность участников делать выбор, просчитывать ситуации и формировать реакцию на «неопределенную» ситуацию. Сценарий сюжетно-ролевой игры задается ведущим социально-психологического тренинга, закладывается с учетом основных целей тренинга, особенностей участников тренинговой группы и места игры в общей структуре тренинга.

Таким образом, в социально психологическом тренинге большое значение уделяется психотерапевтическим играм, с помощью которых достигаются не только поставленные цели тренинга, но и складывается доверительная атмосфера, в которой формируются эффективные коммуникативные навыки, необходимые для участников тренинговой группы, и реальные процессы могут быть исследованы в условиях, заведомо лишенных необходимости относиться к себе требовательно. Процесс игры может стать изучением своих возможностей и знакомством со своими подлинными мотивами, в том числе пересмотром своих убеждений и требований к собственной личности.

Как показало предыдущее исследование [24], можно выявить следующие особенности игрофикации в обучении взрослых:

- 1) возможность тренировать сложные навыки в легкой форме;
- 2) направленность игры на развитие личности, специалиста и пр., а не только ради получения удовольствия;
- 3) реализуемая игра вплетена в реальную деятельность и отражает ее;
- 4) взрослые участники игры «хорошо замотивированы», т.е. процесс игры осмысленный, участие добровольное;
- 5) результат игры связан с наличием благоприятных психических состояний ее участников;
- 6) гибкость метода: игрофикация дает возможность получать обратную связь, диагностировать ситуацию и ослаблять или усиливать воздействие, подстраивать элементы игры под ситуацию с конкретными критериями, показателями эффективности;
- 7) у взрослых участников игры возникают новые межличностные и деловые связи, новые формы отношений.

Следует добавить, что для сотрудников помогающих профессий важным навыком становится эмпатическое понимание процессов, происходящих с клиентами. Здесь особую важность может приобретать возможность буквально, в виде игры, поставить себя на место мигранта.

Важными особенностями сеттинга данной программы выступают организация пространства, время сессии, правила и методы работы с повествованием.

Условия работы учитывают, во-первых, согласно Д. Винникотту, требования благоприятной среды, которая облегчает формирование переходного пространства, так что две стороны участников могут создать нечто третье – новое пространство опыта общности [28].

Во-вторых, по мнению У. Биона, окружение способствует формированию мечтательности, особой позиции, в которой прорабатывается сенсорный опыт, связанный с разочарованием и удовлетворением желаний. Целью игры является реализация общего пространства переживаний, совместного фантазирования, которое способствует высвобождению творческого потенциала. Часть этой работы выполняет психолог, зеркально отражая процессы, происходящие в обучающем пространстве [3].

В-третьих, сеттинг формирует правила и механизмы работы с обнаруженным материалом. Так игрок управляет игрой, учится брать на себя ответственность и взаимодействовать с другими. Это реализуется через игровую механику и игровой процесс. Элементы игрового дизайна, делающие выбор игрока (карт), могут меняться в зависимости от целей, которые решаются в игре, и могут быть легко адаптированы.

Такой вид программы ориентирован на оптимизацию коммуникативных процессов, способствует саморефлексии и помогает в символической форме пережить и проработать сложные ситуации, влияющие на адаптивность.

Структура обучающей программы

Обучающая программа состоит из 6 занятий: вводная часть; первый этап адаптации «медовый месяц»; второй этап адаптации «накопление противоречий»; третий этап адаптации «депрессия»; четвертый этап адаптации «интеграция»; феномен идентичности.

Каждое занятие состоит из двух частей: теоретической и практической с элементами игрофикации. Такой подход позволяет наилучшим образом когнитивно усвоить, а затем эмоционально пережить ключевые элементы того опыта, который переживают женщины, переехавшие в новую страну в связи с замужеством.

Рассмотрим подробнее структуру каждого из этапов программы.

Первое занятие. Вводная часть

Задача – познакомить специалистов с основными понятиями адаптации и раскрыть особенности переживания стресса аккультурации.

Теоретическая часть занятия посвящена знакомству специалистов с общими представлениями о миграции и особенностями переживания адаптации к новой стране женщин, заключивших брак с иностранцами. Теоретический этап раскрывает такие темы, как понятие адаптации в современной психологической науке; философскую концепцию «свой–другой–чужой» как предпосылку для формирования представлений о миграции; подходы к изучению адаптации мигрантов (ассимиляция, аккультурация, бикультурализм); особенности адаптации мигрантов в цифровую эпоху; знакомство с моделью успешной социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами (этапы адаптации, ее уровни, виды, трудности, клинические проявления); понятие стресса аккультурации.

Центральным моментом теоретической части занятий выступает представление модели успешной социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами, как иллюстрации целостности происходящего с мигрантками процесса. На основании данной модели будут построены все дальнейшие встречи, четыре из которых раскрывают поочередно каждый из этапов адаптации, а в качестве финальной встречи рассматривается интегральный показатель идентичности.

Для практической отработки полученных знаний участникам предлагается игра по мотивам сказки А. Волкова «Волшебник Изумрудного города», где каждый из персонажей представляет одно из ключевых понятий теории адаптации. Каждый из членов группы получает одну из ролей сказки. Кроме главных ролей существует возможность быть одним из жителей сказочной страны. После разыгрывания ключевых моментов сказки участники обмениваются своими чувствами и при помощи ведущего формулируют, с какими из изученных в теоретической части понятий они столкнулись.

Таким образом участники получают возможность не только на практике закрепить полученные знания, но и пережить, хоть и в упрощенной форме, то, с чем сталкиваются их клиенты в процессе адаптации к новой стране, а именно: потеря контроля, переживание дефицитарности своих знаний, беспомощности, раздражительности, фрустрации, депривации, депрессивных состояний, внутриличностного конфликта.

После участия в представлении ведущий тренинга предлагает обсудить переживания каждого из участников и соотнести их с полученными теоретическими знаниями.

Второе занятие. Этап «медовый месяц»

Знакомство обучающихся с особенностями проживания первых месяцев после переезда, задачами и трудностями этого уровня, особенностями поведения в ситуации вынужденных контактов.

Теоретическая часть занятия раскрывает особенности этапа – впечатление от новой страны, фокус на плюсах, знакомство с заявляемыми ценностями новой страны. Особое внимание уделяется теории вынужденных контактов и работе с раздражительностью как важным клиническим проявлением, характерным для этого уровня, а также психологическим защитам, которые могут возникать для снижения раздражительности и «застревания» на этом этапе.

Практическая часть занятия посвящена разбору сказки «Царевна-лягушка». В этой сказке основной упор делается на переживание участниками нескольких важных этапов: как принцесса, чьи умения и опыт отличаются от всех, кто живет при дворе, воспринимается царем и его окружением, а также рассматривается желание «сжечь шкурку лягушки», т.е. пропустить необходимые этапы адаптации.

Кроме основных участников – Ивана-царевича, Царевны-лягушки, царя, братьев и их жен, участникам предлагается также взять на себя роли жителей волшебной страны из разных социальных слоев. Данное требование вводится для того, чтобы участники оценили двустороннюю

направленность процессов миграции и обсудили не только опыт ведущих героев, но и социум принимающей страны и их отношение к миграции.

В качестве референсов, раскрывающих специфику «застревания» на этом этапе, при подготовке к этой встрече участникам предлагается ознакомиться с фильмом «Бобер» и сказкой «Красные башмачки», которые иллюстрируют состояние отказа от обнаружения и проработку своих ограничений.

В качестве заключительного этапа ведущий предлагает участникам обсудить, какие именно психические состояния могут указывать на активные трудности в преодолении этого этапа, какие интервенции будут уместны при сопровождении адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами.

Третье занятие. Этап накопления противоречий

Задачей практической части обучающей программы выступает освоение специфики проживания мигрантками этапа осознания того, как много важных моментов навсегда остались в родной стране. На этой встрече раскрываются темы фрустрации и депривации как естественных последствий того факта, что ожидания женщин от взаимодействия с обществом не совпадают с ожиданиями общества.

Кроме того, фрустрация может быть связана с тем, что женщина оказывается в ситуации невозможности выразить свои чувства из-за их реального или воображаемого несоответствия нормам общества.

В рамках практического этапа участники знакомятся со сказкой «Король Дроздобород» братьев Grimm. Сказка раскрывает этапы трансформации принцессы, которая ничем не довольна. Важный этап сказки – это разговор о том, чем ложная адаптация, или подчинение правилам, отличается от настоящей адаптации и смирения.

В качестве иллюстраций застревания на данном этапе адаптации рассматриваются фильм «Интердевочка» и один из героев романа «Властелин колец» – Голлума.

В конце встречи ведущий и участники обсуждают конкретные диалоги, которые могут возникать в процессе работы с женщинами, находящимися на этом этапе адаптации.

Четвертое занятие. Этап депрессии

Относится к самым продолжительным и тяжелым. Именно здесь женщина сталкивается с самыми сложными чувствами относительно адаптации и самой себя, поскольку на этом этапе происходит осознание, что представление о себе как о мигранте не совпадают с представлениями о себе в новой стране.

Ведущим симптомом этого этапа выступают субдепрессивное состояние, депрессия или, в случае невозможности справиться с возникшими трудностями, соматизация. Работа с данными симптомами становится основной темой теоретического разбора на четвертом занятии.

Практическая часть встречи начинается с подробного разбора сказки «Красавица и Чудовище», где депрессивный этап соответствует нахождению Бэлль в волшебном замке. Это время необходимо, чтобы расстаться со своими наивными представлениями о принце и встретиться с настоящим чудовищем – своим внутренним содержанием. Именно эта встреча позволяет «расколдовать» себя и заключить внутренний контракт, помогающий включению в новую жизнь.

Герои, иллюстрирующие сложности на этом этапе, – это Русалочка из оригинальной сказки Г.Х. Андерсена и Фродо из «Властелина колец». Разбор этих персонажей идет с позиции их неспособности выйти в реальную жизнь, а символы, которые означают сложности этого этапа, – потеря голоса (неспособность к подлинной коммуникации) и потеря радости от обычной жизни, переживание «флэшбеков» от владения кольцом всевластия.

В результате обсуждения этих сказок участники знакомятся с представлениями в глубинной психологии о таких психических состояниях, как беспомощность и всемогущество. В конце встречи представляются конкретные кейсы женщин, находящихся на этой стадии адаптации.

Пятое занятие. Этап интеграции

Завершает процесс социально-психологической адаптации. На этом этапе женщина решает все те же задачи, которые становятся перед местными жителями – самореализация на работе, проживание нормативных кризисов в семье, воспитание детей, дружба.

Теоретическая часть раскрывает понятие мотивации и ее виды, предлагает конкретные инструменты диагностики, а также знакомит участников с четырьмя экзистенциальными данностями (смерть, свобода, изоляция и бессмысленность) как теми основаниями, которые помогают самоактуализации. Основная трудность этого этапа связана с тем, что переезд женщины был связан с внешней мотивацией, т.е. за мужем. Интеграция помогает выявить внутреннюю, подлинную мотивацию, связанную с включением женщины в процессы новой страны с опорой на те знания о новом обществе и о себе самой, которые она получила на предыдущих этапах.

Практическая часть представлена сюжетами из сказки «Удивительное путешествие Нильса Хольгерссона с дикими гусями по Швеции» С. Лагерлеф, разбор возвращения Сэма в Шир («Властелин колец»).

Разбор этих эпизодов связан с обсуждением круга трансформации, когда Герой возвращается домой, но он видит свой дом совершенно иначе.

В качестве домашнего задания участникам предлагается посмотреть фильм «Глянец» режиссера Андрея Кончаловского и прочитать роман Ф. Кафки «Процесс». Герои этих художественных произведений не пережили настоящую трансформацию.

В завершении встречи ведущий предлагает обсудить особенности переживания экзистенциальных данностей женщинами, заключившими брак с иностранцами, а также разбирают конкретные кейсы.

Шестое занятие. Идентичность

Данное занятие является завершающим и подводит итоги обучающего цикла, оно будет состоять из трех частей: теория, практика и подведение итогов.

В рамках теоретической части раскрывается феномен идентичности в психологической науке, дается его определение и подходы к изучению этой темы. Кроме того, большое внимание уделяется представлениям о зависти и благодарности в психологии, поскольку именно благодарность (к новой стране, к родной стране, к жизни) – это то чувство, которое становится индикатором успешного завершения процесса адаптации.

В рамках практической части участники возвращаются к сказке «Волшебник Изумрудного города» и подробно разбирают и проигрывают финал книги, когда все главные герои получают то, чего им, по их мнению, не доставало раньше.

В третьей части ведущий возвращается к модели успешной социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами. Обсуждается, какие именно открытия пережили участники обучающей программы за время шести встреч.

Выводы

Настоящее исследование было посвящено разработке обучающей программы сопровождения социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами. Данная задача является актуальной, поскольку количество брачной миграции с каждым годом увеличивается, при этом практически отсутствует информация, помогающая специалистам помогающих профессий грамотно сопровождать представителей этой социальной группы.

В рамках исследования показано, что структура тренинга должна быть связана с основными этапами адаптации, а именно – «медовый

месяц», накопление противоречий, депрессия, интеграция, а также подробным разбором психологических трудностей, возникающих на этих этапах, и возможностями работы с возникающими состояниями.

Для наилучшего усвоения полученных знаний предлагается включать в обучающую программу элементы игрофикации как современного инновационного инструмента изучения взрослых.

Проведенное исследование показало, что тема идентичности мигранта нуждается в дальнейшем разработке и выступает перспективной темой для изучения. Кроме того, на эмпирическом этапе исследования планируется апробация образовательной программы на практике и качественная проверка ее эффективности.

Библиографический список / References

1. Азбергенова Г.А. Социально-психологическая адаптация: подходы к изучению // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2016. Т. 16. № 12. С. 144–148. [Azbergenova G.A. Social and psychological adaptation: Approaches to the study. *Vestnik KRSU*. Vol. 16. No. 12. Pp. 144–148. (In Rus.)]
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. [Ananyev B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya [On the problems of modern human science]. St. Petersburg, 2001.]
3. Бион У.Р. Теория мышления // Журнал практической психологии и психоанализа. 2008. № 1. С. 32–38. [Bion W.R. Theory of thinking. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psihoanaliza*. 2008. No. 1. Pp. 32–38. (In Rus.)]
4. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. М., 2007. [Vachkov I.V. Psihologiya treningovoj raboty [Psychology of training work]. Moscow, 2007.]
5. Дмитриева И.С. Социокультурная адаптация мигрантов: концептуализация, этапы и их динамика // Миссия конфессий. 2022. № 1 (11). С. 68–74. [Dmitrieva I.S. Sociocultural adaptation of migrants: Conceptualization, stages and their dynamics. *Mission Confessions*. 2022. Vol. 11. No. 1. Pp. 68–74. (In Rus.)]
6. Захарова Г.И. Теория и методика психологического тренинга. Челябинск, 2008. [Zaharova G.I. Teoriya i metodika psihologicheskogo treninga [Theory and methodology of psychological training]. Chelyabinsk, 2008.]
7. Исаева М.А., Рашидханова А.А., Ахмадова З.М. Геймификация как компонент тьюторского сопровождения в проектной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72 (3). С. 139–142. [Isaeva M.A., Rashidhanova A.A., Ahmadova Z.M. Gamification as a component of tutor support in student project activities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. Vol. 3. No. 72. Pp. 139–142. (In Rus.)]
8. Карлов В.В. Фактор фрустрации в истории межэтнических конфликтов в России от начала XX века до наших дней // Власть, информационные технологии, массовое сознание: основные тенденции современного политического развития / под ред. А.Ю. Полунова. М., 2017.

- C. 11–18. [Karlov V.V. The factor of frustration in the history of interethnic conflicts in Russia from the beginning of the 20th century to the present day. *Vlast, informacionnye tekhnologii, massovoe soznanie: osnovnye tendencii sovremennogo politicheskogo razvitiya*. A.Yu. Polunov (ed.). Moscow, 2017. Pp. 11–18. (In Rus.)]
9. Кобзева Н.В. Психологические особенности внутриличностных конфликтов в различных ситуациях миграции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 2. С. 86–101. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-2-86-101 [Kobzeva N.V. Psychological characteristics of the intrapersonal conflicts in various situations of migration. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*. 2018. No. 2. Pp. 86–101. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-2-86-101 (In Rus.)]
 10. Коростелева Л.Ю. Образовательные практики в адаптации мигрантов // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2019. № 76 (5). С. 32–40. [Korosteleva L.Yu. Educational practices in the adaptation of migrants. *P.O.I.S.K. (Policy. Social Science. Art. Sociology. Culture.)*. 2019. No. 76 (5). Pp. 32–40. (In Rus.)]
 11. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Раздражительность к людям: типология и механизмы // Интеграция образования. 2018. № 3 (22). С. 493–507. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507 [Maralov V.G., Sitarov V.A. Irritability to people: Typology and mechanisms. *Integration of Education*. 2018. No. 3 (22). Pp. 493–507. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507 (In Rus.)]
 12. Миронова О.И. Вынужденные контакты в межличностном взаимодействии: учебное пособие. М., 2020. [Mironova O.I. *Vynuzhdennye kontakty v mezhlchnostnom vzaimodejstvii* [Forced contacts in interpersonal interaction]. Textbook. Moscow, 2020.]
 13. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. М., 2022. [Rean A.A. *Psihologiya adaptacii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika* [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice]. Moscow, 2022.]
 14. Чагина А.В., Самохвалова А.Г. Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 91–97. [Chagina A.V., Samohvalova A.G. Overcoming intercultural communication difficulties as the basis for the development of intercultural competence of an individual. *Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2017. No. 2. Pp. 91–97. (In Rus.)]
 15. Berry J.W. *Migrant acculturation and adaptation*. Oxford, 2021.
 16. Fayzullayev B.Z., Khalid S. Navigating the digital divide: Analysing the impact of technology and connectivity on modern trends in international labor migration. *American Journal of Interdisciplinary Research and Development*. 2023. No. 20. Pp. 80–92.
 17. Gkiouleka A., Avrami L., Kostaki A. et al. Depressive symptoms among migrants and non-migrants in Europe: Documenting and explaining inequalities in times of socio-economic instability. *European Journal of Public Health*. 2018. No. 5 (28). Pp. 54–60. DOI: 10.1093/eurpub/cky202

18. John O., Liubinienė V. “This is not my world”. Essential support strategies for newly arrived adult immigrants learning Swedish. *Sustainable Multilingualism*. 2021. No. 1 (18). Pp. 85–110. DOI: 10.2478/sm-2021-0005
19. Kolesnikov A.A., Nikulina D.E., Danilenko I.A., Zimovets N.V. Social and psychological features of inter-cultural adaptation of Russian students in different universities. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2019. No. 1 (14). Pp. 90–98. DOI: 10.18844/cjes.v14i1.3966
20. Lachal J., Rodriguez J., Moro M.R. Depression in adolescent migrants. *Annales Medico-Psychologiques*. 2020. No. 8 (180). Pp. 788–793. DOI: 10.1016/j.amp.2022.07.030
21. Lanzara R., Scipioni M., Conti C. A clinical-psychological perspective on somatization among immigrants: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2019. No. 9. P. 2792. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02792
22. Marlowe J.M., Bartley A., Collins F. Digital belongings: The intersections of social cohesion, connectivity and digital media. *Ethnicities*. 2017. Vol. 1 (17). Pp. 85–102. DOI: 10.1177/1468796816654174
23. Mironova O.I., Ruonala L.A. Psychological difficulties in marriage migrant women adaptation. *Psychology and Law*. 2023. No. 3 (13). Pp. 161–174. DOI: 10.17759/psylaw.2023130312
24. Mironova O.I., Ruonala L.A. Characteristics of gamification as a method of adult education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 76–89. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-76-89
25. Mironova O.I., Ruonala L.A., Mironov E.S. Digitalization of social contacts – risks for women seeking a spouse through dating sites and apps. *Psychology and Law*. 2021. No. 4 (11). Pp. 42–63. DOI: 10.17759/psylaw.2021110404
26. Ren Q., Jiang S. Acculturation stress, satisfaction, and frustration of basic psychological needs and mental health of Chinese migrant children: Perspective from basic psychological needs theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. No. 9 (18). P. 4751. DOI: 10.3390/ijerph18094751
27. Starovoitova L.I., Dirksen N.V. Socio-pedagogical support of the process of social adaptation of migrant children in Russian schools. *CITISE*. 2021. No. 1. Pp. 99–110. DOI: 10.15350/2409-7616.2021.1.09
28. Winnicott D.W. Transitional objects and transitional phenomena: A study of the first not-me possession. *The Collected Works of D.W. Winnicott*. New York, 2016. Pp. 159–174.

Статья поступила в редакцию 01.09.2023, принята к публикации 18.10.2023

The article was received on 01.09.2023, accepted for publication 18.10.2023

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 кафедры психологии и развития человеческого капитала факультета социальных наук

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

Руонала Лидия Александр – магистр психологии; независимый исследователь, г. Гетеборг, Швеция

Lydia A. Ruonala – MA (Psychology); independent researcher, Gothenburg, Sweden

E-mail: lydia.ruonala@gmail.com

Заявленный вклад авторов

Миронова О.И. – общее руководство, разработка концепции публикации, участие в подготовке текста статьи

Руонала Л.А. – разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

O.I. Mironova – development of the concept of publication, participation in the preparation of the text of the article

L.A. Ruonala – development of the idea of the presented work, 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

Е.А. Петраш, И.А. Симоненко, А.Е. Рохлов

Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,
117997 г. Москва, Российская Федерация

Образовательная траектория подготовки медицинского психолога в исторической ретроспективе

Целью работы являлся анализ образовательной траектории подготовки медицинских психологов в исторической ретроспективе, начиная с 1995 г., когда впервые были введены должности медицинских психологов в Российской Федерации. В качестве основного метода исследования использовался метод историко-перспективного анализа. В результате, с одной стороны, установлена образовательная преемственность в подготовке медицинских психологов, начиная с момента введения данной должности в учреждениях системы здравоохранения. С другой стороны, фиксируются некоторые пересечения трудовых функций медицинских психологов с другими специалистами, а именно врачами-психотерапевтами. Также следует отметить, что требования допуска к осуществлению профессиональной деятельности медицинских психологов в учреждениях системы здравоохранения, начиная с 2020 г., идентичны таковым для медицинских работников и предполагают прохождение процедуры аккредитации (первичной специализированной либо периодической, в зависимости от стажа работы). **Ключевые слова:** медицинский психолог, клинический психолог, образовательный стандарт, квалификационные требования

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Петраш Е.А., Симоненко И.А., Рохлов А.Е. Образовательная траектория подготовки медицинского психолога в исторической ретроспективе // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 123–136. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-123-136

© Петраш Е.А., Симоненко И.А., Рохлов А.Е., 2024



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-123-136

E.A. Petrash, I.A. Simonenko, A.E. RokhlovN.I. Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, 117997, Russian Federation

The educational trajectory of medical psychologist training in historical retrospect

The aim of the work was to analyze the educational trajectory of the training of medical psychologists in historical retrospect, starting in 1995, when the positions of medical psychologists were first introduced in the Russian Federation. The method of historical and perspective analysis was used as the main research method. As a result, on the one hand, educational continuity has been established in the training of medical psychologists, starting from the moment of the introduction of this position in healthcare institutions. On the other hand, some intersections of the work functions of medical psychologists with other specialists, namely, psychotherapists, are recorded. It should also be noted that the requirements for admission to the professional activities of medical psychologists in healthcare institutions, starting in 2020, are identical to those for medical workers and involve the passage of an accreditation procedure (primary specialized or periodic, depending on work experience).

Key words: medical psychologist, clinical psychologist, educational standard, qualification requirements

CITATION: Petrash E.A., Simonenko I.A., Rokhlov A.E. The educational trajectory of medical psychologist training in historical retrospect. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 123–136. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-123-136

Введение

Должности медицинских психологов впервые были введены приказом Министерства здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации от 30.10.1995 № 294 «О психиатрической

и психотерапевтической помощи» (<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=49305&ysclid=ltyejxolf968134709>). Этим же приказом было утверждено положение о медицинском психологе как специалисте, участвующем в оказании психиатрической и психотерапевтической помощи. В постановлении Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 27.08.1997 № 43 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников здравоохранения Российской Федерации» характеристики должности медицинского психолога приводятся уже без учета уточнения про оказание психиатрической и психотерапевтической помощи пациентам (<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=9595&ysclid=ltyeliv53d622066337>). При этом следует отметить, что утвержденные квалификационные требования и обязанности медицинского психолога до настоящего времени практически остались неизменными. Изменения коснулись только расширения обязанностей в части проведения санитарно-просветительской деятельности среди пациентов и их родственников по психопрофилактике и формированию здорового образа жизни.

Целью работы являлся анализ образовательной траектории подготовки медицинских психологов в исторической ретроспективе с учетом квалификационных требований и распределения функциональных обязанностей.

Материалы и методы

В качестве метода исследования использовался историко-перспективный анализ нормативно-правовой документации, регламентирующей подготовку и практическую деятельность медицинского психолога в Российской Федерации в период 1995–2023 гг.

Результаты исследования

Квалификационные требования, отражающие современные реалии деятельности медицинского психолога, содержатся в двух нормативно-правовых документах, утвержденных с разницей, превышающей 10 лет: приказе Минздравсоцразвития России от 23.07.2010 № 541н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников в сфере здравоохранения”» (<https://base.garant.ru/12178397/?ysclid=lu56w8q1be745907229>) и приказом Министерства здравоохранения РФ от 2 мая 2023 г. № 206н «Об утверждении

Квалификационных требований к медицинским и фармацевтическим работникам с высшим образованием» (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406869654/?ysclid=lu56wxktnh460384>).

Отвечая на вопрос, что за специалист медицинский психолог и чем он занимается в учреждениях системы здравоохранения, можем констатировать: медицинский психолог – специалист, работающий в учреждениях системы здравоохранения, решающий профессиональные задачи в сферах психодиагностической, консультативной и психотерапевтической, экспертной деятельности в процессе лечения, реабилитации и профилактики заболеваний, поддержания здорового образа жизни среди населения, при работе с пациентами в рамках лечебно-восстановительного процесса и психолого-просветительской деятельности в рамках профилактических программ для здорового населения; а также научных исследований (согласно ФГОС ВО, утвержденного приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 37.05.01 Клиническая психология» от 26 мая 2020 г. № 683). При этом, согласно квалификационным требованиям, занимать должность медицинского психолога может только специалист, имеющий квалификацию клинического психолога (<https://base.garant.ru/74344176/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lu56zbw63j856409541>).

Тем не менее, вопрос о возможности оказания психотерапевтической помощи медицинским психологом остается дискуссионным. Юридические аспекты вопроса до сих пор не имеют однозначного ответа.

Право осуществления психотерапии врачами-психотерапевтами не оспаривается, т.к. данные специалисты имеют высшее медицинское образование и осуществляют медицинскую деятельность. Медицинские психологи имеют высшее немедицинское образование. При этом с 2020 г. медицинские психологи так же, как и врачи, получают допуск к осуществлению профессиональной деятельности при прохождении процедуры аккредитации – первичной специализированной (при наличии соответствующего квалификационным требованиям образования) либо периодической (при наличии соответствующего квалификационным требованиям образования и стажа работы в должности медицинского психолога не менее 5 лет).

К сожалению, в настоящий момент можем констатировать отсутствие утвержденных профессиональных стандартов, регламентирующих деятельность медицинских психологов и врачей-психотерапевтов. Данные документы существуют лишь в форме проектов и не могут

рассматриваться в качестве нормативно-правовых оснований разграничения трудовых функций и составляющих их трудовых действий, касающихся оказания психотерапевтической помощи населению. На данный момент единственным действующим нормативно-правовым актом, разграничивающим полномочия врача-психотерапевта и медицинского психолога, является приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 16.09.2003 № 438 «О психотерапевтической помощи» (<https://base.garant.ru/4179727/?ysclid=lu5732hj8n911836079>) (табл. 1).

Таблица 1

**Полномочия врача-психотерапевта и медицинского психолога
(согласно Приказа № 438 от 16.09.2003 г.)**

| Врач-психотерапевт | Медицинский психолог |
|--|---|
| <p>Осуществляет непосредственно (является лечащим врачом) или участвует (является консультантом) в ведении пациента, определяет объем и план обследования с учетом возраста пациента, диагностических задач и рациональных методов обследования.</p> <p>Дает клиническую оценку состояния пациента, назначает и проводит клиническую оценку состояния пациента, назначает и проводит необходимое психотерапевтическое вмешательство, при необходимости с привлечением других методов терапии</p> | <p>Самостоятельно осуществляет прием пациентов в соответствии с индивидуальной программой их ведения, утвержденной лечащим врачом.</p> <p>Проводит необходимые психодиагностические, психокоррекционные, реабилитационные и психопрофилактические мероприятия, а также участвует в проведении психотерапии и мероприятиях по психологическому обеспечению лечебно-диагностического процесса.</p> <p>При необходимости прибегает к помощи лечащего врача и консультанта по психодиагностической и психокоррекционной (психотерапевтической) работе</p> |
| <p>Осуществляет консультации при оценке неотложных состояний, при разборе сложных для диагностики и терапии клинических случаев</p> | |
| <p>Выполняет практическую работу по амбулаторному, дневному стационарному и стационарному ведению пациентов в лечебно-профилактических учреждениях, оказывающих психотерапевтическую помощь, при необходимости привлекает консультантов</p> | |
| <p>Оформляет медицинскую документацию установленного образца</p> | <p>Участвует в оформлении медицинской документации установленного образца</p> |

Окончание табл. 1

| Врач-психотерапевт | Медицинский психолог |
|--|---|
| Повышает свою квалификацию по психиатрии и психотерапии на циклах усовершенствования по каждой специальности в установленном порядке | В установленном порядке повышает свою квалификацию по клинической психологии на циклах усовершенствования в образовательных учреждениях, имеющих соответствующую государственную лицензию и государственную аккредитацию |
| Внедряет в практику современные программы лечения, психопрофилактики и психогигиены с применением психотерапевтических методов | Внедряет в практику современные методы клинической психологии |
| В работе и взаимоотношениях с пациентами и их родственниками придерживается этических принципов, установленных законодательными и иными нормативными актами о деятельности врачей-психотерапевтов и этическими кодексами общероссийских профессиональных ассоциаций врачей-психотерапевтов, зарегистрированных в установленном порядке | Наряду с обязательной базовой и дополнительной профессиональной подготовкой по клинической психологии, может получать в рамках компетенции национальных и международных профессиональных организаций общественную аккредитацию и общественный профессиональный статус |
| Организует работу в рамках лечебного (в том числе психотерапевтического) процесса других специалистов (по клинической психологии, социальной работе и др.), среднего и младшего медицинского персонала | Принимает участие в работе бригады специалистов, оказывающей психотерапевтическую помощь, разборах клинических случаев, совещаниях, научно-практических конференциях, осуществлении психолого-психиатрической и психологической экспертизы |
| Проводит экспертизу качества психотерапевтической помощи | Проводит в установленном порядке экспертизу качества клинико-психологической помощи |

Таким образом, медицинский психолог самостоятельно осуществляет прием пациентов в соответствии с индивидуальной программой их ведения, утвержденной лечащим врачом; проводит необходимые психодиагностические, психокоррекционные, реабилитационные и психопрофилактические мероприятия; участвует в проведении психотерапии и мероприятиях по психологическому обеспечению лечебно-диагностического процесса; принимает участие в работе бригады специалистов, оказывающей психотерапевтическую помощь.

Учитывая закрепленные действующим нормативно-правовым актом функции и задачи медицинского психолога в оказании психотерапевтической помощи, а также необходимые для этого квалификационные характеристики, далее рассмотрим систему подготовки медицинских психологов в Российской Федерации, начиная с введения данной должности в учреждениях системы здравоохранения.

Первым документом, регламентирующим процесс подготовки медицинских психологов, в том числе к осуществлению психотерапии, являлось положение о подготовке медицинских психологов для учреждений, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь, утвержденное приказом Министерства здравоохранения РФ № 391 от 26.11.1996 «О подготовке медицинских психологов для учреждений, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь» (<https://base.garant.ru/4120096/?ysclid=lu577pz5ox905735844>). В процессе подготовки медицинский психолог, на основании данного документа, должен овладеть теоретическими знаниями в области психологических основ психотерапии, восстановительного обучения и реабилитации; базисных психотерапевтических теорий: психодинамической, поведенческой, экзистенциально-гуманистической; личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии; медицинской и психологической модели психотерапии; основных форм психотерапии: индивидуальной, групповой, семейной, терапии средой, психотерапевтического сообщества, социотерапии; механизмов лечебного действия психотерапии; нозологической специфики и возрастных аспектов психотерапии и психологического консультирования; психологических проблем невербальных методов психотерапии: музыкотерапии, хореотерапии, арт-терапии и др.; психотерапии и психологического консультирования при кризисных состояниях. Среди практических навыков указывается владение подходами к организации психотерапевтической среды и психотерапевтического сообщества; а также владение методами психологической коррекции (индивидуальной, семейной, групповой) в работе с больными и психологического консультирования с учетом нозологической и возрастной специфики. Таким образом, можем констатировать нормативно закрепленную необходимость освоения и применения психотерапевтических технологий и возможностей их применения в процессе психологического консультирования и психологической коррекции.

Следующим этапом было утверждение 17 март 2000 г. Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по специальности 022700 «Клиническая психология» (номер государственной регистрации 236 гум/сп). Согласно данному документу,

выпускнику присваивалась квалификация «Психолог. Клинический психолог. Преподаватель психологии», тем самым расширяя сферы профессиональной деятельности (<https://uchebana5.ru/cont/1662904.html>). Таким образом, клиническая психология по профессиональной ориентации, системе подготовки кадров и фундаментальным основам образования становится психологической специальностью широкого профиля, имеющей межотраслевой характер и участвующей в решении комплекса задач в системе здравоохранения, народного образования и социальной помощи населению. Подготовка клинических психологов по психотерапии осуществляется в рамках освоения блока ОДС (основных дисциплин специальности) и составляет 180 из 1630 часов (за счет освоения дисциплин «Основы психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии»; «Базовые теории и методы психотерапии»), а также обязательных практикумов («Практикум по психологической коррекции и психотерапии»). Требования к профессиональной подготовленности клинического психолога также отражены в ГОС ВПО и сформулированы в категориях знать – уметь – владеть, отражающих структуру компетенций специалиста. Соответственно, в аспекте оказания психотерапевтической помощи клинический психолог должен знать основы психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии, иметь представления о базовых теориях и методах современной психотерапии; «в процессе реальной работы на базе клиник, медицинских центров, школ, психологических консультаций и пр. овладеть комплексом практических навыков, позволяющим успешно решать различные прикладные профессиональные задачи в области <...> психологической коррекции и психотерапии, коррекционно-развивающего и восстановительного обучения» (<https://uchebana5.ru/cont/1662904-p5.html>).

Следующий образовательный стандарт был утвержден спустя 10 лет, в 2010 г. (приказом Министерства образования и науки РФ № 2057 от 24.12.2010 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030401 «Клиническая психология (квалификация (степень) “специалист”)»). Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки (специальности) 030401 «Клиническая психология» в качестве одного из видов профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники, также фиксирует психотерапевтическую как психологическое вмешательство (согласно п. 4.3). Также, согласно п. 4.4 клинический психолог должен решать профессиональные задачи, соответствующие видам профессиональной деятельности, а именно касательно

оказания психотерапевтической помощи – это «консультативная и психотерапевтическая (психологическое вмешательство) деятельность (применение на практике психологических методов, концепций, теорий, моделей и знаний)». Требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста – клинического психолога представлены в разд. 5 ФГОС ВПО и сформулированы через общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции (<https://base.garant.ru/5759592/?ysclid=lu57x243n754427438>).

При подготовке выпускников для успешного осуществления психотерапевтической деятельности должны быть сформированы профессиональные компетенции ПК-9–ПК-13, характеризующие консультативную и психотерапевтическую деятельность (психологическое вмешательство). Именно в данном образовательном стандарте впервые вводятся специализации, предполагающие формирование профессионально-специализированных компетенций (ПСК). При этом компетенции, обеспечивающие успешность осуществления психотерапевтической деятельности, формируются в большинстве из предложенных специализаций. В рамках специализации № 1 «Психологическое обеспечение в чрезвычайных и экстремальных ситуациях» формируется ПСК-1.4 – способность и готовность к применению знаний о психологических закономерностях и механизмах психологического воздействия, общих и специальных факторах эффективности психотерапевтического процесса и ПСК-1.12 – способность и готовность к индивидуальной, групповой и семейной психотерапии, психологическому консультированию и психологической коррекции отсроченных реакций на травматический стресс.

Специализация № 3 «Патопсихологическая диагностика и психотерапия» формирует ПСК-3.3 – способность и готовность к овладению теоретическими основами и методами классических и современных направлений психотерапии; ПСК-3.6 – способность и готовность к применению на практике методов патопсихологической диагностики состояния психического здоровья и адаптационных возможностей больных для реализации задач психопрофилактики, психологической коррекции, реабилитации и психотерапии; ПСК-3.9 – способность и готовность к применению методик индивидуально-типологической (личностной) диагностики для решения психотерапевтических и реабилитационных задач; ПСК-3.10 – способностью и готовностью к разработке и осуществлению лично- и социально-ориентированных программ психотерапии, коррекции и реабилитации.

В специализации № 4 «Клинико-психологическая помощь ребенку и семье» также формируются профессионально-специализированные

компетенции ПСК-4.7 – способность и готовность к применению основных стратегий психопрофилактики, реабилитации, психотерапии и психологической коррекции аномалий психического развития у детей, подростков и юношей.

В рамках дисциплин специализации № 5 «Психология здоровья и спорта» готовность к осуществлению психотерапии реализуется в формировании ПСК-5.4 – способность и готовность к применению основных стратегий психопрофилактики, реабилитации и психотерапии в области психологии здоровья и психосоматики и ПСК-14 – способность и готовность к применению разнообразных стратегий психопрофилактической, реабилитационной и психотерапевтической работы с учетом характера и факторов нарушения здоровья.

Мы не случайно остановились достаточно подробно на данном образовательном стандарте как нормативно-правовом основании подготовки клинического психолога к реализации психологической модели психотерапии. Во-первых, именно начиная с 2010 г. психологическая модель психотерапии рассматривается как одна из форм самостоятельного психологического вмешательства (наряду с психологической коррекцией, психологической реабилитацией, восстановительным и коррекционно-развивающим обучением), а не психологического аспекта лечебного процесса, организуемого и руководимого врачом (как это было ранее). Во-вторых, следующий образовательный стандарт по специальности «Клиническая психология» (ФГОС ВО, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ № 1181 от 12.09.2016 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 37.05.01 «Клиническая психология» (уровень специалитета)») по своему содержанию не кардинально отличается от предшествующего (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71399680/?ysclid=lu585idyuh25471342>). Также сохраняются основные виды профессиональной деятельности и соответствующие им профессиональные задачи; сохраняются специализации и их компетентностная наполненность; сохраняются шесть специализаций с формируемыми в них профессионально-специализированными компетенциями. Однако образовательным организациям, реализующим соответствующую образовательную программу, предоставляется больше свободы в выборе дисциплин и формировании учебного плана подготовки специалистов.

В настоящее время действующим является федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 37.05.01 «Клиническая психология», утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования № 683 от 26.05.2020 «Об утверждении федерального государственного образовательного

стандарта высшего образования – специалитет по специальности 37.05.01 «Клиническая психология»» (<https://base.garant.ru/74344176/?ysclid=lu587hf4w50574610>). Данный образовательный стандарт полностью исключает специализации и вводит профили образовательной программы, которые образовательная организация, реализующая соответствующую образовательную программу, определяет самостоятельно. Также исключаются формулировки профессиональных компетенций – организация их формулирует самостоятельно, ориентируясь на профиль образовательной программы и действующие профессиональные стандарты (при их наличии).

В настоящий же момент следует констатировать отсутствие утвержденного профессионального стандарта «Медицинский психолог», регламентирующего профессиональную деятельность специалистов, занимающих указанные должности. Существующий проект не является действующим нормативно-правовым документом, регламентирующим деятельность медицинского психолога. И в качестве рекомендованных профессиональных стандартов в ФГОС ВО, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета по специальности 37.05.01 «Клиническая психология», указаны: профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 № 514н (<https://base.garant.ru/71166760/?ysclid=lu589s2kgg372751928>) и профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.11.2013 № 682н (<https://base.garant.ru/70558540/?ysclid=lu58amt1yp872689522>).

Однако обращает на себя внимание тот факт, что профессионального стандарта «Медицинский психолог» не существует до настоящего времени, а профессиональный стандарт, рекомендованный ФГОС ВО как соответствующий профессиональной деятельности специалиста, имеющего квалификацию клинического психолога, – «Психолог в социальной сфере» – утратил силу и был заменен новым документом (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 14 сентября 2023 г. № 716н «Об утверждении профессионального стандарта “Психолог в социальной сфере”») (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407746309/?ysclid=lu58c65esw977833874>). Данный профессиональный стандарт вступает в силу с 1 сентября 2024 г., заменяя действующий регламентирующий документ.

Отмечаем, при этом, образовательную преемственность, которая сохраняется в психотерапевтическом аспекте подготовки клинического психолога. В данном ФГОС ВО по специальности указано, что у выпускника должны быть сформированы в том числе такие общепрофессиональные компетенции: способен разрабатывать и использовать научно

обоснованные программы психологического вмешательства и психологической помощи консультационного, развивающего, коррекционного, психотерапевтического, профилактического или реабилитационного характера для решения конкретной проблемы отдельных лиц и групп населения и (или) организаций, в том числе лицам с ОВЗ (ОПК-5); способен разрабатывать и реализовывать комплексные программы предоставления психологических услуг по индивидуальному, семейному и групповому психологическому консультированию и неврачебной психотерапии как виду профессиональной деятельности клинического психолога (ОПК-6).

Выводы

Таким образом, анализ существующей нормативно-правовой базы как на этапе подготовки, так и на этапе реализации профессиональной деятельности медицинского психолога позволяет сделать вывод о существовании преемственности. С другой стороны, консультативный прием, психодиагностические, психокоррекционные, психореабилитационные и психопрофилактические мероприятия (т.е. любые психологические вмешательства), к реализации которых готовится медицинский психолог в процессе своего обучения, составляют содержание профессиональных задач. Но при этом не являются нормативно закрепленными в трудовых функциях медицинского психолога, т.к. отсутствует профессиональный стандарт в форме утвержденного документа (существует лишь проект данного документа, который в течение последних пяти лет неоднократно претерпевал изменения).

Заключение

В результате проведенного анализа установлена, с одной стороны, образовательная преемственность в подготовке медицинских психологов, начиная с момента введения данной должности в учреждениях системы здравоохранения. С другой стороны, фиксируются некоторые пересечения трудовых функций медицинских психологов с другими специалистами, а именно врачами-психотерапевтами. Также следует отметить, что требования допуска к осуществлению профессиональной деятельности медицинских психологов в учреждениях системы здравоохранения, начиная с 2020 г., идентичны таковым для медицинских работников и предполагают прохождение процедуры аккредитации (первичной специализированной либо периодической, в зависимости от стажа работы).

Библиографический список / References

1. Беребин М.А., Вассерман Л.И. Клинический (медицинский) психолог: реалии и противоречия в организации службы подготовки кадров // Медицинское образование XXI века: Сборник материалов III международной конференции. Витебск, 2004. С. 8–15. [Berebin M.A., Wasserman L.I. Clinical (medical) psychologist: Realities and contradictions in the organization of personnel training services. *Meditsinskoe obrazovanie XXI veka: Sbornik materialov III mezhduнародной konferentsii*. Vitebsk, 2004. Pp. 8–15. (In Rus.)]
2. Зверева Н.В., Ениколопов С.Н. Юрий Федорович Поляков: человек, ученый, организатор науки и образования // Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы (К 85-летию Юрия Федоровича Полякова). М., 2013. С. 37–48. [Zvereva N.V., Enikolopov S.N. Yuri Fedorovich Polyakov: A man, a scientist, an organizer of science and education. *Meditsinskaya (klinicheskaya) psikhologiya: traditsii i perspektivy (K 85-letiyu Yuriya Fedorovicha Polyakova)*. Moscow, 2013. Pp. 37–48. (In Rus.)]
3. Русина Н.А. Проблемы профессиональной деятельности медицинского психолога в здравоохранении // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № 1 (8). С. 20–30. [Rusina N.A. Problems of professional activity of a medical psychologist in healthcare. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*. 2015. No. 1 (8). Pp. 20–30. (In Rus.)]
4. Сафуанов Ф.С. Медицинский психолог: организационно-правовая регуляция деятельности и система подготовки кадров // Национальное здравоохранение. 2023. № 4 (1). С. 5–11. DOI: 10.47093/2713-069X.2023.4.1.5-11 [Safuanov F.S. Medical psychologist: Organizational and legal regulation of activities and personnel training system. *National Health Care*. 2023. No. 4 (1). Pp. 5–11. (In Rus.). DOI: 10.47093/2713-069X.2023.4.1.5-11]

Статья поступила в редакцию 04.11.2023, принята к публикации 08.12.2023

The article was received on 04.11.2023, accepted for publication 08.12.2023

Сведения об авторах / About the authors

Петраш Екатерина Анатольевна – доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры клинической психологии, заместитель директора Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Ekaterina A. Petrash – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Clinical Psychology, Deputy Director of the Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: petrash@mail.ru

Симоненко Ирина Алексеевна – доктор психологических наук; профессор кафедры клинической психологии Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Irina A. Simonenko – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Clinical Psychology of the Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: irinalik2004@mail.ru

Рохлов Андрей Евгеньевич – методист учебного отдела Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Andrey E. Rokhlov – methodologist at the Educational Department of the Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: andreYROkhlov@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Петраш Е.А. – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, анализ первичных данных, подготовка рукописи статьи

Симоненко И.А. – разработка дизайна исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Рохлов А.Е. – сбор и анализ данных для анализа, проведение первичного анализа информации

Contribution of the authors

E.A. Petrash – general management of the research direction, research planning, analysis of primary data, preparation of the manuscript of the article

I.A. Simonenko – development of the design of the study, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

A.E. Rokhlov – collection and analysis of data for analysis, conducting primary analysis of information

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

И.В. Портнова, И. Халиль

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

Использование VR-технологии в учебном процессе студентов-архитекторов

В статье рассматривается применение VR-технологии при обучении студентов-архитекторов. Для выявления целесообразности и эффективности использования данных технологий проведен психолого-педагогический эксперимент. В нем приняли участие 76 студентов четвертого курса – будущих архитекторов. Все принявшие участие в эксперименте студенты получили задание спроектировать двухэтажный загородный дом коттеджного типа с прилегающей территорией. Одна группа студентов использовала традиционный подход, а вторая – VR-технологии. В свою очередь, вторая группа была поделена еще на две группы: одну составили студенты-исполнители, другую – студенты-эксперты, перед которыми стояла задача дать оценку архитектурной модели, помещенной в виртуальное пространство в режиме реального присутствия. Важно было понять, насколько хорошо учащиеся смогут выявить свойства архитектурной модели в этом пространстве. Результаты эксперимента показали, что использование VR-технологий в профессиональной деятельности архитектора позволяет сэкономить время на изучение объекта и формирование наглядного проекта, который в виртуальной реальности оценивается целостно в синтезе всех его сторон: конструктивных, композиционных, стилевых и пр. Подавляющее большинство (более 70%) студентов (как «исполнителей», так и «экспертов») позитивно оценили эффективность использования VR-технологии в обучении, более 85% студентов хотели бы, чтобы на занятиях применялись элементы геймификации (игрофикации) и VR-технологии. Проведенный эксперимент

© Портнова И.В., Халиль И., 2024



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

показал, что использование VR-технологий с элементами геймификации является перспективным направлением в современном архитектурном образовании.

Ключевые слова: архитектурное образование, геймификация в архитектурном образовании, VR-технологии в архитектурном образовании, визуализация проекта в архитектурном образовании, моделирование архитектурного образа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Портнова И.В., Халиль И. Использование VR-технологии в учебном процессе студентов-архитекторов // Педагогика психология образования. 2024. № 1. С. 137–150. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-137-150

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-137-150

I.V. Portnova, I. Khalil

RUDN University,
Moscow, 117198, Russian Federation

The use of VR technology in the educational process of architecture students

The article discusses the use of VR technology in the training of architecture students. To identify the effectiveness of using these technologies, a psychological and pedagogical experiment was conducted. 76 fourth-year students, future architects, took part in it. All students of the experiment had a task of designing a two-story cottage-type country house with an adjacent territory. One group of students used the traditional approach, and the second used VR technologies. Besides, the second group was divided into two more groups: one was made up of student performers, the other was made up of student experts, who were tasked with assessing the architectural model placed in virtual space in real presence mode. It was important to understand how well students could identify the properties of an architectural model in that space. The results of the experiment showed that the use of VR technologies in the professional activities of an architect allows one to save

time on studying an object and creating a visual project, which in virtual reality is assessed holistically in the synthesis of all its aspects: constructive, compositional, stylistic, etc. The vast majority (more than 70%) of students (both “performers” and “experts”) positively assessed the effectiveness of using VR technology in training; more than 85% of students would like elements of gamification and VR technology to be used in classes. The experiment showed that the use of VR technologies with gamification elements is a promising direction in modern architecture education.

Key words: architectural education, gamification in architectural education, VR technologies in architectural education, project visualization in architectural education, architectural image modeling

CITATION: Portnova I.V., Khalil I. The use of VR technology in the educational process of architecture students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 137–150. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-137-150

Введение

В современном обществе технологии играют огромную роль во многих сферах жизни, и образование не является исключением. С использованием новейших средств визуализации, таких как виртуальная реальность (VR), образовательные учреждения могут использовать более эффективные методы в обучении. Многие исследователи указывают на пользу использования технологий виртуальной реальности в учебном процессе, полагая, что данная технология повышает мотивацию и производительность в обучении, которую можно реализовать в каждой области, сокращая разрыв между онлайн- и офлайн-коммуникацией [11; 12; 15; 19]. Другие ученые задаются вопросом, как уровень погружения в виртуальную реальность (иммерсивность) повлияет на результаты обучения. Они отмечают преимущества полного погружения в искусственно сконструированную среду, которая создает атмосферу правдоподобия [1]. Также многие исследователи говорят о важности вовлеченности в процесс, что позволяет учащимся формировать соответствующие навыки, не испытывая психологического дискомфорта [5; 17]. При этом «обучающийся получает почти такой же (или более сильный) личный опыт в зрительном, слуховом, осязательном, обонятельном восприятии, в осуществлении действий, как и при реальном взаимодействии с подобными ситуациями» [6, с. 382]. Виртуальная реальность в настоящее время обладает огромным потенциалом, ее применение можно считать феноменом, относящимся и к информационным, и к психологическим технологиям [8].

Возможности постижения новой действительности и изучение объекта в ней средствами игры, как особое впечатляющее представление, интересовали многих авторов. Одни исследовали тенденции роста геймификации в образовательных учреждениях [14], другие задавались вопросом, как геймификация влияет на поведение учащихся и какие изменения наблюдаются в учебе [16]. В зависимости от специфики образовательного контекста возможно использование разных вариантов игры. Один из экспериментов, проводившийся в течение пяти лет, показал, что использование игрового подхода положительно влияет на процесс обучения и содействует лучшей успеваемости (повышению баллов проверочных работ) [10]. Стандартная концепция геймификации возникает на фоне растущего числа эмпирических исследований [20]. При этом одни ученые полагают, что следует продолжить исследования современных технологий, чтобы подтвердить образовательные преимущества геймификации [13], другие – что ее использование демонстрирует эффективность при обучении в связи с возникновением положительных эмоций [19]. При этом исследователи обращают внимание не только на новые возможности, которые демонстрирует дополненная реальность, но и на проблемы, в частности, в условиях изучения новых технологических устройств может наблюдаться ситуация перегруженности обучающихся большим количеством информации [21].

Использование виртуальной реальности при обучении студентов-архитекторов может быть очень полезным. Пространство, формы, текстуры моделируемых предметов могут выстраиваться в разнообразных композиционных вариациях и группах. Работая в программах Blender, 3D Coat, Revit и других, а в действительности внедряясь в виртуальную среду, студент оказывается в поле нестандартного мышления. Погружаясь в виртуальность пространственной среды, также легко манипулируя с объектом, его формой, учащийся может утратить чувство реальности. Очевидно, что непосредственный контакт между преподавателем и студентом, осуществляемый ранее, здесь не рассматривается. Аналогичным образом отсутствует прямой и живой контакт автора с изображаемой им моделью (натурой). Так, на аудиторных занятиях студенты знакомятся с пластическими свойствами материалов (бумага, картон, полистирол и другие). Они напрямую взаимодействуют с ними, моделируя руками, изучают их свойства и в этом же материале формируют образ. Параллельно с этим предстоит научиться представлять архитектурную пластику в разнообразных инсталляционных и медиа-пространствах, не потеряв значимости живого восприятия, той предметности, ту «чувственную или перцептивную составляющую» [2, с. 184], которая структурируется в пространстве и времени.

Нельзя не согласиться с Петером Вайбелем, который утверждал, что старые технические медиа, такие как фотографии и кино, и новые, включая видео и компьютеры, породили целые движения в искусстве и новые средства выражения и оказали решающее влияние на такие исторические виды искусства, как живопись и скульптура. Исследователь отмечал, что появление новых медиа позволяет бросить взгляд на старые и пересмотреть связанные с ними практики: «Можно даже отважиться на следующий тезис: действительный успех новых медиа заключается, скорее, не в том, что они развивали новые формы и возможности искусства, но куда больше в том, что позволили нам применять новые подходы к медиа старых искусств и поддержали существование последних, подтолкнув к радикальному преобразованию» [3, с. 148]. VR-технологии можно назвать радикальным преобразованием старого, ведь они ушли от традиционной рисованной иллюзии в реальное пространство. В известной мере обстоятельства пандемии способствовали развитию разных обучающих онлайн-платформ, в том числе трехмерного моделирования и следом за ним VR-технологий. Удобный интерфейс многих обучающих программ позволяет самостоятельно изучать новый материал, постепенно обретая навыки 3D-моделирования, начиная с простых геометрических фигур, затем переходя к более сложным объектам: рельефным и объемным композициям разной тематики.

В контексте исследуемой темы подчеркнем, что архитектура имеет свою образную специфику, которой нельзя пренебрегать. Формы, конструкции реальные, к ним можно прикоснуться, обойти со всех сторон. Когда студент выполняет работу в том или ином материале, он напрямую контактирует с ним. Тактильные ощущения, важные в архитектурном образе, также легко воспринимаются как творцом, так и смотрящим. Как реализовать эту взаимосвязь в медиа-пространстве так, чтобы ничто не ускользнуло от глаз человека и анализ был бы полноценный? Виртуальная реальность, которая сегодня внедряется в различные отрасли, может быть весьма полезной в архитектурном образовании. Ранее архитектурный образ рождался на столах в виде эскизов, чертежей, реальных макетов. Сегодня создание реалистичных 3D-моделей вполне доступно компьютерным технологиям. С их помощью можно создавать дизайн помещений и работать над художественной стилистикой. В VR-пространстве можно постоянно вносить коррективы еще далеко до завершающего этапа. Если студент в обучающей среде виртуальной реальности выработает принцип проверки данных, прежде чем он моделирует архитектурный объект, то в перспективе дальнейшей деятельности он сэкономит время, финансы и иные ресурсы, т.к. сумеет избежать ошибок при проектировании. Надо полагать, что по мере того, как

будут развиваться VR-технологии, их роль в архитектуре будет становиться все более востребованной.

Целью исследования является выявление целесообразности и эффективности применения моделирования архитектурного образа с привлечением VR-технологий в образовательном процессе по направлению «архитектура».

Результаты и обсуждение

В эксперименте использовался подход геймификации, предусматривающий постановку задач эвристического характера с элементами игры. Применялась методика опроса и анализа данных, которые позволили сравнить и обобщить результаты эксперимента, выделить факторы, которые мотивировали студентов к решению архитектурных задач средствами инновационных технологий, а также прогнозирование их в перспективе будущей профессиональной деятельности.

В эксперименте приняли участие студенты четвертого курса (76 человек) департамента архитектуры Российского университета дружбы народов. Все принявшие участие в эксперименте студенты получили задание спроектировать двухэтажный загородный дом коттеджного типа с прилегающей территорией. Были сформированы две группы студентов (в каждой 38 человек), одна из которых использовала традиционный подход с презентацией проектов с помощью программы Revit (технологии информационного моделирования), а вторая продемонстрировала свои работы, используя VR-технологии.

В свою очередь, вторая группа была поделена еще на две группы (19 человек в каждой). Одну составили студенты-исполнители, другую – студенты-эксперты (авторский надзор). На следующем этапе эксперимента группы участников менялись между собой: исполнители становились экспертами, а эксперты – исполнителями. Студенты-исполнители создавали свой проект дома на компьютере с помощью указанной программы, затем, надевая шлем и очки и переключившись на программу VR, получали дополнительную возможность созерцания своего объекта в реальной панораме, с разных точек зрения. По ходу виртуального перемещения в пространстве они смогли рассмотреть его более детально. Студенты, которые выполняли роль экспертов, оценивали проекты своих одноклассников, также используя VR-технологии. Им следовало проверить проект на наличие ошибок в построении модели здания. Они отмечали достоинства спроектированного дома и указывали на недостатки проекта.

Таким образом, студенты учились не только создавать свои проекты, но и оценивать работы других, находить недочеты. В частности, они правильно оценивали масштаб, пропорции, композицию архитектурных зон и пр. Важно отметить, что эксперимент носил игровой характер, имеющий название «геймификации» (игрофикации). Сам процесс переключения с программы Revit на VR позволял мгновенно погрузиться в виртуальную область, создающую ощущение реального присутствия, совершить прогулку по своему объекту. Новые возможности, безусловно, вызывали интерес, а сам процесс впечатлял доступностью, наглядностью, панорамным видом и реальной перспективой.

Анализ поставленного нами эксперимента показал, что студенты, использующие VR-технологии, продемонстрировали более высокие результаты в сравнении с теми, кто не использовал эти технологии, а представил свой проект здания в традиционной программе Revit. Конечно, Revit позволяет создать максимально полную информационную модель здания со всеми его свойствами, начиная от двухмерных планов-чертежей и заканчивая трехмерным видом здания, которое можно обработать по частям, задать ему необходимые конструкции и материал, поочередно выстраивая форму, начиная с каркаса, ограждающих конструкций до завершающего стиливого оформления, а также благоустраивая окружающий ландшафт. Тем не менее, студенты, которые использовали VR-технологии для визуализации своих проектов, смогли более детально рассмотреть работы. В данном случае глазу изучающего очевидны разные пространственные зоны и перспективное расположение предметов в них, которые оказываются максимально приближены к смотрящему. Студенты адекватно оценивали локацию, могли обойти здание вокруг, зайти внутрь, сформировать траекторию движения из одной комнаты в другую, прикоснуться к предметам, мебели. В компьютерных программах 3D-моделирования возможно сделать красивым визуализированный объект, однако он останется статичным. Динамика восприятия пространства в VR-технологиях является преимуществом в решении архитектурных задач, поскольку создает эффект полного погружения в реальность. Это способствовало улучшению качества студенческих работ.

Результаты показали, что студенты, которые использовали VR-технологии, продемонстрировали более высокую мотивацию к изучению, а также более высокий уровень удовлетворенности процессом обучения. Геймификация позволила сделать учебный процесс более интересным и привлекательным. Студенты не только создавали свои проекты, но и научились оценивать работы других, находить и анализировать

ошибки в моделях зданий. Это способствовало развитию критического мышления, что также сказалось на результативности. В группе студентов, использующих VR-технологии, средний балл по результатам работы был выше на 15% по сравнению с группой студентов, использующих традиционный подход.

Для оценки удовлетворенности студентов использованием VR-технологии, был проведен опрос. Конечная цель опроса – получить обратную связь от двух групп студентов, участвующих в эксперименте: студентов-исполнителей и студентов-экспертов (табл. 1, 2).

Таблица 1

Оценка использования VR-технологий студентами, выполнявшими проект

| Вопросы | Варианты ответа | Результат, % |
|---|-------------------------------------|--------------|
| Как вы оцениваете эффективность использования VR-технологии для проверки проектов на ошибки и несоответствия? | Очень эффективно | 42 |
| | Скорее эффективно, чем нет | 31 |
| | Нейтрально | 15 |
| | Скорее неэффективно, чем эффективно | 5 |
| | Совсем неэффективно | 5 |
| Насколько легко было настроить и использовать VR-технологии? | Очень легко | 42 |
| | Скорее легко, чем сложно | 36 |
| | Нейтрально | 10 |
| | Скорее сложно, чем легко | 0 |
| | Очень сложно | 0 |
| Насколько эффективным было использование геймификации в процессе представления проектов? | Очень эффективно | 42 |
| | Скорее эффективно, чем нет | 31 |
| | Нейтрально | 15 |
| | Скорее неэффективно, чем эффективно | 5 |
| | Совсем неэффективно | 5 |

**Восприятие использования VR-технологий студентами,
выполнявшими экспертизу проекта**

| Вопросы | Варианты ответа | Результат, % |
|--|-------------------------------------|--------------|
| Как вы оцениваете эффективность использования VR-технологии для проверки проектов на ошибки и несоответствия? | Очень эффективно | 42 |
| | Скорее эффективно, чем нет | 31 |
| | Нейтрально | 15 |
| | Скорее неэффективно, чем эффективно | 5 |
| | Совсем неэффективно | 5 |
| Как бы вы оценили количество времени, затраченного на работу с VR-технологиями и геймификацией в рамках данного курса? | Очень много времени | 26 |
| | Много времени | 26 |
| | Достаточное количество времени | 36 |
| | Мало времени | 5 |
| | Очень мало времени | 5 |
| Было ли для вас полезно работать с VR-технологиями в рамках данного курса? | Да | 84 |
| | Нет | 15 |

Подавляющее большинство (более 70%) студентов позитивно оценили эффективность использования VR-технологии, его применимость в обучении и отметили интересный спектр игрофикации, который позволил им легко освоиться в новой обстановке и познакомиться с новым оборудованием. Временной промежуток для решения задачи также оказался достаточным.

В целом, опрос показал, что более 85% студентов, использующих VR-технологии, положительно оценили данный подход к обучению и хотели бы продолжать использовать его в будущем. Игровой момент необычного погружения в новую реальность рождал любопытство и интерес к учебному процессу. Многие специалисты сходятся во мнении, что это весьма эффективный прием, который также прост в использовании [4–6].

Мы отметили также высокий показатель заинтересованности студентов к освоению VR-технологии: только четвертая часть студентов

из общего числа осталась индифферентной к новшествам, и совсем малая доля среди них не приняла нововведения. Обе группы студентов, участвующих в эксперименте, показали схожие результаты. Это говорит о том, что студенты с энтузиазмом участвовали в роли творцов-исполнителей и не отказывались взять на себя полномочия экспертов. В итоге, они стали активнее участвовать в обсуждениях и дискуссиях, задавали продуманные вопросы и высказывали более оригинальные идеи. Наши результаты соотносятся с результатами, полученными другими исследователями. Особый мир виртуальной реальности, расширяющий горизонты восприятия, обладает явными преимуществами по сравнению с традиционными формами обучения [6; 7]. На эффективность использования VR-технологий в обучении указывают результаты, полученные при сравнении успеваемости студентов инженерных вузов, обучавшихся при помощи виртуальной реальности и традиционного подхода [9]. Сами студенты оценивают инструмент VR как положительно влияющий на изучение содержания их курса и как ценный опыт в учебной практике [18].

Выводы

1. Студенты высоко оценили эффективность использования VR-технологий. На экспериментальном примере они наглядно убедились в том, что использование VR-технологий в профессиональной деятельности архитектора позволит сэкономить время на изучение объекта и формирование наглядного проекта, который в виртуальной реальности будет оцениваться целостно в синтезе всех его сторон: конструктивных, композиционных, стилевых и пр.

2. Оказалась весьма простой и доступной настройка техники и работа с ней.

3. Высокий отклик нашло использование геймификации в процессе представления проектов. Игровой фактор способствовал более живой вовлеченности в проект и способствовал непосредственному постижению его свойств, оказалось легче оценить практическую применимость проекта, его функциональность, архитектурную концепцию, эргономику и эстетику проекта.

4. Временной промежуток в пределах 20–25 минут оказался вполне достаточным, чтобы оценить объект со всех сторон, сопоставить с готовой 3D-моделью.

5. Студенты, которые выступали авторами своего проекта и экспертами проектов других учащихся, одинаково сходятся во мнении о результативности использования VR-технологий.

Заключение

Полученные результаты указывают на потенциал VR-технологий в развитии архитектурного образования, что может привести к более эффективному способу обучения студентов. Чтобы обеспечить лучшие возможности для обучения студентов, необходимо активно внедрять данные технологии в образовательные программы. На сегодняшний день VR-технологии находятся в стадии совершенствования, которая в дальнейшем будет предусматривать возможность полного погружения в виртуальную реальность, ее конструирования таким образом, чтобы ощутимо повысить эффект присутствия до высшей степени восприятия пространства, звука, осязаемости фактуры материала, т.е. тактильного восприятия. Одно дело, когда архитектурная модель выстраивается в трехмерной плоскости соответствующих компьютерных программ, другое дело – погружение в виртуальное пространство. Студент в реальном режиме изучает конструктивно-стилевые особенности модели, выстраивает композицию по законам архитектурного порядка, перемещается по залам, комнатам своего собственного архитектурного проекта.

Необходимо разработать новые сценарии обучения. Сегодня отечественные и зарубежные исследователи проводят эксперименты, связанные с технологиями виртуальной реальности, однако пока отсутствует единство мнений в отношении их стопроцентной результативности в разных областях науки, техники, образования и их влиянии на развитие когнитивных навыков. Тем не менее, существует мало систематической работы по применению иммерсивной виртуальной реальности для целей высшего образования. Наш исследовательский опыт показал, что использование VR-технологий в учебном процессе архитектурных специальностей является перспективным направлением. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь разработать новые методы обучения и улучшить учебный процесс для будущих архитекторов и дизайнеров.

Библиографический список / References

1. Агеенко Н.В., Дорофеева Д.Д. Инновационные технологии в образовательном процессе: тенденции, перспективы развития // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2017. № 2 (34). С. 6–15. [Ageenko N.V., Dorofeeva D.D. Innovative technologies in the educational process: Trends, development prospects. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2017. No. 2 (34). Pp. 6–15. (In Rus.)]

2. Барабанщиков В.А. Общая психология: психология восприятия. М., 2019. [Barabanshchikov V.A. Obshchaya psikhologiya: psikhologiya vospriyatiya [General Psychology: Psychology of perception]. Moscow, 2019.]
3. Вайбель П. Медиаискусство: от симуляции к стимуляции // Логос. Фило-софско-литературный журнал. 2015. № 4. С. 135–162. [Weibel P. Media art: From simulation to stimulation. *Logos*. 2015. No. 4. Pp. 135–162. (In Rus.)]
4. Иванько А.Ф., Иванько М.А., Бурцева М.Б. Дополненная и виртуальная реальность в образовании // Молодой ученый. 2018. № 37 (223). С. 11–17. [Ivanko A.F., Ivanko M.A., Burtseva M.B. Augmented and virtual reality in education. *Molodoy uchenyy*. 2018. No. 37 (223). Pp. 11–17. (In Rus.)]
5. Иванько А.Ф., Иванько М.А., Романчук Е.Е. Виртуальная реальность в образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3. С. 20–25. [Ivanko A.F., Ivanko M.A., Romanchuk E.E. Virtual reality in education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2019. No. 3. Pp. 20–25. (In Rus.)]
6. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. Т. 17. 2014. № 3. С. 378–391. [Selivanov V.V., Selivanova L.N. Virtual reality as a method and means of teaching. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo*. 2014. Vol. 17. No. 3. Pp. 378–391. (In Rus.)]
7. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Эффективность использования виртуальной реальности при обучении в юношеском и взрослом возрасте // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 1 (9). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2729 [Selivanov V.V., Selivanova L.N. The effectiveness of the use of virtual reality in teaching in adolescence and adulthood. *Nepriyivnoe obrazovanie: XXI vek*. 2015. Issue 1 (9). (In Rus.) DOI: 10.15393/j5.art.2015.2729]
8. Смирнова А.С. Технологии виртуальной реальности в образовательном процессе // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4. № 8. С. 140–144. [Smirnova A.S. Virtual reality technologies in the educational process. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*. 2022. Vol. 4. No. 8. Pp. 140–144. (In Rus.)]
9. Alhalabi W. Virtual reality systems enhance students' achievements in engineering education. *Behaviour & Information Technology*. 2016. Vol. 35. Issue 11. Pp. 919–925. DOI: 10.1080/0144929X.2016.1212931
10. Barata G., Gama S., Jorge J., Gonçalves, D. Improving participation and learning with gamification. *Proceedings of the 1st International Conference on Gamification, 2 October, 2013*. 2013. Pp. 10–17. DOI: 10.1145/2583008.2583010
11. Christou C. Virtual reality in education. *Affective, interactive and cognitive methods for e-learning design: Creating an optimal education experience*. A. Tzanavari, N. Tsapatoulis (eds.). 2010. DOI: 10.4018/978-1-60566-940-3.ch012
12. Delello J.A., Whorter R.R., Camp K.M. Integrating augmented reality in higher education: A multidisciplinary study of student perceptions. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2015. Issue 24 (3). Pp. 209–233.
13. Dichev C., Dicheva D. Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. Issue 14 (9). Pp. 2–36. DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5

14. Dicheva D., Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology Society*. 2015. Issue 18 (3). Pp. 75–88.
15. Kim D., Im T. A systematic review of virtual reality-based education research using latent dirichlet allocation: Focus on topic modeling technique. *Mobile Information Systems*. 2022. No. 2. Pp. 1–17. DOI: 10.1155/2022/1201852
16. Landers R.N., Landers A.K. An empirical test of the theory of gamified learning. *Simulation & Gaming*. 2015. Issue 45 (6). 2015. Pp. 769–785. DOI: 10.1177/1046878114563662
17. Lee E.A., Wong K.W. Review of using virtual reality for learning. *Transactions on Edutainment I*. 2008. Pp. 231–241. DOI: 10.1007/978-3-540-69744-2
18. Ma Y., Zhang L., Wu M. Research on the influence of virtual reality on the learning effect of technical skills of science and engineering college students: Meta-analysis based on 32 empirical studies. *International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*. 2022. 26 November. Pp. 1–9.
19. Makransky G., Lilleholt L. A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*. 2018. Issue 66 (3). Pp. 1141–1158. DOI: 10.1007/s11423-018-9581-2
20. Seaborn K., Fels D.I. Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*. 2015. Issue 74. Pp. 14–31. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006
21. Wu H.K., Lee S.W.Y., Chang H.Y., Liang J.C. Current status, opportunities, and challenges of augmented reality in education. *Computers Education*. 2013. Issue 62. Pp. 41–49. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.10.024

Статья поступила в редакцию 27.05.2023, принята к публикации 06.08.2023

The article was received on 27.05.2023, accepted for publication 06.08.2023

Сведения об авторах / About the authors

Портнова Ирина Васильевна – кандидат искусствоведения; доцент департамента архитектуры Инженерной академии, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва

Irina V. Portnova – PhD (Art History); associate professor at the Department of Architecture of the Engineering Academy, RUDN University, Moscow

E-mail: irinaportnova@mail.ru

Халиль Иван – кандидат архитектуры; старший преподаватель департамента архитектуры Инженерной академии, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва

Ivan Khalil – PhD (Architecture); senior lecturer at the Department of Architecture of the Engineering Academy, RUDN University, Moscow

E-mail: evanovich_47@yahoo.com

Заявленный вклад авторов

Портнова И.В. – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Халиль И. – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Contribution of the authors

I.V. Portnova – conducting research, primary processing of the results, participation in the preparation of the article

I. Khalil – conducting research, primary processing of the results, participation in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-151-167

УДК 159.9.07

**А.С. Горбачева, М.Ю. Казарян,
В.А. Сотников, А.И. Коробко**

Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,
117997 г. Москва, Российская Федерация

Когнитивные способы обработки информации при решении профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе

Целью исследования является изучение когнитивных способов обработки информации при решении профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе, педагогами высшей школы и врачами. Большое количество трудовых действий и функций данных специалистов ориентированы на сбор, обработку и анализ информации, а применение информационных и коммуникационных технологий является важным аргументом для развития экономики и социальной сферы. Исследование проводилось с помощью программно-аппаратного комплекса по оценке глазодвигательных движений. Выявлено, что у специалистов по социальной работе по сравнению с врачами и преподавателями высшей школы наблюдается более низкий уровень сформированности чувствительности к информационным изменениям по критерию фиксации взгляда на противоречии в профессионально-релевантной информации при решении профессиональных задач, в то же время для них характерна

© Горбачева А.С., Казарян М.Ю., Сотников В.А., Коробко А.И., 2024



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

высокая чувствительность к информационным изменениям по критерию совпадения фиксаций взгляда с аргументом выбора, что является показателем обоснованного принятия профессионально значимого решения. Также отмечается, что уровень таксономичности при решении профессионально-релевантных задач, проявляющийся в применении критериально-целесообразного принципа отбора поступающей информации, имеет недостаточно высокий показатель сформированности у специалистов по социальной работе. Проведенное исследование когнитивных способов обработки информации (чувствительность к информационным изменениям и таксономичность) показало, что уровень сформированности данных способов обработки информации влияет на эффективность решений профессионально-релевантных задач специалистами по социальной работе.

Ключевые слова: специалист по социальной работе, когнитивные способы обработки информации, чувствительность к информационным изменениям, таксономичность, профессионально-релевантные задачи

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Когнитивные способы обработки информации при решении профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе / Горбачева А.С., Казарян М.Ю., Сотников В.А., Коробко А.И. // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 151–167. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-151-167

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-151-167

**A.S. Gorbacheva, M.Y. Kazaryan,
V.A. Sotnikov, A.I. Korobko**

N.I. Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, 117997, Russian Federation

Cognitive methods of information processing in solving professional and educational tasks by social work specialists

The purpose of the study is to investigate cognitive methods of information processing in solving professional and educational tasks by social work specialists, higher education teachers and doctors. A large number of work actions and functions of these specialists are focused on collecting, processing

and analysis of information, and the use of information and communication technologies is an important argument for the development of the economy and the social sphere. The study was conducted using a hardware and software complex for evaluating oculomotor movements – the Tobii EyeX gaze control controller, GazeControl software. As a result of the study, it was revealed that social work specialists, compared to doctors and higher education teachers, have a lower level of sensitivity to information changes according to the criterion of fixing their gaze on contradictions in professionally relevant information when solving professional tasks. At the same time, they are characterized by high sensitivity to information changes according to the criterion of coincidence of the gaze fixations with the argument of choice. This is an indicator of the reasoned adoption of a professionally significant decision. It is also noted that the level of taxonomy in solving professionally relevant tasks, manifested in the application of the criterion-appropriate principle of selecting incoming information, has an insufficiently high level of development among social work specialists. The study of cognitive methods of information processing (sensitivity to information changes and taxonomy) showed that the level of formation of these methods of information processing affects the effectiveness of solving professionally relevant tasks by social work specialists.

Key words: social work specialist, sensitivity to information changes, cognitive methods of information processing, taxonomics, professionally relevant tasks

CITATION: Gorbacheva A.S., Kazaryan M.Y., Sotnikov V.A., Korobko A.I. Cognitive methods of information processing in solving professional and educational tasks by social work specialists. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 151–167. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-151-167

Введение

Усложнение передаваемой информации, увеличение объемов ее передачи, рост информационной ценности, значимость информационных технологий для современного общества напрямую влияют на изменение профессиональных задач, стоящих перед специалистами по социальной работе. Опережающий рост информационных технологий по сравнению с общественным и человеческим восприятием приведет к развитию технологий обработки информации. Появление и развитие цифровых технологий вносит существенные инновации в традиционную практику.

По данным исследования, проведенного компанией IDC The Digitalization of the World – From Edge to Core («Глобальная цифровизация: от периферии к центру») при поддержке Seagate Technology, глобальная инфосфера (количественная оценка всей совокупности созданных, собранных и воспроизведенных данных по всему миру) к 2025 г. может вырасти до 175 зеттабайт, а вектор развития индустрий финансовых услуг, промышленности, здравоохранения и социальной сферы свидетельствует о переходе в новую эру роста объема данных, которые необходимо структурировать и обрабатывать [9].

В профессиональном стандарте «Специалист по социальной работе» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 года № 351н) указаны 39 трудовых действий, которыми должен владеть специалист (<https://docs.cntd.ru/document/565311605?ysclid=ity1x1az54512824759>). Из них 11 (28%) – это трудовые действия, направленные на сбор, анализ, обработку и хранение информации. Часть из них направлены на работу с современными информационными технологиями, электронными и цифровыми документами.

Понятийный аппарат исследования:

- *профессионально-релевантная информация* – информация, соответствующая профессиональной деятельности и являющаяся значимой для решения профессиональных задач;
- *когнитивные способы обработки информации* – это ментальные способы дифференциации информации по различным основаниям, влияющие на эффективность ее обработки.

В контексте данной научной работы мы рассмотрим два способа обработки информации: чувствительность к информационным изменениям, характеризующаяся способностью выделять и идентифицировать релевантную информацию из общего объема данных; таксономичность – способность группировать и дифференцировать релевантную информацию.

Мы предполагаем, что уровень сформированности когнитивных способов обработки информации (чувствительность к информационным изменениям и таксономичность) оказывает влияние на эффективность решений профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе.

Исследование было направлено на решение следующего противоречия: связаны ли когнитивные способы обработки информации со спецификой выполнения профессиональных задач и обоснованием принятия решений специалистами по социальной работе.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 60 испытуемых в возрасте от 20 до 29 лет.

Испытуемые были разделены на три группы:

- 1) экспериментальная группа – специалисты по социальной работе, 25 человек;
- 2) контрольная группа 1 – преподаватели высшей школы, 19 человек;
- 3) контрольная группа 2 – врачи, 16 человек.

Для изучения когнитивных способов обработки информации применялись теоретические, эмпирические (программно-аппаратные и опросные) методы и методы количественно-качественной обработки данных (описательная и сравнительная статистика).

Для проведения исследования когнитивных способов обработки информации при решении профессионально-образовательных задач использовался программно-аппаратный комплекс по оценке глазодвигательных движений – окулограф [7; 8]. Характеристики оборудования: контроллер управления взглядом Tobii EyeX, ПО GazeControl (Швеция).

Первый этап исследования включал беседу с испытуемым, подписание информированного согласия, сбор анкетных данных.

Второй этап (эмпирическое исследование) состоял из двух компонентов: исследование чувствительности к информационным изменениям [5; 6; 10] и исследование таксономичности/отношения [4]. Оба этапа проводились с использованием окулографа [1–3]. По завершению окулографического исследования с испытуемыми было проведено послетестовое интервью.

На третьем этапе (интерпретационном) проводилась количественно-качественная обработки данных.

Для изучения чувствительности к информационным изменениям испытуемым на экране монитора при помощи программно-аппаратного комплекса по оценке глазодвигательных движений GazeControl последовательно предъявлялись 5 специально разработанных анкет потенциальных приемных родителей (анкеты разрабатывались на основании минимальных требований, предъявляемыми к усыновителям).

Каждая анкета включала в себя графическую и текстовую информацию. Графическая информация была представлена фотографиями семейной пары, текстовая – анкетными данными о семье, которые включали в себя следующую информацию: ФИО, возраст, образование родителей, общий ежемесячный доход семьи, условия проживания семьи, рабочий график, количество лет в браке, наличие хронических заболеваний (рис. 1).



1



Анкета для родителей приёмного ребенка

| ФИО, возраст | |
|---|--|
| Иванов Максим Евгеньевич, 32 | Иванова Елизавета Александровна, 32 |
| Образование родителей | |
| <input type="checkbox"/> высшее общее образование; | <input type="checkbox"/> среднее общее образование; |
| <input type="checkbox"/> высшее образование - бакалавриат; | <input checked="" type="checkbox"/> высшее образование - специалитет; |
| | <input type="checkbox"/> высшее образование - магистратура |
| | <input type="checkbox"/> высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации. |
| Общий ежемесячный доход семьи | |
| <input type="checkbox"/> менее 30 тыс. руб. | <input type="checkbox"/> от 30 до 40 тыс. руб. |
| <input type="checkbox"/> от 40 до 50 тыс. руб. | <input type="checkbox"/> от 50 до 60 тыс. руб. |
| <input type="checkbox"/> от 60 до 70 тыс. руб. | <input type="checkbox"/> от 70 до 80 тыс. руб. |
| <input type="checkbox"/> от 80 до 90 тыс. руб. | <input type="checkbox"/> от 90 до 100 тыс. руб. |
| | <input type="checkbox"/> более 100 тыс. руб. |
| Условия проживания семьи | |
| <input type="checkbox"/> совместно с родителями | <input type="checkbox"/> отдельное жилье (одна квартира) |
| <input type="checkbox"/> отдельное жилье (три комнаты и более) | <input type="checkbox"/> отдельная квартира (две комнаты) |
| <input type="checkbox"/> отдельная квартира (три комнаты и более) | <input checked="" type="checkbox"/> собственный дом (площадь 30 м ²) |
| | <input type="checkbox"/> собственный дом (более 30 м ²) |
| Рабочий график | |
| <input type="checkbox"/> безработный | <input type="checkbox"/> ненормированный рабочий день. |
| <input type="checkbox"/> смонный режим рабочего времени | <input checked="" type="checkbox"/> гибкий режим рабочего времени |
| | <input type="checkbox"/> работа по вызовым заданиям |
| | <input type="checkbox"/> обычный (относительный) режим работы |
| Количество лет в браке | |
| <input type="checkbox"/> 0—1 | <input type="checkbox"/> 2—3 |
| | <input type="checkbox"/> 4—9 |
| | <input checked="" type="checkbox"/> 10 и более |
| Наличие хронических заболеваний | |
| <input checked="" type="checkbox"/> есть | <input type="checkbox"/> отсутствуют |

Рис. 1. Примеры стимульного материала для оценки чувствительности к информационным изменениям

С помощью окулотографа осуществлялась регистрация следующих показателей: количество фиксаций и их распределение по параметрам предъявляемой на экране информации. По каждому предъявляемому информационному стимулу выстраивалась тепловая карта, на которой были отмечены фиксации в виде цветowych пятен желтого цвета (рис. 2).

Время предъявления каждого стимула – 20 с, общее время предъявления – 1 мин 40 с.

Перед испытуемыми ставилась профессиональная задача «Изучить анкеты и принять решение: какую из этих семейных пар Вы бы выбрали в качестве семьи для приемного ребенка?».

В анкетах было заложено противоречие. Например, было указано, что у семьи есть собственный дом, но его площадь менее 30 м², что не соответствует нормам жилой площади для усыновителей.

После ознакомления с анкетами потенциальных приемных родителей и принятия решения о выборе одной из семейных пар, испытуемым предлагалось ответить на вопросы анкеты.

– Как Вы аргументируете свой выбор?

– Осуществляя выбор кандидатов, учитывали фотографии?

- Осуществляя выбор кандидатов, учитывали анкету?
- Какие факторы были решающими?
- Заметили ли Вы, что собственный дом менее 30 м²?

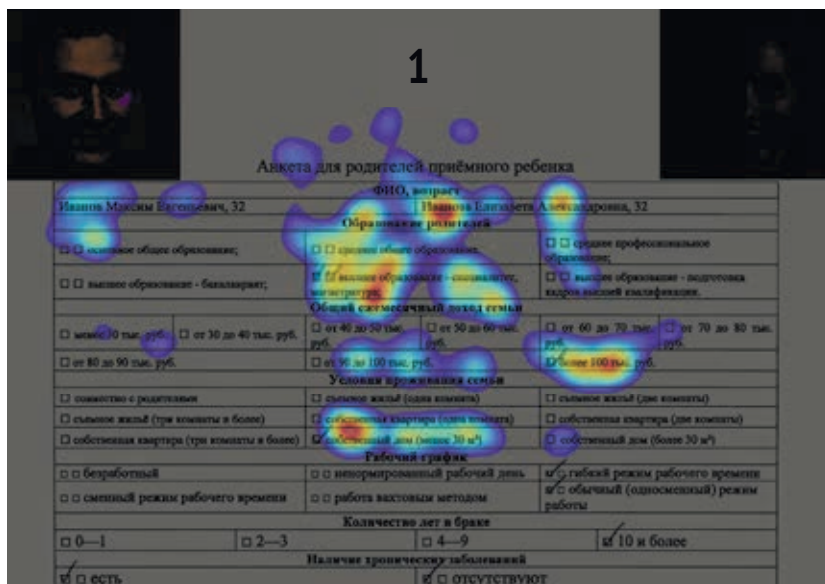


Рис. 2. Пример тепловой карты для оценки чувствительности к информационным изменениям

Далее был изучен уровень таксономичности/отношения. Испытуемым на экране монитора при помощи окулографа последовательно предъявлялись слайды с тремя словами (рис. 3). Все слайды со словами были разделены на две группы: профессионально-релевантные слова и профессионально-нерелевантные слова. Между ними предъявлялось фоновое интерферирующее изображение серого цвета.

Время предъявления каждого слайда со словами – 7 с. Время предъявления фонового изображения составляло также 7 с, общее время предъявления – 1 мин 52 с.

Задача, которая ставилась перед испытуемыми на данном этапе, заключалась в выборе одного лишнего слова из трех предложенных. После осуществления выбора лишнего слова испытуемым было необходимо объяснить сделанный выбор. Выбранное лишнее слово и объяснения записывались в анкету.

| | |
|-----------------------------|--|
| Автобус Колесо Машина | Наркомания Расстройство Алкоголизм |
| Книга Журнал Бумага | Приют Бездомность Бродяжничество |

Рис. 3. Пример стимульного материала для оценки таксономичности/отношения

Результаты исследования

Анализ ответов испытуемых показал, что в группе специалистов по социальной работе из 25 испытуемых противоречие заметили 8 человек (32%), не заметили – 17 человек (68%). В группе врачей из 16 испытуемых противоречие заметили 7 человек (43,75%), не заметили – 9 (56,25%). В группе преподавателей высшей школы из 19 испытуемых на противоречие обратили внимание 7 человек (36,8%), не обратили – 12 (63,2%).

Результаты исследования показали, что во всех трех группах испытуемые больше склонны не замечать заложенное в анкете противоречие. Они обращают внимание на основной параметр «собственный дом» и не фиксируют взгляд на уточнении площади этого дома.

Полученные результаты свидетельствуют о низкой чувствительности к информационным противоречиям в профессионально релевантной информации. Несмотря на высокую значимость информации для решения профессиональных задач специалистов по социальной работе и нормативно-правовую фиксацию обозначенных критериев, выявлена невнимательность к информационным изменениям.

Продолжая исследование чувствительности к информационным изменениям, испытуемым было предложено сделать профессиональный выбор в пользу одной из пяти пар потенциальных приемных родителей. По всей совокупности критериев пара № 3 имела наибольшее количество шансов быть выбранной. Пара № 1 также производила впечатление наиболее предпочитаемой, однако в анкету данной пары были заложены профессионально-релевантные информационные противоречия: собственный дом менее 30 м² и наличие хронического заболевания у одного из родителей.

В результате проведенного исследования выявлены следующие тенденции.

1. В группе специалистов по социальной работе наиболее предпочитаемой парой оказалась пара № 3, ее выбрали 52% испытуемых. Пару № 1 выбрали 32% испытуемых, пару № 2 – 12%, пару № 4 – 4%. Пару № 5 не выбрал никто из испытуемых.

В послетестовом интервью, объясняя свой выбор, респонденты аргументом предпочтения называли: общий ежемесячный доход семьи, условия проживания семьи, образование родителей и рабочий график.

2. В группе врачей наиболее предпочитаемой парой аналогично со специалистами по социальной работе оказалась пара № 3, ее выбрали 44% испытуемых. Пару № 1 выбрали 31% испытуемых, пару № 2 – 13%, пару № 4 – 6% и пару № 5 – 6% испытуемых.

Аргументом предпочитаемого выбора врачи чаще всего называли: образование родителей, общий ежемесячный доход семьи, условия проживания семьи, рабочий график и наличие хронических заболеваний.

3. В группе преподавателей высшей школы выбор наиболее предпочитаемой пары разделился между парой № 1 – ее выбрали 48% испытуемых и парой № 3, предпочтение которой отдали 47% респондентов. Пару № 2 выбрали 5%. Пару № 4 и пару № 5 не выбрал никто.

Отдавая предпочтение паре № 1 в абсолютном большинстве случаев (48%), респонденты группы преподавателей высшей школы в послетестовом интервью в качестве аргумента выбора называли собственный дом, которым владеет семейная пара. Также аргументом выбора они указывали общий ежемесячный доход семьи, образование, график работы и количество лет в браке.

Аргументами выбора преподавателями пары № 3 стали условия проживания семьи, общий ежемесячный доход, образование родителей и отсутствие хронических заболеваний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специалисты по социальной работе, обрабатывая профессионально-релевантную информацию, представленную на слайде, в большинстве своем осуществляли правильный выбор в пользу пары № 3 (52%). Однако, также выбирая и пару № 1 (32%), они не замечали противоречие в характеристике жилищных условий и состоянии здоровья родителей (наличие хронического заболевания у одного из родителей).

Полученные данные свидетельствуют о низком уровне чувствительности к информационным противоречиям в профессионально релевантной информации. Несмотря на высокую значимость обрабатываемой информации для решения профессиональных задач специалистов

по социальной работе, выявлена невнимательность к информационным противоречиям.

Преподаватели, не замечая противоречие, выбрали пару № 1, т.к. для них данная информация о нормах жилья не является профессионально-релевантной.

Анализ средних значений количества фиксаций взгляда на содержании анкеты в группах испытуемых позволил упорядочить изучаемые параметры от максимального значения к минимальному (табл. 1).

Таблица 1

Таблица ранжирования средних значений количества фиксаций взгляда на характеристиках анкеты приемных родителей

| Ранг количества фиксаций в порядке убывания | Показатели анкеты (по группам испытуемых) | | |
|---|---|---------------------------------|---------------------------------|
| | Специалисты по социальной работе | Преподаватели высшей школы | Врачи |
| 1 | Образование родителей | Образование родителей | Образование родителей |
| 2 | Рабочий график | Общий ежемесячный доход семьи | Общий ежемесячный доход семьи |
| 3 | Общий ежемесячный доход семьи | Рабочий график | Условия проживания семьи |
| 4 | Условия проживания семьи | Условия проживания семьи | Рабочий график |
| 5 | Количество лет в браке | Количество лет в браке | ФИО, возраст |
| 6 | ФИО, возраст | ФИО, возраст | Количество лет в браке |
| 7 | Наличие хронических заболеваний | Наличие хронических заболеваний | Наличие хронических заболеваний |

По трем группам испытуемых в качестве общей тенденции выявлено максимальное и минимальное количество фиксаций взгляда на текстовом содержании, отражающем такие критерии выбора, как «образование родителей» (максимальное количество фиксаций) и «наличие хронических заболеваний» (минимальное количество фиксаций).

В качестве специфических особенностей у специалистов по социальной работе выявлено значимое преобладание количества фиксаций взгляда на параметрах анкеты «образование родителей» и «рабочий график» при относительной равномерности распределения фиксаций на других параметрах. Врачи и преподаватели высшей школы характеризуются равномерностью распределения количества фиксаций взгляда на параметрах анкеты, отражающих критерии выбора.

Полученные результаты исследования чувствительности к информационным изменениям как когнитивного способа обработки информации при решении профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе свидетельствуют о том, что они, решая профессиональную задачу, при осуществлении выбора выстраивают критерии по степени их значимости, т.к. данная информация является для них профессионально релевантной. Равнозначность критериев в группах врачей и преподавателей высшей школы объясняется нерелевантностью данной информации для указанных профессиональных групп.

Сравнивая аргументы выбора предпочитаемой пары по послетестовому интервью с наличием фиксаций взгляда на этих же параметрах анкеты приходим к выводу, что процент совпадений аргументов и фиксаций взгляда у специалистов по социальной работе составляет 87,2%.

Данный вывод можно рассматривать как аргумент достаточно высокого уровня сформированности чувствительности к информационным изменениям как когнитивного способа обработки информации.

На стимульном материале, помимо анкетных данных, являющихся профессионально значимой информацией, были представлены фотографии семейной пары, на которых также фиксировался взгляд испытуемых. Фотографии семейной пары являлись аргументом выбора только у 7% испытуемых, при этом фиксации взгляда на фотографиях были в 88% случаев.

Это говорит о том, что, осуществляя профессиональный выбор, специалисты по социальной работе фиксируют взгляд на профессионально нерелевантной информации, но при принятии решения данная нерелевантная информация значения не имеет.

Проведя анализ полученных данных количества фиксаций на фотографиях мужчин и женщин при изучении анкеты, выявлено, что в группе специалистов по социальной работе данные показатели практически равны, в группе преподавателей высшей школы испытуемые чаще фиксируют взгляд на лицах мужчин, нежели женщин, но разница незначительна. В группе врачей количество фиксаций на лицах женщин больше, чем на лицах мужчин (рис. 4).



Рис. 4. Гистограмма средних значений по количеству фиксации на фотографиях мужчин и женщин по группам испытуемых

Осуществляя анализ количества фиксации на фотографиях мужчин и женщин по группам испытуемых, статистически значимые различия выявлены в группе врачей ($T = 115,5$; $p = \leq 0,05$). Значимо чаще врачи фиксируют взгляд на фотографиях женщин, нежели мужчин.

В группах специалистов по социальной работе ($T = 20$; $p = \leq 0,05$) и педагогов высшей школы ($T = 90,5$; $p = \leq 0,05$) в количестве фиксации на фотографиях мужчин и женщин статистически значимых различий не выявлено. Таким образом, можно сделать вывод о том, что специалисты по социальной работе, осуществляя выбор пары потенциальных приемных родителей, смотрят в равной степени на фотографии мужчины и женщины. В то время как врачи больше фиксируют взгляд на фотографиях женщин.

Анализ ответов испытуемых и объяснения сделанного выбора показали, что помимо таксономичности/отношения как способа обработки информации, объяснения, которые предлагали испытуемые, не подходили ни в одну, ни в другую категорию. В связи с этим было принято решение выделить еще одну категорию: «ошибки ответов». В результате изучения тепловых карт испытуемых специфических особенностей не выявлено, поэтому данный параметр фиксации взгляда на стимульном материале оказался неинформативен. Все испытуемые при чтении слов смотрели в центр изображения.

В результате проведенного исследования таксономичности/отношения выявлено, что при обработке профессионально-нерелевантной информации специалистами по социальной работе доля выборов по основанию

таксономичности составляет 42%, доля выборов по основанию отношения – 48%. Испытуемые допускали 10% ошибок ответов. При обработке профессионально-релевантной информации специалистами по социальной работе доля выборов по основанию таксономичности составляет 45%, доля выборов по основанию отношения – 35%. Испытуемые допускают 20% ошибок ответов.

В группе врачей при обработке профессионально-нерелевантной информации доля выборов по основанию таксономичности составила 67%, доля выборов по основанию отношения – 29%. Количество ошибок ответов составило 4%. В группе преподавателей высшей школы при обработке профессионально-нерелевантной информации выявлены следующие тенденции: доля ответов по основанию таксономичности – 71%, доля ответов по основанию отношения – 26%, ошибки ответов – 3%.

Осуществляя анализ полученных результатов, приходим к выводу, что при обработке профессионально-релевантной и профессионально-нерелевантной информации по основанию таксономичности и отношения доля выборов у специалистов по социальной работе значимо не отличается ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,243$), тогда как доля ошибок ответов значимо увеличивается при обработке профессионально-релевантной информации ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,45$).

Таксономичность как способ обработки информации в большей степени проявилась у группы педагогов. Доля выборов при обработке профессионально-нерелевантной информации у специалистов по социальной работе и педагогов высшей школы по основанию таксономичности и по основанию отношения значимо отличается ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,537$). Также у преподавателей высшей школы оказался наименьший процент ошибок ответов.

Анализ полученных результатов сравнения обработки профессионально-нерелевантной информации в группе специалистов по социальной работе и группе врачей показал, что полученное эмпирическое значение ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,97$) находится в зоне неопределенности ($p < 0,05$).

Обсуждение результатов и выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение когнитивных способов обработки информации при решении профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе в связи с усложнением передаваемой информации, увеличением объемов ее передачи, ростом информационной ценности и значимости информационных технологий в социальной сфере.

Трудовые действия и функции в деятельности специалистов по социальной работе связаны с необходимостью переработки больших объемов информации, следовательно, качество и эффективность выполнения профессиональных задач зависит от уровня сформированности когнитивных способов обработки информации.

В результате исследования выявлено, что у специалистов по социальной работе наблюдается низкий уровень сформированности чувствительности к информационным изменениям по критерию фиксации взгляда на противоречия в профессионально-релевантной информации при решении профессиональных задач.

Также приходим к выводу, что для специалистов по социальной работе характерна высокая чувствительность к информационным изменениям по критерию совпадения фиксаций взгляда с аргументом выбора, что является показателем обоснованного принятия профессионально значимого решения.

Уровень таксономичности при решении профессионально-релевантных задач, проявляющийся в применении критериально-целесообразного принципа отбора поступающей информации, имеет недостаточно высокий показатель сформированности у специалистов по социальной работе.

Полученные результаты приводят нас к выводу, что в процессе обучения специалистов по социальной работе, а также во время их профессиональной деятельности, необходимо разрабатывать и внедрять методические рекомендации и программы повышения квалификации по повышению уровня сформированности когнитивных способов обработки информации, т.к. именно их сформированность оказывает влияние на эффективность решений профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на изучение когнитивных способов обработки информации при решении профессионально-образовательных задач специалистами по социальной работе в связи с усложнением передаваемой информации, увеличением объемов ее передачи, ростом информационной ценности и значимости информационных технологий.

Выделив два способа когнитивной обработки информации – чувствительность к информационным изменениям и таксономичность/отношение – в исследовании были показаны основные характеристики обработки информации и принятия решения специалистами по социальной

работе. Несмотря на высокую значимость информации для решения профессиональных задач специалистами по социальной работе, выявлена невнимательность к информационным противоречиям при сформированном показателе чувствительности к информационным изменениям как когнитивном способе обработки информации. Исследование таксономичности при решении профессионально-релевантных задач показало, что уровень таксономичности недостаточно сформирован у специалистов по социальной работе.

Полученные результаты приводят нас к необходимости разработки образовательных программ повышения квалификации специалистов по социальной работе и методических рекомендаций по оптимизации когнитивных способов обработки информации.

Библиографический список / References

1. Авдеева И.Н., Букач Б.А., Лихачева Э.В. Возможности использования окулометрических технологий для проведения социально-политических и демографических исследований // Человеческий капитал. 2020. № 11 (143). С. 193–201. DOI: 10.25629/HC.2020.11.17 [Avdeeva I.N., Bukach B.A., Lihacheva E.V. The possibilities of using oculometric technologies for conducting socio-political and demographic research. *Human Capital*. 2020. No. 11 (143). Pp. 193–201. (In Rus.) DOI: 10.25629/HC.2020.11.17]
2. Акиншин В.Д. Метод айтрекинга. Применение айтрекинга для оценки качества графического интерфейса пользователя // Colloquium-journal. 2020. № 9-1. С. 12–16. [Akinshin V.D. The tracking method. The use of tracking to assess the quality of the graphical user interface. *Colloquium-journal*. 2020. No. 9-1. Pp. 12–16. (In Rus.)]
3. Барабанщиков В.А. Айтрекинг. Методы регистрации движений глаз в психологических исследованиях и практике. М., 2014. [Barabanshchikov V.A. Aytrekning. Metody registratsii dvizheniy glaz v psikhologicheskikh issledovaniyakh i praktike [Eye tracking. Methods of recording eye movements in psychological research and practice]. Moscow, 2014.]
4. Знаков В.В. Аналитичность и холистичность во взглядах А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 135–146. [Znakov V.V. Analyticity and holism in the views of A.V. Brushlinsky and O.K. Tikhomirov. *Questions of Psychology*. 2013. No. 4. Pp. 135–146. (In Rus.)]
5. Кувалдина М.Б. Ошибки невнимания в слепоте по невниманию // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 3. С. 10–21. [Kuvaldina M.B. Errors of inattention in inattention blindness. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2013. No. 3. Pp. 10–21. (In Rus.)]
6. Кувалдина М.Б., Ямщикова П.А. Движения глаз в динамической парадигме слепоты по невниманию // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 2.

- C. 3–14. [Kuvaldina M.B., Yamshchinina P.A. Eye movements in the dynamic paradigm of blindness due to inattention. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2013. No. 2. Pp. 3–14. (In Rus.)]
7. Ballenghein U., Kaakinen J.K, Tissier G., Baccino T. Cognitive engagement during reading on digital tablet: Evidence from concurrent recordings of postural and eye movements. *QJ Exp Psychol (Hove)*. 2020. No. 73 (11). Pp. 1820–1829. DOI: 10.1177/1747021820931830
 8. Crick N.R., Dodge K.A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 1994. No. 115. Pp. 74–101. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.74
 9. Reinsel D., Gantz J., Rydning J. The digitization of the world from edge to core. Framingham, MA, 2018.
 - 10 Usher M., Bronfman Z.Z., Talmor S. et al. Consciousness without report: Insights from summary statistics and inattention 'blindness'. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2018. No. 373 (1755). DOI: 10.1098/rstb.2017.0354.

Статья поступила в редакцию 03.10.2023, принята к публикации 14.11.2023

The article was received on 03.10.2023, accepted for publication 14.11.2023

Сведения об авторах / About the authors

Горбачева Анаит Санасаровна – начальник учебного отдела Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Anait S. Gorbacheva – Head at the Educational Department of the Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: anaitik13@mail.ru

Казарян Мария Юрьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, заместитель директора Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Maria Yu. Kazaryan – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Deputy Director of the Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: mariakaz-n@rambler.ru

Сотников Владислав Андреевич – кандидат психологических наук; ведущий кафедрой общей психологии и психологии развития Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный

исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Vladislav A. Sotnikov – PhD in Psychology; Head at the Department of General Psychology and Developmental Psychology of the Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: lifastraton@yandex.ru

Коробко Андрей Иванович – кандидат военных наук; заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Института клинической психологии, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Andrey I. Korobko – PhD (Military Sciences); Head at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of the Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: korobko_ai@rsmu.ru

Заявленный вклад авторов

Горбачева А.С. – планирование исследования, сбор и анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Казарян М.Ю. – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, анализ первичных данных, подготовка рукописи статьи

Сотников В.С. – разработка дизайна исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Коробко А.И. – разработка концепции исследования, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

A.S. Gorbacheva – research planning, collection and analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

M.Y. Kazaryan – general management of the research direction, research planning, analysis of primary data, preparation of the manuscript of the article

V.S. Sotnikov – development of the design of the study, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

A.I. Korobko – development of the research concept, 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-2024-1-168-187

УДК 378

А.В. Дмитриева

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

Эмпирическое исследование авторской модели педагогического социального интеллекта

Статья посвящена эмпирическому исследованию авторской модели социального интеллекта педагога. Исследование проводилось на выборке 212 студентов – будущих педагогов средней школы. Для изучения составляющих социального интеллекта педагога использовались шкалы стандартизированных методик: «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» В.А. Лабунской, «Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности» В.В. Снявского и Б.А. Федоришина, «Методика для диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова, «Методика для определения уровня эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Опросник для диагностики уровня самоактуализации личности» А.В. Лазукина. Для проверки валидности авторской модели социального интеллекта педагога использовалась методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В.Н. Кунцыной. Исследование показало, что в социальный интеллект педагога входят 11 составляющих, объединенных в два кластера, которые мы условно обозначили как «гибкий социальный интеллект» и «кристаллизованный социальный интеллект». Первый кластер включает в себя способность распознавать свои эмоции и управлять ими, эмпатию, склонность к рефлексии своего социального опыта, способность к социальной перцепции (правильному восприятию социальной действительности) и прогнозированию действий других участников социального взаимодействия.

© Дмитриева А.В., 2024

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



Во второй кластер входят коммуникативные и организаторские склонности, гибкость в общении, контактность и креативность. Для большей части составляющих социального интеллекта педагога выявлены положительные связи с успешностью межличностного общения.

Ключевые слова: социальный интеллект, педагогический социальный интеллект, успешность межличностного общения, структура социального интеллекта, модель педагогического социального интеллекта, методики измерения социального интеллекта

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дмитриева А.В. Эмпирическое исследование авторской модели педагогического социального интеллекта // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 168–187. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-168-187

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-168-187

A.V. Dmitrieva

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

Empirical study of the author's model of pedagogical social intelligence

The article is devoted to empirical research of the author's model of pedagogical social intelligence. 212 students (future comprehensive school teachers) participated in the research. To study the components of pedagogical social intelligence, scales of standardized methods were used: "Diagnostics of the level of development of the ability to adequately interpret non-verbal behavior" by V.A. Labunskaya, "Assessment of communicative and organizational abilities of personality" by V.V. Sinyavsky and B.A. Fedorishyna, "Diagnostic of the Level of Reflexivity Development" by A.V. Karpov, "Determining the Level of Emotional Intelligence" by N. Hall, "Diagnostic Survey for the Level of Self-actualization" by A.V. Lazukin. To test the validity of the author's model of pedagogical social intelligence, the survey "Self-regulation and success of interpersonal communication" by V.N. Kunitsyna was used. The study showed that pedagogical social intelligence consists

of 11 components, grouped into two clusters, which were conventionally identified as “flexible social intelligence” and “crystallized social intelligence”. The first cluster includes the ability to recognize and manage emotions, empathy, the inclination to reflect social experience, the ability to social perception (correct perception of social reality) and anticipating the actions of other actors in social interaction. The second cluster includes communicative and organizational inclinations, flexibility in communication, sociability and creativity. For most of the components of pedagogical social intelligence, positive connections with the success of interpersonal communication have been identified.

Key words: social intellect, pedagogical social intelligence, success of interpersonal communication, structure of social intelligence, model of pedagogical social intelligence, methods of measuring social intelligence

CITATION: Dmitrieva A.V. Empirical study of the author's model of pedagogical social intelligence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 168–187. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-168-187

Введение

Социальный интеллект определяют как совокупность способностей, обеспечивающую успешность социального взаимодействия [10]. Социальный интеллект педагога можно определить как совокупность способностей, обеспечивающую успешность социального взаимодействия в рамках педагогической деятельности. Профессия педагога относится к профессиям типа «человек – человек», и социальное взаимодействие является ее ядром. В связи с этим некоторые исследователи считают социальный интеллект педагога его интегральным профессионально важным качеством, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности [18]. Сейчас изучение социального интеллекта педагога становится особенно важным в связи с глобальным кризисом образования. Впервые о нем заговорили как о мировой проблеме еще в 1960-е гг. [11]. С тех пор тенденции, которые заставляют многих исследователей говорить о состоянии образования как о кризисном, только усиливаются. К этим тенденциям можно отнести следующее.

1. Значительное ускорение научно-технического прогресса, которое приводит к необходимости постоянного обновления образовательных программ, методик, материалов.

2. Интеллектуализация труда и связанное с этим повышение спроса на образование всех уровней (от дошкольного до высшего). Запрос общества на образовательные услуги столь велик, что сфера образования повсеместно испытывает «кадровый голод», из-за которого педагоги вынуждены работать в ситуации повышенных нагрузок.

3. Повышение доступности информации. Если раньше одной из важнейших функций педагога была функция передачи информации, то теперь его основной задачей является помочь учащемуся разобраться в многообразии доступной для него (и далеко не всегда качественной) информации.

Эти причины привели к тому, что педагогическая деятельность значительно усложнилась, а умение выстраивать взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса (учениками, коллегами, родителями, контролирующими органами) стало критически важным для педагога. В связи с этим изучение социального интеллекта педагога является актуальной проблемой.

Понятие «социальный интеллект» было введено в научный оборот в 1920 г. Э. Торндайком. Он определял социальный интеллект как «дальновидность в межличностных отношениях» и рассматривал его как специфическую познавательную способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Основной функцией социального интеллекта Э. Торндайк считал прогнозирование поведения [33, с. 228].

Исследователи, которые занимались проблемой социального интеллекта, расходятся в представлениях о компонентах и структуре социального интеллекта [2; 15, с. 89; 22, с. 9; 23, с. 9; 24, с. 149; 27, с. 65; 28, с. 613]. Однако понимание его функций в современной психологии остается близким к тому, как их описывал Э. Торндайк.

Концепции социального интеллекта, сложившиеся к настоящему времени в психологии (как отечественной, так и зарубежной), можно разделить на несколько групп.

1. Социальный интеллект понимается как особый вид интеллекта, представляющий единство познавательных и поведенческих способностей, реализующихся в социальном взаимодействии, независимый от общего интеллекта. Такой точки зрения придерживались Э. Торндайк [33, с. 228], Дж. Гилфорд [5, с. 435], Г. Олпорт [27, с. 68] и ряд других авторов [4, с. 89; 19; 31, с. 63; 34, с. 237].

2. Социальный интеллект – вид интеллекта, формирующийся на базе академического интеллекта и находящийся с ним в неразрывной связи. Представителем этой, диаметрально противоположной предыдущей, точки зрения были Г. Айзенк, Л.И. Анцыферова и некоторые другие

авторы (Р. Селман [32, с. 137], Н.В. Бачманова и Н.А. Стафурина [1, с. 59], М.И. Бобнева [3, с. 345], А.Л. Южанинова [26, с. 91] и др.).

3. Социальный интеллект – это «социальное мышление» (мышление, ориентированное на познание социальной действительности, т.е. людей и их взаимоотношений, а также социальных групп и ситуаций). При таком подходе под социальным интеллектом понимается только его когнитивный компонент (Дж. Годфруа [6, с. 372] и Д. Майерс [17, с. 74]).

4. Социальный интеллект – синоним понятия «практическое мышление»: интеллектуальная активность, обслуживающая деятельность субъекта и противопоставляемая «теоретическому» (абстрактно-философскому) мышлению (М.А. Холодная [25, с. 124], П. Балтес [28, с. 613], С. Холлидей и М. Чэндлер [30, с. 81]).

5. Социальный интеллект – вид интеллекта, основным в структуре которого является эмоциональный интеллект, остальные компоненты социального интеллекта являются второстепенными по отношению к нему. Этой точки зрения придерживались в основном исследователи эмоционального интеллекта: Д. Гоулман [7, с. 94] в зарубежной психологии, Л.В. Люсин [14] – в отечественной.

6. Социальный интеллект как «межличностный интеллект» в теории Х. Гарднера [29, с. 63]. Х. Гарднер разработал теорию «множественного интеллекта», согласно которой у человека существуют способности к познанию различных аспектов действительности, относительно независимые друг от друга (различные типы интеллекта). Всего таких типов девять, и социальный (межличностный) интеллект – один из них. В рамках теории «множественного интеллекта» работали Р. Стернберг [23, с. 124], В.Н. Дружинин [9, с. 45], В.А. Лабунская [12, с. 108].

Несмотря на различия в подходах в определениях социального интеллекта, можно выявить ряд общих моментов:

1) социальный интеллект трактуется как способность, следовательно, он связан с определенной деятельностью и является личностным образованием;

2) предметом этих способностей выступает установление отношений между событиями, в которых действующими лицами являются другие люди;

3) социальный интеллект описывается как сложное структурное образование, комплексная способность, в которой можно выявить отдельные компоненты.

Основным показателем наличия или отсутствия способности к решению задач на установление отношений между событиями в сфере общения (социального интеллекта) является точность понимания других людей, адекватность интерпретации и прогнозирования.

А.И. Савенков, проанализировав основные отечественные и зарубежные концепции социального интеллекта, предложил описывать его через три группы компонентов:

1) когнитивные компоненты социального интеллекта: социальные знания (знания о людях в целом и социальных правилах), социальная память (запоминание лиц, имен и т.д.), социальная интуиция (понимание состояния и мотивации других людей, способность к адекватному восприятию поведения других людей в рамках социального контекста) и социальное прогнозирование (планирование своих действий, рефлексия жизненного опыта);

2) эмоциональные факторы: социальная выразительность (выражение своих эмоций, эмоциональная чувствительность), сопереживание и способность к эмоциональной саморегуляции;

3) поведенческие факторы: социальное восприятие (умение слушать и понимать собеседника), социальное взаимодействие (способность и готовность к коллективному взаимодействию и совместному творчеству – высшей форме этого взаимодействия) и социальная адаптация [22].

В.Н. Мезинов и Ю.Н. Филатова обращаются к такому понятию, как «социальный интеллект педагога». Они рассматривают социальный интеллект как интегральное профессионально важное качество педагога, обеспечивающее успешность педагогической деятельности. Они предлагают четырехкомпонентную модель социального интеллекта педагога. По мнению авторов, когнитивный компонент является «стержнем» социального интеллекта педагога. Он включает в себя знания педагога о самом себе, социуме (принятые в обществе нормы и правила поведения, общения и межличностного взаимодействия) и профессиональной среде, а также его социокультурный опыт в целом. Второй по степени значимости компонент социального интеллекта педагога – личностный. Он содержит индивидуально-личностные характеристики педагога, которые так или иначе проявляются в межличностном взаимодействии с участниками образовательного процесса, а также организационные и коммуникативные способности, способность к эмпатии и рефлексии. Личностный компонент выступает основой для формирования ораторских способностей, социальной открытости, контактности. Аффективный компонент социального интеллекта педагога – это эмоции и чувства, связанные с межличностным взаимодействием педагога и других участников образовательного процесса. Поведенческий компонент социального интеллекта педагога составляют поведенческие реакции, сопровождающие процессы педагогического общения и взаимодействия, волевая саморегуляция, социальная гибкость, социально-психологическая адаптация [18].

Разработанная нами авторская модель социального интеллекта педагога основана на концепциях социального интеллекта В.Н. Куницыной, А.И. Савенкова, В.Н. Мезинова и И.Ю. Филатовой, В.В. Смоляра, Е.С. Михайловой. Авторская модель, как и модель В.Н. Мезинова и Ю.В. Филатовой, является четырехкомпонентной. Теоретические основания авторской модели подробно описаны в предыдущих публикациях по данной теме [8]. Сама модель представлена в табл. 1.

Таблица 1

Авторская модель социального интеллекта педагога

| Компоненты социального интеллекта педагога | Составляющие компонента |
|--|--|
| Когнитивный | Креативность – творческий подход к социальному взаимодействию, гибкость, свобода от шаблонов; социально-перцептивные способности – способность создавать представление о себе, других людях, социальных группах и социальных явлениях, близкое к действительности и способствующее эффективному социальному взаимодействию; способность к прогнозированию действий других – способность действовать в ситуациях социального взаимодействия «с опережением», конструировать социальные ситуации |
| Эмоциональный | Эмоциональная осведомленность – понимание собственных эмоций, возникающих в ходе социального взаимодействия; эмоциональный самоконтроль – умение управлять своими эмоциями, дозированно вносить их в социальное взаимодействие; эмпатия – сопереживание эмоциям людей, с которыми педагог вступает в социальное взаимодействие |
| Личностно-ценностный | Гуманистический взгляд на природу человека – восприятие других субъектов социального взаимодействия как стремящихся к саморазвитию, позитивных по своей природе; рефлексивность – устремленность на максимальную осознанность своего социального взаимодействия; контактность – готовность и желание вступать в социальное взаимодействие |
| Поведенческий | Коммуникативные склонности – умение четко и быстро устанавливать деловые и дружеские контакты; организаторские склонности – умение организовывать социальное взаимодействие; гибкость – аутентичное взаимодействие с окружающими, способности к самораскрытию |

Необходимость разработки авторской модели социального интеллекта педагога была связана с недостатком измерительных инструментов, которые позволяют эмпирически измерить его. Д.В. Люсин и Н.Д. Михеева по результатам исследования пришли к выводу, что «психометрические свойства российской версии теста Гилфорда и О'Салливена не удовлетворительны» [16, с. 127]. К тому же оригинальная версия теста была разработана в 1970-е гг., а адаптирована на русском языке – в 1990-е гг. Это делает методику непонятной для современного молодого педагога, т.к. социальная реальность за прошедшие десятилетия существенно изменилась. Методика В.Н. Куницыной «Саморегуляция и успешность межличностного общения» (СУМО) включает такой показатель, как «интегральный индекс успешности общения», который можно трактовать как показатель развития социального интеллекта. Однако шкалы, составляющие методику СУМО, не полностью совпадают с компонентами социального интеллекта, которые выделяют в большинстве его моделей. В связи с этим мы построили такую авторскую модель социального интеллекта педагога, которую можно было бы эмпирически проверить с помощью существующих психодиагностических инструментов.

В связи с этим *целью* нашего текущего исследования стала эмпирическая проверка авторской модели социального интеллекта педагога.

Задачи исследования:

- 1) подобрать инструменты измерения составляющих социального интеллекта педагога, включенных в авторскую модель;
- 2) провести констатирующий эксперимент;
- 3) проверить валидность построенной авторской модели социального интеллекта педагога.

Материалы и методы исследования

В качестве участников исследования выступили 212 будущих педагогов средней школы в возрасте 17–19 лет. Из них 179 девушек и 33 юноши. 150 студентов на момент исследования обучались на первом курсе, 62 – на втором. Исследование проводилось на базе Государственного университета просвещения (Москва) и Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Нижний Новгород).

Для измерения составляющих авторской модели социального интеллекта педагога нами были использованы следующие стандартизированные методики.

1. «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» В.А. Лабунской [13]. Эта методика измеряет две составляющие коммуникативного компонента социального интеллекта педагога: социально-перцептивные способности и способность к прогнозированию действий других. Преимуществом этой методики является то, что респонденты оценивают невербальные стимулы (позы, мимику, ситуации социального взаимодействия), способность к отслеживанию которых является важной составляющей социального интеллекта.

2. «Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности» В.В. Сиявского и Б.А. Федоришина (КОС–2) [21]. Эта методика измеряет две из трех составляющих поведенческого компонента социального интеллекта педагога.

3. «Методика для диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова [21]. Эта методика измеряет одну из трех составляющих личностного компонента социального интеллекта педагога.

4. «Методика для определения уровня эмоционального интеллекта» Н. Холла [21]. Эта методика (три ее шкалы: эмоциональный самоконтроль, эмоциональная осведомленность, эмпатия) измеряет эмоциональный компонент социального интеллекта педагога.

5. «Опросник для диагностики уровня самоактуализации личности» А.В. Лазукина (САМОАЛ) [21]. Из этой методики в качестве инструментов измерения социального интеллекта педагога мы взяли четыре шкалы. Креативность относится к когнитивному компоненту социального интеллекта педагога, гуманистический взгляд на природу человека и контактность – к личностному компоненту, а гибкость – к поведенческому.

Те методики, из которых для эмпирического исследования социального интеллекта педагога использовались только отдельные шкалы (САМОАЛ и методика Н. Холла), участники исследования заполняли целиком.

Для проверки валидности авторской модели социального интеллекта использовалась методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» (СУМО) В.Н. Куницыной [20].

В исследовании использовались следующие математико-статистические методы:

- 1) сравнение групп по уровню выраженности признаков с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок;
- 2) анализ с использованием коэффициента корреляции *r* Пирсона;
- 3) кластерный анализ корреляций.

Результаты исследования

Проверка внутренней согласованности авторской модели социального интеллекта педагога

Перед началом проверки внутренней согласованности модели было проведено сравнение выраженности всех исследуемых составляющих социального интеллекта педагога у юношей и девушек, а также у студентов первого и второго курсов. Сравнение проводилось с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Статистически значимые отличия между юношами и девушками были выявлены только по одной из исследуемых шкал – шкале креативности. Креативность у девушек выше, чем у юношей (8,94 балла против 7,55 балла). Статистически значимые различия между студентами первого и второго курсов были выявлены в креативности и способности к прогнозированию действий других. Средний балл по показателю «креативность» составляет 9,26 балла для второкурсников и 8,57 балла для первокурсников. Средний балл по показателю «способность к прогнозированию действий других» составляет 39,5 балла для первокурсников и 36,5 балла для второкурсников.

Поскольку по большинству изучаемых нами шкал статистически значимых различий между изучаемыми группами выявлено не было, мы приняли решение все дальнейшие расчеты проводить на выборке молодых педагогов в целом.

На рис. 1 представлена корреляционная плеяда, построенная по итогам анализа взаимосвязей между составляющими социального интеллекта педагога (согласно авторской модели).

Взаимосвязи выявлены между всеми показателями, которые мы включили в качестве составляющих в авторскую модель социального интеллекта педагога, кроме одной – гуманистического взгляда на природу человека. У этой переменной не выявилось ни одной взаимосвязи с другими (рис. 1). Из чего мы сделали вывод, что гуманистический взгляд на природу человека, будучи несомненно важным для педагога, не может рассматриваться в качестве составляющей социального интеллекта педагога.

Дополнительно к корреляционному анализу мы провели кластерный анализ корреляций, чтобы выявить взаимную близость изучаемых показателей (рис. 2).

Можно выделить два кластера корреляций. Первый кластер включает в себя эмоциональные составляющие социального интеллекта педагога (эмоциональную осведомленность, эмпатию и управление

своими эмоциями), рефлексивность, социально-перцептивные способности и способность к прогнозированию действий других. Второй кластер включает в себя коммуникативные и организаторские склонности, контактность, гибкость в общении и креативность (см. рис. 2). Гуманистический взгляд на природу человека не вошел ни в один из кластеров.

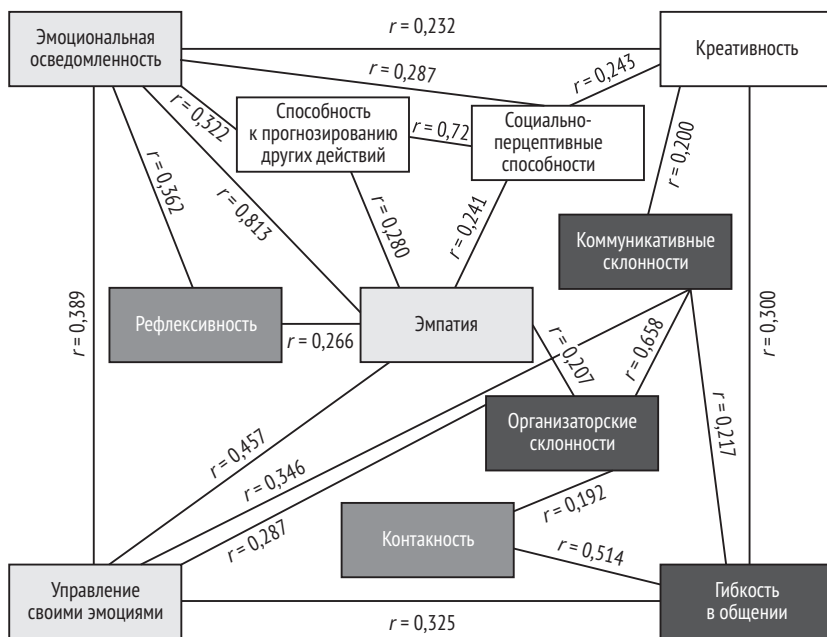


Рис. 1. Взаимосвязи между составляющими социального интеллекта в авторской модели социального интеллекта педагога

Результаты проверки конструктивной валидности авторской модели социального интеллекта педагога

В качестве методики, которая использовалась для проверки конструктивной валидности авторской модели социального интеллекта педагога, была выбрана методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» (СУМО) В.Н. Куницыной. Мы предположили, что выделенные нами составляющие социального интеллекта педагога будут коррелировать с интегральным индексом успешности общения, измеренным с помощью методики СУМО, т.к. высокий социальный

интеллект является основным фактором успешности общения. Также мы включили в корреляционный анализ три суб-индекса методики СУМО (индекс контактности, индекс коммуникативной совместимости, индекс адаптивности) и личностные качества, облегчающие общение (эмпатию, самоуважение, самокритичность, доверие к людям).

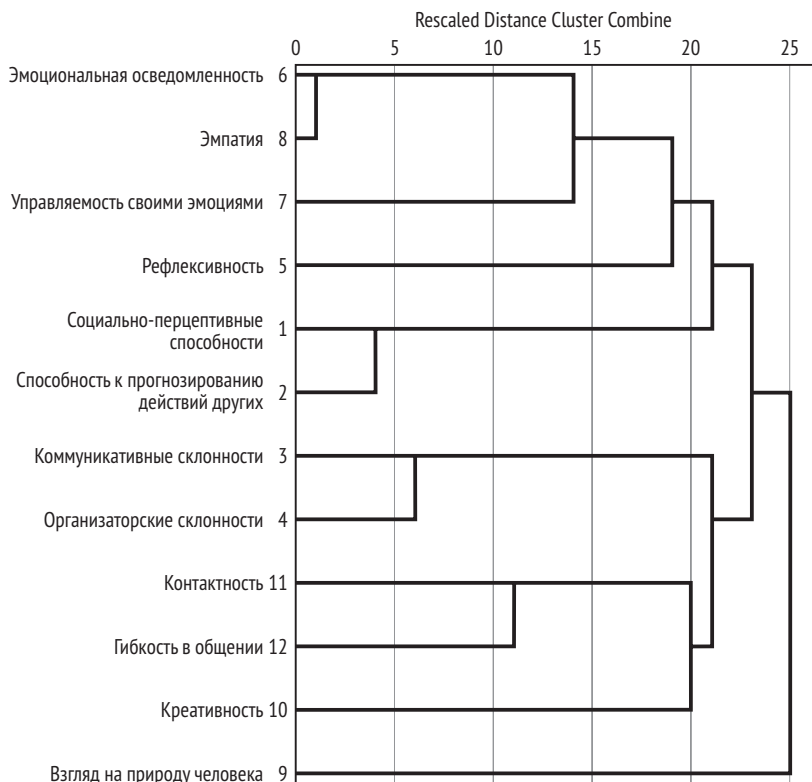


Рис. 2. Кластерный анализ корреляций между составляющими авторской модели социального интеллекта педагога

Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2. Для удобства читателей в таблице представлены только средние и сильные ($r > |0,2|$) статистически значимые корреляции. Статистическую значимость корреляций принято обозначать символами * ($p < 0,05$) или ** ($p < 0,01$). В табл. 2 все корреляции обозначены символом **, т.к. все они имеют статистическую значимость $p < 0,01$.

Таблица 2

**Взаимосвязи между составляющими авторской модели социального интеллекта педагога
и составляющими межличностного общения**

| Составляющие социального интеллекта | Шкалы методики «Саморегуляция и успешность межличностного общения» (СУМО) В.Н. Куницыной | | | | | | | |
|---|---|--|------------------------|--|---------|--------------|-----------------|-----------------|
| | Индекс контактности | Индекс коммуникативной совместимости | Индекс адаптивности | Интегральный индекс успешности общения | Эмпатия | Самоуважение | Самокритичность | Доверие к людям |
| Креативность | 0,246** | | 0,2** | 0,239** | | | | |
| Социально-перцептивные способности | | | 0,228** | 0,209** | | | | |
| Эмоциональная осведомленность | | | | | 0,218* | | 0,203* | |
| Управление своими эмоциями | 0,233** | 0,244** | | 0,301** | | 0,309** | | |
| Эмпатия | | | | | 0,319** | | | |
| Рефлексивность | | | | | 0,209** | 0,219** | | |
| Контактность | 0,237** | | 0,248** | 0,246** | | | | |
| Коммуникативные склонности | 0,595** | 0,298** | 0,491** | 0,529** | | 0,287** | | 0,284** |
| Организаторские склонности | 0,403** | | 0,376** | 0,364** | | 0,287** | | |
| Гибкость в общении | 0,210** | | 0,317** | 0,270** | | 0,230** | | |

Примечание. Все корреляции обозначены символом **, т.к. все они имеют статистическую значимость $p < 0,01$.

Взаимосвязи с интегральным индексом общения выявлены для таких составляющих социального интеллекта педагога, как креативность, социально-перцептивные способности, управление своими эмоциями, контактность, коммуникативные и организаторские склонности, гибкость в общении. Практически все эти составляющие также взаимосвязаны с индексом контактности (не выявлена корреляция для социально-перцептивных способностей, для остальных шести составляющих выявлена) и индексом адаптивности (не выявлена корреляция для управления своими эмоциями, для остальных шести составляющих выявлена). С индексом коммуникативной совместимости выявлены только две корреляции: для составляющих авторской модели социального интеллекта педагога «управление своими эмоциями» и «коммуникативные склонности». Для составляющих авторской модели социального интеллекта педагога «способность к прогнозированию действий других», «эмпатия» и «рефлексивность» не выявлены корреляции ни с интегральным индексом успешности общения, ни с суб-индексами, выделенными В. Н. Куницыной. Составляющая социального интеллекта педагога «эмпатия» коррелирует только с личностным качеством «эмпатия» в методике СУМО, «рефлексивность» – с эмпатией и самоуважением в методике СУМО, причем корреляция с самоуважением – отрицательная. Для способности к прогнозированию действий других корреляции с показателями успешности общения выявлены не были.

Обсуждение результатов

Цель данного исследования заключалась в эмпирической проверке авторской модели социального интеллекта педагога. Проведение такой проверки представлялось нам важным, т.к. другие описанные в литературе модели отечественные модели социального интеллекта, которые мы встречали, не имеют эмпирического подтверждения. И трехкомпонентная модель социального интеллекта А.И. Савенкова [22], и четырехкомпонентная модель социального интеллекта педагога В.Н. Мезинова и Ю.Н. Филатовой [18] являются теоретическими конструктами, эмпирическая проверка которых авторами не проводилась.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что между составляющими социального интеллекта педагога, выделенными нами в ходе теоретического анализа [8], существуют многочисленные взаимосвязи. Это позволяет нам говорить о том, что обсуждаемые способности и качества личности действительно являются составляющими некоего общего целого (социального интеллекта педагога). Исключение составил показатель «гуманистический взгляд на природу человека», который

мы ранее считали одной из составляющих личностного компонента социального интеллекта педагога. Отсутствие статистически значимых корреляций с другими составляющими социального интеллекта педагога вынуждает нас констатировать, что это качество, будучи крайне важным для педагога, не является составляющей его социального интеллекта.

Также эмпирическое исследование показало, что составляющие эмоционального интеллекта педагога объединяются не в четыре (как мы предполагали на этапе теоретического анализа), а в два компонента. Здесь можно провести параллель с двухкомпонентной теорией общего интеллекта Р. Кэттелла, который разделял интеллект на подвижный (способность мыслить логически, анализировать и решать задачи, выходящие за пределы предыдущего опыта) и кристаллизовавшийся (накопленные знания и навыки и способность их использовать).

Первый из двух выделившихся в нашем исследовании кластеров можно условно обозначить как «подвижный» компонент эмоционального интеллекта педагога. Это способность распознавать свои эмоции и управлять ими, эмпатия, склонность к рефлексии своего социального опыта, способность к социальной перцепции (правильному восприятию социальной действительности) и прогнозированию действий других участников социального взаимодействия. Второй кластер можно условно обозначить как «кристаллизованный» компонент социального интеллекта педагога – способности к социальному взаимодействию, закрепившиеся в ходе индивидуального развития и превратившиеся в свойства личности (коммуникативные и организаторские склонности, гибкость в общении, контактность и креативность). Однако такая интерпретация выделенных кластеров, разумеется, является предварительной и требует дополнительного исследования.

Неоднозначными являются и результаты анализа взаимосвязей между выделенными нами составляющими социального интеллекта педагога и успешностью в общении, подсчитанной с помощью методики «Саморегуляция и успешность межличностного общения» (СУМО) В.Н. Куницыной. Из 11 выделенных нами составляющих педагогического социального интеллекта педагога («гуманистический взгляд на природу человека» был исключен нами из исследования по результатам проверки внутренней согласованности модели), статистически значимые взаимосвязи с интегральным индексом успешности общения были выявлены для семи: креативность, социально-перцептивные способности, управление своими эмоциями, контактность, коммуникативные склонности, организаторские склонности, гибкость в общении. На основании этого мы можем говорить о том, что эти качества

способствуют успешности в социальных коммуникациях и, как следствие, могут рассматриваться как составляющие социального интеллекта педагога. Вопрос о том, почему в исследовании не были выявлены взаимосвязи между успешностью межличностного общения, с одной стороны, и эмоциональной осведомленностью, эмпатией, рефлексивностью и способностью к прогнозированию действий других – с другой, нуждается в дополнительном изучении.

Заключение

Результаты эмпирической проверки авторской модели социального интеллекта педагога показали, что в социальный интеллект входят 11 составляющих, объединенных в два кластера, которые мы условно обозначили как «гибкий социальный интеллект» и «кристаллизованный социальный интеллект». Большинство из этих составляющих положительно связаны с успешностью межличностного общения, что позволяет нам говорить о том, что они являются именно составляющими социального интеллекта педагога.

Полученные эмпирические данные ставят перед нами новые теоретические вопросы. Мы планируем провести метаанализ исследований социального интеллекта и педагогического социального интеллекта и на его основании уточнить авторскую модель социального интеллекта педагога, а затем проверить валидность уточненной модели в дальнейших эмпирических исследованиях.

Выводы

Цель данного исследования заключалась в эмпирической проверке авторской модели социального интеллекта педагога. Ключевые результаты проведенного исследования таковы.

1. В социальном интеллекте педагога можно выявить 11 взаимосвязанных друг с другом показателей: креативность, социально-перцептивные способности, способность к прогнозированию действий других, эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, эмпатия, рефлексивность, контактность, коммуникативные склонности, организаторские склонности, гибкость в общении.

2. Эти 11 показателей объединяются в два кластера. Первый кластер включает в себя способность распознавать свои эмоции и управлять ими, эмпатию, склонность к рефлексии своего социального опыта, способность к социальной перцепции (правильному восприятию социальной действительности) и прогнозированию действий других участников

социального взаимодействия. Во второй кластер входят коммуникативные и организаторские склонности, гибкость в общении, контактность и креативность.

3. Семь из 11 показателей, включенных в авторскую модель социального интеллекта педагога, положительно взаимосвязаны с успешностью общения. Это креативность, социально-перцептивные способности, управление своими эмоциями, контактность, коммуникативные склонности, организаторские склонности, гибкость в общении.

Библиографический список / References

1. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1985. Вып. 5. С. 72–77. [Bachmanova N.V., Stafurina N.A. On the issue of professional abilities of a psychologist. *Sovremennye psikhologo-pedagogicheskie problemy vysshey shkoly*. Leningrad, 1985. Iss. 5. Pp. 72–77. (In Rus.)]
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004. [Bizyaeva A.A. *Psikhologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya* [Psychology of the thinking teacher: Pedagogical reflection]. Pskov, 2004.]
3. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шорохова. М., 1979. С. 35–62. [Bobneva M.I. Psychological problems of social development of personality. *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti*. M.I. Bobneva, E.V. Shorokhova (eds.). Moscow, 1979. Pp. 35–62. (In Rus.)]
4. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2001. [Geryanyushkina G.P. *Sotsialnyy intellekt studentov-menedzherov i ego razvitie v usloviyakh formiruyushchego eksperimenta* [Social Intelligence of student-managers and development in the conditions of a formative experiment]. PhD theses. Irkutsk, 2001.]
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1966. С. 433–456. [Guilford J.P. Three sides of intelligence. *Psikhologiya myshleniya*. A.M. Matyushkin (ed.). Moscow, 1966. Pp. 433–456. (In Rus.)]
6. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. Т. 2. М., 2005. [Godefroid J. *Что такое психология* [Les chemins de la psychologie]. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, 2005.]
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М., 2022. [Goleman D. *Emotsionalnyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ* [Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ]. Moscow, 2022.]
8. Дмитриева А.В. Структура педагогического социального интеллекта // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 231–239. [Dmitrieva A.V. Structure of pedagogical social intelligence. *Mir psikhologii*. 2023. No. 2 (113). Pp. 231–239. (In Rus.)]

9. Дружинин В.П. Метафорические модели интеллекта // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 44–52. [Druzhinin V.P. Metaphorical models of intelligence. *Psikhologicheskii zhurnal*. 1999. Vol. 20. No. 6. Pp. 44–52. (In Rus.)]
10. Кудинова И.Б., Вотчин И.С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 132–142. [Kudinova I.B., Votchyn I.S. Social intelligence as a subject of study. *Siberian Pedagogical Journal*. 2005. No. 4. Pp. 132–142. (In Rus.)]
11. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Пер. с англ. М., 1970. [Coombs P.H. *Krizis obrazovaniya v sovremennom mire (sistemnyy analiz)* [The world educational crisis. A systems analysis]. Moscow, 1970.]
12. Лабунская В.А. Социально-психологический подход к изучению маскулинности-фемининности личности // Личность и бытие. Теория и методология: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2003. С. 107–112. [Labunskaya V.A. Social-Psychological approach to the study of masculinity-femininity of personality. *Lichnost i bytie. Teoriya i metodologiya*. Z.I. Ryabikina, V.V. Znakova (eds.). Krasnodar, 2003. Pp. 107–112. (In Rus.)]
13. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 4. С. 35–47. [Labunskaya V.A. Theoretical and empirical foundations for creating a methodology “Diagnosis of the level of development of the ability to adequately interpret nonverbal behavior”. *Russian Psychological Journal*. 2008. Vol. 5. No. 4. Pp. 35–47. (In Rus.)]
14. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. Т. 4. С. 3–22. [Lyusin D.V. A new method for measuring emotional intelligence: The EmIn questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 2006. Vol. 4. Pp. 3–22. (In Rus.)]
15. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36. [Lyusin D.V. Modern views on emotional intelligence. *Sotsialnyy intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya*. D.V. Lyusin, D.V. Ushakov (eds.). Moscow, 2004. Pp. 29–36. (In Rus.)]
16. Люсин Д.В., Михеева Н.Д. Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. О’Салливена // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. С. 119–128. [Lyusin D.V., Mikheeva N.D. Psychometric analysis of the Russian version of the Test on Social Intelligence by J. Guilford and M. O’Sullivan. *Sotsialnyy intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya*. D.V. Lyusin, D.V. Ushakov (eds.). Moscow, 2004. Pp. 119–128. (In Rus.)]
17. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1998. [Myers D. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. St. Petersburg, 1998.]
18. Мезинов В.Н., Филатова И.Ю. Социальный интеллект будущего учителя: сущность, содержание, структура // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 1. С. 75–79. [Mezinov V.N., Filatova I.Yu. Social intelligence

- of the future teacher: Essence, content, structure. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2018. Vol. 24. No. 1. Pp. 75–79. (In Rus.)]
19. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования. М., 2001. [Pervin L., John O. *Psikhologiya lichnosti: Teoriya i issledovaniya* [Personality: Theory and research]. Moscow, 2001.]
 20. Петрова Е.А., Смыслов Д.А. Социальная психология личности. М., 2008. [Petrova E.A., Smysov D.A. *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti* [Social psychology of personality]. Moscow, 2008.]
 21. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2001. [Raigorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics: Methods and tests]. Samara, 2001.]
 22. Структура социального интеллекта / Савенков А.И. и др. // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7–15. [Savenkov A.I. et al. Structure of social intelligence. *Modern Foreign Psychology*. 2018. Vol. 7. No. 2. Pp. 7–15. (In Rus.)]
 23. Стернберг Р.Дж. Практический интеллект. СПб, 2002. [Sternberg R. *Prakticheskii intellekt* [Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life]. St. Petersburg, 2002.]
 24. Ушаков Д.В. Социальный интеллект: Вербальная и невербальная системы // Современная психология: состояние и перспективы. Т. 1. М., 2002. С. 148–150. [Ushakov D.V. Social intelligence: Verbal and nonverbal systems. *Sovremennaya psikhologiya: sostoyanie i perspektivy*. Vol. 1. Moscow, 2002. Pp. 148–150. (In Rus.)]
 25. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М., 2002. [Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili: o prirode individualnogo uma* [Cognitive styles: On the nature of individual mind]. Moscow, 2002.]
 26. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта // Проблемы оценивания в психологии. Саратов. 1984. С. 63–67. [Yuzhaninova A.L. On the problem of diagnosing social intelligence. *Problemy otsenivaniya v psikhologii*. Saratov, 1984. Pp. 63–67. (In Rus.)]
 27. Allport G.W. *Personality: A psychological interpretation*. N.Y., 1937.
 28. Kunzmann U., Baltes P.B. The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. *Handbook of wisdom: Psychological perspectives*. R.J. Sternberg, J. Jordan (eds.). Cambridge University Press, 2005. Pp. 110–135.
 29. Gardner R.W. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. L., 1983.
 30. Holliday S.G., Chandler M.J. *Wisdom: Explorations in adult competence*. Contributions to Human Development, 1986.
 31. Kosmitzki C., John O.P. The implicit use of explicit conception of social intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1993. Vol. 15. No. 1. Pp. 11–23.
 32. Selman R. *The growth of interpersonal understanding developmental and clinical analysis*. N.Y., 1995.
 33. Thorndike E.L. *Intelligence and its use*. *Harper's Magazine*. 1920. Pp. 227–235.
 34. Vernon P.E. *The structure of human abilities*. N.Y., 1965.

Статья поступила в редакцию 02.11.2023, принята к публикации 10.01.2024

The article was received on 02.11.2023, accepted for publication 10.01.2024

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: a-dmitrieva@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-188-204

УДК 159.9

А.Ю. Качимская, Ю.В. Смык

Иркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

Педагогические отношения как основа психологической безопасности образовательной среды

Исследование проводилось в школах г. Иркутска. В нем принимали участие школьники 5–10 классов, в возрасте от 11 до 17 лет. Общий объем выборки респондентов-подростков составил 450 человек, оценке подлежала структура потенциала безопасности 34 педагогов. Использован метод опроса через оценку подростками относительной выраженности у педагогов отдельных качеств трехкомпонентного потенциала психологической безопасности: личностных, профессиональных и коммуникативных. Для этого применялся перечень качеств педагога (всего 42 качества), которые оценивались учениками в диапазоне от минимальной выраженности (один) до максимальной (десять). В перечне было выделено три блока характеристик педагога: личность учителя; профессиональные характеристики; коммуникативные качества. Полученные данные свидетельствуют о наибольшей значимости коммуникативного, т.е. «отношенческого» блока в структуре потенциала психологической безопасности педагога. В характеристиках блока было обнаружено большинство педагогических качеств, имеющих значимые различия в организации психологически безопасного образовательного пространства. В ходе исследования обнаружено, что для младших подростков в моделировании безопасной образовательной среды более востребованными оказываются общекommunikативные профессиональные качества педагога, тогда как к старшему подростковому возрасту возрастают требования в умениях стратегической коммуникации педагогов. Такие характеристики, как оказание поддержки, коммуникабельность, организация группового общения, готовность к сотрудничеству

© Качимская А.Ю., Смык Ю.В., 2024

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



и др. являются стержневыми в поддержании возрастной специфичности психологической безопасности образовательной среды. Следовательно, «отношенческая» модель педагогической практики становится ведущей в процессе организации психологически безопасного образовательного пространства.

Ключевые слова: психологическая безопасность, педагогические отношения, потенциал психологической безопасности педагога, отношенческая модель педагогики, педагогика отношений, коммуникативные качества педагога

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Качимская А.Ю., Смык Ю.В. Педагогические отношения как основа психологической безопасности образовательной среды // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 188–204. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-188-204

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-188-204

A.Yu. Kachimskaia, Yu.V. Smyk

Irkutsk State University,
Irkutsk, 664003, Russian Federation

Pedagogical relations as the basis of psychological safety of the educational environment

The study was conducted in schools in Irkutsk. Schoolchildren from grades 5–10, aged 11 to 17, took part in it. The total sample size of adolescent respondents was 450 people; the structure of the safety potential of 34 teachers was subject to assessment. The study was conducted by a survey method through the assessment by adolescents of the relative development of teachers of certain qualities of the three-component potential of psychological security: personal, professional and communicative. To do this, a list of teacher qualities was used (a total of 42 qualities), which were evaluated by students in the range from the minimum severity (one) to the maximum (ten). The list identified three blocks of characteristics of the teacher: the personality of the teacher;

professional characteristics; communicative qualities of the teacher. The obtained data testify to the greatest importance of the communicative, i.e. “nonessential” block in the structure of the teacher’s psychological safety potential. In the characteristics of the block, most of the pedagogical qualities were found, which have significant differences in the organization of a psychologically safe educational space. In the course of the study, it was found that for younger adolescents, in modeling a safe educational environment, the general communicative professional qualities of a teacher are more in demand, while by older adolescence, the requirements for teachers’ strategic communication skills increase. Such characteristics of a teacher as providing support, sociability, organization of group communication, readiness for cooperation, etc. are pivotal in maintaining the age specificity of the psychological safety of the educational environment. Consequently, the “relational” model of pedagogical practice becomes the leading one in the process of organizing a psychologically safe educational space.

Key words: psychological safety, pedagogical relations, potential of teacher’s psychological safety, relational model of pedagogy, pedagogy of relations, teacher’s communicative qualities

CITATION: Kachimskaia A.Yu., Smyk Yu.V. Pedagogical relations as the basis of psychological safety of the educational environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 188–204. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-188-204

Введение

Современные образовательные отношения характеризуются целым спектром параметров, среди которых константным остается психологическая безопасность всех участников этих отношений. Понятие «психологическая безопасность» в исследованиях последних лет рассматривается в широком диапазоне психолого-педагогических аспектов и стало центром большого количества исследований, в которых предпринимаются попытки описать его с различных позиций, в связке с другими базовыми категориями, чаще с понятиями деятельности и/или деятельностного подхода, субъекта и личности.

В отечественной науке и практике одно из первых определений психологической безопасности предложено И.А. Бaeовой и содержит важный акцент, подчеркивающий «свободу от проявлений психологического насилия», а потому содействующий сохранению здоровья и развитию различных сторон личности [4].

Данное определение побудило психологов вести исследования психологической безопасности с учетом как личностного (субъективного), так и средового (объективного) ее компонентов, обратиться к поиску факторов, источников, барьеров психологической безопасности ребенка, рассмотрения ее через последствия нарушений и наличия угроз в различных областях взаимодействия ребенка с миром.

В психологии взаимодействия личности с окружающим миром описываются посредством отношений. Категория «отношение» в социально-психологических науках имеет методологический статус. В этом качестве она рассматривается как фундаментальная универсальная категория и многозначный термин. Монографии и работы В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищева и других советских психологов являются важнейшими источниками для продолжения исследований в этой области и интеграции современных научных взглядов на социопсихологическую природу отношений. С точки зрения О.В. Луневой, через множественность отношений можно раскрыть информационную картину сложившейся реальности человека, они вскрывают многочисленные связи между предметными и социальными объектами среды, а также предмет-предметным и субъект-субъектным мирами человека [12].

Для раскрытия глубинной сути психологической безопасности нам представляется необходимым обратиться к категории «отношение» как психологической модели, объединяющей и отражающей одновременно личностное и деятельностное начала человеческого индивида, являющейся ключом психологической безопасности личности в образовании.

Целевой направленностью статьи выступает необходимость раскрытия потенциала педагогических отношений в области поддержания психологической безопасности образовательной среды. Авторами были поставлены следующие задачи исследования: обозначить актуальную потребность введения психологической категории «отношения» в широкую педагогическую практику; эмпирически показать значение коммуникативного (отношенческого) компонента потенциала педагогической безопасности педагога в организации безопасности образовательной среды учащихся разных возрастов; обратить внимание на необходимость разработки отношенческой модели современной отечественной педагогики.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Исследование психологической безопасности сегодня является способом оптимизации образовательной среды, возможностью поддержания ее экологичности и направленности на развитие личности учащегося.

Описывая психологическую безопасность, В.В. Семикин акцентирует внимание на влиянии окружения субъекта и той развивающей среды, в которой он пребывает [5]. Такое понимание психологической безопасности личности выводит нас на идею организации процесса социализации, т.е. на его управляемый характер, и это становится задачей родителей и педагогов по отношению к ребенку. Данный подход согласуется с идеей Дж. Боулби и М. Эйнсворт о психологической безопасности и защищенности и значении «взрослого» в обеспечении переживания ребенком психологического комфорта [1]. По мнению Дж. Боулби и М. Эйнсворт, именно взрослый, ухаживающий за ребенком, обеспечивающий удовлетворение его нужд на разных этапах онтогенеза, ответственен за переживание ребенком психологической защищенности. Ее наличие зависит от характера отношений взрослого и ребенка и поэтому авторы различают безопасную и небезопасную привязанности.

С.О. Зуева раскрывает содержание психологической безопасности через роль педагога, которая центрируется на обеспечении психологической защищенности школьников [9]. Автор отмечает исключительное значение позиции учителя во взаимодействии со школьниками. И.А. Савченко описывает психологическую безопасность как многокомпонентное образование, представленное в профессиональной деятельности учителя. По мнению автора, структура психологической безопасности личности согласуется со структурой профессиональной деятельности учителя и включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [17]. Е.М. Кочнева считает, что понятие «психологическая безопасность» в границах образовательной среды, в первую очередь, необходимо рассматривать через анализ факторов безопасности самого педагога [10]. В ее исследовании раскрывается идея связи переживания педагогом психологической безопасности с психологической безопасностью школьника как следствием безопасности учителя.

Прикладной аспект психологической безопасности представлен и в исследовании А.И. Красило [11]. Автор описывает подходы к измерению психологической безопасности как одному из способов управления образовательными отношениями и делает вывод о возможности и необходимости целенаправленного влияния на образовательный процесс через управление его психологической безопасностью. В работах Д.В. Малий и И.А. Югфельда анализируются профессиональные компетенции учителя, выстраивающего психологическую безопасность в образовании [13]. Среди ведущих компетенций педагога исследователи подчеркивают значение так называемой «социальной чувствительности», наличие которой в диапазоне профессиональных компетенций позволяет педагогу адекватно анализировать психологическое самочувствие

школьника. Н.С. Ефимова рассматривает возможности построения психологической безопасности путем целенаправленного обучения субъектов образовательных отношений «безопасному поведению» [8]. А.В. Литвинова с соавторами изучает возможность моделирования психологической безопасности в стабильных и экстремальных условиях [16].

Более точечными являются исследования психологической безопасности зарубежных психологов, раскрывающих ее в диапазоне межличностного взаимодействия. Так, в частности, М.В. Кольбе дает характеристику способам обеспечения психологической безопасности личности, среди которых наиболее результативным считает собственное поведение личности, характеризующееся отсутствием насильственных паттернов [22]. Н. Сяно, Дж.М. Хедж и Дж.Р. МакДонелл говорят о влиянии пережитого подростками психологического насилия на адаптацию в межличностных отношениях, в том числе и образовательных [25]. Исследователи подчеркивают связь пережитого подростками насилия и их агрессивного, т.е. насильственного по отношению к другим людям, поведения. Х. Ванг указывает на необходимость проектирования так называемой «педагогике ненасилия» через выстраивание комфортных межличностных отношений [26]. Ю.К. Ге изучает субъектов безопасных межличностных отношений и их роль в моделировании психологической безопасности личности [20].

Резюмируя понимание психологической безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях, следует подчеркнуть два основных момента. Во-первых, сложилась традиция понимать психологическую безопасность как «свободу от насилия», как «ненасильственные отношения», что переводит акценты с самой личности на ее окружение. И во-вторых, обеспечение психологической безопасности выстраивается через активность самой личности: ее ненасильственное поведение формирует психологически безопасные условия, для себя и для окружающих.

Из сказанного следует идея приоритетной роли личности в обеспечении психологически безопасного пространства, в том числе образовательного. В предыдущих исследованиях нами описан потенциал психологической безопасности педагога как ресурс, сообщающий образовательному пространству характеристики психологической безопасности, создаваемые посредством выраженной отношенческой составляющей [18; 19].

Т.Д. Марцинковская утверждает, что для современной психологии значимым является понимание «отношения как процесса создания образа мира и себя в мире» [14, с. 31]. Через «отношение» имеется возможность соединить два вида идентичности, социальную и персональную,

а наличие переживаний, рождающихся в отношениях и являющихся их эмоциональной составляющей, дает возможность раскрыть личностный смысл, ценности, убеждения как глубинные части внутреннего мира личности.

По мысли Э.В. Галажинского и В.Е. Ключко, «отношение», позволяя избирательно и направленно отражать окружающий мир, поддерживает реальность окружающего мира для человека через значение, смысл, ценности. Отношение есть внепсихологическая глобальная категория, подтверждающая целостность человеческой личности [7].

Таким образом, ученые постулируют идеи важности отношений для создания контактов личности с социумом, раскрытия и реализации себя, при этом важным оказывается целостный взгляд на отношения как на отдельную категорию, так и в ее связанности со средой и внутренним миром личности. В этой связи Т.Д. Марцинковская говорит о необходимости применения сетевого принципа к пониманию категории «отношение», дающему возможность выделить общие потенциалы приложения этого понятия в различных отраслях [14].

В рамках нашей работы стоит говорить о преломлении термина «отношение» в педагогической области, в которой особое значение приобретают не только внешние детали отношения: умение их выстраивать с разными людьми, успешная коммуникация в совместной деятельности и др., – но и необходимость через отношения познавать внутренний мир детской личности, развивать его путем создания верных условий, что важно осуществлять на научной основе.

Категория отношения позволяет перевести объемную и громоздкую образовательную среду в образовательную ситуацию, центрировав ее на ребенке и педагоге. Отношения позволяют сделать образовательную ситуацию контролируемой, снять разделение между внутренним и внешним планами образовательного пространства, подсветить статичные (объекты, символы) и динамичные (события, процессы) элементы, через которые и становится возможным управление психологической безопасностью ребенка.

Вместе с тем сегодня в педагогическом сообществе термин «отношение» не является широко употребительным. К нему, скорее, прибегают для описания узкого круга психолого-педагогических вопросов: детско-родительские и брачно-семейные отношения, гуманные отношения, ценностные отношения, ведя речь, например, о педагогике сотрудничества [6], социальной педагогике [2], но не о педагогике отношений. Сегодня отношенческой педагогикой у нас можно назвать лишь педагогику воспитания (если разложить неделимую общность «обучая, воспитываем»). Именно воспитание и воспитательная деятельность в педагогической

практике основываются на осмыслении и оценке отношений [15]. И.Б. Бабурова считает, что через феномен «отношение» в педагогике есть возможность углубить и совершенствовать педагогическую практику, подобрать новые механизмы воспитания личности, «разработать педагогическую теорию воспитания отношений личности» [3, с. 275]. В то же время, ссылаясь на А.П. Сидельского, она говорит о глубоком собственно педагогическом смысле отношений и ставящейся еще в 1971 г. задачи разработки педагогической теории отношений.

К сожалению, сегодня в отечественной педагогике «отношения» рассматриваются исключительно как принцип организации воспитательной деятельности, несмотря на активную востребованность и необходимость обращения к нему во множественных ситуациях педагогической практики. В самой отечественной педагогике, имея в виду ее образовательную составляющую, наблюдается уход в сторону содержания учебного предмета. Педагоги сосредоточены на образовательном результате, отодвигая на задний план личность ребенка и свою, в том числе, забывая, что первопричиной результативности обучения является ее отношенческая основа. Обучение строится на базе отношений, а не наоборот! И это известный факт, зафиксированный не потерявшим своей актуальности сегодня принципом Я.А. Коменского: «Сперва любить, потом учить». Ребенок не может начать самоулучшаться (образовываться) из точки «я ни на что не способен», а ресурс обновления ребенок может черпать из комплементарных с педагогом отношений. Поэтому отношения – это основа создания продуктивной, позитивной и сохранной образовательной среды.

В зарубежных исследованиях можно наблюдать проникание отношенческой составляющей в самую содержательную часть деятельности педагога. В частности, в исследованиях К. Миядзакки введено понятие «триадного отношения»: ученики – учебный материал – учитель. В таких отношениях предполагается, что учитель может узнать что-то новое из учебного материала учеников, как и сами ученики, может обнаружить неизвестный вопрос, на который не знает ответа, и найти решение во взаимодействии с учениками [23]. Исследуется и ситуация доминирующего в организации урока типичного триадного диалога Инициация – Ответ – Оценка, считающаяся препятствием для доступа учащихся к обучению. Предлагаются альтернативные способы организации отношений на уроке. В частности, более эффективными с точки зрения результативности обучения признаются следующие паттерны: «Инициация – Уточнение – Ответ»; «Инициация – Ответ – Уточнение – Ответ» или «Иницирующие ходы (исходящие от разных говорящих) – Иницирующий ход (объединяющий вклады) – Ответный ход согласия»;

«Иницирующий ход – Ответные ходы (исходящие от разных говорящих и часто перекрывающиеся) – Инициация (объединяющая вклады) – Ответ согласия» [24]. Также адекватными педагогическими подходами к обучению детей, соответствующими вызовам сложного социального мира, признаются педагогические практики, в которых присутствует ориентированность на запутанность, поддерживающее действие, практика честности [21].

Таким образом, в зарубежной педагогической практике можно увидеть большую ориентированность на отношенческую модель педагогики (и это парадоксально, с учетом разработанности проблемы отношений отечественной психологической наукой), которая рассматривается как неотъемлемая часть целостной педагогической системы, а не только ее воспитательной части. Вместе с тем, резюмируя, стоит отметить необходимость усиления внимания к отношенческому подходу в отечественной педагогической практике. Отношения являются основой принципа экологичности в организации образовательного процесса, направляют педагога на расширение возможностей учащихся в обучении, подчеркивают равенство, а не экспертность педагога, способствуют раскрытию личности учащегося и самого педагога, создают основу поддержки и безопасности учащихся разных возрастов на уроке.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось методом опроса. Школьникам предлагался перечень из 42 характеристик потенциала психологической безопасности педагога [19]. Потенциал психологической безопасности педагога рассматривается нами как системная характеристика личности педагога, обеспечивающая актуализацию его личностных, профессиональных и коммуникативных ресурсов, сознательно используемых для выстраивания комфортной и безопасной образовательной среды.

Оценка потенциала психологической безопасности педагога проводилась путем опроса учащихся, в котором предлагалось высказать мнение относительно выраженности у педагогов отдельных качеств трехкомпонентной структуры потенциала: блоков «личность» (учитель понимающий; открытый и искренний; высокомерный; раздражительный и т.п.); «профессионал» (педагог объясняет скучно; неинтересно; понятно и т.п.); «коммуникатор» (проявляет симпатию; безразличен к учащимся; тактичный и т.п.) [19].

Опрос проводился в школах г. Иркутска. В нем принимали участие школьники 5–10 классов, в возрасте от 11 до 17 лет. Общий объем выборки респондентов-подростков составил 450 человек, оценке подлежала

структура потенциала безопасности 34 педагогов. Процедура оценки предполагала обозначение выраженности каждого из измеряемых 42 качеств педагогов в диапазоне от 1 (означающей минимальную выраженность качества) до 10 (означающей максимальную представленность качества). Каждый участник опроса имел возможность выбрать от 3 до 5 характеристик в каждом из трех блоков в опросном листе.

Выраженность потенциала психологической безопасности педагога определялась по преобладанию указанных оценок во всех трех блоках. При подсчете результатов первичные оценки школьников, показатели абсолютных частот распределения, были преобразованы в показатели относительных частот значения признака.

Данные, полученные в ходе опроса учащихся, были подвергнуты факторному анализу с целью определения факторной нагрузки конкретных признаков в общей структуре компонентов потенциала психологической безопасности педагога. Факторная нагрузка рассчитывалась при $p \leq 0,01$.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования показали, что из трех блоков характеристик педагогов, необходимых с точки зрения организации психологической безопасности образовательного пространства учеников, именно коммуникативный (отношенческий) блок является ведущим в контексте возрастного аспекта. В характеристиках коммуникативного блока было обнаружено большинство педагогических качеств, имеющих значимые различия в организации психологически безопасного образовательного пространства в группах обучающихся разных возрастов. Среди таких характеристик выступают коммуникабельность педагога ($F = 133$, $p \leq 0,01$), умение понятно излагать материал ($F = 189$, $p \leq 0,01$), оказывать ученикам поддержку при ответе ($F = 192$, $p \leq 0,01$), организовывать групповое общение ($F = 76$, $p \leq 0,01$) и другие (рис. 1, 2).

Кроме того, стоит отметить, что для организации безопасного образовательного пространства фактор пола обучающихся не имеет приоритетного значения. В нашем исследовании значимыми различиями обладают всего две характеристики (уверенность и отзывчивость педагога), которые оказываются востребованными для осознания педагогической защищенности со стороны девочек. Следовательно, в масштабах школьного класса для организации безопасного и устойчивого образовательного пространства педагогу необходимо владеть более широким спектром коммуникативных техник для реализации верной стратегии в выстраивании и поддержании образовательных отношений с детьми.

Для удобства интерпретации результатов исследования коммуникативные характеристики педагогов были условно разделены нами на две группы: характеристики общей коммуникации (коммуникабельность, оказание поддержки и т.п.), отражающей эмоциональную составляющую общения, и характеристики стратегической коммуникации (поиск компромисса, готовность к сотрудничеству), обеспечивающие эффективное поведение педагога в конфликтной ситуации.

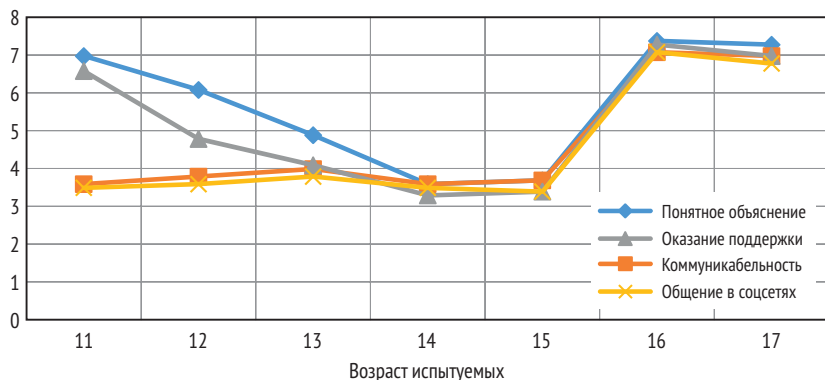


Рис. 1. Изменение выраженности коммуникативного компонента (общая коммуникация) по возрастам испытуемых

Как видно из представленного рисунка, возрастной профиль общей (см. рис. 1) и стратегической (см. рис. 2) коммуникации педагогов несколько отличается. Для младших подростков (5–7 классы) в моделировании безопасной образовательной среды более востребованными оказываются общекommunikативные профессиональные качества педагога, тогда как к старшему подростковому возрасту (9–10 классы) возрастают требования в умениях стратегической коммуникации педагогов.

Таким образом, по мере взросления ребенка в организации безопасного образовательного пространства возрастает необходимость в постоянных и сознательно планируемых усилиях педагогов по улучшению коммуникации и уменьшению конфликтов с учащимися, в использовании множественного арсенала коммуникативных инструментов для выстраивания осознанных педагогических отношений с детьми.

Стоит обратить внимание на характеристику готовности педагогов к сотрудничеству. Фактически, в любом школьном возрасте ребенок чувствует себя защищенным при условии ориентированности коммуникативной стратегии педагогов на сотрудничество с ним. При этом

востребованность в сотрудничестве со стороны ребенка является более важным условием психологической безопасности образовательной среды, нежели способность педагогов идти на компромисс в общении.

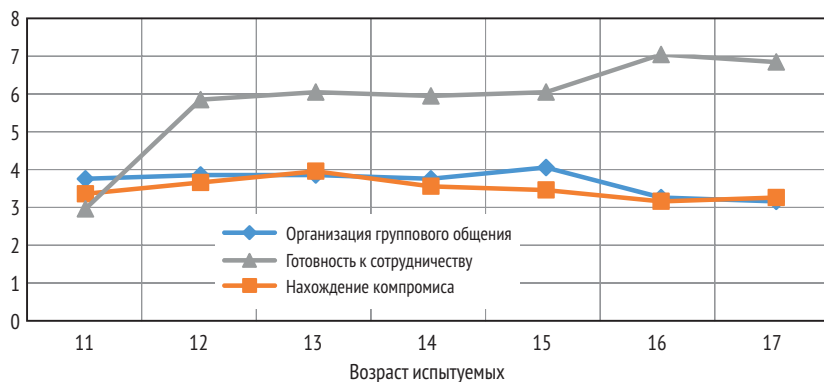


Рис. 2. Изменение выраженности коммуникативного компонента (стратегическая коммуникация) по возрастам испытуемых

Заключение

Итак, результаты исследования позволяют заключить, что в организации безопасного образовательного пространства детей разных возрастов ведущая роль принадлежит коммуникативному компоненту потенциала психологической безопасности педагога. Такие характеристики педагога, как оказание поддержки, коммуникабельность, организация группового общения, готовность к сотрудничеству и др., являются стержневыми в поддержании возрастной специфичности психологической безопасности образовательной среды. Эти же характеристики составляют основу человеческих отношений.

Учитывая, что педагоги ведут занятия в разных параллелях, т.е. взаимодействуют со школьниками разных возрастов, учителю необходимо владеть широким спектром навыков коммуникативного межличностного взаимодействия и гибко использовать их в различных ситуациях образовательных отношений. Поэтому правомерным становится предположение о необходимости целенаправленной психологической работы с педагогами по формированию у них соответствующих коммуникативных умений. Такая работа будет результативной, если приобретет системный характер не в диапазоне разовой помощи конкретному учителю, а в границах программы психологического сопровождения педагогов всей образовательной организации.

Выводы

Анализ современных публикаций приводит нас к заключению о том, что отношения, складывающиеся в системе межличностного взаимодействия учителя и ученика, являются крайне значимым, а иногда и определяющим фактором переживания ситуации психологического благополучия всех субъектов образовательной деятельности. Именно отношения формируют коммуникативную сферу в различных ситуациях школьного взаимодействия. Через понятие «отношения» появляется возможность оценить и описать широкий диапазон паттернов поведения как учителя, так и школьника. Отношения закладывают основу для формирования и поддержания психологически безопасных образовательных условий, нацеливают действия педагога на комфортное взаимодействие со школьниками, создают основу для реализации личностного и профессионального потенциала учителя.

Эмпирическое изучение коммуникативного, иными словами, «отношенческого» компонента потенциала психологической безопасности педагога «глазами» подростков дает основания говорить о его высокой значимости в организации психологической безопасности в образовательной среде.

В то же время, учитывая важную роль коммуникативного компонента потенциала психологической безопасности педагога в организации образовательного пространства, видится необходимым расширить перечень коммуникативных качеств педагога, оцениваемых учащимися, с целью изучения их роли в организации педагогических отношений.

Поэтому нам думается совершенно необходимым говорить о расширении применения отношенческой модели в отечественной педагогической практике, в том числе в контексте организации безопасности образовательной среды.

Библиографический список / References

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 7–14. DOI: 10.17759/jmfp.2017060201 [Avdeeva N.N. Attachment theory: Current research and perspectives. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2017. Vol. 6. No. 2. Pp. 7–14. (In Rus.) DOI: 10.17759/jmfp.2017060201]
2. Андрущенко Н.Ю., Денисюк Т.Ф. Формирование ценностного отношения учащейся молодежи к здоровому образу жизни как актуальная проблема социальной педагогики // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXII региональной научно-практической конференции. Витебск, 2017. С. 3–4. [Andrushchenko N.Yu., Denisjuk T.F. Formation

- of the value attitude of young students to a healthy lifestyle as an actual problem of social pedagogy. *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike. Materialy XXII regionalnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Vitebsk, 2017. Pp. 3–4. (In Rus.)]
3. Бабурова И.В. «Отношение» как педагогическая категория // Омский научный вестник. 2006. № 8 (45). С. 274–276. [Baburova I.V. “Attitude” as a pedagogical category. *Omsk Scientific Bulletin*. 2006. No. 8 (45). Pp. 274–276. (In Rus.)]
 4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 12–18. [Baeva I.A. Psychological safety of the educational environment in the structure of the complex safety of the educational organization. *Kazan Pedagogical Journal*. 2017. No. 6 (125). Pp. 12–18. (In Rus.)]
 5. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 7–19. [Baeva I.A., Semikin V.V. Safety of the educational environment, mental culture and mental health of schoolchildren. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2005. Vol. 5. No. 12. Pp. 7–19. (In Rus.)]
 6. Вейт М.А. Гуманное отношение – основной элемент педагогики сотрудничества, элемент педагогического мастерства учителя // Проблемы обучения и воспитания: теория и практика: материалы методологических и методических семинаров. Липецк, 1995. С. 15–22. [Veit M.A. Humane attitude is the main element of the pedagogy of cooperation, an element of the pedagogical skill of the teacher. *Problemy obucheniya i vospitaniya: Teoriya i praktika. Materialy metodologicheskikh i metodicheskikh seminarov*. Lipetsk, 1995. Pp. 15–22. (In Rus.)]
 7. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки // Мир психологии. 2011. № 4 (68). С. 14–31. [Galazhinsky E.V., Klochko V.E. The category of “relationship” in psychology in the light of the paradigm dynamics of science. *Mir psihologii*. 2011. No. 4 (68). Pp. 14–31. (In Rus.)]
 8. Ефимова Н.С. Формирование безопасности личности как психолого-педагогическая проблема // Педагогические новости. 2014. № 1. С. 12–24. [Efimova N.S. Formation of personal security as a psychological and pedagogical problem. *Pedagogicheskie novosti*. 2014. No. 1. Pp. 12–24. (In Rus.)]
 9. Зуева С.О. Психологическая безопасность педагогов в образовательной среде школы // Развитие и образование личности в современном коммуникативном пространстве: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск, 2021. С. 96–102. [Zueva S.O. Psychological safety of teachers in the educational environment of the school. *Razvitie i obrazovanie lichnosti v sovremennom kommunikativnom prostranstve. Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Irkutsk, 2021. Pp. 96–102. (In Rus.)]
 10. Кочнева Е.М., Морозова Л.Б. Психологическая безопасность современного учителя // Проблемы современного педагогического образования.

2018. № 61-1. С. 364–368. [Kochneva E.M., Morozova L.B. Psychological safety of the modern teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. No. 61-1. Pp. 364–368. (In Rus.)]
11. Красило А.И. Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 28–38. [Krasilo A.I. Problems of diagnosing the psychological safety of the educational environment. *Psychological Science and Education*. 2013. No. 1. Pp. 28–38. (In Rus.)]
 12. Лунева О.В. Отношение // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 3. С. 231–236. DOI: 10.17805/zpu.2019.3.20 [Luneva O.V. Attitude. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2019. No. 3. Pp. 231–236. (In Rus.) DOI: 10.17805/zpu.2019.3.20]
 13. Малий Д.В., Югфельд И.А. Профессионально-личностные качества учителя в области проектирования психологически безопасной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 238–247. [Maliy D.V., Yugfeld I.A. Professional and personal qualities of a teacher in the field of designing a psychologically safe educational environment. *Modern Problems of Science and Education. Surgery*. 2016. No. 5. Pp. 238–247. (In Rus.)]
 14. Марцинковская Т.Д. Категория отношения в современной психологии // Мир психологии. 2011. № 4 (68). С. 31–38. [Martsinkovskaya T.D. Category of relationship in modern psychology. *Mir psihologii*. 2011. No. 4 (68). Pp. 31–38. (In Rus.)]
 15. Мониторинг некоторых критериев реализации воспитательных систем в образовательных организациях (на примере Иркутской области) / Рерке В.И., Чепрасова Н.Е., Марченко С.Е., Марченко А.И. // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 3. С. 58–63. [Rerke V.I., Cheprasova N.E., Marchenko S.E., Marchenko A.I. Monitoring of some criteria for the implementation of educational systems in educational organizations (on the example of the Irkutsk region). *Review of Pedagogical Research*. 2021. Vol. 3. No. 3. Pp. 58–63. (In Rus.)]
 16. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности / Литвинова А.В., Котенева А.В., Кокурин А.В., Иванов В.С. // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 1. С. 8–16. DOI: 10.17759/jmfp.2021100101 [Litvinova A.V., Koteneva A.V., Kokurin A.V., Ivanov V.S. Problems of psychological safety of a person in extreme conditions of life. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2021. Vol. 10. No. 1. Pp. 8–16. (In Rus.) DOI: 10.17759/jmfp.2021100101]
 17. Савченко И.А. Социальная безопасность учителя в образовательной среде: концептуальные основы // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 3 (59). С. 640–645. [Savchenko I.A. Social security of a teacher in the educational environment: Conceptual framework. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016. No. 3. Pp. 640–645. (In Rus.)]
 18. Смык Ю.В., Качимская А.Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // Science for Education Today. 2021. Т. 11. № 1. С. 42–58. DOI: 10.15293/2658-6762.2101.03 [Smyk Yu.V., Kachimskaya A.Yu. The potential of the psychological safety of the teacher as a condition for the psychological

- safety of the student. *Science for Education Today*. 2021. Vol. 11. No. 1. Pp. 42–58. (In Rus.) DOI: 10.15293/2658-6762.2101.03]
19. Смык Ю.В., Качимская А.Ю., Гордиенко В.Н. Потенциал психологической безопасности педагога в оценках учащихся // Интеграция образования. 2022. Т. 26. № 3 (108). С. 503–517. DOI: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517 [Smyk Yu.V., Kachimskaya A.Yu., Gordienko V.N. The potential of psychological safety of the teacher in the assessments of students. *Education Integration*. 2022. Vol. 26. No. 3 (108). Pp. 503–517. (In Rus.) DOI: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517]
 20. Ge Y.Q. Psychological safety, employee voice, and work engagement. *Social Behavior and Personality*. 2020. Vol. 48. No. 3. Article number e8907. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.8907>
 21. Koen R., Bakker C., Wals Arjen E.J., Lengkeek G. Rethinking pedagogy in the face of complex societal challenges: Helpful perspectives for teaching the entangled student. *Pedagogy Culture and Society*. 2022. August. DOI: 10.1080/14681366.2022.2108125
 22. Kolbe M.W. Managing psychological safety in debriefings: A dynamic balancing act. *BMJ Simulation & Technology Enhanced Learning*. 2020. Vol. 6. No. 3. Pp. 164–171. DOI: 10.1136/bmjstel-2019-000470
 23. Miyazaki K. Dialogic lessons and triadic relationship among pupils, learning topic, and teacher. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2019. Vol. 7. DOI: 10.5195/dpj.2019.239
 24. Rees C., Roth W-M. Interchangeable positions in interaction sequences in science classrooms. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2017. Vol. 5. DOI: 10.5195/dpj.2017.184
 25. Sianko N., Hedge J.M., McDonell J.R. Differential adjustment among rural adolescents exposed to family violence. *Journal of Interpersonal Violence*. 2019. Vol. 34 (4). Pp. 712–740. DOI: 10.1177%2F0886260516645574
 26. Wang H. Nonviolence as teacher education: A qualitative study in challenges and possibilities. *Journal of Peace Education*. 2018. Vol. 15 (2). Pp. 216–237. DOI: 10.1080/17400201.2018.1458294

Статья поступила в редакцию 22.08.2023, принята к публикации 28.10.2023

The article was received on 22.08.2023, accepted for publication 28.10.2023

Сведения об авторах / About the authors

Качимская Анна Юрьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии образования и развития личности Педагогического института, Иркутский государственный университет

Anna Y. Kachimskaia – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Psychology of Education and Personal Development of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University

E-mail: max115221@list.ru

Смык Юлия Викторовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии образования и развития личности Педагогического института, Иркутский государственный университет

Julia V. Smyk – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Psychology of Education and Personal Development of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University

E-mail: smyk.75@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Качимская А.Ю. – обзор литературы, концептуализация выводов, подготовка текста статьи

Смык Ю.В. – обзор литературы, анализ результатов эмпирического исследования, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

A.Yu. Kachimskaia – literature review, conceptualization of conclusions, preparation of the article text

J.V. Smyk – literature review, conceptualization of conclusions, preparation of the article text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Т.Н. Сахарова, Н.А. Цветкова

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

Инновационные подходы к образованию и воспитанию детей поколений Z и α в контексте особенностей их психологических характеристик

В статье анализируются особенности психологического портрета современных детей поколений Z и α , обусловленные различиями ситуации развития детей этих поколений от ситуации развития детей предыдущих поколений. Новая ситуация развития содержит как плюсы, так и минусы, которые необходимо учесть при решении задачи разработки инновационных подходов к воспитанию и образованию этих поколений россиян. В статье описаны противоречия социально-психологических условий настоящего времени, оказывающие влияние на жизнедеятельность современных семей и качество детско-родительских отношений, такие как противоречие между демократизацией детской жизни на уровне семьи и ограничением жизненного пространства ребенка; противоречие между повышением качества жизни и снижением субъективной удовлетворенности жизнью, уровнем эмоционального благополучия детей; противоречие между возрастанием родительского контроля к образовательным организациям и дефицитом эмоционального тепла в отношениях родителей с ребенком. Подробно описаны шесть принципов, соблюдение которых призвано обеспечить эффективность процессов обучения и воспитания детей поколений Z и α , а именно: интерес, скорость обучения, интерактивность, инфографика, мультизадачность, вознаграждение (поощрение и признание).

Ключевые слова: поколение Z, поколение α , гибридные пространства, клиповое мышление, социализация, инновационные подходы, семейное воспитание, традиционные ценности

© Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А., 2024



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 проведения работ по Государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации «Разработка методического обеспечения военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания детей и молодежи», номер государственной регистрации 123070200007-8.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. Инновационные подходы к образованию и воспитанию детей поколений Z и α в контексте особенностей их психологических характеристик // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 205–223. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-205-223

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-205-223

T.N. Sakharova, N.A. Tsvetkova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Innovative approaches to the education and upbringing of children of generations Z and α in the context of their psychological characteristics

The article analyzes the features of the psychological portrait of modern children of generations Z and α , due to the differences in the situation of development of children of these generations from the situation of development of children of previous generations. The new development situation contains both advantages and disadvantages that must be taken into account when solving the task of developing innovative approaches to the upbringing and education of the younger generations of Russians. The article describes the contradictions of the socio-psychological conditions of the present time that affect the life of modern families and the quality of child-parent relations, such as the contradiction between the democratization of children's life at the family level and the restriction of the child's living space; the contradiction between improving the quality

of life and reducing subjective life satisfaction, the level of emotional well-being of children; the contradiction between the increasing parental control over educational organizations and the lack of emotional warmth in the relationship between parents and a child. Six principles are described in detail, the observance of which is designed to ensure the effectiveness of the learning and upbringing processes of children of generations Z and α , namely: interest, learning speed, interactivity, infographics, multitasking, reward (encouragement and recognition).

Key words: generation Z, generation α , hybrid spaces, clip thinking, socialization, innovative approaches, family education, traditional values

Acknowledgments. The article was prepared within the framework of work under the State assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Development of methodological support for military-sports training and patriotic education of children and youth", state registration number 123070200007-8.

CITATION: Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. Innovative approaches to the education and upbringing of children of generations Z and α in the context of their psychological characteristics. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 205–223. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-205-223

Технологическая революция, начавшаяся в 1990-х гг. и получившая название «цифровой», привела к существенной трансформации всех сфер жизнедеятельности человека: появились и получили повсеместное распространение совершенно новые, не представимые ранее, возможности учиться, работать, общаться в виртуальном мире интернет-платформ, социальных сетей, маркетплейсов. Эти изменения повлекли за собой появление психологических особенностей у представителей поколений, с рождения «вписанных» в мир цифровых технологий, по сравнению с людьми, рожденными в доцифровые времена.

Социологи, исследуя коммуникативные, познавательные, поведенческие паттерны людей, родившихся в сорокапятилетний промежуток между 1965 и 2010 гг., выделили поколения X, Y, Z и α – поколения до-цифровой, цифровой и сетевой культуры [3; 10].

Основные психологические различия поколений родителей и пра-родителей (поколения X и Y, рождены в 1960-е, 1970-е и 1980-е гг.) от поколений детей и внуков (поколения Z и α , рождены в 2000-х и 2010-х гг.) относятся к сферам общения, мотивации, получения, усвоения и обработки информации [6; 11].

Дети поколений X и Y воспитывались совсем иначе, чем дети поколений Z и α . Если детям X и Y мамы и бабушки пели на ночь колыбельные, а по вечерам читали книжки, то детям Z и α родители практически с рождения вручали смартфоны, предоставляя им полную самостоятельность в играх и развлечениях. Иначе говоря, ситуация развития детей поколений Z и α существенно отличается от ситуации развития детей предыдущих поколений [13]. При этом новая ситуация развития содержит как плюсы, так и минусы [4].

Отсюда следует исключительная важность поисков ответа на вопрос, каким образом включенность современных детей в мир виртуальной реальности влияет на их психологические характеристики, ментальные установки, систему ценностей и смысло-жизненных ориентаций, на их образ жизни в целом. Педагоги и психологи должны учитывать и очевидные плюсы новой ситуации развития, и угрозы, которые несет с собой эта новизна. Плюсы и минусы неизбежны – игнорировать их нельзя, как бы к ним не относиться [9]. Следовательно, задача создания инновационных подходов к процессам обучения, социализации, воспитания детей поколений Z и α становится одной из приоритетных задач современных практико-ориентированных исследований [16].

В настоящее время можно выделить три основных направления таких исследований: изучение психолого-физиологических характеристик современных детей; изучение системы ценностей и жизненных приоритетов; изучение качества детско-родительских отношений в современных семьях и его влияния на формирование личности ребенка.

Важно отметить, что сложность и масштабность происходящих в современном мире перемен порождают много противоречий, которые не могут не оказывать влияния на развитие детей, на процессы их обучения и воспитания.

Первое противоречие – между демократизацией детской жизни на уровне семьи и ограничением жизненного пространства ребенка. С одной стороны, все меньше родителей используют авторитарный стиль семейного воспитания, игнорирующий психо-физиологическую индивидуальность ребенка. Все большее распространение получает помогающий стиль семейного воспитания. Реализующие этот воспитательный стиль родители исходят из идеи, что ребенок – уникальное человеческое существо, и задача родителей состоит в создании условий для проявления и развития его индивидуальности, помощи ребенку в реализации своего потенциала, актуализации творческого начала [20].

Уходит в прошлое модель «отстраненного отцовства», когда мужчина в семье фокусировался исключительно на роли хозяина-кормильца-добытчика и сводил к минимуму свои воспитательные усилия. Сейчас

во многих семьях в процессе воспитания участвуют оба родителя. Они готовы прислушиваться к чувствам ребенка, удовлетворять его эмоциональные потребности, ценить свою близость с ним, сочувствовать, когда ему плохо, радоваться вместе с ним успехам и достижениям, поощрять его интересы. Семейное общение из формы назидательных монологов родителя приобретает форму конструктивного диалога «родитель – ребенок», основанного на принятии и уважении психологических предрасположенностей ребенка, его способностей и возрастных возможностей [12].

С другой стороны, произошло ограничение жизненного пространства ребенка, особенно в больших городах. Родители вводят множество ограничений по самостоятельному передвижению ребенка по городу, объясняя это соображениями безопасности. Под запретом оказываются не только поездки на транспорте или дальние пешие прогулки, но и то, что раньше называлось «жизнью во дворе». Да и сам ребенок зачастую предпочитает сидеть дома у компьютера, поскольку это кажется ему более увлекательным. Таким образом, из процесса социализации ребенка устраняется важный элемент освоения им внеклассного общения в реальном, а не виртуальном мире [5].

Второе противоречие. С одной стороны, в социальной политике нашего государства огромное внимание уделяется мерам по преодолению демографических проблем за счет стимулирования увеличения количества многодетных семей, имеющих троих и более детей¹.

Тем не менее, на протяжении последних десятилетий у нас в стране наблюдается снижение рождаемости. Например, по данным статистики, в 2022 г. рождаемость снизилась на 6,9% по сравнению с 2021 г.² Из общего количества семей в стране, которых насчитывается порядка 52 млн, основную долю – около 64% – составляют однодетные семьи. Только 28% семей имеют двух, а 6% – троих детей. Это значит, что большинство сегодняшних школьников являются единственными детьми в семье со всеми вытекающими отсюда проблемами: у этих детей нет возможности сформировать в семье навыки коммуникации и сотрудничества с другими детьми, навык соотношения своих потребностей и желаний с потребностями и желаниями других членов семьи.

Кроме тенденции снижения рождаемости, наблюдается и другая негативная тенденция. Устойчиво высоким остается количество распавшихся семей. Так, в Москве в 2022 г. из 100 семей распалось

¹ Указ Президента РФ от 5 мая 1992 г. № 431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» (с изм. и доп. от 25.02.2003). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/1254> (дата обращения: 16.09.2023).

² Статистика в реальном времени. Данные о населении любой страны. URL: <https://countrymeters.info/ru> (дата обращения: 16.09.2023).

почти 51% (50,72%), Москва при этом занимала 77 место среди всех 85 регионов России³. Высокая разводимость браков приводит к тому, что устойчиво высоким остается количество детей, воспитывающихся в неполных семьях. Воспитание в монородительской семье – также одна из особенностей ситуации развития современных детей. За последние 20 лет количество матерей-одиночек возросло и составляет на сегодняшний день примерно 5,6 млн. Отметим, что отцов-одиночек в 2022 г. было всего 634,5 тыс., т.е. одиноких матерей почти в 9 раз больше.

Третье противоречие – это противоречие между повышением качества жизни и снижением субъективной удовлетворенности жизнью, уровнем эмоционального благополучия детей. При почти повсеместном распространении технической вооруженности семей компьютерами, различными гаджетами, доступностью интересного разнообразного качественного отдыха, повышается уровень неудовлетворенности и критичности – у взрослых и, как следствие, у детей. У многих родителей наблюдается расхождение между уровнем желаемого в достижениях ребенка и уровнем возможного в соответствии с его интеллектуальным, спортивным, творческим потенциалом. Завышенные ожидания родителей приводят к неизбежным разочарованиям, снижают уровень позитивных эмоций во взаимоотношениях родителя с ребенком, гасят общее оптимистичное отношение к жизни, наполняют ребенка тревогой и неуверенностью в будущем, способствуют формированию у него низкой самооценки.

Четвертое противоречие в условиях развития современных детей заключается в том, что, с одной стороны, наблюдается возрастание родительского контроля к образовательным организациям. Этот факт отмечают многие директора школ, классные руководители и учителя-предметники.

Родители объясняют это тем, что сама система обучения, уровень сложности домашних заданий вынуждают их включаться в процесс обучения и, как следствие, проявлять контролирующий интерес к школьной жизни.

На самом деле важнейшей причиной такого контроля является низкий или, скажем мягче, не очень высокий уровень уважения родителей к школьным специалистам. Способствуют этому, кроме всего прочего, родительские чаты, которые зачастую разгоняют градус претензий одного родителя до масштаба недовольства всех родителей класса;

³ Статистика разводов и браков в России 2021–2022: таблицы по годам и регионам // Рейтинги и новости. URL: top-rf.ru/places/149-braki-razvody.html (дата обращения: 16.09.2023).

выводить претензии в разумное русло сложно, а порой и невозможно в силу высокой агрессивности части родителей.

С другой стороны, многие родители настолько заняты собой, своей карьерой и зарабатыванием денег, что в их отношениях с ребенком наблюдается дефицит эмоционального тепла. Вместо родителя чуткого и отзывчивого ребенок получает родителя сугубо рационального, «родителя-робота», который хорошо отслеживает все процессы в жизни ребенка, но не принимает в ней эмоционального участия.

Указанные противоречия приводят к существенным изменениям в условиях развития современных детей.

Условия малого социума (семья, класс, ближнее окружение) заменяются новым значимым пространством (сеть). Общение в реальной жизни, имеющее свои законы, заменяется общением в сети, у которого совсем другие законы: в виртуальном пространстве гораздо меньше условий, сдерживающих проявление недоброжелательности, словесной грубости, агрессии, невежества.

Общение с родителями и сверстниками носит опосредованный дистанционный характер [8]. Это неизбежно приводит к выхолащиванию живых эмоций, не дает ребенку возможности формировать эмоциональный интеллект – умение распознавать свои и чужие эмоции и продуктивно управлять ими. В дистанционном общении реальные эмоции заменяются эмодзи, что переводит общение с уровня обмена комплексом «мысли + ясно проявленные эмоции» в общение чисто рациональное с заменой естественного проявления эмоций на суррогат символических рационально выбираемых из предлагаемого репертуара смайликов и других фигур эмодзи.

Гибридное пространство, которое характеризуется доступностью для ребенка одновременно предметного, социального и виртуального пространства [19], изменяет процесс формирования высших психических функций.

Каковы же последствия указанных обстоятельств, в которых происходит формирование психологических характеристик современного ребенка? Какие они, представители поколений Z и α ?

Это люди, не представляющие свою жизнь без доступа к интернету, без возможности развлекаться, общаться, учиться с помощью гаджетов. Статистика говорит, что в России 89% детей возраста 12–17 лет выходят в сеть почти каждый день или каждый день [18].

Главные последствия такого образа жизни – повышенная возбудимость вплоть до гиперактивности, эмоциональная неустойчивость, отсутствие способности к саморегуляции своих эмоциональных состояний [2].

Важнейшие высшие психические функции – память, внимание, мышление – формируются в гибридном пространстве, сочетающем мир реальный и виртуальный [15].

Запоминание информации, ее удержание в памяти и способность вызвать нужные «файлы» информации при необходимости у детей Z и α отличаются тем, что их память является неглубокой и короткой.

Привычка скроллить экран смартфона, не задерживая внимание на мелькающих картинках мультфильмов, игр и другого визуального контента, негативно сказывается на способности концентрировать внимание в течение продолжительного времени. Даже 45-минутный урок становится для большинства детей младшего школьного возраста непосильной нагрузкой.

Изменяется не только внимание – изменяется и мышление, оно приобретает такие особенности, что специалисты даже ввели особый термин – «клиповое мышление». Его обладатели предпочитают не читать текст, а видеть сопровождающие картинки (практически, они рассматривают комиксы на заданный сюжет), что неизбежно снижает смысловое восприятие текста.

Ограниченность физических нагрузок, вызванная желанием детей как можно больше времени проводить за компьютером, уменьшает протопатическую чувствительность. Отсюда резкое снижение способности ощущать свое тело и его возможности, которая является основой восприятия себя как самостоятельной физической сущности. Недостаточное развитие этого вида чувствительности ведет к трудностям в формировании ребенком своего «Я».

Можно ли на основании указанных изменений сделать вывод, что дети поколений Z и α хуже, чем дети прежних поколений? Никоем образом! Дети не стали хуже – более того, у них есть ряд положительных качеств, которые не были ярко представлены у детей предыдущих поколений [5; 14].

Это, прежде всего, отсутствие страха перемен. Новая информация, новая деятельность вызывают у детей поколения Z не растерянность и настороженность, а позитивные эмоции – интерес, любопытство, вдохновение.

Далее: отсутствие страха совершить ошибку. Это позитивное качество формируется вследствие того, что виртуальное пространство создает у пользователей впечатление, что любую допущенную ошибку можно исправить легко, одним движением «мышки», причем сделать это самостоятельно, не прибегая к помощи взрослых. Поэтому дети Z гораздо раньше начинают стремиться к самостоятельности, гораздо больше ценят свою независимость и индивидуальность, особенно позитивно

откликаются на персонифицированную похвалу и критику, учитывающую их уникальность.

Большой объем легко доступной информации обеспечивает высокий уровень информированности детей поколения Z относительно самых разных отраслей знаний.

Дети Z демонстрируют способность действовать в условиях многозадачности в смысле одновременного выполнения нескольких разных действий. Они могут, например, параллельно выполнению домашних заданий вести переписку с одноклассниками в чате и листать новостную ленту, не волнуясь за качество всех этих действий.

К негативным характеристикам личности детей поколений Z и α можно отнести их низкую социальную адаптированность и инфантилизм, которые развиваются вследствие дефицита офлайн-общения. Обилие разнообразной информации провоцирует нестабильность интересов. Легкая доступность различных способов получения желаемого приводит к отсутствию амбициозных целей [17], а неудачи в достижении краткосрочных целей воспринимаются так тяжело, что нередко порождают состояние депрессии и интенсивные переживания своей недооцененности.

Таким образом, живя в мире, полном противоречий, дети поколений Z и α формируются как крайне противоречивые личности, которые вынуждены самостоятельно искать инструменты самоконтроля и защиты от тех опасностей, описанием которых полон интернет [7]. И это не может не сказываться на их нравственной сфере: многим из них свойственна склонность к пренебрежению морально-нравственными нормами вплоть до стирания грани между «хорошо» и «плохо». Отсюда ложь как приемлемый инструмент достижения цели, перекладывание вины на совершенную ошибку на окружающих или внешние обстоятельства.

Самоуверенность, эгоизм и тяга к ранней самостоятельности приводят к тому, что для детей поколения Z не существует авторитетов априори, их уважение нужно заслужить, причем это относится и к родителям, и к педагогам, и к другим представителям социальных институтов. Это, во-первых, не может не осложнять процесс воспитания детей Z дома, в семье и в школе. А, во-вторых, требует решительного отказа от деструктивных элементов воспитательных подходов прошлого, таких как схоластичность, умозрительность, абстрактность и оторванность от реальной жизни.

Наиболее конструктивным представляется компетентностный подход, базирующийся на принципе неразрывного единства освоения знаний и навыков их применения в реальной практике и принципе

«обучения служением», который ориентирует учащихся на применение полученных знаний с пользой для Родины.

Резюмируя сказанное об особенностях психической сферы детей поколений Z и α , подчеркнем еще раз, что наличие противоречивых характеристик, которые многими родителями, бабушками и дедушками и педагогами воспринимаются как нечто не только новое, непривычное, но и негативное, свидетельствуют о приобретении детьми своеобразных методов адаптации к окружающей действительности.

Именно эти особенности и эти методы адаптации необходимо учитывать при поиске ответа на вопрос «Как учить и как воспитывать современных детей?» Учить и воспитывать надо, творчески воплощая в обучении и воспитании следующие шесть принципов: *интерес – скорость обучения – интерактивность – инфографика – мультизадачность – вознаграждение (поощрение и признание)*.

Принцип первый: мотивация к обучению через создание *интереса к цели обучения*. Понимание того, «зачем мне изучать это» для современного ребенка гораздо важнее, чем понимание того, «почему я должен это изучать».

При наличии быстрого доступа обучающегося к любому источнику информации, задача создания интереса к изучаемой теме решается с помощью следующих инструментов:

- 1) четкая формулировка *цели* изучения данной информации;
- 2) выстраивание *логических взаимосвязей* между отдельными разделами информации в изучаемом предмете;
- 3) создание творческих заданий для самостоятельной работы обучающегося, таких как поиск дополнительных материалов, фильмов и книг по изучаемой теме.

Интерес убивает скука, поэтому важно обеспечить школьника большим количеством источников информации, чтобы он мог с головой погрузиться в то, что его интересует.

Ну и, конечно, никто не отменял положение о том, что необходимым (хотя и не достаточным) условием того, что детям будет интересно заниматься, является *интерес учителя к своему предмету*. Если педагог говорит о своем предмете с блеском в глазах, находит небанальные примеры, использует данные, не приведенные в учебнике, ребенок не останется равнодушным. А если педагог монотонно говорит что-то невыразительное уставшим голосом, то и детям не захочется открывать учебник. Скучно учителю – скучно ученику!

Принцип второй: *скорость обучения, быстрое переключение задач, предлагаемых для решения*. Умение решать сложные задачи формируется посредством деления педагогом сложной задачи на составляющие

ее части. К этому привыкли преподаватели математики, а теперь это искусство полезно освоить и другим предметникам.

Принцип третий: *интерактивность*, оперативное предоставление педагогом обратной связи обучающемуся о его продвижении в обучении. Интерактивное или «диалоговое» обучение предполагает диалог и учителя с обучающимися, и отдельных групп учащихся между собой. Диалог побуждает учащихся к активности, развивает здоровую конкурентность, стимулирует слаженную, плодотворную работу в коллективе.

Принцип четвертый: *инфографика* или использование видеоматериалов (слайдов, мини-клипов и т.п.) в преподнесении информации. Инфографика может изготавливаться педагогом или выполняться обучающимися как домашнее задание.

Опыт, который большинство преподавателей приобрели в период онлайн-обучения во время пандемии COVID-19, показал, что инфографика является мощным средством мотивации к внимательному участию обучающихся в конкретном уроке и в целом повышает интерес к изучаемому материалу.

Конечно, создание презентаций требует от педагога дополнительного времени на подготовку к уроку. Но, с другой стороны, помогает структурировать материал и находить новые ракурсы его подачи.

Принцип пятый: *мультизадачность*. Термин «мульти- или многозадачность», пришедший из компьютерных технологий, в применении к деятельности человека означает умение выполнять несколько задач одновременно, переключаясь с одной задачи на другую. В настоящее время под мультизадачностью понимают не синхронное выполнение нескольких действий, а деятельность по решению нескольких задач с постоянным переключением внимания.

Способность действовать в условиях мультизадачного режима работы обеспечивает нейропластичность головного мозга, т.е. его высокая адаптивность к внешним воздействиям. Однако, как показали исследования, нейропластичность не безгранична: при одновременном выполнении человеком двух задач активизируются обе лобные доли его мозга, и мозг как бы «раздваивается», успешно справляясь с обеими задачами, но при выполнении одновременно трех и более задач мозг, чтобы снизить нагрузку, игнорирует сигналы, которые не относятся к выполнению текущей задачи, и при переключении на другую задачу совершает ошибки.

Дети поколения Z при использовании смартфонов демонстрируют исключительно высокий уровень многозадачности, которая даже получила особое название – медиамногозадачность. Современный ребенок, погруженный в интернет-пространство, меняет онлайн-деятельность

в среднем три раза в минуту: шутит в чате с друзьями, делает скриншоты интересных сообщений, пишет комменты к постам в соцсетях. Исследования показали, что даже среди младшеклассников 30% учеников активно приобщаются к медийной многозадачности. Иначе говоря, с самых ранних ступеней обучения детей увлекают всплывающие в одном экране окна, инфографика из разных разделов изучаемой темы и т.п.

Влияние медиамультizaдачности на академическую успеваемость – вопрос дискуссионный. Одни авторы утверждают, что практика многозадачности снижает успеваемость из-за рассеянности внимания ребенка и плохого запоминания учебного материала. Другие авторы считают, что умеренное занятие видеоиграми, многозадачные медиа и многозадачная деятельность приводят к более высокой результативности и эффективности в условиях цифровой среды.

И, наконец, группа «тяжелых многозадачников» – тех, кто пользуется гаджетами чаще своих сверстников и больше других привыкли совмещать разные виды медиаактивности. Установлено, что эти дети обладают высокой переключаемостью внимания и большим объемом внимания, у них более высокие характеристики рабочей памяти. Однако, с другой стороны, они больше подвержены влиянию отвлекающих факторов.

При всем разбросе мнений относительно мультизадачности, к настоящему времени большинство исследователей пришло к выводу, что медиамногозадачность – это новая, отличная от линейной, модель поведения, выработанная поколением Z путем проб и ошибок и настолько значимая, что, безусловно, подлежит развитию через освоение ребенком умения планировать свою деятельность и распределять свои ресурсы. Развитие инновационных методов обучения должно включать многозадачность.

Принцип шестой: *вознаграждение (поощрение) результатов деятельности ребенка*. Вознаграждение не должно иметь финансовый характер, а символически отражать результаты ребенка в процессе обучения (благодарственное письмо, грамота, сертификат и т.п.). Принцип вознаграждения призван удовлетворить потребность ребенка в социальном признании, что очень важно для развития его социальной активности. Это, в свою очередь, особенно важно в качестве средства противодействия социальной пассивности, «залипанию» в интернет-пространстве, демотивированности ребенка к выходу в мир реальных отношений.

Таким образом, психологические особенности детей поколения Z требуют от педагогов и помогающих родителей искусного сочетания в процессе обучения инновационных технологий с классическим

принципом укрепления авторитета педагога и других школьных специалистов в глазах ребенка.

Сочетание устоявшихся, традиционных подходов и новых технологий необходимо и в семейном воспитании.

В целом, педагогический потенциал современных семей достаточно высок и может быть эффективно задействован школой в общем воспитательном процессе. Как показали исследования, у детей поколения Z нет ярко выраженного устремления к ранней обособленности от родительской семьи – они не бунтари, которые хотят непременно противопоставить свои интересы интересам предыдущих поколений. Скорее, наоборот, они стремятся найти взаимопонимание с родителями и с удовольствием проводят с ними время в той деятельности, которая им интересна [1].

Из обширного спектра семейных воспитательных принципов наиболее эффективными, с нашей точки зрения, являются следующие: *личный пример – совместная деятельность – семейные традиции и ритуалы – правильно организованные воспоминания.*

«Воспитывай личным примером, а не с помощью хитрых наук!» – восклицал Л.Н. Толстой, отдавая этому подходу в воспитании безусловное преимущество⁴. Однако в наше время многие родители его игнорируют. Сложился даже устойчивый миф о том, что для поколения Z «сети важнее родителей». В некоторых семьях этот миф используется родителями как своеобразная «индульгенция», возможность «отпустить» себе свои собственные грехи, такие как сквернословие, например.

И педагоги, и психологи отмечают, что огрубление речи, использование супругами обценной лексики в разговорах между собой и с детьми становится все более распространенным явлением; естественно, что это приводит к распространенности речевого хамства и среди детей. Или другой пример: родитель возмущается «залипанием» ребенка в гаджете, не замечая, что сам не прекращает общение со смартфоном даже когда садится за стол, чтобы поужинать всей семьей. Ребенок просто «срисовывает» его поведение, и замечание родителя в свой адрес он вполне естественно воспринимает как несправедливое. Зато умение родителя быть эмоционально сдержанным, тактичным, ответственным за принятие на себя обязательства, безусловно, оказывает самое благотворное влияние на ребенка.

Особенно важен личный пример отношения родителя к учебе, к саморазвитию. Родителям необходимо демонстрировать ребенку свой

⁴ Лев Толстой о воспитании детей. URL: http://www.cecsi.ru/coach/peops_education_children_lt.html (дата обращения: 16.09.2023).

интерес к образованию: изучать новое, делиться новостями, обсуждать изученное, рассказывать о своих достижениях в работе, при этом не скупясь на выражение эмоций. Такой неподдельный интерес – одно из лучших мотивационных средств для ребенка.

Совместная деятельность призвана сплотить диаду «родитель – ребенок», создать основу для взаимного уважения. Из всех возможных вариантов совместной деятельности самой значимой часто становится помощь родителя в выполнении школьных заданий. Однако многие родители относятся к этой деятельности как к тяжелой повинности, поэтому «салятся за уроки» в состоянии раздраженности, проявляют нетерпеливость, оскорбляют ребенка. Вполне естественным результатом такой «совместности» является стремление ребенка отгородиться от родителя и свести общение с ним к минимуму. И вот тогда Сеть реально становится важнее родителя.

Грамотно организованная совместная деятельность должна быть тщательно продумана и спланирована с учетом интересов ребенка и осуществляться родителем с радостью.

Важнейшей совместной деятельностью должно стать изучение семейной истории. Историческая память и преемственность поколений совершенно закономерно вошли в перечень традиционных ценностей россиян. История семьи имеет огромный воспитательный потенциал. Ее изучение дает ребенку осознание особой ценности семьи в единстве «Я – семья – род – народ – Родина». Вовлечение ребенка в изучение истории семьи учащегося решает важную задачу повышения взаимопонимания между членами семьи, укрепления авторитета родителей и представителей старших поколений.

Семейные традиции и ритуалы призваны создать в семье атмосферу сплоченности, эмоциональной включенности каждого члена семьи в семейную систему, развивать творческий потенциал всех членов семьи.

Полезно, чтобы родители предлагали ребенку участвовать в придумывании и планировании семейных мероприятий.

И здесь родителям важно помнить, что даже самый мудреный фокус, показанный на дне рождения приглашенным аниматором, произведет на ребенка гораздо меньшее впечатление, чем самый простенький фокус, показанный отцом.

Прекрасной традицией могут стать семейные вечерние чтения. Литературу для них – художественную и научно-популярную – могут выбирать и родители, и дети. Совместное чтение с последующим обсуждением прочитанного способствует взаимопониманию; ребенок слышит мнение родителей о многих важных проблемах – о том, что такое для

родителей любовь, как они понимают свои жизненные цели, как ставят их и какие инструменты считают самыми действенными и т.п.

Правильно организованные воспоминания – это технология, основанная на таком достижении цифровой эпохи, как постоянная доступность для каждого члена семьи фото- и видеосъемки. И взрослые, и дети делают множество снимков, иногда буквально воплощая в жизнь слоган «нет фотографии – нет события». При этом фотографии никак не сортируются и не оцениваются.

Ворих фотографий, среди которых могут быть и совсем невыразительные, не становится опорой для воспоминаний о значимом событии, да и просто о прожитом отрезке времени.

Принцип правильной организации воспоминаний означает, что после каждого семейного события (это может быть и субботняя прогулка в парке) из сделанных снимков отбираются наиболее эмоционально значимые, к ним – по возможности – придумываются названия и создается отдельная папка в домашнем компьютере.

Периодическое просматривание этого фотоматериала создает приятное послевкусие от совместно проведенного времени и способствует созданию позитивной атмосферы в семье.

Важным направлением семейного воспитания представляется формирование у ребенка традиционных семейных ценностей, таких как крепкая семья, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы. Этому аспекту воспитания необходимо уделить серьезное внимание, поскольку, как показали недавние исследования семейных ценностей поколения Z, для них вполне приемлема такая форма отношений, как сожительство (без регистрации отношений в ЗАГСе и зачастую без совместных планов на будущее), стремление к более позднему супружеству, откладывание рождения первенца на возраст «после тридцати» [4].

В целом, качественное семейное воспитание обеспечивается родителями, которые, сами идя в ногу со временем, не страшатся влияния этого времени на ребенка, а делают осознанные усилия для творческой генерации новых воспитательных приемов, для наполнения традиционных методов семейного воспитания новым содержанием.

Библиографический список / References

1. Воронцова Ю., Ермолаев В.В. Представления «поколения Z» о своей будущей семье // Психолог. 2016. № 1. С. 1–12. [Vorontsova Yu., Ermolaev V.V. Representations of “generation Z” about their future family. *Psychologist*. 2016. No. 1. Pp. 1–12. (In Rus.)]

2. Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности «нового поколения» // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26. № 2. С. 58–63. [Gavrilova A.V. Socio-psychological features of the mentality of the “new generation”. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2016. Vol. 26. No. 2. Pp. 58–63. (In Rus.)]
3. Голубинская А.В. К вопросу о поколенной модели Хоува–Штрауса // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. Т. 2. № 1. С. 98–101. [Golubinskaya A.V. On the issue of the Howe–Strauss generational model. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2016. Vol. 2. No. 1. Pp. 98–101. (In Rus.)]
4. Григорьева Е.В., Хакимова Н.Н. Особенности системы семейных ценностей поколения Z // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 4 (84). С. 982–991. [Grigorieva E.V., Khakimova N.N. Features of the family values system of generation Z. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2020. Vol. 22. No. 4 (84). Pp. 982–991. (In Rus.)]
5. Данилов А.Н., Грищенко Ж.М., Щелкова Т.В. Поколение Z: раскол традиций или перекодировка культуры // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2017. № 1. С. 109–118. [Danilov A.N., Grishchenko Zh.M., Shchelkova T.V. Generation Z: The split of traditions or the recoding of culture. *Journal of the Belarusian State University. Sociology*. 2017. No. 1. Pp. 109–118. (In Rus.)]
6. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. 2015. № 2 (3). С. 220–236. [Zaitseva N.A. Theory of generations: Are we different or the same? *Russian Regions: A Look into the Future*. 2015. No. 2 (3). Pp. 220–236. (In Rus.)]
7. Иванов М.С., Яницкий М.С. Мобильность как стратегия обеспечения личной безопасности в представлениях молодежи «поколения Z» // Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд: сборник материалов III Международной трансдисциплинарной научно-практической web-конференции. Томск, 2017. С. 125–133. [Ivanov M.S., Yanitsky M.S. Mobility as a strategy for ensuring personal security in the representations of the youth of Generation Z. *Tsifrovoye kochevnichestvo kak globalnyy i sibirskiy trend: sbornik materialov III Mezhdunarodnoy transdistsiplinarnoy nauchno-prakticheskoy web-konferentsii*. Tomsk, 2017. Pp. 125–133. (In Rus.)]
8. Интернет: возможности, компетенции, безопасность: методическое пособие для работников системы образования / Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. М., 2013. [Soldatova G., Zotova E., Lebesheva M., Shlyapnikov V. Internet: vozmozhnosti, kompetentsii, bezopasnost [Internet: Capabilities, competencies, security]. Methodological manual for employees of the education system. Moscow, 2013.]
9. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 1–10. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6 [Kulakova A.B. Generation Z: Theoretical aspect. *Issues of Territorial Development*. 2018. No. 2 (42). Pp. 1–10. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6 (In Rus.)]

10. Нечаев Н.Н., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45. [Nechaev N.N., Durneva E.E. Digital generation: A psychological and pedagogical study of the problem. *Pedagogy*. 2016. No. 1. Pp. 36–45. (In Rus.)]
11. Пищик В.И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности // Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 80–88. [Pishik V.I. Generations: Socio-psychological analysis of mentality. *Social Psychology and Society*. 2011. No. 2. Pp. 80–88. (In Rus.)]
12. Покровская С.В., Цветкова Н.А. Семейное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2021. [Pokrovskaya S.V., Tsvetkova N.A. Семейное воспитание detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovyya [Family education of children with disabilities]. М., 2021.]
13. Праслов М.С. Психологические особенности представителей цифрового поколения // Коллекция гуманитарных исследований. 2016. № 3 (3). С. 92–97. [Praslov M.S. Psychological characteristics of representatives of the digital generation. *Collection of Humanitarian Researches*. 2016. No. 3 (3). Pp. 92–97. (In Rus.)]
14. Решетников О.В. Поколение Z и недалекое будущее рынка труда // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 58–71. [Reshetnikov O.V. Generation Z and the near future of the labor market. *School Technologies*. 2014. No. 1. Pp. 58–71. (In Rus.)]
15. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30. [Sapa A.V. Generation Z – the generation of the era of the Federal State Educational Standard. *Innovative Projects and Programs in Education*. 2014. No. 2. Pp. 24–30. (In Rus.)]
16. Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. Психолого-педагогические аспекты современного детства и новые подходы к воспитанию // Стратегия развития образования для будущего России: материалы Международной научно-практической конференции. Владимир, 2023. С. 843–885. [Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. Psychological and pedagogical aspects of modern childhood and new approaches to education. *Strategiya razvitiya obrazovaniya dlya budushchego Rossii: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Vladimir, 2023. Pp. 843–885. (In Rus.)]
17. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. и др. // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67. [Yanitsky M.S., Seryj A.V., Braun O.A. et al. The system of value orientations of “generation Z”: Social, cultural and demographic determinants. *Siberian Journal of Psychology*. 2019. No. 72. Pp. 46–67. (In Rus.)]
18. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологическое содержание цифрового разрыва между российскими подростками и их родителями // Инновации. Образовательная политика. 2014. № 3 (65). С. 64–77. [Soldatova G.U., Rasskazova E.I. The psychological content of the digital gap between Russian teenagers and their parents. *Innovations. Educational Policy*. 2014. No. 3 (65). Pp. 64–77. (In Rus.)]

19. Сорокоумова Е.А., Николаева Е.С. Поколение Z в процессе самопознания // Социальный компьютеринг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты: материалы Четвертой Международной научной конференции. М., 2015. С. 196–202. [Sorokoumova E.A., Nikolaeva E.S. Generation Z in the process of self-knowledge. *Sotsialnyy kompyuting: osnovy, tekhnologii razvitiya, sotsialno-gumanitarnye efekty: materialy Chetvertoy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Moscow, 2015. Pp. 196–202. (In Rus.)]
20. Цветкова Н.А. Трансформация содержательного наполнения паттернов родительско-детских отношений на современном этапе развития семьи // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. № 9. С. 80–84. [Tsvetkova N.A. Transformation of the content content of patterns of parent-child relations at the present stage of family development. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition*. 2022. No. 9. Pp. 80–85. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 15.11.2023, принята к публикации 19.12.2023

The article was received on 15.11.2023, accepted for publication 19.12.2023

Сведения об авторах / About the authors

Сахарова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук; профессор кафедры психологии развития личности, директор Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Tatiana N. Sakharova – PhD in Psychology; Professor at the Department of Psychology of Personality Development, Head at the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: tn.sakharova@mpgu.su

Цветкова Наталья Афанасьевна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии развития личности Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalia A. Tsvetkova – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Psychology of Personality Development of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: na.tsvetkova@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Сахарова Т.Н. – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Цветкова Н.А. – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

T.N. Sakharova – research planning, search and study of literary data and materials, analysis and interpretation, preparation of the text of the article

N.A. Tsvetkova – research planning, search and study of literary data and materials, analysis and interpretation, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-224-235

УДК 159.922.8/95

**Е.А. Сорокоумова, М.В. Ферাপонтова,
Ю.В. Суховершина, А.А. Игошина**Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Когнитивные особенности лиц юношеского возраста с разным уровнем психологического благополучия

Статья посвящена изучению вопроса когнитивной составляющей при формировании психологического благополучия в юношеском возрасте. Авторы исходят из положения о том, что когнитивные особенности имеют отличия при различном уровне психологического благополучия в юношеском возрасте, а между изучаемыми показателями существуют взаимосвязи. В эмпирической части были выявлены статистически значимые связи психологического благополучия и таких когнитивных особенностей, как базисные убеждения и эмоциональный интеллект. Определены значимые отличия данных когнитивных особенностей при разном уровне психологического благополучия в рамках исследуемого возраста (критерий Краскела–Уоллиса). С высоким уровнем статистической значимости обнаружены различия в подгруппах для таких характеристик, как Образ Я ($H = 53,163$), убеждения о способности контролировать свою жизнь ($H = 32,256$), уверенность в доброжелательности ($H = 22,475$) и справедливости ($H = 11,545$) мира, вера в собственную удачу ($H = 22,372$), внутриличностный эмоциональный интеллект ($H = 35,804$), межличностный эмоциональный интеллект ($H = 7,867$). Анализ корреляционных взаимоотношений (критерий Спирмена) на уровне значимости ($p \leq 0,01$) показал, что при высоком уровне когнитивных особенностей показатели психологического благополучия также высокие. Так, для молодых людей с высоким уровнем психологического благополучия характерны: убежденность в справедливости и доброжелательности

© Сорокоумова Е.А., Ферাপонтова М.В., Суховершина Ю.В., Игошина А.А., 2024

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

внешнего мира, устойчивый и позитивный Я-образ, высокая вера в собственную удачу и способность оказывать влияние на свою судьбу, хорошо развитый навык понимания своих эмоций и эмоций окружающих людей, а также хорошо развитая способность к эмоциональной саморегуляции и управлению эмоциями других людей. Соответственно, противоположные характеристики у молодых людей с низким уровнем психологического благополучия. Проанализированы взаимосвязи и отличия, которые легли в основу рекомендаций, направленных на повышение уровня психологического благополучия путем воздействия на когнитивные особенности, актуальные для юношеского возраста.

Ключевые слова: психологическое благополучие личности, когнитивные особенности, эмоциональный интеллект, юношеский возраст

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Когнитивные особенности лиц юношеского возраста с разным уровнем психологического благополучия / Сорокоумова Е.А., Ферапонтова М.В., Суховершина Ю.В., Игошина А.А. // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 224–235. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-224-235

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-224-235

**E.A. Sorokoumova, M.V. Ferapontova,
Yu.V. Sukhovershina, A.A. Igoshina**

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Cognitive characteristics of adolescents with different levels of psychological well-being

The issue of the cognitive component in the formation of psychological well-being in adolescence has been studied. The authors suggest that cognitive characteristics differ at different levels of psychological well-being in adolescence, and there are relationships between the studied indicators. In the empirical part, statistically significant connections between psychological well-being and such cognitive characteristics as basic beliefs and emotional

intelligence were identified. Significant differences in these cognitions were determined at different levels of psychological well-being within the age group under study (Kruskal–Wallis criterion). Differences in subgroups were found with a high level of statistical significance for such characteristics as: Self-image ($H = 53.163$), beliefs about the ability to control one's life ($H = 32.256$), confidence in benevolence ($H = 22.475$) and fairness of the world ($H = 11.545$), belief in one's own luck ($H = 22.372$), intrapersonal emotional intelligence ($H = 35.804$), interpersonal emotional intelligence ($H = 7.867$). Analysis of correlation relationships (Spearman test) at the significance level ($p \leq 0.01$) showed that with a high level of cognitive characteristics, indicators of psychological well-being are also high. Thus, young people with a high level of psychological well-being are characterized by belief in the justice and benevolence of the outside world, a stable and positive self-image, high faith in their own luck and the ability to influence their destiny, a well-developed skill in understanding their emotions and the emotions of those around them, as well as a well-developed ability for emotional self-regulation and managing the emotions of other people. Accordingly, young people with low levels of psychological well-being have opposite characteristics. Analyzed relationships and differences formed the basis for writing recommendations aimed at increasing the level of psychological well-being by influencing cognitive characteristics that are relevant for adolescence.

Key words: psychological well-being of a person, cognitive characteristics, emotional intelligence, adolescence.

CITATION: Sorokoumova E.A., Ferapontova M.V., Sukhovershina Yu.V., Igoshina A.A. Cognitive characteristics of adolescents with different levels of psychological well-being. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 224–235. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-224-235

Введение

Изучение феномена психологического благополучия является одним из актуальных вопросов психологической науки. Оно становится одним из важнейших показателей качества жизни современного человека, оказывая влияние на различные параметры психологического состояния человека, а значит – и на успешность его поведения, продуктивность деятельности.

Исследования, посвященные вопросу благополучия личности, имеют два подхода: гедонистический (от греч. «наслаждение») и эвдемонистический (от греч. «счастье, довольство»).

При этом статус наиболее общего критерия психологического благополучия эвдемонистического подхода приобрело «переживание счастья» или «субъективное благополучие личности». К гедонистическим же теориям отнесены те концепции, в которых благополучие описывается в терминах удовлетворенности – неудовлетворенности [1; 2; 6].

Обобщая идеи двух вышеобозначенных направлений, можно заключить, что психологическое благополучие представляет собой социально-психологический феномен, характеризующий позитивное функционирование личности в аспектах ощущения счастья и удовлетворенности жизнью, саморегуляции, осмысленности жизни и мотивации.

Отечественные психологи считают, что благополучие личности – интегральное образование и устойчивое переживание, имеющее определенную значимость для личности. Психологическое благополучие рассматривается через субъективные ценности и потребности человека; связывается с базовыми ценностями [8]. Р.М. Шамионов раскрывает зависимость психологического благополучия субъекта от социализации, ценностных ориентаций и мотивационной структуры [9].

В настоящее время психологическое благополучие и психологическое здоровье рассматриваются как рядоположные или связываются друг с другом, включая в свою структуру социальные и личностные компоненты [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен психологического благополучия представляет собой такое оптимальное функционирование психологических и физиологических систем, при котором человек способен к личностному развитию на протяжении всей жизни, а субъективно воспринимает свою жизнь как наполненную смыслом, насыщенную и удовлетворительную.

Психологическое благополучие является важным составляющим элементом оценки человеком окружающей действительности и позволяет трактовать ее в позитивном или негативном ключе, что оказывает влияние на многие аспекты жизни личности и служит основой ее гармоничного развития. В основе данной оценки лежит когнитивная сфера, влияющая на отношение индивида внешнему миру и самому себе.

Подвижность и развитие в течение всей жизни индивида конструктов психологического благополучия и когнитивных особенностей дает нам основание исследовать их взаимосвязь в рамках определенной возрастной группы.

В юношеском возрасте происходят качественные изменения когнитивной сферы. Формируется формально-логическое мышление, отвлеченное от конкретных обстоятельств, при которых решается та или

иная задача; развивается способность к рассуждению, размышлению и теоретизированию, а во временной перспективе появляется направленность на будущее и его осмысление, благодаря чему становится возможным целеполагание и дальнейшая самореализация индивида, формируются и закрепляются базовые убеждения, эмоциональный интеллект и др. [3].

В свою очередь, психологическое благополучие в юношеском возрасте базируется на актуальных для данного возраста новообразованиях – формировании мировоззрения и Образа Я личности [4; 5].

Методика исследования

На основании проведенного теоретического анализа нами было разработано и проведено исследование когнитивных особенностей лиц юношеского возраста с разным уровнем психологического благополучия. В нем приняли участие 86 респондентов в возрасте от 17 до 24 лет, среди которых 68 девушек и 18 юношей. Исследование проводилось с использованием Google-форм в 2023 г.

Применялись следующие психодиагностические методики: «Шкала психологического благополучия» К. Риффа, «Шкала базисных убеждений, WAS» в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой, «Тест эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина.

Все данные, полученные в результате исследования когнитивных особенностей и психологического благополучия, были подвергнуты первичной математической и статистической обработке, при помощи программных пакетов Microsoft Excel 2010 и IBM SPSS statistics 23.

Результаты исследования

Результаты исследования уровня психологического благополучия испытуемых показали такой результат: низкий уровень – 43%, высокий – 37% и средний – 20% респондентов.

На основе полученных данных испытуемые были разделены на 3 группы по уровню психологического благополучия. Далее представлены результаты сравнения показателей когнитивных особенностей трех групп.

Интерпретация результатов исследования была проведена с помощью количественного анализа данных, для математического анализа был выбран статистический критерий Краскела–Уоллиса, результаты представлены в табл. 1 и 2.

**Различия когнитивных особенностей респондентов
с разным уровнем психологического благополучия
(по критерию Краскела–Уоллиса)**

| | Доброжелательность мира | Справедливость | Образ Я | Удача | Убеждения о контроле | Межличностный эмоциональный интеллект | Внутриличностный эмоциональный интеллект |
|--------------------------------|----------------------------|----------------|---------|--------|-------------------------|---|--|
| Хи-квадрат | 22,475 | 11,545 | 53,163 | 22,372 | 32,256 | 7,867 | 35,804 |
| Количество степеней свободы | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Асимптотическое значение | 0,000 | 0,003 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,020 | 0,000 |

Примечание. Уровень значимости менее 0,05 свидетельствует о наличии статистически значимых различий между сравниваемыми группами респондентов. Уровень значимости более 0,05 говорит о том, что различия в рассматриваемых группах не достигают уровня статистической значимости.

Исходя из представленных в таблице данных видно, что для всех когнитивных особенностей различия у лиц юношеского возраста с разным уровнем психологического благополучия оказались статистически значимы.

По результатам математического анализа с использованием критерия Краскела–Уоллиса на высоком уровне статистической значимости обнаружены различия в подгруппах для таких характеристик, как Образ Я ($H = 53,163$), убеждения о способности контролировать свою жизнь ($H = 32,256$), уверенность в доброжелательности ($H = 22,475$) и справедливости ($H = 11,545$) мира, вера в собственную удачу ($H = 22,372$), внутриличностный эмоциональный интеллект ($H = 35,804$), межличностный эмоциональный интеллект ($H = 7,867$).

При низком уровне психологического благополучия все когнитивные особенности имеют низкие показатели.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена нами была определена взаимосвязь психологического благополучия и когнитивных особенностей, полученные данные приведены в табл. 3.

Таблица 2

**Результаты статистического анализа
(по критерию Краскела–Уоллиса)**

| Когнитивные особенности | Уровень психологического благополучия | N | Средний ранг |
|--|---------------------------------------|----|--------------|
| Доброжелательность мира | Низкий | 37 | 29,76 |
| | Средний | 17 | 45,79 |
| | Высокий | 32 | 58,17 |
| | Всего | 86 | |
| Справедливость | Низкий | 37 | 34,61 |
| | Средний | 17 | 41,44 |
| | Высокий | 32 | 54,88 |
| | Всего | 86 | |
| Образ Я | Низкий | 37 | 23,01 |
| | Средний | 17 | 44,03 |
| | Высокий | 32 | 66,91 |
| | Всего | 86 | |
| Удача | Низкий | 37 | 30,99 |
| | Средний | 17 | 40,97 |
| | Высокий | 32 | 59,31 |
| | Всего | 86 | |
| Убеждения о контроле | Низкий | 37 | 26,80 |
| | Средний | 17 | 47,59 |
| | Высокий | 32 | 60,64 |
| | Всего | 86 | |
| Межличностный эмоциональный интеллект | Низкий | 37 | 35,12 |
| | Средний | 17 | 46,24 |
| | Высокий | 32 | 51,73 |
| | Всего | 86 | |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | Низкий | 37 | 25,55 |
| | Средний | 17 | 49,79 |
| | Высокий | 32 | 60,91 |
| | Всего | 86 | |

**Взаимосвязь уровня психологического благополучия
с когнитивными особенностями**

| Когнитивные особенности | | Доброжелательность мира | Справедливость | Образ Я | Удача | Убеждения о контроле | Межличностный эмоциональный интеллект | Внутриличностный эмоциональный интеллект |
|---------------------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------|---------|--------|----------------------|---------------------------------------|--|
| Уровень психологического благополучия | Коэффициент корреляции | 0,635* | 0,420* | 0,817* | 0,516* | 0,660* | 0,359* | 0,654* |
| | Значимость (2-сторонняя) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,001 | 0,000 |
| | N | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 |

* Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

Было установлено, что имеет место прямая связь между уровнем психологического благополучия и когнитивными особенностями, такими как доброжелательность мира ($r = 0,635$, $p \leq 0,01$), справедливость ($r = 0,420$, $p \leq 0,01$), Образ Я ($r = 0,817$, $p \leq 0,01$), удача ($r = 0,516$, $p \leq 0,01$), убеждение о контроле ($r = 0,660$, $p \leq 0,01$), межличностный эмоциональный интеллект ($r = 0,359$, $p \leq 0,01$), и внутриличностный эмоциональный интеллект ($r = 0,654$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует, о том, что при высоком уровне когнитивных особенностей показатели психологического благополучия также высокие.

Выводы

На основе анализа полученных результатов, было выявлено, что существуют отличия когнитивных особенностей у лиц юношеского возраста с разным уровнем психологического благополучия.

Для представителей юношеского возраста с низким уровнем психологического благополучия характерно проявлять:

- в большей степени недоверие к миру, что означает настороженность к другим людям, преобладание убеждений о том, что мир – опасность, где нет места справедливости и добру;
- негативно воспринимать свою личность, что может проявляться в обесценивании собственных успехов, неспособности видеть позитивные стороны своего характера;

- стойкое восприятие невозможности контролировать свою жизнь, т.е. ощущение бессилия перед собственной судьбой;
- отсутствие веры в собственную удачу и в то, что внешние обстоятельства могут складываться самым благоприятным образом;
- низкий эмоциональный интеллект, т.е. слабо развитые навыки к пониманию своих эмоций и управлению ими, а также к пониманию эмоций окружающих и управлению ими.

Юноши и девушки со средним уровнем психологического благополучия в большей степени доверяют миру, более позитивно оценивают свои личностные качества, больше верят в способность управлять своей судьбой и в то, что им сопутствует удача, лучше понимают собственные эмоции и эмоции других людей, а также способны более эффективно справляться с ними.

В свою очередь, для молодых людей с высоким уровнем психологического благополучия характерны: убежденность в справедливости и доброжелательности внешнего мира, устойчивый и позитивный Образ Я, высокая вера в собственную удачу и способность оказывать влияние на свою судьбу, хорошо развитый навык понимания своих эмоций и эмоций окружающих людей, а также хорошо развитая способность к эмоциональной саморегуляции и управлению эмоциями других людей.

Таким образом, чем, выше показатели когнитивных особенностей личности, тем выше уровень психологического благополучия.

Различия в уровне психологического благополучия могут быть обусловлены разными факторами, такими как социальная среда, семейное воспитание, личностные и конституциональные особенности, прошлый опыт, а также наличие или отсутствие поддержки со стороны близких и общества в целом. Например, лица с низким уровнем благополучия могли испытывать травматические события в прошлом, не получать достаточной поддержки от окружающих или иметь негативный опыт взаимодействия с миром. Лица с высоким уровнем благополучия, возможно, имеют более благоприятные условия для развития, поддержку со стороны родителей или общества, а также позитивный опыт взаимодействия с окружающим миром.

Для повышения уровня психологического благополучия молодых людей особенно важно делать акцент на работе с самоотношением, создавать условия для самостоятельной переоценки человеком своих убеждений о враждебности мира, развивать его навыки понимания эмоций и эмоциональной саморегуляции, создавать условия для развития чувства компетентности и автономности, а также формировать новый позитивный опыт взаимодействия в контакте с другим – в лице психолога.

Полученные результаты легли в основу разработанных рекомендаций для психологов по работе с молодыми людьми, обладающими низким уровнем психологического благополучия.

Библиографический список / References

1. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. 2012. № 2. С. 132–138. [Vodyakha S.A. Modern concepts of psychological well-being of the individual. *Discussion*. 2012. No. 2. Pp. 132–138. (In Rus.)]
2. Деменев А.Г. Эвдемонистические и гедонистические теории в современных исследованиях счастья // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2016. № 4. С. 15–23. [Demenev A.G. Eudaimonic and hedonic theories in contemporary happiness research. *Science Journal of Volgograd State University. Philosophy. Sociology and Social Technologies*. 2016. № 4 (34). Pp. 7–15. (In Rus.)]
3. Когнитивная психология в образовании и управлении / Абрамишвили Р.Н., Ануфриев А.Ф., Бутовская Е.В. и др.; под ред. Е.Б. Пучковой. М., 2017. [Abramishvili R.N., Anufriev A.F., Butovskaya E.V. et al. *Kognitivnaya psikhologiya v obrazovanii i upravlenii* [Cognitive psychology in education and management], E.B. Puchkova (ed.). Moscow, 2017.]
4. Леоненко Н.О., Лобанова Ю.А. Психологическое благополучие в юношеском возрасте у лиц с разным опытом переживаний детства // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Вып. 4. URL: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2021/12/41-2021.-Leonenko-Lobanova.pdf> (дата обращения: 10.12.2022). [Leonenko N.O., Lobanova Yu.A. Psychological well-being in adolescence in individuals with different childhood experiences. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. 2021. Vol. 4. URL: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2021/12/41-2021.-Leonenko-Lobanova.pdf> (In Rus.)]
5. Понимание ситуации самоизоляции в период пандемии COVID-19 как фактор психологического благополучия специалиста / Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И., Пучкова Е.Б. и др. // Здравоохранение Российской Федерации. 2020. Т. 64. № 6. С. 358–363. [Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Puchkova E.B. et al. Understanding the situation of self-isolation during the COVID-19 pandemic as a factor in the psychological well-being of a specialist. *Health Care of the Russian Federation*. 2020. Vol. 64. No. 6. Pp. 358–363. (In Rus.)]
6. Рикель А.М., Туниянц А.А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 64–82. [Rykel A.M., Tuniyants A.A., Batyrova N. The concept of subjective well-being in hedonic and eudaimonic approaches. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2017. No. 2. Pp. 64–82. (In Rus.)]
7. Уилсон К.Г., Дюфрен Т. Осознанность терапевта и клиента в терапии принятия и ответственности / пер. с англ. А.А. Колесник. СПб., 2021.

[Kelli G.W., Dyufren T. Osoznannost terapevta i klienta v terapii prinyatiya i otvetstvennosti [Mindfulness for two: An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy]. Transl. from English A.A. Kolesnik. St. Petersburg, 2021.]

8. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. [Shamionov R.M. Subektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i factory [Subjective well-being of an individual: Psychological picture and factors]. Saratov, 2008.]
9. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 95–129. [Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psychological well-being of the individual (review of concepts and research methodology). *Psixologicheskaya diagnostika*. 2015. No. 3. Pp. 95–129. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 21.10.2023, принята к публикации 08.12.2023

The article was received on 21.10.2023, accepted for publication 08.12.2023

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

Ферапонтова Мария Вячеславовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Maria V. Ferapontova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ferapontovam@yandex.ru

Суховершина Юлия Валерьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Yulia V. Sukhovershina – 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: suhovershina@inbox.ru

Игошина Алла Александровна – студент Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Alla A. Igoshina – undergraduate student at the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: igohiba@gmail.com

Заявленный вклад авторов

Сорокоумова Е.А. – общее руководство направлением исследований, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

Ферапонтова М.В. – планирование исследования и участие в подготовке текста статьи

Суховершина Ю.В. – анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Игошина А.А. – организация и участие в проведении полевых сборов и лабораторных исследований, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

E.A. Sorokoumova – general direction of research, research planning, participation in the preparation of the text of the article.

M.V. Ferapontova – research planning and participation in the preparation of the text of the article.

Yu.V. Sukhovershina – analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article.

A.A. Igoshina – organization and participation in field training and laboratory research, analysis of primary data, 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

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2024.1

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 28.03.2024 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 14,75 п. л. Тираж 1000 экз.