

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.2025

Издается с 2001 г.

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

Выходит 4 раза в год

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

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

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

Психологические науки

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

Педагогические науки

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

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

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

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

1.2025

**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*).

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.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (БАК 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 (БАК 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 – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. Российской академии образования, 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*).

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.

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 Psychopedagogical 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

Н.А. Шаповал

Тьюторство: опыт компаративной историко-географической аналитики	9
---	---

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Л.К. Веретенникова, Г.А. Дугина

Адаптация школьников в начальных классах: проблематика и тенденции	21
---	----

Т.М. Воителева, И.В. Текучева

О методах обучения русскому языку как базисной категории методики в курсе «Методика преподавания русского языка»	34
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С.В. Боголепова, А.Г. Смирнова,
Д.И. Рубан*

Анализ студенческих ошибок и их причин: кейс онлайн-тренажера по академическому письму на английском языке	49
--	----

*А.А. Воейкова, Ш.Е. Казарян,
Н.А. Шехирева, А.Э. Григорян*

К вопросу о формировании вторичной языковой личности у студенческой молодежи: эмпирическое исследование	67
--	----

Е.А. Воронина, М.Л. Курьян

Отношение студентов к образовательному опыту офлайн и онлайн: сравнительный анализ	88
---	----

Н.В. Жукова, А.Ф. Тавровская

Транскультурная чувствительность в обучении французскому языку в поликультурном классе	104
--	-----

Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова

Использование Telegram в процессе профессиональной подготовки вожатских кадров	121
---	-----

Н.Д. Мельников

Применение событийного подхода
для развития лидерских навыков
в студенческих патриотических движениях 135

О.И. Миронова, А.А. Голенков

Сравнительный анализ программ
профессиональной подготовки специалистов,
работающих с девиантными подростками 149

В.П. Новикова, М.И. Макаркина

Развитие метакогнитивных навыков при обучении письму
на уроках иностранного языка 179

*Г.Н. Толкачева, М.Ю. Парамонова,
Е.И. Кричевцова, О.Н. Никифорова*

Структура и содержание профильного модуля
по подготовке будущих педагогов дошкольного образования
в рамках «Ядра высшего педагогического образования» 196

*Н.В. Шувалова, А.М. Муталимова,
М.В. Сергеева*

Социально-культурное значение
патриотического воспитания молодежи 217

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Я.А. Биццоха, Т.В. Семенова

Межличностная значимость как фактор
социальной мобильности и адаптации выпускников
селективных и неселективных университетов 229

А.В. Лашманкин

Отношение к ограничениям и самоограничениям
в цифровой среде у студентов:
социально-психологический анализ 246

Ю.В. Суховершина, Н.О. Ли

Взаимосвязь самопознания
и психологического благополучия
у студентов педагогических специальностей 255

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

N.A. Shapoval

Tutoring: An experience of comparative historical
and geographical analysis 9

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

L.K. Veretennikova, G.A. Dugina

Adaptation of schoolchildren in primary grades:
Problems and trends 21

T.M. Voiteleva, I.V. Tekucheva

Russian language teaching methods as a basic category
of methodology in the course
“Methods of teaching the Russian language” 34

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

S.V. Bogolepova, A.G. Smirnova, D.I. Ruban

Analysis of students’ mistakes and their causes:
The case of an online trainer on Academic English Writing 49

*A.A. Voeykova, Sh.Y. Kazaryan,
N.A. Shekhireva, A.E. Grigoryan*

On the issue of the formation
of a secondary linguistic personality among students:
An empirical study 67

E.A. Voronina, M.L. Kuryan

Students’ attitudes toward offline and online
educational experience: A comparative analysis 88

N.V. Zhukova, A.F. Tavrovskaya

Transcultural sensitivity in teaching French
in a multicultural classroom 104

N.Yu. Leskonog, L.F. Shalamova

The use of Telegram in the process of professional training
of counselors 121

N.D. Melnikov

Using an event-based approach for the development
of leadership skills in student patriotic movements 135

<i>O.I. Mironova, A.A. Golenkov</i>	
Comparative analysis of professional training programs for specialists working with deviant adolescents	149
<i>V.P. Novikova, M.I. Makarkina</i>	
Development of metacognitive skills in a foreign language writing class	179
<i>G.N. Tolkacheva, M.Yu. Paramonova, E.I. Krichevtsova, O.V. Nikiforova</i>	
Structure and content of the profile module on training of future preschool teachers within the framework of the “Core of higher pedagogical education”	196
<i>N.V. Shuvalova, A.M. Mutalimova, M.V. Sergeeva</i>	
Social and cultural significance of patriotic education of youth	217
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>Ya.A. Bitsiokha, T.V. Semenova</i>	
Interpersonal mattering as a factor in social mobility and adaptation of graduates of selective and non-selective universities	229
<i>A.V. Loshmankin</i>	
Attitudes to restrictions and self-restraints in the digital environment among students: Socio-psychological analysis	246
<i>Yu.V. Sukhovershina, N.O. Lee</i>	
The relationship between self-knowledge and psychological well-being in students of pedagogical specialties	255

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-9-20

УДК 37.04

Н.А. Шаповал

Частное общеобразовательное учреждение
«Фоксфорд»,
117105 г. Москва, Российская Федерация

Тьюторство: опыт компаративной историко-географической аналитики

Автор проводит комплексный анализ педагогического феномена тьюторства (наставничества), который приобрел сегодня и продолжит приобретать в дальнейшем все большее распространение по всему миру. Отмечается, что в настоящее время ощущается недостаток комплексных исследований тьюторства, проводимых применительно к цивилизационным центрам развития педагогической теории и практики. Прояснив этимологическое толкование понятия тьюторство, автор предлагает его собственное рабочее понимание, которое будет применяться в дальнейших исследованиях. По результатам теоретического исследования выделяются классическая – западная (академическая), социокультурная – восточная и смешанная российская модели тьюторства. Автор выделяет их характерные черты и признаки, дает характеристику исторической эволюции. В заключении делает выводы об их педагогической сущности.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, индивидуальная работа с учащимся, педагогические практики, образовательные технологии, инновационные образовательные практики

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шаповал Н.А. Тьюторство: опыт компаративной историко-географической аналитики // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 9–20. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-9-20

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-9-20

N.A. Shapoval

Private Educational Institution «Foxford»,
Moscow, 117105, Russian Federation

Tutoring: An experience of comparative historical and geographical analysis

The author conducts a comprehensive analysis of the pedagogical phenomenon of tutoring (mentoring), which has become and will continue to become increasingly widespread throughout the world. It is noted that at present there is a lack of comprehensive studies of tutoring conducted in relation to civilizational centers of development of pedagogical theory and practice. Having clarified the etymological interpretation of the concept of tutoring, the author offers her own working definition which will be used in further research. Based on the results of the study, the classical – Western (academic), socio-cultural – Eastern and mixed Russian models of tutoring are distinguished. The author highlights their characteristic features and signs, gives a description of historical evolution, and draws conclusions about their pedagogical essence.

Key words: tutor, tutoring, individual work with the student, pedagogical practices, educational technologies, innovative educational practices.

CITATION: Shapoval N.A. Tutoring: An experience of comparative historical and geographical analysis. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 9–20. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-9-20

Введение

В наше время, когда мир находится в состоянии системного кризиса, который вынуждает задуматься о подготовке молодых поколений к успешному осуществлению жизнедеятельности и эффективной самореализации в динамически меняющихся условиях, что характеризуется постоянным появлением новых вызовов и трендов, особое внимание уделяется вопросам образования. Сегодня существует большое количество различных подходов и образовательных технологий, призванных активизировать учебный процесс. Одной из них выступает тьюторство, которое на протяжении последних 25–30 лет уверенно доказывает свою эффективность в подготовке учащихся, что особенно ярко проявилось по ходу пандемии COVID-19 и налагавшихся в связи с ней ограничений. В то же время нельзя не отметить недостаточность исследований, которые дали бы возможность сформировать комплексную картину тьюторства как педагогического явления и образовательной технологии в плане компаративной географической аналитики.

Рассматривая имеющиеся в настоящий момент исследования по вопросу тьюторства, следует отметить, что они активно ведутся в мировом педагогическом дискурсе. Так, среди иностранных исследователей теории и практики тьюторства привлекают внимание труды таких педагогов, как: Т. Дуглас [7], А. Келли [9], К. Линден [12], Л. Мартин [13], М. и В. Наката [15], А. Дэй, К. Нельсон [8], С. Кифт, Х. Жуи [16], М. Лукман [17]. В свою очередь, среди отечественных исследователей тьюторства следует обратить внимание на работы Т. Ковалевой [2], О. Мачехиной [4], В. Розина [5].

Обобщив результаты изучения литературы по тематике тьюторства, автор статьи на основе собственных наблюдений и имеющихся на данный момент результатов изысканий пришел к выводу, что в настоящее время ощущается недостаток комплексных исследований тьюторства, проводимых применительно к цивилизационным центрам развития педагогической теории и практики. Обозначенную проблему необходимо проанализировать в компаративной историко-географической парадигме, для формирования комплексного представления о теоретическом понимании тьюторства и отбора наиболее эффективных его форм практической реализации, с последующим возможным внедрением в российскую образовательную практику.

Указанная цель, для своего достижения, по мнению автора, включает в себе необходимость решения следующих задач:

1) охарактеризовать тьюторство как педагогическое явление, в том числе дав этому термину этимологическое разъяснение;

2) представить историко-географическое описание видов и форм тьюторства, в составе классической и не классической западных моделей тьюторства, моделей тьюторства, присущих ведущим восточным педагогам. Описать российскую модель тьюторства;

3) обобщить изложенное в порядке постановки проблемы более широкого исследования.

В отношении материалов, которыми предполагает воспользоваться автор для решения вышеуказанных задач, следует отметить, что основу их составляют исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные теории, истории и современным практикам тьюторства, в том числе и на иностранных языках, переводы которых выполнены лично автором статьи. Кроме этого, применительно к описанию современной американской и российской моделей тьюторства автор предполагает активно использовать собственные наблюдения, как стороннего, так и включенного плана. Для обобщения результатов будут применены как общенаучные методы (анализ, синтез, методы диалектики познания, сравнения), как и отраслевые (педагогический, историко-ретроспективный, социологический и др.).

Результаты проведенных исследований

Давая этимологическое толкование понятию «тьюторство», необходимо отметить, что оно пришло в широкий оборот из английского языка, причем, как показывает лингвистический анализ, существенно раньше термина «тьюториал» (т.е. занятия с тьютором). Для более полного рассмотрения обратимся к толковому словарю английского языка Merriam-Webster¹, который даст нам полную лингвистическую картину. Итак, появление самого термина *tutor* этот источник относит к XIV в., он стал появляться в широком речевом обороте как существительное в следующих значениях: лицо, которому поручено обучение и (учебное) руководство другим лицом; частный преподаватель; преподаватель в британском университете, который дает индивидуальные (учебные) инструкции студентам.

В свою очередь, появление глагольной формы этого существительного словарь датирует существенно более точно – 1592 г. Именно тогда в английском речевом дискурсе и литературе получил широкое распространение термин *tutoring*, как непереходный глагол, который интерпретировался следующим образом: обучать или направлять, как правило, индивидуально по специальному предмету или для определенной цели

¹ URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tutor> (дата обращения: 03.02.2025).

(синоним – тренер, англ. *couch*); осуществлять опеку, попечительство или заботу (над, о ком-либо); выполнять работу репетитора².

Таким образом, на основании сказанного выше, автор статьи предлагает собственно рабочее видение понятия «тьютор», которое будет использовано далее в настоящей статье. По мнению автора, *тьютор* – это педагогический специалист, который реализует учебную работу с учащимся, в целях ее активизации и интенсификации усвоения материала, формирования необходимых умений и навыков и эффективного достижения, в конечном итоге, требуемого результата.

Переходя к историко-географическому описанию видов и форм тьюторства, последовательно рассмотрим классическую и неклассическую западные модели тьюторства, модели тьюторства, присущие ведущим восточным педагогикам и дадим описание российской модели тьюторства.

Центром исторического генезиса классической западной модели тьюторства выступает, безусловно, Англия, где тьюторство практически современного типа сложилось и было документально зафиксировано в Оксфордском университете еще в XV в. [14]. При чем тогда, да и на протяжении последующих нескольких столетий, классические тьюторы определялись как «несущие ответственность за поведение и обучение своих молодых коллег» [Там же]. Таким образом, ранняя роль тьюторов была, в равной степени, как пастырской, так и академической.

Формальную дату окончательного формирования классической английской модели тьюторства мы можем определить на удивление точно. Это 1882 г., когда вице-канцлером Оксфорда стал профессор Бенджамин Джоуитт, введший в практику работы университета свою модель тьюторства, позже распространенную на всю английскую педагогику в целом. Сам начинавший тьютором в Баллиол-колледже, еще в 1850-х гг., он существенно переработал и развил, ставшую на тот момент традиционной, модель тьюторства, выведя на передний план именно академическую составляющую и отведя на второй план пастырскую. Ядром его педагогической модели тьюторства выступила сократовская методика, интерпретированная в диалектике индивидуального, основанного на обсуждении академического руководства. Назначение и смысл тьютора в этой системе в том, что он помогает учащимся учиться и думать самостоятельно³.

² Tutor // Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tutor> (дата обращения: 03.02.2025).

³ Jowett Benjamin // Encyclopædia Britannica. URL: https://en.wikisource.org/wiki/1911_Encyclop%C3%A6dia_Britannica/Jowett,_Benjamin (дата обращения: 27.07.2024).

Американская модель тьюторства, названная автором неклассической, долгое время отличалась от английской классической модели весьма незначительно. Перелом наступил в начале 1960-х гг., когда Артер С. Трейс опубликовал свое качественное сравнительное исследование американской и советской педагогических систем, обобщенное им в книге «Что знает Ваня и чего не знает Джонни» [18]. Ясно ощутив отставание американской школы от советской, педагоги США пришли к необходимости интенсифицировать подготовку педагогических кадров и освоение учащимися учебных программ. Далеко не все представители учебного сообщества, как школьники, так и студенты, оказались готовы к такому. Это, в свою очередь, вызвало к жизни интенсивные процессы появления широкой прослойки тьюторов, в качестве которых стали выступать преподаватели предметники, индивидуально и углубленно занимающиеся с учащимися, повышая уровень освоения ими усложнившегося учебного материала [10]. Такая работа требовала от тьюторов постоянного повышения собственного профессионализма и расширения познаний, для чего стали возникать так называемые образовательные центры. В качестве примера такового может быть назван Хантингтонский образовательный центр, базирующийся в Брентвуде, Теннесси, основателем которого стал Брайан Телфорд.

Ключевым драйвером современного этапа развития американской модели тьюторства стала стремительная компьютеризация американского общества и школы. Она вызвала дополнительную активизацию процессов тьюторства, когда последние вынуждены были сами осваивать компьютеры, и закономерно появились специалисты, которые в этом деле помогали. Дальнейшим катализатором развития американской неклассической модели тьюторства стали, с одной стороны, развивающиеся цифровые технологии, а, с другой стороны, пандемия COVID-19, которая перевела тьюторинг в виртуальную онлайн область, где он наиболее активно реализуется и сегодня.

Рассматривая историко-географическую характеристику восточных педагогических практик тьюторства, следует понимать, что, по ходу формирования дальневосточных цивилизаций были сформированы уникальные, не сводимые к иным формы тьюторства, существующие по сей день. При этом необходимо отметить, что наиболее широкое распространение в восточной педагогической ойкумене получили китайские, возникшие в период империи Тан (18 июня 618 – 4 июня 907, кит. 唐朝, Танчао), на основе культурно-педагогических достижений которой, позже, строились как японские, так и корейские разработки, вовлекая в орбиту достижений китайской культуры и педагогики еще большее количество адептов. Рассмотрим эти вопросы подробнее.

В китайском, как и в других восточных языках, понятие «тьютор» отсутствует, но это не значит, что педагогика этих цивилизационных центров развития не обладает собственными разработками в области персонального наставничества. При этом китайская культурно-педагогическая и общественная традиция оперирует понятием Даоши (кит. 導師), что переводится как наставник или советник. Исторически она склонна выводить традицию даоши из седой древности, времен Конфуция, середины I т.л. до н.э., где тот, по воспоминаниям очевидцев, при обучении был склонен давать своим ученикам индивидуальные наставления и не стремился к коллективным или массовым формам обучения⁴. Непосредственно прикладными формами реализации педагогического процесса, для него выступали беседы и обсуждения, ход и результаты которых фиксировались участниками, для последующего вычленения главного и его последовательного осмысления. По мере накопления подготовки, с разрешения Учителя, наиболее его способные ученики сами становились Наставниками (Даоши), приобретая возможность самим реализовывать педагогические практики. Широкое, именно общественного уровня, распространение этих практик констатирует, например, известный российский востоковед Евгений Торчинов [6].

Практически с эпохи династии Тан, когда эта система приобрела свое законченное выражение и повсеместное распространение в Китае, ее компоненты стали распространяться на Японию и несколько позже Корею, периода Силла. На основе педагогических форм наставничества, пришедших из Танского Китая, в Японии и Корее сформировались социально-педагогические формы наставничества между старшими и младшими, получившими в Японии название Сэмпай (старший, стоящий впереди яп. 先輩) и Кохай (младший, стоящий позади яп. 後輩)⁵. В корейской социально-лингвистической традиции это термины Сабом (старший, прежде рожденный, кор. 사범) и Хубэ (молодой, молодежь, кор. 후배) [11].

В общественно-педагогической практике, эта система взаимодействия, между старшим (наставником, тьютором) и его младшим подопечным (учеником), заключалась в том, что старший, используя свой персональный опыт в чем-то, обеспечивал прогресс младшего в этом же, обеспечивая его как грамотным советом, так и деятельным участием. При этом, эта система, как в Японии так и в Корее, распространилась существенно шире академических или учебных плоскостей, став своего рода социальным явлением, будучи активно представленной

⁴ Малявин В.В. Конфуций. 3-е изд. М., 2007.

⁵ Japan: Profile of a Nation. 3rd ed. Tokio, 2015. P. 310.

в производящих отраслях, бизнесе, традиционных восточных единоборствах этих стран. При этом, взаимоотношения старшего и младшего простирались существенно шире, за пределы академических или профессиональных вопросов. Старший должен был подавать младшему пример внешнего вида и поведения в обществе и, в добавок к этому, внимательно следить как его младший подопечный реализует эти примеры в своем поведении и деятельности.

Вопрос развития отечественной модели тьюторства, также, которую необходимо, по мнению автора, поименовать наставнической, следует охарактеризовать как, в своем роде, парадоксальной. В сущности, практически до пореформенного времени (1859–1868), когда профессия учителя стала в России действительно массовой, что было обусловлено широким распространением земских школ, куда потребовались большие учительские кадры⁶. В сущности, учитывая тот факт, что в массовом порядке образование до этого времени находившееся в руках духовенства Русской православной церкви и осуществлялось более как тьюторство или наставничество, когда, опыту Заиконоспасской школы (Москва), Славяно-греко-латинской академии (Киев) и Духовного училища (Бурсы) Святого Ираклия (Харьков), когда духовный отец-преподаватель работал с учащимися индивидуально, ориентируя их более к пастырскому, миссионерскому или монашескому служению.

Одними из первых российских тьюторов, в современном понимании этого слова, могут быть названы Никита Моисеевич Зотов, учитель цесаревича Петра Алексеевича и Василий Андреевич Жуковский, учитель цесаревича Александра Николаевича⁷. Сам же термин «тьютор» ввел в российский общественный и педагогический оборот известный литератор, издатель журнала «Русский вестник» и англофил Михаил Никифорович Катков⁸. Государственно-политическое оформление его взгляды получили в 1871 г., когда был принят гимназический Устав, который вводил в российских школах институт классных руководителей, обязанности которых совпадали с обязанностями тьюторов введенных М. Катковым в основанном им в 1868 г. Лицее цесаревича Николая. В обязанности классного руководителя входили, кроме прочего, наблюдение и контроль за развитием учащихся, воспитание уважения к закону и формирование комплекса нравственных принципов.

⁶ История СССР, 1861–1917: учебник для студентов педагогических институтов по специальности «История» / под ред. В.Г. Тюкавкина. М., 1989.

⁷ Юбилейное историческое и художественное издание в память 300-летия царствования державного Дома Романовых. М., 1913.

⁸ Катков // Энциклопедический словарь. Т. 14а (28): Карданахи – Керо. СПб., 1895.

Широкое распространение тьюторские практики получили в послевоенном СССР, когда заочное высшее и среднее специальное образование вошло в фазу наиболее активного развития. Флагманами здесь выступали Всесоюзный заочный юридический институт (ВЮЗИ), Всесоюзный заочный финансово-экономический институт (ВЗФЭИ), а также заочные отделения крупнейших технических вузов (МВТУ, МФТИ, МИРЭА и пр.) и университетов (Московского, Ленинградского, Казанского, Новосибирского и пр.). При этом, распространение тьюторских практик в советской педагогике не ограничивалось вузами и ссузами. Большую известность приобрели формы тьюторской работы со школьниками, которые осуществлялись в «Школе Колмогорова» математической школы-интернате при МГУ, действующей с 1963 г. и Всесоюзной заочной физико-математической школе при редакции журнала «Юный техник», действовавшей в 1970-х – 1980-х гг. Также к 1960-м – 1980-м гг. следует отнести широкое распространение в СССР неформальных практик репетиторства как в школе, так и для повышения шансов на успешную сдачу вступительных экзаменов в вуз.

Современный этап развития тьюторства в российской педагогике следует отнести к последнему десятилетию XX в. Именно тогда в связи с широкой реформой образования в РФ в педагогический дискурс и практический оборот вошли многие инновационные образовательные практики и, в том числе, тьюторство. Обобщая прошедший этап развития тьюторства в России можно выделить основные направления реализации тьюторства в современной отечественной образовательной практике: организация четкой структуры системы тьюторского образования, определение обязанностей и направлений работы репетиторов и обучающихся; внедрение наиболее эффективных и перспективных видов репетиторства (онлайн, для студентов); использование рекомендаций для репетиторов и их обучающихся; разработка методических рекомендаций для репетиторов различными образовательными учреждениями; использование репетиторства на всех этапах образования и др. [1].

Заключение

Подводя итог проведенному рассмотрению, следует констатировать, что современное образование ведет активный поиск форм, средств и методов адекватной реакции на вызовы и тренды теперь уже цифрового этапа развития современной цивилизации [3]. Одним из таких путей, безусловно, является тьюторский, который включает в себя индивидуальную работу тьютора с учащимся основанную на релятивных, т.е. не субординационных отношениях, когда тьютор осуществляет

педагогическую деятельность не на основе единоначалия в управлении, но на основе позитивного консенсуса, относительно путей и средств дальнейшего развития учащегося исходя из реальных затруднений последнего с освоением учебного материала и необходимости обеспечения его личностного прогрессивного развития.

Историко-географический анализ генезиса и эволюции форм тьюторства в ключевых цивилизационных центрах педагогического развития показал, что могут быть сформулированы три модели, каждая из которых возникла в своем центре. Это академическая, социальная и смешанная модели. Академическая модель, свойственная педагогической англосфере возникла в Великобритании и получила наиболее широкое распространение в Странах Британского содружества, США и Индии. В ней во главу угла ставится именно учебно-академическая составляющая взаимодействия тьютора и его подопечного. Социальная модель возникла и стала традиционной для Дальневосточного центра развития мировой педагогики. Она широко распространена в пределах китайской культурной ойкумены и наиболее полно проявилась в педагогических традициях Китая, Японии и Кореи. В ее рамках взаимодействие между тьютором и его подопечным носят характер наставничества и охватывают в том числе и социокультурную сферу жизни. Смешанная модель тьюторства, по мнению автора, появилась в нашей стране. Основанием этому, с одной стороны, выступают глубокие национальные педагогические традиции, существовавшие в российском обществе задолго до приноса разработок Я.А. Коменского. Достаточно вспомнить почти поголовную грамотность жителей средневекового Новгорода. Таким образом, в нашей стране, академическая и социокультурная модели оказали друг на друга мощное воздействие и практически переплелись, дав модель, которая способна гибко реагировать на внешние вызовы, но строго сохраняя свой идейный и моральный стержень.

Библиографический список / References

1. Белицкая Е.В. Возможности использования опыта английской тьюторской системы обучения в российских образовательных учреждениях // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире – 6: сборник статей международной научно-практической конференции / отв. ред. И.С. Бессарабова, Ю.Г. Семикина. Волгоград, 2012. С. 25–40. [Belickaja E.V. Possibilities of using the experience of the English tutoring system of education in Russian educational institutions. *Menyayushchayasya kommunikatsiya v menyayushchemsya mire* – 6: *sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. I.S. Bessarabova, Yu.G. Semikina (eds.). Volgograd, 2012. Pp. 25–40. (In Rus.)]

2. Ковалева Т.М. Об истоках тьюторской модели современного университета в антропологическом контексте // Становление тьюторской модели современного университета в России / науч. ред. Т.М. Ковалева, А.О. Зоткин, Е.А. Суханова. Томск, 2019. С. 9–19. [Kovaleva T.M. On the origins of the tutoring model of the modern university in an anthropological context. *Stanovlenie tyutorskoy modeli sovremennogo universiteta v Rossii*. T.M. Kovaleva, A.O. Zotkin, E.A. Sukhanova (eds.). Tomsk, 2019. Pp. 9–19. (In Rus.)]
3. Мачехина О.Н. Модернизация отечественного и зарубежного общего образования в конце XX – начале XXI веков (историко-компаративный анализ): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2020. [Machehina O.N. Modernizacija otechestvennogo i zarubezhnogo obshhego obrazovanija v konce XX – nachale XXI vekov (istoriko-komparativnyj analiz) [Modernization of domestic and foreign general education in the late 20th – early 21st centuries (historical and comparative analysis)]. Dr. Hab. thesis. Moscow, 2020.]
4. Мачехина О.Н. Форматы работы тьютора в сопровождении участников образовательных событий: отечественный и зарубежный опыт // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании: сборник материалов XV международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). М., 2022. С. 317–321. [Machehina O.N. Formats of work of a tutor accompanying participants of educational events: Domestic and foreign experience). *Tjutorstvo v otkrytom obrazovatelnom prostranstve: pozicija tjutora v sovremennom obrazovanii: sbornik materialov XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (XXVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii)*. Moscow, 2022. Pp. 317–321. (In Rus.)]
5. Розин В.М., Ковалева Т.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. № 9. С. 41–51. [Rozin V.M., Kovaleva T.M. Understanding the tutoring experience as a “Quiet Revolution” in education. *Pedagogika*. 2021. No. 9. Pp. 41–51. (In Rus.)]
6. Торчинов Е.А. Пути философии Востока и Запада. СПб., 2007. [Torchinov E.A. Puti filosofii Vostoka i Zapada (The paths of philosophy in the East and West). St. Petersburg, 2007.]
7. Douglas T., James A., Earwaker L. et al. Online discussion boards: Improving practice and student engagement by harnessing facilitator perceptions. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2020. No. 17 (3). URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss3/7> (accessed: 18.08.2024).
8. Kahu E.R., Nelson K. Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*. 2018. No. 37 (1). Pp. 58–71.
9. Kelly A.P., Columbus R. College in the time of Coronavirus: Challenges facing American higher education. Washington, 2020.
10. Korbey H. The Tutoring Revolution. *Education Next*. 2025. No. 25 (1). Pp. 16–21.
11. Korean language in culture and society. Ho-min Sohn (ed.). 2nd ed. University of Hawai'i Press, 2016.
12. Linden K., Van der Ploeg N., Hicks B., Locke K. Increasing student grades in large online subjects: Combining tutorial support with technology. *Back*

- to the Future – ASCILITE’21. *Proceedings ASCILITE 2021 in Armidale*. S. Gregory, S. Warburton, M. Schier (eds.), 2021. Pp. 208–212.
13. Martin L. Foundations for good practice: The student experience of online learning in Australian higher education during the COVID-19 pandemic. TEQSA, 2021.
 14. Moore W.G. The tutorial system and its future. Oxford, 1968.
 15. Nakata M., Nakata V., Day A. et al. Indigenous undergraduates’ use of supplementary tutors: Developing academic capabilities for success in higher education studies. *Australian Journal of Indigenous Education*. 2019. No. 48 (2). Pp. 119–128.
 16. Sanderson R., Spacey R., Zhu X., Sterling-Morris R.-E. Supporting student experience during the pandemic and beyond. *Student Success*. 2021. No. 12 (3). Pp. 96–105.
 17. Stephenson B., Cakitaki M.B., Luckman M.M. “Ghost student” failure among equity cohorts: Towards understanding Non-Participating Enrolments (NPE). National Centre for Student Equity in Higher Education, 2021.
 18. Trace Arther S., jr. What Ivan knows that Johnny Doesn’t: A comparison of Soviet and American school programs. New York, 1961.

Статья поступила в редакцию 21.07.2024, принята к публикации 20.09.2024

The article was received 21.07.2024, accepted for publication 20.09.2024

Сведения об авторе / About the author

Шаповал Наталья Анатольевна – тьютор, частное общеобразовательное учреждение «Фоксфорд», г. Москва

Natalya A. Shapoval – tutor, Private Educational Institution “Foxford”, Moscow

E-mail: nas201718@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-21-33

УДК 371.7

Л.К. Веретенникова¹, Г.А. Дугина²

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

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

Адаптация школьников в начальных классах: проблематика и тенденции

Статья посвящена обзору проблем адаптации младших школьников и тенденциям в предлагаемых решениях. Цель статьи – выяснить аспекты рассмотрения адаптации в контексте современных условий школьного образования и определить основные тенденции решения проблем дезадаптации обучающихся. Основные методы исследования – анализ научной литературы, анализ эмпирического материала, анализ частотности ключевых слов в поисковых запросах. В ходе исследования уточнены определения терминов (применительно к младшим школьникам): адаптация, нарушение адаптации, первые признаки нарушения адаптации, дезадаптация. Выявлены основные направления в исследованиях по проблемам адаптации учащихся начальных классов, а также тенденции в профилактике проблем дезадаптации.

Ключевые слова: адаптация к обучению, младшие школьники, направления адаптации, дезадаптация, личностные образовательные результаты, ответственность детского сада и начальной школы

© Веретенникова Л.К., Дугина Г.А., 2025



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: Веретенникова Л.К., Дугина Г.А. Адаптация школьников в начальных классах: проблематика и тенденции // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 21 – 33. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-21-33

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-21-33

L.K. Veretennikova¹, G.A. Dugina²

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

² Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Adaptation of schoolchildren in primary grades: Problems and trends

The article is devoted to an overview of the problems of adaptation of primary school students and trends in the proposed solutions. The purpose of the article is to clarify aspects of consideration of adaptation in the context of modern conditions of school education and to determine the main trends in solving the problems of maladaptation of students. The main research methods are analysis of scientific literature, analysis of empirical material, and analysis of the frequency of keywords in search queries. During the study, the definitions of the following terms were clarified (as applied to primary school students): adaptation, adaptation disorder, first signs of adaptation disorder, maladaptation. The authors identified main directions in research on the problems of adaptation of primary school students, as well as trends in the prevention of maladaptation problems.

Key words: adaptation to learning, primary school students, directions of adaptation, maladaptation, personal educational results, continuity of kindergarten and primary school

CITATION: Veretennikova L.K., Dugina G.A. Adaptation of schoolchildren in primary grades: Problems and trends. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 21 – 33. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-21-33

Введение

Проблемы адаптации школьников к обучению в начальных классах были актуальными всегда. В научной литературе последних лет можно найти большое количество источников, дающих всесторонний комплексный анализ и рекомендации по преодолению негативных последствий нарушения адаптации. Несмотря на усилия научного и учительского сообществ, из года в год родители первоклассников жалуются на то, что дети устают в школе, быстро теряют мотивацию к учебе, забывают свои вещи, не готовы выполнять задания, отвлекаются на уроках и т.п.

Об этом косвенно свидетельствует увеличение количества поисковых запросов по ключевым словам «адаптация первоклассников» в сети интернет. Так, например, на основании статистики поискового портала (<https://wordstat.yandex.ru>) каждый год, начиная с 2022 г., в сентябре резко увеличивается количество запросов, связанных с адаптацией школьников, а пик запросов приходится на октябрь, к декабрю-январю происходит уменьшение интереса. Полагаем, что большое количество родителей, бабушек и дедушек в этот период ищут ответы на вопросы, что делать, если первоклассник дезадаптирован, плохо учится, не хочет в школу и т.д.

Этот неполный список проблем нарушений адаптации и неготовности к школьному обучению может пополниться межличностными конфликтами растущих младших школьников. Так, например, на основании практического опыта и наблюдений авторов статьи (один из которых является родителем младшего школьника), анализа литературы можно утверждать, что родители учащихся 2–4 классов обеспокоены агрессивным поведением детей по отношению к одноклассникам, ровесникам [9].

Таким образом, проблема адаптации младших школьников (в особенности первоклассников) является актуальной, сопряжена с трудностями личностного роста, проблемами семейного воспитания и создания психологической безопасности образовательной среды в школе.

Цель данной статьи – выяснить аспекты рассмотрения адаптации в контексте современных условий школьного образования и определить основные тенденции решения проблем дезадаптации обучающихся.

Методологические основания исследования

Ключевыми являются следующие термины, скорректированные для целей настоящего исследования.

1. Адаптация – это процесс и результат приспособления первоклассника к изменившимся для него условиям жизни, связанные с началом

обучения в школе. В исследованиях М.Р. Битяновой адаптация рассматривается не только как приспособление к успешному развитию и действию в определенной сфере, но и способность к будущему психологическому и социальному развитию мотивационного, творческого, интеллектуального и других потенциалов в новой среде [1, с. 3].

2. Нарушение адаптации – это снижение способности младшего школьника приспособливаться к условиям обучения, что может привести к фрустрациям, изменению поведения ребенка. В этой связи, по словам исследователей, важным является изучение механизмов адаптации и профилактики нарушений адаптации, выявление достоверных признаков, свидетельствующих о нарушениях адаптации [12, с. 3].

3. Первые признаки нарушения адаптации – это признаки, которые указывают на сбой в механизмах адаптации, например: «появление неудовлетворительных оценок у детей, прежде хорошо успевавших; увеличение продолжительности времени, необходимого для приготовления домашних заданий; возникновение потребности в помощи родителей или репетиторов; утрата интереса к учебе; страх перед ситуациями проверки уровня знаний; отказ отвечать у доски; отгороженность; антидисциплинарные поступки» [Там же, с. 45].

4. Дезадаптация – это «нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой в связи с необходимостью отвыкания от одних привычных условий жизни и привыкания к другим» [Там же, с. 38].

Некоторые механизмы преодоления проблем с адаптацией у первоклассников – это развитие воображения, например, в творческой деятельности, и достаточная физическая активность для снятия напряжения и обеспечения условий для роста. В качестве базовых условий рассматриваются создание психологической безопасности образовательной среды, развитие толерантности и коммуникативных умений.

Отметим, что решению задачи адаптации первоклассников способствуют психолого-педагогические условия развития их творческого потенциала, например, возможность творческого самовыражения, развитие интеллектуально-творческой готовности, «поощрение новизны, использование новых материалов для творчества, поощрение и стимулирование вопросов, задаваемых детьми, баланс процессов и продукта, использование нетрадиционных техник, применение арт-технологий и другие» позволяют найти личностно-значимый способ получить удовлетворение от познания и творчества, снижая негативные явления адаптации [2, с. 113].

Высказанные выше идеи не противоречат современным концепциям постмодернизма в сфере образования, а наоборот, в случае реализации помогают понимать знания, которые «становятся частью внутреннего

мира человека и влияют на регуляцию его деятельности» [11, с. 133], закладывая основу для успешной адаптации в школьном сообществе. Следует учитывать, что современный мир требует формировать у детей и взрослых «толерантность к неопределенности, готовность жить в “странном” мире, когда перемены есть естественная норма жизни» [13, с. 86]. Таким образом, формируя у младших школьников адекватные ситуации механизмы адаптации, закладываются основы их успешности в будущем переменчивом мире.

Результаты теоретического исследования

Анализ научной литературы с целью уточнения рассматриваемой проблемы позволил выявить следующие направления в отечественных исследованиях по адаптации младших школьников:

- в первом классе (выяснение причин психологической неготовности к обучению и их устранения в учебном процессе) [8];
- к инновационным технологиям и подходам, реализуемым в учебном процессе начальной школы [4];
- к школьному обучению на уровне физиологических механизмов и их влияния на здоровье [5];
- при переходе из начальной школы в основную в контексте проблемы психологической тревожности [8; 10].

Выявлены следующие тенденции в исследованиях по проблемам адаптации:

- изучение психологическими тестами уровня тревожности и социальной адаптации [Там же];
- исследование физиологических параметров роста, развития и адаптации младших школьников к обучению и влияния на них физической активности [5; 7];
- обеспечение преемственности детского сада и начальной школы в контексте готовности к обучению в общеобразовательном учреждении (становление произвольности поведения, общения, развитие воображения) [6];
- создание психологической безопасности обучения в начальных классах [9];
- влияние интеллекта на механизмы эффективной адаптации к меняющимся условиям среды; выявление ранних признаков нарушений адаптации обучающихся [12];
- возрастные особенности умственной работоспособности, утомления и их влияние на адаптацию младших школьников [3] и др.

Представим основные концептуальные идеи, позволяющие исследователям разрабатывать эффективные программы адаптации младших школьников.

Адаптация – одно из важнейших качеств индивидуума, является комплексом врожденной и приобретенной приспособительной деятельности, обеспечиваемой определенными физиологическими реакциями.

Выделяются три стадии адаптации обучающихся к школе:

- высокий уровень предполагает положительное отношение к учебному процессу, осознание уместности требований и доступности учебного материала;
- средний уровень адаптации характеризуется позитивным отношением к учебе, пониманием учебного материала при условии его подробного объяснения, готовность выполнять учебные задачи под контролем педагога или родителя;
- низкий уровень адаптации отражает отрицательное или безразличное отношение к обучению; учащийся жалуется на недомогания, нарушает дисциплину, испытывает трудности в самостоятельной работе, вследствие чего учебный материал усваивается фрагментарно, возникает необходимость систематической поддержки и мотивации со стороны учителя и родителей.

В период поступления в школу и привыкания к новым порядкам проявляется разграничение обучающихся на основе опыта общения. Сложнее проходить период адаптации тем младшим школьникам, которые не обладали достаточным опытом межличностного общения со сверстниками и взрослыми. Отметим, что именно такой опыт и включение в новые коммуникации активизирует эмоциональные переживания и социальные мотивы первоклассника.

Исследователи отмечают, что адаптация представляет собой не только успешное приспособление к функционированию в новой учебной среде, но и способность к дальнейшему развитию в школе. Таким образом, процесс адаптации предполагает овладение способами такого поведения, которое позволит усвоить нормы и правила учебной деятельности, а также определит пути эффективного взаимодействия с новой социальной средой.

Отмечается, что успешность социальной адаптации зависит от того, как протекают межличностные коммуникации в среде школьников. Если создана благоприятная атмосфера для дружеских отношений, то адаптация протекает оптимально, и наоборот, если действия обучающихся не соответствуют нормам групповой морали, то это может вызвать у них психологический дискомфорт. Понимание норм поведения, правил, своего социального статуса является важным фактором

социальной адаптации, определяющим рефлексию, оценку и самооценку личности.

Успешная адаптация первоклассников характеризуется следующими индикаторами: удовлетворенность процессом обучения; уверенность в выполнении заданий; готовность к осуществлению самостоятельной работы; удовлетворенность межличностными отношениями.

Позитивные факторы адаптации представлены адекватной самооценкой, поддерживающими методами семейного воспитания, отсутствием межличностных конфликтов и обретением учащимся благоприятного статуса в группе сверстников.

Факторы, неблагоприятно влияющие на адаптацию младших школьников, включают применение неадекватных методов семейного воспитания, наличие функциональной неготовности к обучению и неадекватное осознание ребенком своего положения в группе сверстников.

Отдельные ученые связывают результаты адаптации с личностными образовательными результатами у учащихся первого класса. К личностным образовательным результатам первоклассников относят следующее:

- сформированность внутренней позиции обучающегося, представленная эмоционально-положительным отношением обучающегося к школе;
- направленность на содержательные моменты учения – с одной стороны, это уроки, познание нового, овладение умениями, характер учебного сотрудничества, а с другой стороны, это образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания;
- адекватная самооценка, включающая осознание своих возможностей в обучении, предполагающая развитую способность судить о причинах своего успеха или неуспеха в учебной деятельности;
- мотивации к учебной деятельности, предполагающая социальные, учебно-познавательные мотивы, любознательность и интерес к новым способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата;
- знания норм и правил поведения в школе; способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения или нарушения нормы.

В зарубежной психолого-педагогической литературе также большое внимание уделено исследованию проблемы адаптации к обучению в начальной школе. Авторы оперируют терминами *transition to school* ('переход в школу') или *school readiness* ('готовность к школе'). Переход из детского сада в первый класс считается важным в жизни обучающегося. Неуспешную адаптацию рассматривают как фактор риска успешности в учебе и социальной адаптации на следующих этапах обучения.

В исследованиях изучается влияние фактора посещения программы дошкольного обучения на успеваемость в начальной школе, в особенности для детей из маргинальных (бедных) групп населения; рассматривается, в какой степени преимущества дошкольной программы влияют в дальнейшем на школьное обучение и, наоборот, как качество обучения в начальных классах усиливает (ослабляет) результаты воспитания в детском саду [17].

Кроме того, исследовано и подтверждено косвенными фактами положительное влияние подготовки учителя (обучение приемам общения с выпускниками детских садов и первоклассниками) на результаты обучающихся начальных классов в дальнейшем [16]. Выявлены зависимости академической успеваемости от частоты посещения как детского сада, так и школы: при пропусках результаты обучения закономерно ниже; при этом не было существенных различий в социальном поведении детей с разной частотой посещений, а также не было различий в академических результатах в зависимости от того, в какое время года пропускали обучающиеся школу [15].

Утверждается, что большое значение для адаптации при переходе в школу имеют адаптивные компетенции как способности адекватно справляться с трудностями окружающей среды. Обучающийся и его родители являются адресатами психолого-педагогической поддержки со стороны учителя, в то же время они являются активными участниками переходного процесса, нацеленного на развитие [18].

Основные трудности, с которыми сталкиваются зарубежные первоклассники, представлены недостаточным уровнем развития различных навыков, которые обеспечивают академическую и социальную успешность обучения в школе: недостаточная развитость академических навыков и когнитивного развития; недостаточная готовность к чтению и письму; непонимание базовых математических понятий; трудности с концентрацией внимания, удержанием внимания; тревога при расставании с родителями или привычным окружением; трудности с установлением дружеских отношений с одноклассниками; проблемы с управлением эмоциями; недостаточные навыки социального взаимодействия; трудности с соблюдением правил и распорядка школы; проблемы с самоконтролем, импульсивностью; неадекватное поведение в классе; проявление агрессивного поведения или, наоборот, уход в себя; различия в ожиданиях по поводу требований в начальной школе.

Таким образом, зарубежные исследователи подходят к проблеме адаптации первоклассников комплексно, рассматривают ее с точки зрения академической и социальной успешности и выделяет в ней следующие направления: академические навыки и когнитивное развитие;

социально-эмоциональное развитие; поведенческая адаптация; влияние факторов окружающей социальной среды.

Осознание и признание трудностей, с которыми сталкиваются первоклассники, позволяет исследователям, учителям разрабатывать разнообразные программы поддержки. Акцент делается на целостном развитии обучающихся, учитывая не только академические навыки, но и социальные, эмоциональные, поведенческие аспекты. Эти концептуальные идеи сближают точки зрения российских и зарубежных ученых в их взглядах на проблему адаптации первоклассников к школьному обучению.

Дискуссионные вопросы

Важная роль отводится подготовке к школьному обучению, начиная с подготовительной группы детского сада. Тем не менее, по словам самих первоклассников, даже некоторые ограничения свободы (в виде занятий по основам письма, чтения и математики) в дошкольное время не идут в сравнение с жесткими правилами школьной жизни, когда надолго ограничиваются движения детей, присутствует необходимость концентрироваться на содержании урока и ограничивать свои желания. С одной стороны, важно готовить детей к школе, прививать полезные навыки по самообслуживанию и самоорганизации своей деятельности. С другой стороны, излишнее погружение в детали школьной жизни может негативно сказаться впоследствии при учебе в школе в виде снижения интереса и разочарований.

По наблюдениям авторов статьи, особенно тяжело дается режим уроков мальчикам-первоклассникам (имеются гендерные различия в адаптации). Большинство из них после учебного процесса вынуждены компенсировать режим двигательных ограничений чрезмерной активностью (проявляется двигательная расторможенность) – бегают, прыгают, излишне двигают руками, корпусом. В исследованиях убедительно показывается, что в течение первого года обучения у мальчиков в большем количестве случаев, чем у девочек, могут регистрироваться необоснованная агрессия или, наоборот, отсутствие адекватного гнева, плохая дисциплина на уроках, отсутствие интереса к занятиям, а также невротические состояния в виде расстройства сна, раздражительности, непослушания и т.п. [7, с. 84–85]. Несмотря на регистрируемые гендерные различия, рекомендации по социально-психологической адаптации первоклассников в зависимости от пола практически невозможно найти. Гендерные исследования в этой сфере связаны с медицинскими аспектами [14].

Как правило, российские учителя не готовы давать развернутую консультацию о том, как обеспечить совместными с родителями усилиями успешную адаптацию к обучению. В рамках современного образования школьная администрация готова предложить дополнительно программы по логопедии, дефектологии, нейрогимнастике тем учащимся, у которых есть соответствующие трудности. При этом нормотипичным обучающимся, в силу тех или иных причин испытывающих трудности с адаптацией, данные программы не помогают. Это провоцирует родителей самостоятельно, в меру своей осведомленности и знаний искать специалистов (психологов, педагогов) для помощи своему ребенку. Вероятно, выходом будет разработка комплексных программ по адаптации учащихся и своевременное информирование об этом родителей.

Выводы

Проблема адаптации младших школьников к обучению является актуальной, рассматривается исследователями с точки зрения педагогики, психологии, физиологии, медицины, социальных наук. Перспективы рассмотрения проблемы нарушения адаптации у учащихся начальных классов связаны с поиском и экспериментальной проверкой:

- оптимальных путей организации преемственности между дошкольными и школьными учреждениями;
- оптимальных условий и организационных решений для создания психологической безопасности учебного процесса;
- психолого-педагогических условий для учета гендерных и других значимых различий в адаптации обучающихся;
- подготовки учителя начальных классов к оказанию психолого-педагогической поддержки обучающимся и их родителям на этапе адаптации к школьному обучению.

Библиографический список / References

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., 1997. [Bityanova M.R. Adaptatsiya rebenka v shkole: diagnostika, korrektsiya, pedagogicheskaya podderzhka [Adaptation of a child at school: Diagnostics, correction, pedagogical support]. Moscow, 1997.]
2. Веретенникова Л.К., Дугина Г.А. К вопросу о стратегиях и технологиях диагностики и формирования интеллектуально-творческой готовности обучающихся // Гносеологические основы образования: материалы VI Международной конференции, посвященной памяти профессора С.П. Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального

- образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 15 октября 2021 г. Липецк, 2022. С. 111–114. [Veretennikova L.K., Dugina G.A. On the issue of strategies and technologies for diagnostics and formation of intellectual and creative readiness of students. *Gnoseologicheskie osnovy obrazovaniya: materialy VI Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchyonnoy pamyati professora S.P. Baranova i 10-letiyu kafedry doshkolnogo i nachalnogo obrazovaniya LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, Lipetsk, 15 oktyabrya 2021 g.* Lipetsk, 2022. Pp. 111–114. (In Rus.)]
3. Верещагина Л.М. Возрастные особенности утомления младших школьников // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 4 (18). С. 110–117. [Vereshchagina L.M. Age-related features of fatigue in primary school children. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2011. No. 4 (18). Pp. 110–117. (In Rus.)]
 4. Волобуева Н.А. Современные проблемы адаптации учащихся в начальной школе при разных программах и технологиях обучения // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 11. С. 253–261. [Volobueva N.A. Modern problems of adaptation of students in primary school with different programs and technologies of teaching. *Siberian Pedagogical Journal*. 2009. No. 11. С. 253–261. (In Rus.)]
 5. Голивкин А.П. Влияние вариативных форм двигательной активности (хореография) на адаптацию учащихся начальной школы к учебным нагрузкам // Меридиан. 2020. № 2 (36). С. 225–227. [Golivkin A.P. The influence of variable forms of motor activity (choreography) on the adaptation of primary school students to academic loads. *Meridian*. 2020. No. 2 (36). Pp. 225–227. (In Rus.)]
 6. Концепция преемственности дошкольного и начального общего образования в эпоху перемен / О.А. Шиян, Т.Н. Ле-Ван, В.А. Львовский и др. // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (56). С. 23–45. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.56.2.02 [Shiyan O.A., Le-Van T.N., Lvovsky V.A. et al. The concept of continuity of preschool and primary general education in the era of change. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2021. No. 2 (56). Pp. 23–45. (In Rus.)]
 7. Кузьмина А.А., Таранушенко Т.Е. Комплексная оценка течения адаптации первоклассников к школе на современном этапе // Сибирское медицинское обозрение. 2006. № 3 (40). С. 80–86. [Kuzmina A.A., Taranushenko T.E. Comprehensive assessment of the course of adaptation of first-graders to school at the present stage. *Siberian Medical Review*. 2006. No. 3 (40). Pp. 80–86. (In Rus.)]
 8. Мали Н.А., Панова Т.В. Исследование особенностей адаптации к школе на ступени начального общего и среднего общего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 4 (108). С. 113–119. DOI: 10.24158/spp.2023.4.17 [Mali N.A., Panova T.V. Study of the peculiarities of adaptation to school at the stage of primary general and secondary general education. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2023. No. 4 (108). Pp. 113–119. (In Rus.). DOI: 10.24158/spp.2023.4.17]
 9. Мириманова М.С. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор развития и мотивации младших школьников // Motivation. Way to the future: International Scientific-practical Congress of Pedagogues,

- Psychologists and Medics, Geneva (Switzerland). Geneva, 2016. С. 112–119. [Mirimanova M.S. Psychological safety of the educational environment as a factor in the development and motivation of primary school students. *Motivation. Way to the future: International Scientific-practical Congress of Pedagogues, Psychologists and Medics, Geneva (Switzerland)*. Geneva, 2016. Pp. 112–119. (In Rus.)]
10. Особенности адаптации младших подростков при переходе из начальной школы к основному общему образованию / Т.А. Степченко, А.В. Савин, Г.В. Серая, С.В. Симуква // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2024. № 2 (228). С. 175–178. [Stepchenko T.A., Savin A.V., Seraya G.V., Simukova S.V. Features of adaptation of younger adolescents during the transition from primary school to basic general education. *Uchenye Zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2024. No. 2 (228). Pp. 175–178. (In Rus.)]
 11. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России / Т.Н. Бокова, В.Г. Малахова, Е.Г. Тарева и др. М., 2020. [Bokova T.N., Malakhova V.G., Tareva E.G. et al. Postmodernizm kak dominanta razvitiya sistemy obrazovaniya v SSHa i Rossii [Postmodernism as a dominant factor in the development of the education system in the USA and Russia]. Moscow, 2020.]
 12. Ранние признаки нарушения школьной адаптации: монография / А.А. Благинин, М.И. Смирнова, И.П. Истомина, А.В. Лисин. Нижневартовск, 2010. [Blaginina A.A., Smirnova M.I., Istomina I.P., Lisin A.V. Rannie priznaki narusheniya shkolnoy adaptatsii [Early signs of school adaptation disorders]. Nizhnevartovsk, 2010.]
 13. Тарева Е.Г. Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2018. № 3 (27). С. 85–90. [Tareva E.G. Digital era and teaching professions. *MCU Journal of Philisophical Science*. 2018. No. 3 (27). Pp. 85–90. (In Rus.)]
 14. Факторы риска и особенности течения адаптационных процессов у детей младшего школьного возраста / Х.Т. Худойбердиева, А.Ш. Арзикулов, Г.Х. Акбарова, З.М. Хашимова // Re-Health Journal. 2019. № 3. С. 30–41. [Khudoyberdieva Kh.T., Arzikulov A.Sh., Akbarova G.Kh., Khashimova Z.M. Risk factors and features of the course of adaptation processes in children of primary school age. *Re-Health Journal*. 2019. No. 3. Pp. 30–41. (In Rus.)]
 15. Ansari A., Pianta R.C., Whittaker J.V. et al. Does the timing of kindergarten absences matter for children's early school success? *School Psychology*. 2021. No. 36 (3). Pp. 131–141. DOI: 10.1037/spq0000434
 16. Pianta R.C., Lipscomb D., Ruzek E. Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher–student interaction. *Journal of School Psychology*. 2022. No. 91. Pp. 65–80. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.12.003.
 17. Ansari A., Zimmermann K., Pianta R.C. et al. The First-Grade outcomes of pre-k attendees: Examining benefits as a function of skill type, environments, and subgroups. *American Educational Research Journal*. 2023. No. 60 (6). Pp. 1139–1173. DOI: 10.3102/00028312231195559.
 18. Then D., Pohlmann-Rother S. Adaptivity in the inclusive transition to school. *Frontiers in Education*. 2024. No. 8. DOI: 10.3389/feduc.2023.1304918.

Статья поступила в редакцию 01.08.2024, принята к публикации 04.10.2024

The article was received on 01.08.2024, accepted for publication 04.10.2024

Сведения об авторах / About the authors

Веретенникова Людмила Кузьминична – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры теории и практики начального образования факультета начальных классов Института детства, 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 Schools of the Institute of Childhood, 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 Cross-Cultural Communication of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University

E-mail: DuginaGA@mgpu.ru

Заявленный вклад авторов

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

Contributions of the authors

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-34-48

УДК 372.881.161.1

Т.М. Воителева, И.В. Текучева

Государственный университет просвещения,
105005 г. Москва, Российская Федерация

О методах обучения русскому языку как базисной категории методики в курсе «Методика преподавания русского языка»

Статья посвящена характеристике методов обучения русскому языку как составляющему компоненту методической системы. Цель статьи – проанализировать традиционные методы обучения в исторической ретроспективе, охарактеризовать современные методы обучения русскому языку, способствующие развитию мышления школьников, активизирующие их исследовательские способности. С этих позиций охарактеризованы методы обучения, разработанные учеными второй половины XIX – первой половины XX вв. (Ф.И. Буслаевым, Н.К. Кульманом и др.); обосновано применение методов обучения в современной системе преподавания русского языка, предложенных учеными-методистами второй половины XX в. (А.В. Текучев, Л.П. Федоренко, М.Т. Баранов). Рассмотрены методы наблюдения, языкового разбора, обучающего диктанта как наиболее действенные с точки зрения активизации учебной деятельности, т.е. деятельности школьников. В то же время в статье дана общая характеристика современных методов обучения, использование которых опирается на концепцию развивающего обучения, теорию личностно ориентированного обучения: метода проблемного обучения, учебно-исследовательской деятельности обучающихся, приемов технологии развития критического мышления. В заключение авторами статьи сделан вывод о том, что для эффективного обучения необходимо использовать комплекс методов – от наблюдения над элементами языка до применения языковых единиц в речепорождении.

Ключевые слова: А.А. Текучёв, М.Т. Баранов, методы обучения русскому языку, классификация методов обучения, проблемно-диалогическое обучение, переориентация школьного обучения, лингвистическое мышление школьников

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Воителева Т.М., Текучева И.В. О методах обучения русскому языку как базисной категории методики в курсе «Методика преподавания русского языка» // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 34–48. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-34-48

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-34-48

T.M. Voiteleva, I.V. Tekucheva

State University of Education,
Moscow, 105005, Russian Federation

Russian language teaching methods as a basic category of methodology in the course “Methods of teaching the Russian language”

The article is devoted to the characteristics of the methods of teaching the Russian language as a component of the methodological system. The purpose of the article is to analyze traditional teaching methods in historical retrospect, to characterize modern methods of teaching the Russian language, contributing to the development of students' thinking, activating their research abilities. From this standpoint, the teaching methods developed by scientists of the second half of the 19th and first half of the 20th centuries (F.I. Buslaev, N.K. Kulman, etc.) are characterized; the application of teaching methods in the modern system of teaching the Russian language proposed by methodologists of the second half of the 20th century (A.V. Tekuchev, L.P. Fedorenko, M.T. Baranov) is substantiated. The methods of observation, language analysis, and teaching dictation are considered as the most effective in terms of activating educational activities, i.e., the activities of schoolchildren. At the same time, the article provides a general description

of modern teaching methods, the use of which is based on the concept of developmental learning, the theory of personality-oriented learning: the method of problem-based learning, educational and research activities of students, techniques of technology for the development of critical thinking. The authors of the article concluded that for effective learning it is necessary to use a set of methods – from observation of language elements to the use of language units in speech production.

Key words: A.A. Tekuchev, M.T. Baranov, methods of teaching Russian, classification of teaching methods, problem-dialogical teaching, reorientation of school education, linguistic thinking of schoolchildren

CITATION: Voiteleva T.M., Tekucheva I.V. Russian language teaching methods as a basic category of methodology in the course “Methods of teaching the Russian language”. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 34–48. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-34-48

Введение

Современное российское образование находится в процессе интеграции сфер образования и науки Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей в образовательное пространство и систему научной деятельности России. Восстановление единства подготовки педагогических кадров является в этом процессе одной из насущных задач, поскольку роль учителя в воспитании и формировании личности обучающихся невозможно переоценить. Основой для преобразований являются «Закон об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты и другие документы.

Материалы и методы исследования

При определении содержания обучения учебным дисциплинам в условиях интеграции педагогических систем необходимо опираться в первую очередь на исторический и сравнительный подходы. Именно они дают возможность увидеть систему категорий науки, лежащей в основе той или иной дисциплины в развитии; осознать общее и различное с целью классификации, типологизации и определения наиболее действенного. Методическая система состоит из взаимодействующих, постоянно совершенствующихся элементов, одним из которых являются методы обучения.

Обсуждение

Вопросы изучения методов обучения всегда являлись ключевыми в исследованиях психологов, методистов. В методическом труде «О преподавании отечественного языка» академик Ф.И. Буслаев предложил такое определение метода преподавания: «Метода может быть принята, во-первых, как способ или образ учения... В значении гораздо высшем метода имеет целью подчинить человеческий дух, как существо учащееся, известным законам» [3, с. 30]. Автор выделил два основных метода (способа) преподавания: либо ученик самостоятельно анализирует изучаемый материал и делает выводы (гейристический метод), либо материал дается ученику в готовом виде (историко-догматический). Выбор того или иного метода ученый связывал с предметом преподавания и личностью учащегося, при этом не рекомендовал использовать гейристический (сократический) метод в первоначальном преподавании отечественного языка, поскольку считал, что у обучающихся нет «запаса наглядного знания» и «умения выражаться о чем-либо определенно» [Там же, с. 32].

Представители научно-методической мысли второй половины XIX в. – начала XX в. выделяли два основных метода передачи знаний – эвристический (сократический, индуктивный, генетический) и догматический (дедуктивный) и описывали методы формирования умений и навыков (упражнения), связывая их виды с изучением разделов школьной грамматики. В методических работах мы не находим определения метода преподавания (обучения) как категории, однако оно есть у известного педагога М.И. Демкова в «Учебнике педагогики» (1916): «Метод – правильный путь, порядок, которому человек следует в своих мыслях и действиях. Метод – искусство направлять мысли и располагать деятельность по известному плану и целесообразно»¹.

В начале XX в. методисты-исследователи разрабатывали проблему эффективности того или иного метода обучения школьной грамматике русского языка (в школьную грамматику включали как собственно грамматику, так и вопросы правописания). В целом преобладало мнение, что догматический (дедуктивный) метод не способствует развитию аналитических умений и навыков и самостоятельности мышления; в то же время признавалась допустимость применения данного метода

¹ Демков М.И. Учебник педагогики для учителей семинарий, женских гимназий и для народных учителей. 3-е изд., испр. Ч. 1. М., 1916. С. 79.

в зависимости от специфики языкового материала². В качестве предпочтительного предлагали использовать индуктивный метод обучения, опирающийся на самостоятельность детей в процессе наблюдений над родной речью; при этом методисты-исследователи акцентировали внимание на значимости реализации принципа наглядности в обучении [24].

В результате Октябрьской революции 1917 г. произошли кардинальные перемены в социальном устройстве и культурной жизни страны, которые затронули и сферу образования. Первое десятилетие советского периода было временем отказа от традиционных методов обучения в пользу научно не обоснованных новаций; внедрялись активные «методы школьной работы»; сами методы обучения педагоги называли «методами школьной работы» и полагали, что они должны быть исключительно активными [5, с. 16].

С 1930-х гг. в научно-методическом дискурсе наблюдается переосмысление педагогических идей предшествующего десятилетия и появление экспериментальных исследований методов преподавания грамматики, орфографии, развития речи, учитывающих теоретические и практические достижения методики до 1917 г. В течение нескольких десятилетий советского периода в методике идет накопление научных знаний о методах обучения русскому языку, в значительной мере обобщенных в фундаментальном труде академика А.В. Текучёва «Методика преподавания русского языка в средней школе», первое издание которого появилось в 1958 г. (издания 1970 и 1980 гг. углубляли и уточняли основные научные положения).

А.В. Текучёв придерживался точки зрения, что метод обучения – это путь обучения, передачи знаний, «способ использования учебного материала и способ деятельности учителя, направленных к тому, чтобы ученики возможно быстрее и с наибольшими результатами усвоили программный материал» [23, с. 70]. Исследователем были разработаны критерии отбора наиболее эффективных методов обучения на основе соответствия последних языковому материалу и уровню подготовки учащихся. Описывая и классифицируя методы обучения разным аспектам русского языка как учебного предмета, особое внимание А.В. Текучёв уделил разным видам грамматического разбора, списывания и диктантов, а также специфическим методам работы с текстом.

² Климентов А.А. Методика преподавания родного языка: руководство для учителей-ских институтов, учительских семинарий, педагогических классов женских гимназий и для народных учителей. 4 изд. Одесса, 1914; Кульман Н.К. Методика русского языка: для педагогических и учительских институтов и семинарий, для педагогических классов и для учителей низшей и средней школы. 5-е изд. Петроград, 1915; Демков М.И. Учебник педагогики для учителей семинарий, женских гимназий и для народных учителей. 3-е изд., испр. М., 1916.

В 1980-е гг. профессор М.Т. Баранов, опираясь на достижения предшественников, обосновал многомерную классификацию методов: в соответствии с познавательной-практической направленностью курса русского языка к первому уровню (классы методов) он относил методы обучения и контроля; ко второму (типы методов обучения) – познавательные и практические; к третьему (виды методов обучения) – познавательные, эвристические и практические; к четвертому (группы методов обучения) в зависимости от закрепляемых знаний и формируемых умений и навыков. Также ученый детально описал методы контроля за усвоением знаний и сформированностью умений и навыков. Дальнейшее развитие теоретических и практических исследований в области методов обучения автор видел в разработке и научном обосновании «необходимых комбинаций видов методов обучения и контроля в зависимости от этапа освоения учебного материала, от типа и вида учебного материала и от форм его предъявления учащимся» [2, с. 31].

Вопрос о методах обучения является актуальным и в современном процессе обучения, когда наблюдается переориентация школьного обучения на деятельностный подход, при котором обучающийся становится активным участником образовательного процесса. Следует отметить, что в современной методике используются как ставшие традиционными методы обучения, так и инновационные, применение которых продиктовано временем.

Так, по-прежнему актуальным является метод языкового разбора, используемый с целью формирования речемыслительных умений школьников, их лингвистического мышления. Грамматический разбор применяется на всех этапах освоения программного материала по русскому языку, начиная с введения первичных сведений о языковом явлении и на протяжении изучения всей темы. Использование грамматического разбора способствует развитию чувства языка, формированию эффективных речевых действий, помогает осознанно усваивать языковые понятия, поэтому нельзя подходить к его проведению формально. Еще И.И. Срезневский утверждал, что изучать надо то, «что естественно увеличивает знание языка» [20, с. 98]. Следовательно, чтобы понять суть языковых явлений, необходимо постепенно вдумываться в средства их выражения, на что и нацеливает грамматический разбор.

В современной методической науке актуальным стало использование термина *языковой анализ*³.

³ Федеральная рабочая программа основного общего образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2023.

«Анализ языка как метод обучения находит себе широкое применение и при изучении грамматики, и на занятиях по правописанию, и в работе над словарем, и при изучении языка писателя» [22, с. 83]. В процессе анализа проводится характеристика языковых явлений с точки зрения грамматики и (или) стилистики [17]. Коммуникативную значимость языковых средств, их роль в речепорождении позволяет выявить текст как ориентировочную основу любого вида речевой деятельности, как единицу языка, речи, явление культуры. Текст дает возможность проанализировать системные связи и выразительные свойства языковых средств на всех языковых уровнях, что в результате приводит к формированию лингвистического мировоззрения школьников. В процессе аналитической деятельности реализуется методический принцип изучения языка и обучения речи. Регулярное использование языкового анализа направлено на саморазвитие и самовоспитание личности, способствует развитию навыков исследовательской деятельности обучающихся [7]. Размышляя над грамматическим смыслом и особенностями конструкции языковой единицы, «ученик мыслит, представляет, воображает, т.е. тренирует интеллект, значит, совершенствует его»⁴.

Одним из эффективных методов обучения остается наблюдение, которое заключается в «организации планомерного, целенаправленного восприятия учащимися... языковых явлений, фактов»⁵. «Наблюдение состоит в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла этих явлений, который непосредственно не дан. Наблюдение включает элементы теоретического мышления (замысел, систему методических приемов, осмысление и контроль результатов) и количественные методы анализа. Наблюдение является составным компонентом ознакомления, которое включает чувственное восприятие, осмысливание, проговаривание...» [1, с. 150]. Главная задача наблюдения – сформировать у школьников умение находить заданные единицы языка в контексте. В результате применения названного метода обучающиеся запоминают норму употребления языковых средств, начинают понимать целесообразность их использования в конкретной речевой ситуации. Наиболее актуально использование наблюдения в сочетании с анализом на разных этапах освоения языкового материала.

⁴ Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964. С. 67.

⁵ Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. М., 1999. С. 134.

Одним из эффективных традиционных методов обучения является диктант [25]. Академик А.В. Текучёв рассматривал диктант как прием, вид упражнения [22]. Диктант выполняет разные функции: контрольную – на заключительном этапе изучения темы (раздела) – и обучающую. Обучающий диктант используется на уроках русского языка при закреплении, повторении и обобщении языкового материала. Основная особенность обучающих диктантов – применение рассуждения, т.е. проговаривание правила вслух. Использование предупредительного диктанта предусматривает комментарий перед записью в тетради, при объяснительном диктанте рассуждение проводится после написания. Комментированный диктант предполагает использование рассуждения в процессе записи. Обучающие диктанты являются учебным дидактическим материалом и могут использоваться на всех этапах освоения языкового материала. Проверяются такие диктанты сразу после написания с использованием различных приемов проверки: самопроверки, взаимопроверки и др. Обучающие диктанты являются эффективным способом проверки орфографической и пунктуационной грамотности школьников, содействуют осознанному овладению лингвистическими понятиями, а также развитию монологической речи.

Важной инновацией, заявленной во ФГОС ООО⁶, является введение в процесс обучения учебно-исследовательской деятельности школьников, одним из направлений которой стала проектная деятельность. В результате выполнения проектных заданий у обучающихся формируются умения определять цель учебной деятельности, анализировать свои действия на основе необходимой информации, проводить операции синтеза, анализа, обобщения и др. в процессе решения конкретной учебной задачи [11]. Проектная деятельность рассматривается как один из видов интеллектуальной деятельности обучающихся и включает в себя развитие критического и творческого мышления, способности не только планировать, но и анализировать и оценивать собственную учебную деятельность.

Способность анализировать свою деятельность помогает в систематизации и обобщении учебных способов деятельности. Ученые подчеркивают важность учета личностного фактора развития обучающихся в процессе проектной деятельности [16]. Наиболее эффективным является предметно-ориентировочный тип проекта по классификации

⁶ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 12.04.2024).

Е.С. Полат (классификация базируется на доминирующем методе или виде деятельности). Основой такого вида работы является общая для всех участников цель. Важно отметить коллективную форму работы, где все участвующие в выполнении проекта находятся в равном положении и каждый может проявить свои способности. «В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [16, с. 42]. Успех выполнения проектной деятельности в целом опирается на традиционные методы обучения, такие как наблюдение, анализ, аналитическая беседа и др. Если у ученика не сформированы умения наблюдать и анализировать отдельные языковые факты, то он не сможет сделать обобщение информации, следовательно, выполнить проект.

Одним из направлений развивающего обучения является метод проблемного обучения. Известный российский ученый М.И. Махмутов отмечал, что при использовании проблемного обучения «вместо передачи готовых выводов (правил, законов) науки учитель сообщает фактический материал, дает его описание и объяснение на фоне систематически создаваемых им проблемных ситуаций, постоянно побуждая учащихся к частичной или полной самостоятельной познавательной деятельности по постановке и решению учебных проблем» [12, с. 325]. Основой проблемной ситуации является интеллектуальное затруднение, противоречие между знанием и незнанием. Такая учебная ситуация складывается из проблемных задач и проблемных вопросов, которые вытекают из наблюдения над известными лингвистическими понятиями и анализа языкового материала. Проблемная задача решается в процессе исследования языкового материала, рассуждений, помогающих обучающимся самостоятельно прийти к осмысленному результату.

Проблемное обучение строится на основе учебного диалога – побуждающего и подводящего. Итогом побуждающего диалога является формулировка гипотезы и обозначение способов деятельности по ее проверке. Результатом подводящего диалога становится осознание темы и определение цели урока [13]. Учебный диалог организуется с помощью эвристической беседы, которая проводится на этапе решения проблемной задачи через наблюдение, осознание и систематизацию имеющихся у обучающихся знаний. В методике учебный диалог характеризуется как один из приемов личностно ориентированного обучения, позволяющего реализовать требования ФГОС. Преимущество проблемного обучения состоит в том, в процессе решения проблемных задач

школьники усваивают новые знания, овладевая способами действий. При этом обучающиеся учатся управлять своей деятельностью и контролировать ее [6].

Такое обучение способствует формированию умений и развитию навыков проводить исследовательскую деятельность [4; 9; 10; 14; 26], в ходе которой школьники учатся анализировать языковые средства не только как единицы языка, но и как текстообразующие элементы, их роль в создании эстетической природы текста. При этом развивается чувство языка, понимание его эстетической функции [14]. Исследовательская деятельность, предусматривающая как групповую, так и индивидуальную работу на уроке, содействует формированию у обучающихся наблюдательности, умения самостоятельно выявлять недостаточность знания для решения учебной задачи, формулировать проблему и находить способы ее решения. В конечном счете служит мотивационным условием, позволяющим активизировать учебную деятельность школьников, способствует развитию эмоционального интеллекта, эмпатии, умения выражать свои чувства [14; 15].

В современном образовательном процессе актуально использование технологии развития критического мышления [18; 21], формирующей способность не только активно выполнять, но и анализировать определенные умственные действия.

Технология развития критического мышления разработана в конце 1980-х гг. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Меридит). В отечественной дидактике и методике эта технология опирается на идеи развивающего обучения, педагогику сотрудничества, идеи Л.С. Выготского, исследовавшего мышление как актуальную деятельность субъекта [8; 19]. На уроках русского языка применяются различные технологии развития критического мышления, наиболее эффективными среди которых являются приемы построения кластера, фишбоун, шесть шляп мышления и др. Одним из примеров активного обучения является мозговой штурм – прием, направленный на активацию мыслительной деятельности обучающихся в процессе решения проблемных задач. Важным умением также является умение графически оформлять словесный текст, например при построении кластера. Применение приемов технологии развития критического мышления способствует формированию умения работать в группе на основе общения (сотрудничества), проводить исследовательские действия в ходе работы с информацией, а также развивает память, способность к самоорганизации и самоконтролю.

Знание возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся диктует необходимость введения дифференцированных заданий

с использованием дополнительных видов учебной деятельности для более способных учащихся. Это связано с изменением функции учителя, основной задачей которого является регулирование зоны ближайшего развития ребенка.

Результаты и выводы

Рассмотренные методы обучения представляют собой взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты целостной дидактической теории, соответствующей целям развивающего обучения, каждый этап которого соотносится с потребностями и мотивами обучающихся.

Применение того или иного метода обучения обусловлено целями и содержанием урока, а также способностями и степенью готовности обучающихся к восприятию языкового материала. Продуктивность методов определяется активизацией учебной деятельности, высоким качественным результатом обучения, сформированными умениями применять полученные знания на практике.

В заключение отметим, что прочные знания и умение ими пользоваться может гарантировать только арсенал методов обучения на основе синхронного применения традиционных и современных методов обучения.

Библиографический список / References

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009.]
2. Баранов М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Русский язык в школе. 1981. № 3. С. 25–31. [Baranov M.T. Types of educational material and methods of teaching Russian language. *Russian Language at School*. 1981. No. 3. Pp. 25–31. (In Rus.)]
3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка: учебное пособие. М., 2010. [Buslaev F.I. On the teaching of the native language [O prepodavanii otechestvennogo yazyka]. Textbook. Moscow, 2010.]
4. Васильева Н.В. Обучение школьников работе с электронным гипертекстом в контексте культуроориентированной лингвометодики: проблема и возможные пути ее решения // Русский язык в школе. 2023. № 84 (5). С. 19–28. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28 [Vasilyeva N.V. Teaching schoolchildren to work with electronic hypertext in the context of culturally oriented linguistic methods: the problem and possible solutions. *Russian Language at School*. 2023. No. 84 (5). Pp. 19–28. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28]

5. Вендровская Р.Б. Отечественная школа 20-х годов (в поисках педагогического идеала). М., 1996. [Vendrovskaya R.B. Otechestvennaya shkola 20-kh godov (v poiskakh pedagogicheskogo ideala) [Domestic school of the 20s (in search of a pedagogical ideal)]. Moscow, 1996.]
6. Воителева Т.М. Использование метода проблемного обучения в процессе изучения русского языка // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко / под ред. Е.И. Артамоновой. М., 2018. Ч. 2. С. 89–93. [Voiteleva T.M. Using the method of problem-based learning in the process of studying the Russian language. *Professionalizm pedagoga: sushchnost, sodержanie, perspektivy razvitiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 130-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko*. E.I. Artamonova (ed.). Moscow, 2018. Vol. 2. Pp. 89–93. (In Rus.)]
7. Воителева Т.М. Родное слово как воплощение народного духа // Русский язык в школе. 2022. № 83 (6). Pp. 7–11. DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-6-7-11 [Voiteleva T.M. Native word as the embodiment of the national spirit. *Russian Language at School*. 2022. No. 83 (6). Pp. 7–11. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-6-7-11]
8. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. С. 390–410. [Vygotsky L.S. Dynamics of mental development of a schoolchild in connection with learning. *Vygotskiy L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya*. V.V. Davydov (ed.). Moscow, 1991. Pp. 390–410. (In Rus.)]
9. Ерохина Е.Л. Развитие письменной речи учащихся: методический потенциал аналитических заданий // Русский язык в школе. 2022. № 83 (1). С. 7–13. DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-1-7-13 [Erokhina E.L. Development of students' written speech: Methodological potential of analytical tasks. *Russian Language at School*. 2022. No. 83 (1). Pp. 7–13. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-1-7-13]
10. Квашнина Д.С. Сопоставительные познавательные задачи как средство формирования научной лингвистической картины мира на уроках русского языка в VI классе // Русский язык в школе. 2023. № 84 (6). С. 21–31. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-6-21-31 [Kvashnina D.S. Comparative cognitive tasks as a means of forming a scientific linguistic picture of the world in Russian language lessons in the sixth grade. *Russian Language at School*. 2023. No. 84 (6). Pp. 21–31. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-6-21-31]
11. Маслова М.В. Формирование аудитивных умений методом аудиотеатра в рамках проектной деятельности // Русский язык в школе. 2022. № 83 (4). С. 17–29. DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-4-17-29 [Maslova M.V. Formation of auditory skills by the audiotheatre method within the framework of project activities. *Russian Language at School*. 2022. No. 83 (4). Pp. 17–29. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-4-17-29]

12. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М., 1975. [Makhmutov M.I. Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii [Problem-based learning: Basic issues of theory]. Moscow, 1975.]
13. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: пособие для учителя. М., 2013. [Melnikova E.L. Problemno-dialogicheskoe obuchenie kak sredstvo realizatsii FGOS [Problem-dialogical learning as a means of implementing the Federal State Educational Standard]. Manual for a teacher. Moscow, 2013.]
14. Мишатина Н.Л. «Эффект бабочки», или Смысловое чтение на метапредметных уроках // Русский язык в школе. 2020. № 81 (3). С. 13–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-13-21 [Mishatina N.L. “The Butterfly Effect”, or Meaningful reading in meta-subject lessons. *Russian Language at School*. 2020. No. 81 (3). Pp. 13–21. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-13-21]
15. Мишатина Н.Л., Сорокина Ю.А. Инструментарий методической лингво-концептологии на службе эмоционального интеллекта // Русский язык в школе. 2019. № 80 (6). С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15 [Mishatina N.L., Sorokina Yu.A. Instrumentation of methodological linguoconceptology in the service of emotional intelligence. *Russian Language at School*. 2019. No. 80 (6). Pp. 7–15. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15]
16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат и др.; под ред. Е.С. Полат. 4-е изд., стер. М., 2009. [Polat E.S. et al. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Textbook. E.S. Polat (ed.). 4th ed. Moscow, 2009.]
17. Острикова Т.А., Чучва Л.М. Типы и виды этимологических упражнений по русскому языку // Русский язык в школе. 2023. № 84 (1). С. 7–16. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-1-7-16 [Ostrikova T.A., Chuchva L.M. Types and kinds of etymological exercises in the Russian language. *Russian Language at School*. 2023. No. 84 (1). Pp. 7–16. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-1-7-16]
18. Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных ученых // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN523.pdf> (дата обращения: 18.03.2024). [Rozhkova A.V. Review of scientific theories of critical thinking formation in the research of Russian and Western scientists. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2023. No. 11 (5). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN523.pdf> (In Rus.)]
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2019. [Rubinstein S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2019.]
20. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания: пособие для учителей / сост. А.В. Текучёв. М., 1982. [Sreznevsky I.I. On the study of the native language in general and especially in childhood. *Khrestomatiya po metodike russkogo yazyka: Russkiy yazyk kak predmet prepodavaniya*. Manual for teachers. A.V. Tekuchev (compl.). Moscow, 1982. (In Rus.)]

21. Степанова А.В. Критическое мышление как основа профессионального самоопределения личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 1А. С. 123–128. [Stepanova A.V. Critical thinking as a basis for professional self-determination of an individual. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*. 2021. Vol. 10. Is. 1A. Pp. 123–128. (In Rus.)]
22. Текучёв А.В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. М., 1980. [Tekuchev A.V. *Metodika russkogo yazyka v sredney shkole* [Methodology of the Russian language in secondary school]. 3rd ed., revised. Moscow, 1980.]
23. Текучёв А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1970. [Tekuchev A.V. *Metodika russkogo yazyka v sredney shkole* [Methodology of the Russian language in secondary school]. Moscow, 1970.]
24. Текучева И.В. О базисной категории «метод преподавания» в учебниках по методике преподавания русского языка начала XX в. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 82–90. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-82-90 [Tekucheva I.V. On the basic category “teaching method” in textbooks on the methodology of teaching Russian at the beginning of the 20th century. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. No. 1. Pp. 82–90. (In Rus.). DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-82-90]
25. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1984. [Fedorenko L.P. *Zakonornosti usvoeniya rodnoy rechi* [Patterns of acquisition of native speech]. Moscow, 1984.]
26. Черникова Н.В., Расторгуева А.А. Разработка лингвокультурологического проекта как эффективная технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Русский язык в школе. 2023. № 84 (3). С. 17–29. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-3-17-29 [Chernikova N.V., Rastorgueva A.A. Development of a linguocultural project as an effective technology for organizing the educational and research activities of students. *Russian Language at School*. 2023. No. 84 (3). Pp. 17–29. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-3-17-29]

Статья поступила в редакцию 10.08.2024, принята к публикации 01.10.2024

The article was received 10.08.2024, accepted for publication 01.10.2024

Сведения об авторах / About the authors

Воителева Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы факультета русской филологии, Государственный университет просвещения, г. Москва

Tatiana M. Voiteleva – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, State University of Education, Moscow
E-mail: voitelev@yandex.ru

Текучева Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Государственный университет просвещения, г. Москва

Irina V. Tekucheva – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, State University of Education, Moscow

E-mail: ira.tekucheva@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

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

Contributions of the authors

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-49-66

УДК 372.881.1

С.В. Боголепова, А.Г. Смирнова, Д.И. Рубан

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

Анализ студенческих ошибок и их причин: кейс онлайн-тренажера по академическому письму на английском языке

В настоящее время значительная часть вузовских курсов иностранного языка реализуются в смешанном формате. Аудиторные занятия дополняются заданиями в цифровой среде, в том числе – в электронных тренажерах. Трудности, возникающие у студентов при работе в таких тренажерах, могут обуславливаться как особенностями дисциплины, так и спецификой самостоятельного выполнения заданий на цифровой платформе. В данной работе проанализированы причины трудностей и ошибок при выполнении заданий в электронном тренажере в рамках курса академического письма на английском языке. Предложена классификация ошибок, на ее основе определены основные затруднения и их источники; типы ошибок и соотношение верных и неверных ответов представлены в демонстрационной таблице. Аналитически было выявлено, что на успешность выполнения заданий оказывают влияние ограничения платформы и особенности формата работы, на основании чего даны рекомендации по формулировкам и типам заданий онлайн-тренажера.

© Боголепова С.В., Смирнова А.Г., Рубан Д.И., 2025



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: академическое письмо, самостоятельная работа студента, электронный тренажер, онлайн-тренажер, LMS, языковые ошибки, текстообразующие ошибки, нарушение стиля, формулировка учебного задания

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Боголепова С.В., Смирнова А.Г., Рубан Д.И. Анализ студенческих ошибок и их причин: кейс онлайн-тренажера по академическому письму на английском языке // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 49–66. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-49-66

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-49-66

S.V. Bogolepova, A.G. Smirnova, D.I. Ruban

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Analysis of students' mistakes and their causes: The case of an online trainer on Academic English Writing

Currently, a substantial part of foreign language courses in higher education are implemented in a blended format. Offline classes are complemented with tasks in a digital environment, including self-study tasks in electronic trainers. The difficulties encountered by students in the self-study process may be due to both the discipline peculiarities and the specifics of independent task completion on a digital platform. The paper analyses the causes of difficulties students face and the mistakes they make while completing self-study tasks within the “Academic English Writing” course. We suggest a classification of mistakes, based on which the main difficulties and their sources are identified; their types and the ratio of correct and incorrect answers are presented in a table. The analysis revealed that the success in task completion is influenced by the limitations of the platform and the specifics of the study format. Based on the findings, recommendations are given on the formulation and choice of online self-study tasks.

Key words: academic writing, student self-study, online trainer, electronic trainer, LMS, language mistakes, text-forming mistakes, stylistic mistakes, task instruction

CITATION: Bogolepova S.V, Smirnova A.G., Ruban D.I. Analysis of students' mistakes and their causes: The case of an online trainer on Academic English Writing. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 49–66. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-49-66

Введение

Академическое письмо на иностранном языке по праву можно считать одним из значимых предметов для студентов, получающих высшее образование, ведь оно играет значительную роль в профессиональном развитии. Его стилистические особенности, а также факт того, что иностранный язык, в частности английский, не является родным, создают дополнительные трудности в освоении данной дисциплины. Цифровые инструменты, в том числе онлайн-тренажеры, могут быть использованы как одно из средств решения этих проблем. При этом необходимость самостоятельной асинхронной работы в цифровой среде может иметь свои особенности и ограничения, которые должны учитывать разработчики учебных курсов.

Данная работа направлена на выявление трудностей и ошибок, допущенных студентами в ходе работы с онлайн-тренажером в рамках дисциплины «Академическое письмо на английском языке», а также на изучение причин, лежащих в их основе. В ходе исследования перед нами стоял ряд задач. Во-первых, были рассмотрены особенности ошибок языкового и речевого плана, а также выявлены принципиально новые ошибки, обусловленные форматом тренажера. Во-вторых, были выявлены закономерности и частотность ошибок, допускаемых студентами в асинхронном элементе курса по академическому письму. В-третьих, были проанализированы виды и причины ошибок в различных секциях онлайн-тренажера, предложены пути их устранения и рекомендации к улучшению.

Мы использовали метод сплошной выборки для отбора эмпирического материала, статистический метод подсчета ошибок с учетом процента выполнения заданий. Для анализа ошибок нами была создана адаптированная классификация, включающая как языковые ошибки, отмечаемые исследователями в научной литературе [4–6; 13; 15], текстообразующие и логические ошибки, ошибки, приводящие к нарушению стиля

и конвенций академического письма, пунктуации, а также иные ошибки, не относящиеся к коммуникативной компетенции учащихся. Материалами исследования являются ответы студентов курса “Academic English Writing” за 2022/2023 академический год.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в предложении классификации для анализа ошибок в языковом онлайн-тренажере. С практической стороны, анализируемый материал и рекомендации по улучшению инструментов в цифровом образовательном пространстве могут послужить основой для разработки других онлайн-тренажеров в рамках курсов академического письма или курсов иностранного языка.

Анализ литературы

В настоящее время значительная часть университетских курсов реализуется в смешанном формате [2]. Синхронные занятия, проводимые в аудитории, дополняются заданиями, которые студент асинхронно, т.е. без привязки к определенному моменту времени, выполняет в цифровой экосистеме вуза. Одним из вариантов смешанного обучения в курсе академического письма является интеграция в курс онлайн-тренажера для самостоятельной работы студентов [1; 12].

Под онлайн-тренажером мы будем подразумевать организованную последовательность упражнений, доступную студенту в цифровой среде для асинхронной работы. Такой тренажер дополняет содержание, изученное на синхронных занятиях, а также дает студенту возможность самостоятельно совершенствовать языковые навыки и речевые умения. Цифровой тренажер может обеспечивать студента немедленной обратной связью, объясняя совершенную ошибку или давая студенту подсказку и шанс ответить еще раз. Таким образом, тренажер способствует индивидуализации обучения.

Показано, что онлайн-тренажер является эффективным инструментом, повышающим грамотность создаваемых студентами академических текстов [11]. Преимуществами нелингвистического характера, помимо индивидуализации, являются повышение вовлеченности и мотивации студентов, а также интенсификация обучения, т.к. информация в тренажере дается в сжатом, сфокусированном виде [3].

Кроме организации самостоятельной работы онлайн-тренажер, благодаря встроенным возможностям для цифровой аналитики, позволяет преподавателю получить дополнительную информацию о пробелах в языковой и коммуникативной компетенции студентов. Большинство

иностранных и отечественных авторов выделяют лексические и грамматические ошибки как преобладающие в академическом письме [4–6; 13; 15]. К грамматическим ошибкам относят:

- а) отсутствие параллелизма в построении предложений;
- б) наличие неполных предложений;
- в) рассогласование синтаксических конструкций, что приводит к их неверной связи;
- г) неверное согласование лица и числа;
- д) неправильное использование форм глагола;
- е) неверное употребление предлогов.

Среди лексических трудностей можно выделить:

- а) употребление стилистических и контекстуальных синонимов без внимания к их значению;
- б) использование эмоционально окрашенных формулировок;
- в) несоблюдение стилевых норм.

Нарушения стиля мы выделим в отдельную категорию, в которую помимо употребления неуместных сочетаний и конструкций войдут такие недочеты, как многословность, нарушение требований точности и краткости, отсутствие риторических переходов [20], а также ошибки в использовании хеджирования.

Помимо вышеперечисленных трудностей, приводящих к ошибкам в выполнении заданий тренажера, в классификацию стоит добавить структурные и текстообразующие ошибки [19], приводящие к нарушениям в связности и целостности повествования, а также несоблюдение правил пунктуации [18]. Под текстообразующими ошибками мы понимаем:

- а) недостаточное или неясное использование логических связей между предложениями и идеями;
- б) излишнее использование логических связей;
- в) неумение выстраивать текст работы, учитывая дискурсивные маркеры для обеспечения диалога между читателем и текстом.

Среди пунктуационных ошибок, в свою очередь, можно отметить:

- а) наличие запятых в ограничительных определительных придаточных предложениях (*defining clauses*);
- б) отсутствие запятых в распространенных определительных придаточных предложениях (*non-defining clauses*);
- в) неверное обособление слов, фраз;
- г) неправильное использование пунктуационных норм в предложениях с сочинительными и подчинительными союзами.

Однако, работая в цифровой среде, студент взаимодействует не только с предметным содержанием, но и с самой цифровой системой. Неверное

понимание и выполнение задания может быть связано с ограничениями платформы, а также с нечеткой формулировкой инструкции.

Так как подобный тренажер – это «электронная система, работающая автоматически» [6, с. 26], необходимо учитывать, что при автоматической проверке закрытых заданий одной из причин классификации ответа студента как ошибочного может послужить не нарушение языковых или иных норм, а наличие не предусмотренных составителями ответов. Иногда при внесении ответа в предназначенном для этого месте студент может не учесть регистр, сделать дополнительный пропуск в строке или между словами, что также может привести к автоматическому определению задания как неверному.

Другой причиной допуска ошибок в онлайн-тренажере может быть неточная, неясная или неполная формулировка учебного задания (ФУЗ). Известно, что ясность инструкции повышает вероятность правильного ее толкования со стороны студента. Это, в свою очередь, коррелирует с успешным выполнением задания, установленного и задуманного автором учебного материала [7]. Несмотря на возможность связи с преподавателем для уточнения инструкций, получение моментальной обратной связи затруднено ввиду особенностей асинхронного формата. Это также может повлиять на понимание и последующее выполнение заданий учащимися.

Следовательно, для классификации ошибок, допущенных обучающимися, а также выявления их причин, можно условно выделить следующие аспекты:

- 1) языковые ошибки, включающие как грамматические, так и лексические;
- 2) текстообразующие и логические ошибки, приводящие к нарушениям в связности и целостности текста;
- 3) нарушение стиля и конвенций академического письма;
- 4) пунктуационные ошибки;
- 5) ошибки, продиктованные особенностями и ограничениями платформ;
- 6) ошибки, допущенные в виду нечеткой формулировки задания.

Хотя использование цифровых инструментов в преподавании академического письма является одним из основных направлений исследований в этой области [17], единичные работы посвящены анализу опыта использования онлайн-тренажеров в качестве компонентов курсов академического письма. Более того, авторами не было обнаружено работ, комплексно исследующих причины ошибок, сделанных студентами при работе с тренажером, что стало основной задачей, решаемой в данной работе.

Методы исследования

С учетом вышеперечисленной информации для выполнения исследовательской задачи был выбран онлайн-тренажер по факультативному учебному курсу “Academic English Writing”. Данный тренажер был разработан для студентов 4 курса бакалаврской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ ВШЭ на базе платформы Smart LMS. Анализ полученных данных был нацелен как на выявление причин возникновения проблемных и спорных ситуаций во время выполнения заданий, так и на анализ ошибок, допущенных студентами в ходе работы с онлайн-тренажером.

Так, методом сплошной выборки были отобраны и обработаны ответы студентов за 2022/2023 академический год. В материал исследования входили секции тренажера как “Features and Issues of English for Academic Purposes”, “Use and Overuse of Cohesive Devices”, “Hedging”, “Academic Paragraphs”, “Introduction”, “Literature Review”, “Methods”, “Results” и “Discussion”. Задания в этих секциях были нацелены как на формирование понимания у студентов конвенций англоязычного академического письма, так и работу с языком, дискурсивными особенностями и структурой каждой из частей академической работы. Отметим, что студенты выполняли задания в 2 этапа: первая часть тренажера, от секции “Features and Issues of English for Academic Purposes” до “Introduction”, должна была быть пройдена в период с ноября по декабрь, а остальные секции выполнялись в январе–марте.

Большинство заданий (всего 345) можно условно разделить на задания закрытого типа (множественный выбор, заполнение пропусков, установление порядка, сопоставление, группировка, определение ошибок) и открытого типа, предполагающих видоизменение и трансформацию предложений, а также дополнительную работу с источниками и поиск информации (к примеру, «перепишите предложения...», «напишите заглавные предложения к абзацам», «ответьте на поставленные вопросы», «заполните таблицу»). Примерно 75% заданий можно отнести к закрытому типу, а 25% заданий требовали более развернутого, открытого ответа. Такое соотношение нам видится оправданным, т.к. тренажер является комплементарным инструментом для совершенствования навыков и умений академического письма, а закрытые варианты ответов являются рациональным выбором для онлайн-платформ с автоматической проверкой.

Отметим, что задания выполнялись студентами в индивидуально, время и последовательность выполнения задания были рекомендованы преподавателями курса, однако студент имел право выбирать

и самостоятельно планировать временную и структурную траекторию выполнения заданий. Более того, при работе онлайн-тренажером у студентов было две попытки для прохождения материала. После первого выполнения задания студентам предлагался отзыв-подсказка, который учитывал общие сложности выполнения задания и давал дополнительную опору.

Результаты исследования

Студенты (106 человек) выполняли открытые и закрытые задания в 9 последовательных частях тренажера, направленных на предупреждение самых частых ошибок и совершенствование умений академического письма на английском языке. Проанализируем ошибки в каждом разделе, опираясь на классификацию, предложенную в обзоре литературы (табл. 1).

Средний процент выполнения закрытых заданий, чье количество равнялось 261, составил 66,16%; самый высокий показатель выполнения (73,62%) был отмечен в секции “Results”, а самый низкий (55,73%) – в секции “Discussion”.

В целом, языковые ошибки, основанные на нарушении грамматических правил, были немногочисленны и касались таких грамматических категорий, как залог и время глаголов. Например, в задании в части “Introduction” от студентов требовалось выбрать подходящий глагол из предложенных и использовать его в форме, соответствующей контексту в предложениях (пример 1).

Пример 1

1. A *thesaurus* _____ as “a book of words or of information about a particular field or set of concepts”
(Arano, 2005, Merriam-Webster.com, 2021).
2. In early work on the epistemology of different disciplines, Bernstein (1999, p. 172) _____ vertical and horizontal knowledge structures.

В обоих случаях большинство студентов выбирали подходящий глагол, но допускали следующие ошибки: использовали активный залог прошедшего времени (*defined*) вместо пассивного залога настоящего времени (*is defined*) и простое настоящее время (*distinguishes*) вместо простого прошедшего времени (*distinguished*). Чтобы предупредить появление таких ошибок в будущем, необходимо прописать в инструкции, что студентам следует обратить особое внимание на время и залог используемых глаголов.

Таблица 1

Ошибки в закрытых и открытых вопросах онлайн-тренажера

Часть тренажера	Количество закрытых/открытых вопросов	Процент выполнения закрытых/открытых вопросов	Типы ошибок
Features and Issues of English for Academic Purposes	28/1	72,66/67,25	Нарушения стиля (неверный выбор языковых средств в контексте, выбор варианта с избыточной информацией)
Use and Overuse of Cohesive Devices	23/20	70,94/68,67	Текстообразующие (неверный выбор средств когезии, неверное определение типа логической связи)
Hedging	14/2	69,78/59,43	Нарушения стиля (неверный выбор средств хеджирования), текстообразующие (неверно восстановлены предложения из частей)
Academic Paragraphs	6/1	71,19/57,55	Текстообразующие (неверно восстановлен порядок предложений, определен тип логической связи)
Introduction	46/23	59,62/65,22	Текстообразующие (неверно определены функция отрывка и порядок риторических приемов, пропуски заполнены клише), языковые (неверное употреблены глаголы передачи информации)
Literature Review	15/5	56,75/15,21	Текстообразующие (неверная организация текста)
Methods	43/1	65,18/13,26	Языковые (неверные выбор синонима, сопоставление с дефиницией, заполнение пропуска; изменение грамматической формы), текстообразующие (неверная организация текста)
Results	39/10	73,62/62,45	Языковые (неверный выбор лексической единицы), текстообразующие (неверное сопоставление фразы и ее функции)
Discussion	48/21	55,73/51,20	Текстообразующие (неверное сопоставление фразы и ее функции, неверный выбор средств когезии), пунктуационные (неверный выбор варианта, затруднение в определении предложений с пунктуационными ошибками)

Лексические и стилистические ошибки зачастую относились к выбору синонимов, не соответствующих академическому стилю письма (пример 2). Пример из части “Features and Issues of English for Academic Purposes” иллюстрирует выбор эмоционально окрашенного синонима вместо нейтрального. Стоит отметить, что языковые ошибки встречались преимущественно в заданиях закрытого типа.

Пример 2

Инструкция: *Ex. 7 Sometimes students use emotionally coloured vocabulary that is not suitable for the academic style. In each sentence, choose the option that is more neutral.*

Задание: *Concerning the reason for opting for this type of method, it lies in the fact that it unlocks/provides me with/empowers me with the opportunity to compare answers of interviewees.*

Рассмотрим один из примеров наименее выполняемого в секции “Discussion”, в котором от студента требовалось перефразировать предложения, используя подходящие стратегии хеджирования и глаголы донесения информации (пример 3).

Пример 3

Инструкция: *Ex. 8. Hedging is often used in the Discussion section as well. Hedging devices have been removed from the following excerpt. Copy the excerpt and change the italicized parts of the sentences by adding hedging. Use the hedging strategies given in brackets.*

Задание: *In our tests even the casual and non-game players perform at a level comparable to the performance level of the expert gamers found in the 2003 study. We claim that this is due to young people being more exposed to the use of computers and other electronic devices today than a decade ago (change the reporting verb + add a modal verb).*

В целом, можно охарактеризовать ответы на предложенное задание как неправильные относительно двух аспектов. Во-первых, ответы содержали лексико-стилистические ошибки, т.к. студенты неверно использовали лексическое сочетание и хеджирование, например, используя *might claim / assert*. Другими проблемами являются особенность платформы и неточность приведенной формулировки. Студентам оставалось неясным, как правильно вносить изменения в текст, стоит ли его графически выделять и какие слова желательно использовать.

Самыми успешными в выполнении оказались вопросы, предполагающие множественный выбор с одним верным вариантом ответа (92,70%),

а задания на восстановление порядка (69,26%) вызвали определенные трудности у студентов. Продемонстрируем пример сложного задания из секции “Hedging”, которое было выполнено лишь в 20% случаев (пример 4).

Пример 4

Инструкция: *Ex. 2 Put the parts of the sentences in the correct order. Write the sentences using appropriate capitalisation and punctuation.*

Задание: *(5) to examine a significant interaction / that we have insufficient evidence / since none of the measures from the eye-tracking allow us / nevertheless / between these variables / it would appear / to demonstrate an influence of proficiency level.*

Результаты выполнения могут интерпретироваться двояко: как текстообразующая ошибка или как ошибка, связанная с ограничением платформы. При переписывании частей предложения могут возникнуть ошибки или опечатки, а также лишние пробелы или знаки препинания. Ввиду того, что платформа LMS принимает только идеально совпадающие варианты ответа и не всегда возможно предугадать все возможные варианты написания, которые могут использовать студенты, подобные задания должны быть переработаны или проверяться не автоматически, а преподавателем, т.е. должны быть перенесены в разряд открытых.

Открытые задания включали в себя 84 упражнения различных типов. Средний процент выполнения открытых заданий составил 51,14%: студенты показали самые высокие результаты в части “Use and overuse of cohesive devices” (68,67% правильных ответов), а самые низкие – в части “Methods” (13,26% правильных ответов). Из представленных во всех частях открытых заданий упражнения, предполагающие переписывание предложений согласно условию задания, оказались самыми успешными в выполнении (68,5%), в то время как написание аналитического обзора по методам исследования на материале нескольких статей (пример 5) оказалось достаточно сложным для студентов (33,96%).

Пример 5

Инструкция и задание: *Read the Methods section of 3 articles from your field of study. Fill in the table below:*

	Study's purpose	Type of data	Data collection method	Data analysis methods	Justification for data analysis method(s)	Study's scope and limitations
1						
2						
3						

Описываемые выше задания с автоматической проверкой были менее объемные и предполагали либо вписывание одного слова, либо переписывание части текста согласно заданным условиям, в то время как задания с открытым ответом часто подразумевали не только дополнительные усилия (например, поиск статей по теме научной работы), а еще и подробный анализ. Предполагаем, что предстоящий объем работы оказал на мотивацию учащихся негативное влияние, поэтому его представление должно быть изменено, например, оно может быть разделено на несколько последовательных заданий вместо одного большого. Отметим и техническую причину малой частотности выполнения данного задания: окно ввода ответа в онлайн-тренажере не предполагает внесения и добавления таблицы, что также может демотивировать студентов.

Приведем другой пример неучета ограничений платформы. В задании из раздела “Literature Review” студенту было необходимо проанализировать выделенные в тексте курсивом фрагменты и написать, каким риторическим переходам они соответствуют. При внесении данного задания на платформу курсивный шрифт не был отображен, что привело к угадыванию в поисках нужного варианта ответа после того, как в результате первого прохождения студенты получили отзыв-подсказку. Такое задание стоит сделать закрытым, направленным на сопоставление фрагментов текста с соответствующими переходами.

Помимо объема работы и ограничений платформы выполнению задания препятствовали нечеткие формулировки инструкций (пример 6).

Пример 6

Инструкция и задание: *Find 3–5 papers exploring the topics below. How do they show the importance of those topics? Review each of those papers in no more than two sentences. Use reporting verbs.*

- *integrated skills assessment in teaching English*
- *representation of mental state disorders by metaphors*
- *cross-cultural analysis of word play in proverbs <...>*

В примере 6 можно обратить внимание на нечеткий инструктаж: стоит ли подобрать от 3 до 5 статей на каждую из тем (всего в задании представлено 7 тем) или требуется проработать лишь одну тему. Такая формулировка задания может негативно сказаться не только на количестве студентов, приступивших к выполнению задания, но и на качестве его выполнения.

В целом, в подавляющем большинстве случаев заданий с наименьшим процентом выполнения были зафиксированы ошибки, связанные

с непониманием самого задания (инструкции или же, в целом, нехватка теоретической базы), и ошибки, связанные с технической стороной платформы (неподходящая визуализация или технические ограничения).

Обсуждение

Исходя из вышеприведенного анализа, можно заключить, что большинство ошибок имеет смешанные причины. Хотя их значительная часть была классифицирована нами как текстообразующие ошибки, подробный анализ показал, что их причины имеют смешанный характер и на успешность выполнения заданий оказывают влияние ограничения платформы и особенности работы в асинхронном формате. Для каждого типа ошибок должны быть продуманы подходящие стратегии устранения трудностей, с которыми столкнулись студенты и разработчики материалов.

В отличие от предыдущих исследований [4–6; 13; 15], авторы не обнаружили значительного количества языковых ошибок в ответах студентов. Возможно, данный факт объясняется тем, что участниками исследования стали студенты-лингвисты, владеющие английским языком на уровне C1 по Общеввропейской шкале, что можно признать ограничением данной работы. Языковые ошибки преимущественно касались использования видовременных форм глагола и показали, что студенты не осознают особенностей их использования в различных частях исследовательской работы. Видится, что тренажер стоит дополнить заданиями, побуждающими студентов сравнивать языковые особенности каждой из частей, и использовать язык в соответствии с ними.

Значительная доля ошибок также касалась нарушений стиля и конвенций англоязычного академического письма. Даже имея возможность пересмотреть свой ответ после подсказки, студенты неверно выбирали или использовали дискурсивные маркеры, определяли функции клише или использовали их в контексте, осуществляли речевые переходы в тексте, что подтверждает необходимость эксплицитного фокуса на них в курсе академического письма на английском языке [10; 14; 16]. Однако задания с наименьшим процентом выполнения стали таковыми и по другим причинам, среди которых:

- нечеткая или перегруженная инструкция/формулировка учебного задания;
- искажение задания при занесении на платформу;
- неучтенные варианты ответа или оформления ответа;
- демотивирующий объем задания и материала для анализа;
- недостаточная опора для выполнения задания.

При асинхронной работе с тренажером студент не имеет возможности обратиться за уточнениями к преподавателю, и преподаватель не может контролировать или направлять работу студента. Более того, при самостоятельной работе с заданием во время первоначального его анализа, когда студент определяет, имеются ли у него ресурсы для его выполнения [9], учащийся может принять решение не выполнять его. В этом случае возрастает важность формулировки учебного задания, организующей направляющей коммуникативную деятельность обучающегося [7], которая должна:

- четко определять входные данные, действия с ними, возможные ограничения, выходные данные и их формат;
- предоставлять достаточную опору для успешного выполнения задания, примеры оформления ответа;
- мотивировать студента к выполнению задания, представляя его выполнимым и работающим на совершенствование целевых навыков и умений.

Необходимо менять тип заданий, учитывая особенности и ограничения платформы. К примеру, ошибки в заданиях текстообразующего плана, как выяснилось, зачастую были продиктованы неверным введением составных элементов и нарушениями регистра, в результате чего проверка соответствия выдавала ошибку. Изменение формата на закрытый с перетаскиванием (drag & drop) не только сохранит возможность тренироваться в воссоздании целостности и связности, но и поможет избежать подобных проблем.

Для заданий открытого типа, в которых студенту предлагалось работать со внешними источниками, можно предложить несколько вариантов улучшения. С одной стороны, можно уменьшить объем материала для анализа (например, до одной статьи, как в примере 5), предоставить ряд текстов для выбора или текстовые отрывки для анализа, обеспечить пошаговое выполнение задания путем предоставления отдельных полей для разных аспектов. Для мотивации студентов к выполнению заданий, в которых необходимо перефразировать предложения и текстовые отрывки с использованием определенных структур, их также можно перевести в разряд закрытых, например, на заполнение пропусков в контексте.

Количество заданий, при выполнении которых студенты испытывали трудности, было неодинаковым для разных секций тренажера. Низкий показатель выполнения заданий секции “Discussion” может быть связан с различиями написания научных работ в русском и иностранном академическом сообществе: в работах на русском языке часто отсутствует разделение на секции “Results” и “Discussion”, что вызывает затруднения

у студентов из-за непонимания их различий и особенностей стиля. Показано, что написание разделов «Методы исследования», «Результаты исследования» и «Обсуждение результатов» представляют большую сложность даже для опытных авторов [6; 8]. К тому же, стоит отметить, что секция “Discussion” предполагает дополнительное осмысление результатов исследования, в том числе – проведение междисциплинарных связей и очерчивание направления будущих исследований, что требует достаточно высокой степени развития умений критического мышления.

Выводы

В данной работе были проанализированы и классифицированы ошибки, допущенные студентами при выполнении заданий в электронном тренажере в рамках смешанного курса «Академическое письмо на английском языке». Проведенный анализ позволил выявить причины затруднений, с которыми сталкивались студенты, и наметить пути устранения данных трудностей.

Перспективным направлением для дальнейшей разработки обсуждаемого вопроса является сравнение опыта в разработке онлайн-тренажеров для разных языков или дисциплин. Важным видится и сравнение результатов прохождения онлайн-тренажера курса «Академическое письмо на английском языке» после изменения заданий, вызывающих трудности.

Библиографический список / References

1. Буримская Д.В. Педагогические подходы к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку на базе ИКТ // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 459. С. 205–212. [Burimskaya D.V. Pedagogical approaches to teaching a professionally oriented foreign language based on ICT. *Tomsk State University Journal*. 2020. No. 459. Pp. 205–212. (In Rus.)]
2. Буримская Д.В., Фролова Н.Х. Онлайн-курс «Академический английский» в условиях смешанного обучения // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 58–74. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-58-74 [Burimskaya D.V., Frolova N.H. Online course “Academic English” in a blended learning environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 58–74. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-58-74]
3. Воробьева Н.В. Преимущества внедрения электронных тренажеров в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 3. С. 319–325. [Vorobeva N.V. Advantages of introducing online self-study tasks in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2022. Vol. 7. No. 3. Pp. 319–325. (In Rus.)]

4. Добрынина О.Л. Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2017. № 8–9. С. 101–107. [Dobrynina O.L. Grammatical errors in English-language academic writing: Causes and correction strategies. *Vysshee obrazovanie v Rossii. Higher Education in Russia*. 2017. No. 8–9. Pp. 100–107. (In Rus.)]
5. Добрынина О.Л. Проблемы англоязычного академического письма: лексические ошибки, причины их появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2018. № 10. С. 75–83. [Dobrynina O.L. Problems of English-language academic writing: Lexical errors, their causes and correction strategies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018. No. 10. Pp. 75–83. (In Rus.)]
6. Левинзон А.И., Джакупова С.С., Плисецкая А.Д. Опыт разработки электронной системы обучения студентов написанию научных статей // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2014. № 6. С. 22–32. [Dzhakupova S.C., Pliseckaya A.D. Developing an electronic system for teaching students to write academic articles. *Nauchno-tekhnicheskaya informaciya. Seriya 2: Informacionnye processy i sistemy*. 2014. No. 6. Pp. 22–32. (In Rus.)]
7. Максакова С.П. Методический дискурс: формулировки учебных заданий в учебниках по английскому языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 7 (140). С. 61–66. [Maksakova S.P. Methodical discourse: formulations of tasks in English textbooks. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2019. No. 7 (140). Pp. 61–66. (In Rus.)]
8. Сысоев П.В., Сорокин Д.О., Евстигнеева И.А. Формирование компетенции в области академического письма научно-педагогических работников вузов // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 658–671. DOI: 10.32744/pse.2023.1.39 [Sysoev P.V., Sorokin D.O., Evstigneeva I.A. Formation of competence in the field of academic writing of scientific and pedagogical staff of universities. *Perspectives of Science and Education*. 2023. No. 1 (61). Pp. 658–671. (In Rus.). DOI: 10.32744/pse.2023.1.39]
9. Уман А.И., Федорова М.А. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 111–117. [Uman A.I., Fedorova M. Assignment as a means of forming an educational independent activity. *Problems of Modern Education*. 2017. No. 2. Pp. 111–117. (In Rus.)]
10. Чуйкова Э.С. Оценка степени аутентичности студенческих академических текстов на иностранном языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 500–511. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-500-511 [Chuikova E.S. Assessment of the authenticity degree of students' academic texts in a foreign language. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*. 2018. Vol. 15. No. 4. Pp. 500–511. (In Rus.). DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-500-511]
11. Dugartsyrenova V. A., Sardegna V. G. Enhancing genre instruction on research proposal introductions with an online academic writing tutor. *Journal of Second Language Writing*. 2022. No. 58. Article 100908. DOI: 10.1016/j.jslw.2022.100908

12. Dugartsyrenova V.A. Supporting genre instruction with an online academic writing tutor: Insights from novice L2 writers. *Journal of English for Academic Purposes*. 2020. Vol. 44. Pp. 1–14. DOI: 10.1016/j.jeap.2019.100830
13. Junaid R., Santaria R. Common mistakes in the students' academic writing: Rethinking for curriculum development. *European Journal of Humanities and Educational Advancements*. 2022. No. 3 (3). URL: <https://scholarzest.com/index.php/ejhea/article/view/1903> (дата обращения: 28.06.2024).
14. Kaya F., Yağız O. Developing and Evaluating an Online Professional Development Model on Academic Writing Conventions and Norms in English. *SAGE Open*. 2023. Vol. 13. No. 4. DOI: 10.1177/21582440231212786
15. Klimova B.F. Common mistakes in writing abstracts in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013. No. 93. Pp. 512–516. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.09.230
16. Lo H.Y., Liu G.Z., Wang T.I. Learning how to write effectively for academic journals: A case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system. *Computers & Education*. 2014. No. 78. Pp. 250–267. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.06.007
17. Raitskaya L., Tikhonova E. An In-Depth Glimpse into Research on Academic Writing. *Journal of Language and Education*. 2022. No. 2 (30). Pp. 5–17. DOI: 10.17323/jle.2022.14586
18. Wallwork A., Southern A. 100 tips to avoid mistakes in academic writing and presenting. Springer Nature, 2020.
19. Wang Y., Xie Q. Diagnosing EFL undergraduates' discourse competence in academic writing. *Assessing Writing*. 2022. No. 53. Article 100641. DOI: 10.1016/j.asw.2022.100641
20. Zinkevich N.A., Ledeneva T.V. Using Grammarly to enhance students' academic writing skills. *Professional Discourse & Communication*. 2021. No. 3 (4). Pp. 51–63. DOI: 10.24833/2687-0126-2021-3-4-51-63

Статья поступила в редакцию 28.11.2024, принята к публикации 29.12.2024

The article was received on 28.11.2024, accepted for publication 29.12.2024

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: sbogolepova@hse.ru

Смирнова Анна Георгиевна – тьютор, приглашенный преподаватель Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Anna G. Smirnova – tutor, visiting lecturer at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: agsmirnova@hse.ru

Рубан Дарья Игоревна – приглашенный преподаватель Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Daria I. Ruban – visiting lecturer at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: druban@hse.ru

Заявленный вклад авторов

С.В. Боголепова – общее руководство исследованием, анализ данных исследования, написание текста статьи, общая редакция текста

А.Г. Смирнова – описание методов исследования, написание текста введения, частичное изложение результатов исследования

Д.И. Рубан – составление таблиц, частичное описание результатов исследования, поиск примеров, оформление статьи

Contribution of the authors

S.V. Bogolepova – general research management, analysis of research data, writing of the text of the article, general editing of the text

A.G. Smirnova – description of research methods, writing the text of the introduction, partial presentation of the research results

D.I. Ruban – compilation of tables, partial description of the research results, search for examples, design of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

**А.А. Воейкова, Ш.Е. Казарян,
Н.А. Шехирева, А.Э. Григорян**

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

К вопросу о формировании вторичной языковой личности у студенческой молодежи: эмпирическое исследование

В статье приводится краткий обзор истории возникновения понятия языковой личности. Рассматриваются структурные компоненты и уровни развития языковой личности. Обобщаются представления о вторичной языковой личности, а также освещаются вопросы, связанные с процессом ее формирования. Целью данной статьи является определение степени сформированности вторичной языковой личности у студенческой молодежи. Объектом исследования является структура вторичной языковой личности, а предметом – выявление уровня сформированности вторичной языковой личности у студенческой молодежи. Материалом для эмпирического исследования послужили результаты тестирования, опроса и полуструктурированного интервью. В качестве целевой аудитории выступили студенты РЭУ им. Г.В. Плеханова. В экспериментальном исследовании приняло участие 480 обучающихся 2–4 курсов с дифференциацией направленности обучения (гуманитарное или техническое), гендерной дифференциацией. Полуструктурированным интервью охвачено 160 студентов 2–4 курсов обучения. По результатам эмпирического исследования авторами выявлены уровни сформированности вторичной языковой личности у студенческой молодежи. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в рассмотрении вторичной языковой личности в теории языка и общего языкознания, психолингвистике, теории речевой деятельности,

© Воейкова А.А., Казарян Ш.Е., Шехирева Н.А., Григорян А.Э., 2025



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

лингвокультурологии, лингводидактике и межкультурной коммуникации, а также могут найти применение в практике преподавания иностранных языков у студентов гуманитарных и технических специальностей.

Ключевые слова: изучение иностранного языка в вузе, вторичная языковая личность, лексическая сформированность личности, тезаурус, прагматикон, инофон, лингво-когнитивное сознание

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: К вопросу о формировании вторичной языковой личности у студенческой молодежи: эмпирическое исследование / А.А. Воейкова, Ш.Е. Казарян, Н.А. Шехирева, А.Э. Григорян // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 67–87. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-67-87

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-67-87

**A.A. Voeykova, Sh.Y. Kazaryan,
N.A. Shekhireva, A.E. Grigoryan**

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

On the issue of the formation of a secondary linguistic personality among students: An empirical study

The emergence of a linguistic personality concept is briefly overviewed in the article. The structural components and levels of language personality development are considered. The ideas about the secondary linguistic personality are highlighted as well as the issues related to its formation. The purpose of this article is to determine the formation degree of a secondary linguistic personality among students. The object of the study is the structure of a secondary linguistic personality, and the subject is the identification of a secondary linguistic personality formation level. The results of testing,

survey and semi-formalized interview have formed the basis for the empirical study. The target audience of this research has been students of Plekhanov Russian University of Economics. In the experimental research 480 students of 2–4 years of study have been involved according to their direction of training (humanities or technical) and gender differentiation. The semi-formalized interview has involved 160 students from 2nd to 4th years of study. According to the results of the empirical study, the authors have revealed the levels of secondary language personality formation among students. The results of the study can be implemented in the research of the secondary linguistic personality in the theory of language and general linguistics, psycholinguistics, speech act theory, linguacultural studies, linguodidactics and intercultural communication. They can also be applied in the practical teaching of foreign languages to students of the humanities and technical specialties.

Key words: studying a foreign language at a university, secondary linguistic personality, lexical formation of personality, thesaurus, pragmatics, inophone, linguistic and cognitive consciousness

Acknowledgements. This study was carried with the financial support of Plekhanov Russian University of Economics.

CITATION: Voeykova A.A., Kazaryan Sh.Y., Shekhireva N.A., Grigoryan A.E. On the issue of the formation of a secondary linguistic personality among students: An empirical study. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 67–87. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-67-87

Введение

Невозможно изучить внутренний мир и мышление человека без исследования языка. Язык является не только средством общения, передачи и выражения мысли, он также выступает системой, в рамках которой формируется концептуальный образ мира человека.

В настоящее время в научной литературе представлен значительный объем знаний о феномене «языковая личность» как в зарубежной, так и в отечественной лингвистике. Появление в отечественной лингвистике термина «языковая личность» связано с именем В.В. Виноградова. Согласно мнению ученого, «изучение индивидуального стиля автора, его места и функции в литературе определенного времени, а также соотношение с другими стилями дает возможность представить автора как языковую личность – личность, выраженную в языке и через язык, которую можно воссоздать на основе языковых средств» [2].

Понятие «языковая личность» в последнее время стало объектом пристального внимания таких отраслей, как психолингвистика, когнитивная лингвистика, этнолингвистика, лингвистика текста, лингводидактика и др. Внедрение категории «языковая личность» в лингвистическое образование привело к созданию антропологического лингвистического знания, которое тесно связано с сознанием, мышлением и духовной деятельностью человека, что позволяет в целом наполнить понятие «личность» новым содержанием.

В вопросе определения понятия и статуса языковой личности ученые исходят из разных позиций и рассматривают различные аспекты этого явления (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, Н.В. Стаурская, И.И. Халеева и др.). Некоторые современные исследователи отдельно акцентируют внимание на психолингвистических особенностях формирования вторичной языковой личности [3; 4]. В отдельных работах проводятся сравнительно-сопоставительные исследования модели языковой личности, а также изучаются ее когнитивные особенности [6; 9]. Отечественные ученые рассматривают характеристики языковой личности одновременно с позиции личности и с позиции языка, в то время как в зарубежных исследованиях ученые отождествляют понятия «личность» и «идентичность» [11–14].

В зарубежной лингвистической литературе темы, связанные с вторичной языковой личностью, разрабатываются в контексте вопроса *Change of Language, Change of Personality?* [16; 17]. Авторы сходятся во мнении, что личность билингвов и многоязычных людей способна меняться в зависимости от используемого языка. Следует подчеркнуть, что наиболее актуальными для зарубежной лингвистики являются вопросы, связанные с формированием языковой личности в условиях билингвального образования [15; 18; 19].

Обращение к вопросу формирования вторичной языковой личности студентов в данном исследовании обусловлено социальными, психологическими и педагогическими причинами. Гуманизация образования и обучения предполагает установление оптимальных условий для развития личности студента, его самоопределения, самосовершенствования и самореализации. Поскольку мы находимся в постоянном взаимодействии с языком, анализ лингвистических средств, особенно лексических, играет важную роль в изучении как индивидуального, так и коллективного сознания. Он позволяет нам изучать национальную языковую картину мира и служит важным инструментом в общем изучении языка.

Цель статьи – определить степень сформированности вторичной языковой личности у студенческой молодежи. Достижение цели требует решения следующих задач:

- 1) рассмотреть структурно-содержательные компоненты языковой личности;
- 2) уточнить и разграничить определение понятий «языковая личность» и «вторичная языковая личность»;
- 3) выявить уровни сформированности вторичной языковой личности у студенческой молодежи по результатам эмпирического исследования.

Обзор литературы

Ю.Н. Караулов был одним из первых, кто ввел понятие языковой личности и ее модели, считая необходимым учитывать при этом психологические и философские аспекты. Его модель, подробно описанная в монографии «Русский язык и языковая личность» и основанная на лингводидактических постулатах, представляет собой трехуровневую структуру: лексикон, тезаурус, прагматикон [5]. Из такого же количества составляющих частей состоит и структура языковой личности, что свидетельствует об изоморфизме в их структуре.

Нулевой уровень (лексикон) – это уровень лексической сформированности личности. Он предполагает использование отдельных лексических единиц. При этом лексические единицы находятся между собой в самых разнообразных семантических, грамматических, синтаксических и ассоциативных связях, а некая «вербальная сеть» включает в себя уже все это богатство взаимоотношений.

Первый уровень (тезаурус) включают в себя весь объем знаний и представлений личности об окружающем ее мире. Этот уровень представлен единицами несколько другого характера: понятиями, абстрактными или конкретными идеями, обобщенными представлениями, которые, в свою очередь, состоят из элементов предыдущего уровня. Важно то, что эти идеи и понятия состоят между собой в иерархических отношениях, где одно строго подчиняется другому и не подлежит произвольной замене. При этом весь этот тезаурус дает языковой личности свободу выбора необходимого ей способа выражения своих мыслей в зависимости от ситуации и ее ценностных принципов. Особо хочется отметить, что эти ценности формируются на первом, а не на нулевом уровне, который, в свою очередь, позволяет личности оперировать уже имеющимися клише и готовыми формулами. И именно здесь (на уровне тезауруса) происходит формирование индивидуальности и отличий одной личности от другой.

Второй уровень (прагматикон) состоит из установок личности, ее намерений и мотивов, а поскольку они имеют прагматический характер данный уровень получил название прагматикон. По мере перехода

на новый уровень личности происходит усиление индивидуальности. А это, в свою очередь, затрудняет интерпретацию структуры последнего уровня (прагматикона). Ю.Н. Караулов считал, что структура прагматикона также имеет трехуровневую организацию. Прагматические установки и направленности, будучи единицами прагматикона, определяют этот уровень развития языковой личности, однако полный их список составить крайне затруднительно. В свою очередь между этими установками также существуют причинно-следственные связи, обусловленные теми функциями, которые выполняют стороны коммуникации, самой ситуацией общения, рядом внешних и межличностных факторов.

На каждом из трех уровней языковой личности Ю.Н. Караулов выделял определенный перечень навыков и умений, или «готовностей» (т.е. разнообразные виды языковых способностей). Рассмотрим их более подробно.

Вербально-семантический уровень / лексикон:

- А-1 (единицы): готовность к номинациям, рецепции лексики, выбору слов;
- А-2 (регистрирующая структура – вербальная сеть): готовность к рецепции грамматических структур, устной и письменной речи;
- А-3 (стереотипы – манифестации регистрирующих структур): качество чтения, готовность к монологическому выступлению.

Тезаурусный (первый) уровень:

- Б-1 (понятия): готовность дать определение используемым понятиям, отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые слова);
- Б-2 (регистрирующая структура – тезаурус): готовность придавать высказыванию модальную окрашенность, готовность к развертыванию аргументации и импровизации речи;
- Б-3 (стереотипы – правила): готовность пользоваться внутренней речью, рефлексировать по поводу фактов родного языка (языковое сознание, проявляющееся в оценке плана выражения своей и чужой речи), создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания.

Мотивационно-прагматический / прагматикон (второй уровень):

- В-1 (деятельностно-коммуникативные потребности): готовность учитывать в общении «фактор адресата», его пресуппозицию, готовность управлять общением, готовность целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта;
- В-2 (регистрирующая структура – коммуникативная сеть): готовность оперировать подязыком разговорной речи, использовать стилистические средства того или иного подязыка, различать деловую

и художественную прозу, убедительно высказаться на родном языке публично;

- В-3 (*стереотипы – образцы прецедентных текстов*): готовность к эстетическому анализу текста, прогнозированию сюжетных ходов художественного текста, художественной критике, использованию «крылатых слов» [5, с. 157–158].

Помимо взгляда на структуру языковой личности Ю.Н. Караулова значительный интерес представляют идеи Г.И. Богина [1]. Языковая личность рассматривалась автором как структура, а язык – субстрат (предметное основание) этой структуры. Г.И. Богин выступал против установления прямых соответствий между структурой языка и компонентами языковой личности. Крайне важным в этом вопросе, по его мнению, было проявлять исследовательскую объективность, не смешивать уровни языка и личности, рассматривать взаимоотношение факторов, влияющих на структуру личности, отдельно от соответствующих факторов системы языка.

Модель Г.И. Богина имеет трехосевую структуру, где первая ось – это фонетический, грамматический и лексический уровни языка, вторая – это основные виды речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), а третья – уровни владения языком [1]. Такая модель позволяет рассмотреть развитие языковой личности как сложноорганизованной структуры.

Систематические наблюдения за языковой личностью показывают, что на первом этапе она овладевает принятыми в обществе высокочастотными средствами прямой номинации, на втором – переходит к интериоризации речи, на третьем – движется к лексико-грамматическому многознанию, на четвертом – достигает своеобразной свободы в выборе средств выражения из множества потенциальных вариантов и, наконец, на заключительном (пятом) – способна оперировать целым текстом таким образом, чтобы форма текста оптимально рефлексировалась в содержании, выступала как «содержательная форма».

В процессе определения уровней языковой личности Н.В. Стаурская указывает на необходимость выявления компонентных полей [8, с. 146–147]. Поле состоит из компонентов структуры языковой личности, сгруппированных по разным признакам. При этом сама структура оказывается вторичной по отношению к языковым полям. Отличие компонентов от элементов структуры заключается в том, что организация компонентов весьма условна. Поскольку личность постоянно вовлечена в социальную коммуникацию, она изменчива в различных своих проявлениях, внутрискрутурная организация отличается мобильностью, что противоречит определению понятия «уровень». Понятие же

«поля» предполагает пространство, в пределах которого проявляется действие некоторых сил.

Поскольку объектом настоящего исследования является вторичная языковая личность, мы полагаем целесообразным рассмотреть ее структурно-содержательные характеристики, представленные в лингвистической литературе. Понятие «вторичная языковая личность» подробно представлено в модели И.И. Халеевой [10]. К числу неоспоримых достоинств этой модели можно отнести то, что И.И. Халеевой удалось установить взаимосвязь между тремя уровнями языковой личности Ю.Н. Караулова и уровнями восприятия текста. В частности, первый уровень языковой личности соответствует этапу понимания слов и словосочетаний, второй – пониманию общей концепции текста, а третий – пониманию идеи и смыслового намерения автора текста. И.И. Халеева указывала на необходимость совокупного и неразрывного рассмотрения структуры языковой личности и текста, поскольку текстовая деятельность актуализирует структуру языковой личности, тем более что в структуре языковой личности присутствует как базовый инвариантный компонент, так и нестандартные варианты составляющие.

Занимаясь вопросами обучения иностранным языкам, И.И. Халеева взглянула на каждый из уровней, исходя из тех изменений, которые имеют место при столкновении личности изучающего с новыми культурами и их языками. Каждый эталонный «инофон» является носителем своего родного языка. Язык же (а также все богатство текстовой культуры), в свою очередь, создает и формулирует картину мира данного конкретного социума, удовлетворяющую все разнообразие его потребностей.

И.И. Халеева пришла к выводу, что все языки обладают разнообразными вербально-семантическими системами, что наводит на мысль о необходимости ввести разграничения в тезаурусе языковой личности, выделив, соответственно, тезаурус-1 и тезаурус-2.

Термин «тезаурус-1» используется для обозначения способа формирования языкового сознания, основанного на языковой картине мира и напрямую связанного с ассоциативно-вербальной сетью языка. «Тезаурус-2», напротив, соотносится со знаниями о мире, формируя когнитивное сознание и общую картину мира, представляющую собой систему presuppositions и импликаций. При этом эти знания о мире не всегда напрямую отражены в словарном составе. Чувственный опыт и деятельность, находящие отражение в текстах, выступают источником тезауруса-2. Разные контекстуальные особенности коммуникативных ситуаций (невывказанные допущения, фреймы, сценарии) можно безусловно соотносить с тезаурусом-2. И тезаурус-1, и тезаурус-2 объединяет их субъективизация, иными словами, опосредование языковой личностью.

Формирование тезауруса-2 гораздо более непростой процесс, по сравнению с тезаурусом-1, поскольку он включает распознавание мотивов и установок личности, сформировавшейся в условиях иного социума, с иной системой норм и ценностей. Он формируется через акт познания, суть которого состоит в сопоставлении актуального отражения действительности и отсроченного, представленного в тезаурусе-2. Вместе с тем тезаурус-1 формируется при организующем воздействии тезауруса-2, который, в свою очередь, базируется на объективируемом в слове тезаурусе-1. Объяснение такой взаимозависимости довольно очевидно: акт познания маркирован социальными ценностями и мотивами личности.

Вслед за И.И. Халеевой Е.В. Потемкина предлагает ввести понятие «билингвальная личность». По мнению автора, это позволит избежать определенной двойственности понятия «вторичная языковая личность» [7, с. 42]. Под вторичной языковой личностью Е.В. Потемкина понимает структуру языковой личности ученика, которая находит свое проявление через изучаемый ею язык. Когда языковая личность с уже сформировавшейся структурой оказывается в иноязычной языковой среде, происходит ее неминуемое взаимодействие с другой языковой личностью. Это приводит к появлению вторичной языковой личности. Процесс сопровождается участием родного языка. В результате на уже готовую картину мира, возникшую при помощи родного языка, наслаивается вторичная картина мира. В дальнейшем сосуществование двух этих картин мира будет происходить неосознанно и автоматически для самого индивида. Таким образом, в формировании билингвальной личности оказываются задействованы и вторичная языковая личность обучающегося, находящаяся под влиянием изучаемого иностранного языка, и он сам, как уже сформировавшаяся личность со своим родным языком.

Важно отметить, что в структурном плане билингвальная личность представляет собой не иерархическую систему, включающую языковую и вторичную языковую личность, а равноправный синтез этих двух структур, где первая влияет на вторую в той же степени, что и вторая на первую.

Таким образом, можно констатировать двунаправленную интерференцию между языковой и вторичной языковой личностью на самых разных уровнях восприятия действительности.

Материал и методы исследования

Материалом для эмпирического исследования послужили результаты тестирования, опроса и полуструктурированного интервью. В качестве целевой аудитории выступили студенты РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Выборка: $N = 480$, при доверительном интервале (погрешности) – $\pm 4,47\%$. В экспериментальном исследовании приняло участие 480 обучающихся 2–4 курсов с дифференциацией направленности обучения, а также гендерной дифференциацией. Полуформализованным интервью охвачено 160 студентов 2–4 курсов обучения (результаты полуформализованного интервью валидны при условии участия 100 и более респондентов).

В ходе исследования использовались методы: опрос в форме анкетирования; тестирование; полуформализованное интервью.

Процедура исследования состоит из двух этапов:

- тестирование обучающихся на определение степени сформированности вторичной языковой личности на вербально-семантическом и лингво-когнитивном уровнях;
- проведение полуформализованного интервью для определения степени сформированности вторичной языковой личности студенческой молодежи на мотивационно-прагматическом уровне.

Выбор тестовых заданий охватывает 12 тем, которые традиционно отражаются в аутентичных учебных материалах, используемых в учебном процессе по обучению иностранному языку. Например, темы Personality, Travel, Education, Advertising, Business, Crime и т.д.

Для определения уровня владения субстантивным, предикативным, адъективным словарем были разработаны 90 тестовых заданий с множественным выбором по 30 пунктов для каждого словаря.

Для определения уровня владения обучающимися синонимическим и антонимическим рядом лексических единиц были также разработаны тестовые задания в количестве 30 тестовых пунктов по 15 вариантов на определение синонимов и антонимов в заданиях на множественный выбор.

Рецептивный уровень включал анализ аутентичных текстов с выполнением заданий формата истина/ложь, направленных на понимание прочитанной информации в предложенных микротекстах. Респондентам было предложено 8 микротекстов, инкорпорирующих 40 утверждений, на каждое из которых необходимо было ответить, сделав выбор между опциями истина/ложь.

Следует отметить, что во всех тестовых заданиях на определение уровня сформированности лексики респондентам предлагалось выбрать правильный вариант ответа из предложенных. Каждый правильный ответ оценивался в 0,5 балла. В совокупности тестовых заданий на определение уровня сформированности лексики было 160, соответственно максимальная сумма баллов за данный блок равна 80.

Определение уровня сформированности тезауруса и прагматикона осуществлялось на продуктивном уровне речевой деятельности. Участникам полуформализованного интервью предлагалось:

- дать определения предложенных слов;
- дать краткий аргументированный ответ, выразив согласие/несогласие с предложенным утверждением по заданной теме;
- выразить свое мнение/позицию по заданной теме.

В совокупности за задания для определения уровня сформированности тезауруса и прагматикона респонденты могли получить максимально 20 баллов.

Результаты исследования и их обсуждение

В рамках исследования были выявлены тенденции по изучаемым «объектам» для общего понимания уровня сформированности вторичной языковой личности у студенческой молодежи.

На рис. 1 наглядно показано, что среди респондентов уровень сформированности вторичной языковой личности варьируется от очень низкого до очень высокого. Тем не менее, у большинства респондентов (64,37%) фиксируется средний уровень сформированности вторичной языковой личности, что отражается в графике концентрацией значений в пределах 41–80 набранных студентами баллов.

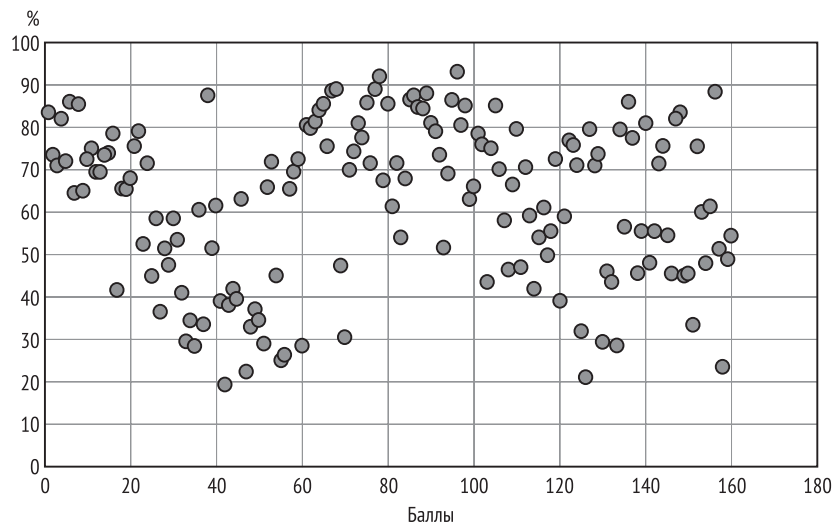


Рис. 1. Тенденция по вторичной языковой личности

Согласно статистическим данным, полученным в ходе исследования, порядка 70% респондентов успешно справились с заданиями по блоку «субстантивный словарь», у 65% опрошенных не возникло сложностей с блоком «адъективный словарь», и наименьшее число участников – около 57% – дали правильные ответы на вопросы, связанные с использованием глаголов («предикативный словарь») (рис. 2), что свидетельствует о суженном объеме предикативного словаря, ограничивающем коммуникативные возможности респондентов.

Интересным представляется тот факт, что в заданиях по субстантивному словарю ошибки обучающихся связаны в пользу выбора понятий более широкого объема, но менее конкретного содержания (например, *thief* вместо *shoplifter*, *student* вместо *graduate*).

В блоке адъективный словарь наибольшую сложность вызвало задание, в котором правильный ответ связан с использованием фоновых экономических знаний.

Как видно из рис. 3, только 15% респондентов поняли значение слова «инфляция».

Так, например, у обучающихся вызвало затруднение корректное использование фразовых глаголов. Например, только 13% дали правильный вариант номинации конструкции *brush on* в значении «улучшить, усовершенствовать».

Стоит также отметить ошибки в использовании коллокаций (устойчивые сочетания, связанные грамматически и лексически). В предложенном примере для образования корректной коллокации *to breach the contract* единственно верным глаголом из списка предложенных является глагол *to breach*. 47,9% респондентов дали корректный ответ, в то время как 52,1% опрошенных нарушили лексико-грамматическую сочетаемость слов, тем самым допустили ошибку (рис. 5).

Только 37,9% опрошенных правильно определили устойчивое выражение *leave a school*.

Представляется интересным тот факт, что при выполнении заданий на установление синонимических и антонимических связей опрошенные лучше справились с нахождением пар синонимов, нежели антонимов (в среднем на данный блок заданий 62,47 и 55,94% верных ответов респондентов соответственно).

При выполнении заданий на установление синонимических связей на субстантивном и предикативном уровнях респонденты справились лучше, чем на адъективном уровне (72,37, 61 и 57,57% соответственно). Выполнение заданий на установление антонимических связей вызвало у респондентов трудности на всех уровнях, что нашло отражение в схожих результатах (57,7, 55,44, 56,4% соответственно).

A _____ has been stealing thousands of dollars worth equipment from the local store.

Верных ответов: 154 из 480

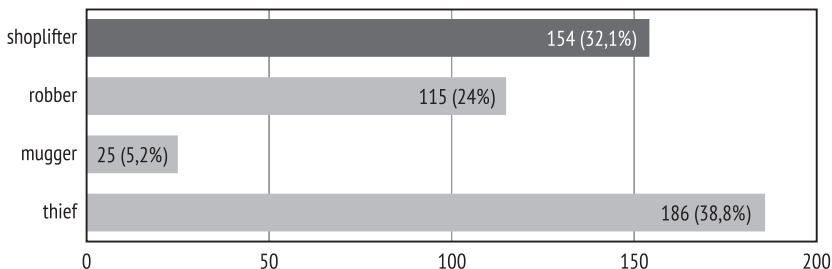


Рис. 2. Задание на определение субстантивного словаря

With a(n) _____ trend in inflation, you expect prices to rise.

Верных ответов: 75 из 480

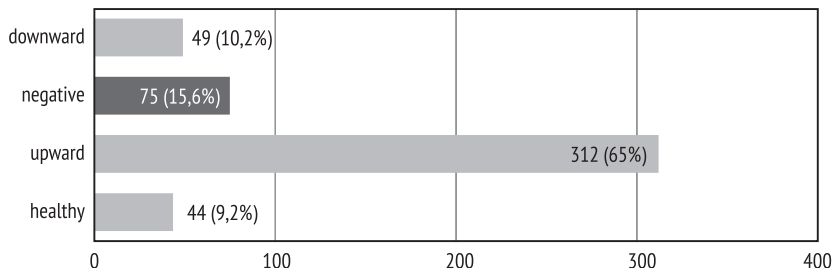


Рис. 3. Задание на определение адъективного словаря

I haven't had any speaking practice for a year. I think I should _____ my English.

Верных ответов: 63 из 480

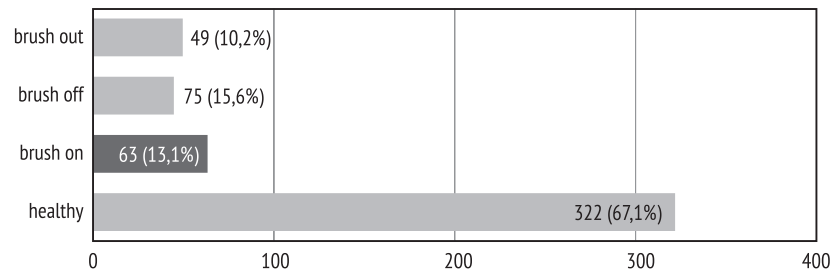


Рис. 4. Задание на определение предикативного словаря

The company ignored some clauses. Nobody had expected them to _____ the contract.

Верных ответов: 230 из 480

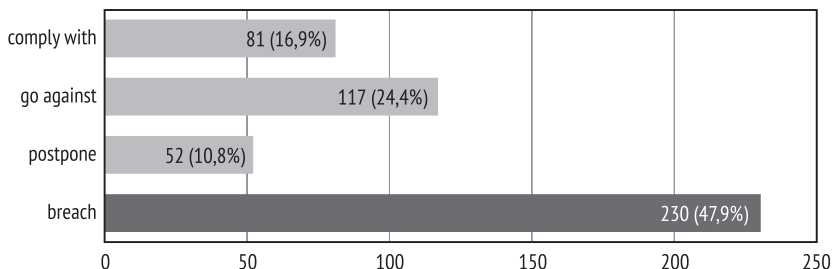


Рис. 5. Задание на определение корректной коллокации

When I _____ my primare school I was only 8 years old.

Верных ответов: 182 из 480

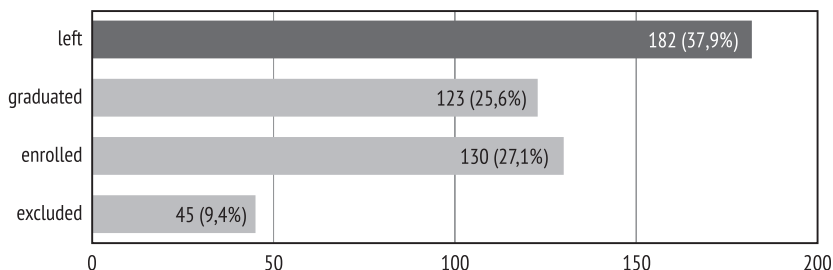


Рис. 6. Задание на установление корректной коллокации

Анализ аутентичного текста с последующим выполнением заданий на выбор истина/ложь показался наиболее сложным блоком для обучающихся, что говорит об их уровне развития критического мышления. Целью данного типа заданий является проверка понимания запрашиваемой информации на основе прочитанного текстового материала. В среднем только 48,41% опрошенных респондентов дали правильный ответ, однако следует отметить, что диапазон значений варьировался на уровне 37–58% (рис. 7, 8).

В ходе полуформализованного интервью испытуемым было предложено дать определения 5 понятиям из списка: *happiness*, *jetlag*, *career*, *conversation*, *slogan*, *target audience*, *blockbuster*, *money* и т.д. с целью выявления понимания значения слова. В целом обучающиеся демонстрируют понимание значения слов вне контекста, однако дают упрощенные объяснения, зачастую составляя простые лексико-грамматические конструкции.

Read the text and choose the statement that is TRUE. The Last Supper, by Leonardo da Vinci.

Верных ответов: 180 из 480

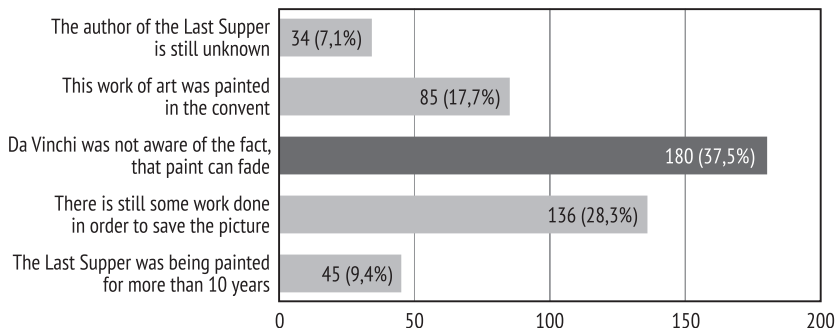


Рис. 7. Нижняя граница диапазона верных ответов при выполнении задания по тексту

Read the text and choose the statement that is TRUE.

Girl with the Pearl Earring, by Johannes Vermeer.

Верных ответов: 278 из 480

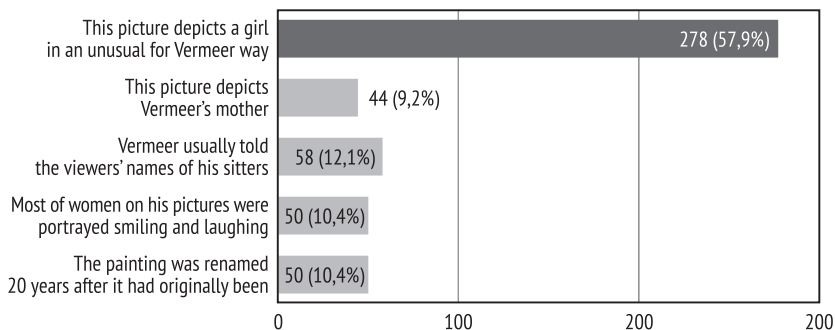


Рис. 8. Верхняя граница диапазона верных ответов при выполнении задания по тексту

Ниже приведены примеры определений, данных студентами.

1. *Laptop is a small computer which you can use everywhere.*
2. *Career is the process of achieving your professional goals.*
3. *Curriculum is a study plan.*
4. *Competition is a fight between people for a prize.*
5. *Jetlag is when the time zone changes.*

Также респонденты использовали однокоренные слова или повторы, не заменяя их синонимичными конструкциями при толковании предложенных понятий. Примеры приведены ниже.

1. *Vandalism is some kind of distraction made by humans vandalizing property of other humans.*

2. *Reward is when you did a lot of job work.*

3. *Target audience is a type of audience that will possibly buy your product.*

4. *Happiness is the feeling when you feel overwhelmed with emotions, when you are happy...*

5. *Breakthrough is a process of breaking the boundaries around you physical and not physical.*

Далее в нашем исследовании предполагалось выявить готовность обучающихся к разворачиванию аргументации. Им были предложены следующие тезисы: *Young people need models, not critics; Youth is the best time to be rich, and the best time to be poor.* Обучающиеся должны были или согласиться с высказыванием, или опровергнуть его, аргументировав свой ответ. Некоторые обучающиеся отдавали предпочтение коротким фразам, например:

1. *Youth is a moment when you have a lot of ways to explore yourself, you have a lot of time to know your way where you will go...*

2. *Youth is the time when people can try everything, for example sports, job, hobby. When you are young you have parents, who can help you.*

3. *It is necessary not to criticize young people but show an example because young people imitate the way adults behave.*

4. *When you are rich you have energy and time to enjoy your life but if you are poor, you will learn a lesson from life and work hard.*

Следующая готовность – это готовность к импровизации речи. Респондентам было предложено выразить свою позицию по заданной теме. Интервьюер также озвучивал уточняющие вопросы по проблематике высказывания.

The future depends on what you today.

1. *Are you satisfied with the current moment of your life?*

2. *What do you expect from work/career?*

3. *Do you need support from your friends/relatives?*

4. *Do you rely only on yourself or someone's help?*

5. *Are you a valuable asset (employee)?*

Однако большинство студентов испытали сложности в ходе данного задания, целью которого являлась проверка готовности к импровизации и синтезированию собственного текста. В ответах респондентов преобладают простые конструкции.

1. *I expect from my work that it will be a good work from which I will take good emotions.*

2. *Because lifestyle depends on money: when people have a lot money they have more possibilities, connections and can realize more.*

3. *If we set the goal, we need support because when we always do the same things we get bored and when our friends or relatives say “You can do it!” it motivates you to achieve your goal.*

Тем не менее, целесообразно отметить, что также встречаются логически построенные, распространенные ответы.

There are two sides of the coin. On the one hand, youth is an excellent time to be poor because it’s an opportunity to learn something new and have the willingness not to be poor in your future life. But, on the other hand, when you are young you have a lot of ambitions and money might be the way to realize them. As for me, youth is the best time to be neither rich nor poor.

Выводы

Итак, исследование показало, что языковая личность – это некий обобщенный образ носителя культурных, языковых и коммуникативно-деятельностных представлений, знаний, ценностей и установок. Основной структурной концепцией языковой личности является трехмодульная система Ю.Н. Караулова, которая инкорпорирует ряд модулей: вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический, а также содержит лингвистические и культурологические составляющие.

Понятие «вторичная языковая личность» является достаточно динамичным явлением, которое может актуализироваться в современной лингвистической науке с учетом разных подходов. Процесс формирования вторичной языковой личности вызывает ряд трудностей, поскольку он связан не только с осуществлением коммуникации, но и с овладением вторичным языковым сознанием. Вторичная языковая личность в определенной степени отличается от первичной языковой личности, т.к. подвержена разноплановой структуризации, во всех ее проявлениях: вербальном и невербальном поведении, коммуникативных намерениях, языке и речи, культурном самосознании, когнитивной объективации действительности.

Результаты эмпирического исследования сформированности вторичной языковой личности среди студенческой молодежи подтвердили преобладание среднего и высокого уровней развития вторичной языковой личности среди респондентов, что свидетельствует о динамичности развития языковой личности обучающихся в рамках образовательного процесса. Респонденты продемонстрировали достаточно высокий уровень развития лексикона, однако на уровне тезауруса и прагматикона наблюдались определенные сложности в синтезе и продуцировании речи на иностранном языке.

Исходя из этого, можно заключить, какие сложности могут возникнуть при формировании и развитии вторичной языковой личности и на каких ее уровнях. На наш взгляд, наиболее сложным является вовлечение в языковую картину мира носителей языка, формирование идентичной когнитивной сферы, т.е. развитие вторичной языковой личности на первом уровне (уровне тезауруса), и, разумеется, формирование коммуникативных потребностей обучающихся (второй уровень вторичной языковой личности).

Проведенное эмпирическое исследование позволяет определить дальнейшее направление научных и прикладных изысканий, которые ориентированы на изучение «вторичной языковой личности» с точки зрения ее совершенствования.

Библиографический список / References

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста. Ленинград, 1984. [Bogin G.I. Model yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam teksta [Model of linguistic personality in its relation to text varieties]. Leningrad. 1984.]
2. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М., 1961. [Vinogradov V.V. Problema avtorstva i teoriya stiley [The problem of authorship and style theory]. Moscow, 1961.]
3. Вардзелашвили Ж.А., Прокофьева Л.П. Становление вторичной языковой личности в пространстве иностранного языка // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 4. С. 205–216. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-04-18 [Vardzelashvili J.A., Prokofyeva L.P. The Formation of a Secondary Linguistic Personality in the Space of a Foreign Language. *Philological Class*. 2022. Vol. 27. No. 4). Pp. 205–216. (In Rus.). DOI: 10.51762/1FK-2022-27-04-18]
4. Думнова Н.И. Вторичная языковая личность: психологическая структура феномена // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 143–154. DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_143 [Dumnova N.I. Secondary Linguistic Personality: Psychological structure of the phenomenon. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2023. No. 6. Pp. 143–154. (In Rus.). DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_143]
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. [Karaulov Yu.N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost [Russian language and linguistic personality]. Moscow, 1987.]
6. Макеенкова А.А., Власова Е.Э. Воспитание вторичной языковой личности // Юный ученый. 2024. № 2 (76). С. 23–25. [Makeenkova A.A., Vlasova E.E. Education of secondary linguistic personality. *Young Scientist Journal*. 2024. No. 2 (76). Pp. 23–25. (In Rus.)]

7. Потёмкина Е.В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности. М., 2015. [Potyomkina E.V. Kommentirovannoe chtenie khudozhestvennogo teksta v inostrannoj auditorii kak metod formirovaniya bilingvalnoj lichnosti [Commented reading of a literary text in a foreign audience as a method of forming a bilingual personality]. Moscow, 2015.]
8. Стаурская Н.В. Построение структуры языковой личности на основе компонентных полей // Омский научный вестник. 2011. № 5 (101). С. 146–149. [Staurskaya N.V. Construction of the structure of a linguistic personality based on component fields. *Omsk Scientific Bulletin*. 2011. No. 5 (101). Pp. 146–149. (In Rus.)]
9. Терентьева Д.М. Когнитивно-стилевой подход к изучению языковой личности переводчика (экспериментальное исследование) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 5. С. 1669–1673. DOI: 10.30853/phil20220244 [Terentyeva D.M. Cognitive-style approach to studying translator's linguistic personality (experimental research). *Philology. Theory & Practice*. 2022. No. 15 (5). Pp. 1669–1673. (In Rus.). DOI: 10.30853/phil20220244]
10. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1990. [Haleeva I.I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi [Fundamentals of the theory of learning to understand foreign language speech]. Moscow, 1990.]
11. Boyd R.L., Pennebaker J.W. Language-based personality: A new approach to personality in a digital world. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2017. No. 18. Pp. 63–68. DOI: 10.1016/j.cobeha.2017.07.017
12. Caplan J.E., Kiki A., Ryan L.B. Personality and Language. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118970843.ch52> (accessed: 09.02.2021).
13. Cooley G. Who are you? The relationship between language and personality. *WWU Honors College Senior Projects*. 2024. 784. URL: https://cedar.wvu.edu/wwu_honors/784 (accessed: 09.02.2021).
14. Del Maschio N., Crespi F., Peressotti F. et al. Decision-making depends on language: A Meta-analysis of the foreign language effect. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2022. No. 25 (4). Pp. 617–630. DOI: 10.1017/s1366728921001012
15. Dylman A.S., Zakrisson I. The effect of language and cultural context on the BIG-5 personality inventory in bilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2023. No. 1–14. Pp. 392–405. DOI: 10.1080/01434632.2023.2186414
16. Garand Ph. The unexpected connection between language and personality. *Language Solutions*. 2016. URL: <https://ltlanguagesolutions.com/blog/the-unexpected-connection-between-language-and-personality/> (accessed: 06.02.2021).

17. Grosjean F. Change of language, change of personality? URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201111/change-language-change-personality> (accessed: 09.02.2021).
18. McKay S.L., Sau-Ling C.W. Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*. 1996. No. 66 (3). Pp. 577–609. DOI: 10.17763/haer.66.3.n47r06u264944865
19. Jiang H. The impact of personality types on second language vocabulary acquisition of college students: Based on MBTI personality categorization. *Journal of Education, Humanities, and Social Sciences*. 2024. No. 26. Pp. 704–710. DOI: 10.54097/c5r4zm20

Статья поступила в редакцию 17.09.2024, принята к публикации 20.11.2024

The article was received on 17.09.2024, accepted for publication 20.11.2024

Сведения об авторах / About the authors

Воейкова Анна Андреевна – кандидат филологических наук; доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

Anna A. Voeykova – PhD in Linguistics; associate professor at the Chair of Foreign Languages No. 3, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: voeykova.AA@rea.ru

Казарян Шушаник Ервандовна – кандидат филологических наук; доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

Shushanik Y. Kazaryan – PhD in Linguistics; associate professor at the Chair of Foreign Languages No. 2, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: kazaryan.SE@rea.ru

Шехирева Наталья Александровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

Natalya A. Shekhireva – PhD in Pedagogy; associate professor at the Chair of Foreign Languages No. 2, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: shekhireva.na@rea.ru

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

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

E-mail: grigoryan.AE@rea.ru

Заявленный вклад авторов

А.А. Воейкова, А.Э. Григорян – участие в подборе и анализе материала

Ш.Э. Казарян, Н.А. Шехирева – интерпретация результатов анализа, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

A.A. Voeykova, A.E. Grigoryan – participation in the selection and analysis of material

Sh.Y. Kazaryan, N.A. Shekhireva – interpretation of the research results, 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-2025-1-88-103

УДК 378.14

Е.А. Воронина, М.Л. Курьян

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Отношение студентов к образовательному опыту офлайн и онлайн: сравнительный анализ

Уникальность современной образовательной среды обусловлена сосуществованием двух форматов обучения: аудиторного и электронного. Поэтому вопрос о том, как студенты воспринимают собственный образовательный опыт в рамках данных форматов, является актуальным. Исследование посвящено сравнительному анализу отношения учащихся к образовательному процессу, осуществляемому офлайн и онлайн. Данное отношение измерялось через следующие «ключевые факторы успеха»: взаимодействие с преподавателем (социальный компонент) и личностную активность в обучении (включающую саморегуляцию и мотивацию). Исследование проводилось среди учащихся бакалавриата НИУ ВШЭ; размер выборки составил 181 человек. В качестве метода сбора данных применялось анкетирование, в котором участникам предлагались утверждения, разделенные на две аналогичные группы, касающиеся отношения к обучению офлайн и онлайн. Исследование позволило обнаружить, в целом, позитивное отношение студентов к обоим образовательным форматам. При этом опыт аудиторного обучения получил несколько более высокую оценку. Корреляционный анализ показал наличие взаимосвязей между восприятием студентами традиционного формата обучения в аудитории и онлайн-занятиями. Полученные результаты позволяют глубже понять предпочтения учащихся и особенности их реагирования на элементы образовательной

среды, что может обеспечить выработку путей наиболее эффективной организации образовательных практик.

Ключевые слова: образовательная среда, офлайн и онлайн форматы обучения, ключевые факторы успеха, взаимодействие между студентами и преподавателями, саморегуляция, мотивация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Воронина Е.А., Курьян М.Л. Отношение студентов к образовательному опыту офлайн и онлайн: сравнительный анализ // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 88–103. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103

E.A. Voronina, M.L. Kuryan

HSE University,
Nizhniy Novgorod, 603155, Russian Federation

Students' attitudes toward offline and online educational experience: A comparative analysis

The uniqueness of the modern educational environment is due to the coexistence of two learning formats: classroom studies and e-learning. Therefore, the question concerning how students perceive their educational experience within these formats is relevant. The study is devoted to a comparative analysis of students' attitude towards the educational process carried out offline and online. This attitude was measured by the following "key success factors": interaction with the teacher (social component) and personal activity in learning (including self-regulation and motivation). The study was conducted among 181 undergraduate students of the National Research University "Higher School of Economics". A questionnaire survey was used as a method of data collection, in which participants were offered statements divided into two identical groups regarding attitudes towards offline and online learning. The study revealed generally positive student attitudes towards both learning formats. At the same time, educational experience associated with classroom studying was rated somewhat more highly

by the students. Correlation analysis showed the existence of relationships between students' perceptions of the traditional classroom learning format and online classes. The results obtained may help gain a deeper understanding of students' preferences and their response to the elements of the educational environment, which can enhance the development of most effective educational practices.

Key words: educational environment, offline and online learning formats, key success factors, interaction between students and teachers, self-regulation, motivation

CITATION: Voronina E.A., Kuryan M.L. Students' attitudes toward offline and online educational experience: A comparative analysis. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 88 – 103. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103

Введение

Современная образовательная среда – социальное и пространственно-предметное окружение участников образовательного процесса [4] – является во многом уникальной. С одной стороны, процессы цифровизации, запущенные несколько десятилетий назад и активизированные пандемией COVID-2019, привели к тому, что онлайн-технологии и дистанционные педагогические практики стали неотъемлемой частью образовательного контекста. Более того, цифровая трансформация образования получила национальный масштаб, осуществляясь на государственном уровне и приводя к целому ряду социально-экономических эффектов [8]. С другой стороны, в вузах сохраняются традиционные методы обучения: аудиторные занятия и экзамены остаются реальностью высшей школы. Сосуществование данных форматов обучения определяет специфику образовательной обстановки в настоящее время.

Так как студенты являются центральными участниками образовательного процесса, актуален вопрос об их «самочувствии» и отношении к окружающей их образовательной среде. Исследования демонстрируют противоречивые результаты, касающиеся формата обучения, предпочитаемого студентами [1; 13; 14; 21; 23]. Поэтому вопрос, как учащиеся относятся к собственному образовательному опыту в зависимости от средства его реализации и насколько удовлетворены им, остается открытым.

Цель данной работы заключается в проведении сравнительного анализа отношения студентов к образовательному опыту, полученному

в рамках офлайн- и онлайн-обучения. Данный анализ позволит выявить предпочтения учащихся и особенности их реагирования на элементы образовательной среды, что могло бы обеспечить выработку путей наиболее эффективной организации образовательных практик.

Понятие образовательной среды

Интерес к характеристикам образовательной среды и ее роли в современных образовательных учреждениях связан с определенной перестройкой парадигмы высшей школы. Переход от «знаниевой» к «компетентностной» модели обучения подразумевает формирование у участников нового уровня саморегуляции и вовлеченности. При этом акцент смещается на создание таких условий образовательной среды для задействованных сторон, которые бы способствовали «рефлексивному и ответственному поведению, ...осознанному построению своей познавательной и социальной активности» [4, с. 17–18].

Важно отметить, что подходы к пониманию функций и структуры образовательной среды, оценки и измерения ее эффективности находятся в стадии разработки, что связано с относительно недавним выделением образовательной среды в качестве самостоятельного объекта педагогических и психологических исследований, а также разнообразием методологических и теоретических подходов, применяемых учеными [Там же, с. 69].

В широком смысле, образовательная среда может пониматься как «специально организованное пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности» [10]. Она включает «совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое психолого-педагогическое значение» [Там же]. Таким образом, образовательная среда выступает и условием, и фактором реализации образования, обучения и воспитания, влияя на воспринимаемую успешность образовательного опыта и психологическое благополучие учащихся [4, с. 14].

Образовательная среда включает как внешние компоненты: физические и материальные, так и внутренние – социально-психологические. При этом, по замечанию В.А. Ясвина, «социальному компоненту среды отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности» [10]. Также принципиальными являются активность и мотивированность личности в процессе взаимодействия с образовательной средой [Там же].

Сравнивая офлайн- и онлайн-форматы обучения, которые могут быть приняты в образовательной среде, мы говорим о ряде различий: совокупность видов деятельности по обучению и развитию учащихся (имеются в виду образовательные технологии и методики) [10]; свобода в выборе места и времени (отличия в гибкости и адаптивности) [4]; характер взаимодействия между участниками (подразумевается разная степень непосредственного контактирования) [26]. При этом речь идет о *средствах*, используемых для создания *условий* обучения, которые способны оказывать педагогическое *влияние* на обучаемых [9]. То есть понятия «образовательная среда» (традиционная) и «информационно-образовательная (цифровая)» среда имеют идентичное концептуальное наполнение, но подразумевают отличия в своем функционировании.

Обучение офлайн и онлайн: исследования отношения учащихся

Для того, чтобы понять, какой формат обучения студенты предпочитают, важно уделить внимание анализу их отношения. Под отношением в настоящей работе понимается определенный тип реагирования на объект отношения – какой-либо аспект окружающего мира. Данное реагирование может характеризоваться той или иной степенью благоприятности или неблагоприятности и возникает в результате опыта индивида как итог перцептивного осмысления событий и явлений окружающей действительности [6; 31]. Отношение представляет собой «субъективное отражение человека, предмета, явления или события, сопровождающееся различными по силе и величине эмоциональными переживаниями» [6].

Рассматривая изучение отношения студентов к разным форматам обучения в научной литературе, условно исследования можно разделить на три группы. К первой относятся результаты, демонстрирующие более положительное отношение студентов к офлайн-формату [14; 21; 22; 25; 28; 29]. При этом в ряде эмпирических работ был выявлен некий негатив учащихся по поводу интернетизации образования, связанный с не четко осознаваемой ими эффективностью онлайн-формата [7], а также возрастающей пассивностью по отношению к учебной деятельности [5]. Ко второй группе принадлежат работы, результаты которых показали предпочтение учащимися онлайн-формата обучения [13; 23; 27]. Наконец, еще одну группу исследований составляют статьи, в которых оба формата продемонстрировали успешное функционирование [34], либо респонденты пришли к выводу о преимуществах и недостатках каждого из них [3]. Также было доказано, что общая удовлетворенность обучением может не зависеть от его формата [1].

Существующие работы подтверждают комплексность вопроса о том, какой формат обучения, принятый для реализации возможностей образовательной среды, является желаемым для учащихся. Для того, чтобы составить картину о предпочтениях студентов, представляется необходимым определить предикторы успешности обучения, которые могли бы помочь измерить отношение к их образовательному опыту.

Критические факторы успеха

Анализируя предикторы успешности обучения, хотелось бы обратиться к термину «критические факторы успеха» (КФУ) (Critical Success Factors), распространенному в англоязычной академической литературе. Данное понятие пришло из бизнес-сферы и связано с исследованиями, ставящими своей целью выявить компоненты успешности одних компаний по сравнению с другими. В широком смысле этот термин обозначает условия достижения организацией конкурентного преимущества, которое позволило бы ей реализовать собственную миссию [17]. Начиная с 1980-х гг. КФУ активно разрабатывались в контексте высшего образования и значительное внимание стало уделяться восприятию учащимися их роли в образовательной среде [12; 15]. Данный процесс может объясняться большей индивидуализацией образования и повышением внимания к измеряемым факторам его успешности, понимание которых могло бы способствовать регулированию эффективности предоставляемых образовательных услуг.

КФУ представляют собой группу факторов, которые являются компонентами воспринимаемой успешности и удовлетворенности обучением. Интересно, что, в зависимости от подхода и исследовательской цели, выделяют многообразные классификации КФУ: связанные с основными стейкхолдерами образовательного процесса и их характеристиками; с содержательным и техническим наполнением учебных курсов; роли образовательной политики и ориентиров учебного заведения и т.д. [2; 17]. Однако рассматривая образовательную среду как социальный и пространственно-предметный контекст взаимодействия, представляется возможным разделить КФУ на две глобальные группы: имеющие отношение к внешним «проектным» характеристикам образовательной среды и связанные с участниками образовательного процесса [20]. При этом качество взаимодействия между данными участниками, а также психические свойства, формирующие активность учащихся и определяющие их способность и готовность использовать развивающий потенциал образовательной среды – в первую очередь, саморегуляция и мотивация – играют важнейшую роль в воспринимаемой эффективности образовательной среды [11; 20; 33].

Взаимодействие между участниками образовательного процесса

Вопрос о роли взаимодействия участников образовательного процесса – прежде всего, между студентами и преподавателем – получил широкое освещение в научной литературе. Эмпирически было доказано положительное влияние данного фактора на качество образовательного опыта студентов; успеваемость; вовлеченность в учебный процесс; удовлетворенность обучением; воспринимаемое благополучие; личностное развитие; решение продолжать обучение [18; 24; 30; 32]. Диалог с преподавателем, понимаемый в широком смысле, отражается на всех аспектах студенческой жизни, обладает высокой гуманистической значимостью и рассматривается как один из центральных КФУ [20].

Активность обучаемых

Чтобы возможности образовательной среды были использованы по максимуму, учащимся важно проявлять активность в собственной образовательной деятельности [10]. Параметром такой активности является ответственность личности за собственное обучение, т.е. определенный уровень саморегуляции – готовности и способности анализировать образовательный прогресс, планировать его и отслеживать [35]. Саморегулируемое обучение связано с мотивацией личности по отношению к обучению [19]. Мотивация влияет на удовлетворенность образовательным опытом и напрямую сказывается на образовательных результатах [16; 20]. Саморегуляция и мотивация представляют собой движущую силу процесса обучения и могут рассматриваться в ряду центральных КФУ [20].

Таким образом, сосуществование традиционного и цифрового форматов обучения обуславливает специфику современной образовательной среды, которая неоднозначно оценивается студентами. Настоящая работа призвана сделать вклад в анализ предпочтений студентов и их вовлеченности в тот или иной формат через исследование их отношения к социальному компоненту образовательной среды и собственной активности в обучении. Оригинальность исследования состоит в сравнении воспринимаемой эффективности различных форматов обучения, которое может помочь в разработке более действенных образовательных стратегий. Также работа подчеркивает значимость образовательной среды как фактора успешности образовательного опыта студентов в контексте современных изменений в образовании, особенно в свете цифровой трансформации.

Материалы и методы

В качестве инструмента данного исследования использовался опросник с применением шкалы Ликерта с пятью градациями ответов от «Полностью не согласен/на» (0) до «Полностью согласен/на» (4), с помощью которого сравнивалось отношение студентов к обучению. Такая шкала позволяет оценить степень согласия респондентов с предложенными утверждениями относительно различных аспектов образовательного процесса. Шкала Ликерта широко применяется в психологических исследованиях благодаря своей надежности и валидности, а также возможности количественного анализа полученных данных.

Изначально разработанный для оценки восприятия студентами онлайн-курсов [20], опросник был переведен на русский язык и адаптирован таким образом, чтобы соответствовать и реалиям офлайн-обучения.

Применение опросника, разработанного для e-learning, в контексте традиционного обучения в аудитории можно обосновать следующим образом. Универсальность «средового» подхода [10] позволяет рассматривать качественность образовательной среды с точки зрения возможностей для личностного развития участников образовательного процесса. При этом принципиальное значение имеет социальный компонент, предполагающий формирование образовательного опыта через участие и взаимодействие с компонентами образовательной среды. Это соответствует практике в аудитории, где студенты коммуницируют с преподавателем и друг с другом, так же, как и на занятиях онлайн. Существенную роль при этом играет активность обучаемых [Там же]. Другими словами, навыки саморегуляции и мотивации определяют способность студентов управлять своим обучением и в аудитории, и онлайн, и влияют на общую удовлетворенность образовательным опытом [2].

Опросник содержал утверждения, связанные с такими КФУ учебно-го процесса, как взаимодействие с преподавателем (социальный компонент); саморегуляция и мотивация (активность обучаемых). Студентам предлагалось выразить свое отношение к каждому утверждению в двух контекстах – традиционных занятиях в аудитории и при онлайн-обучении.

Исследование проводилось среди студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в Нижнем Новгороде в марте–июне 2024 г., все респонденты участвовали на добровольной и анонимной основе. В анкетировании приняли участие 181 студент бакалавриата (36,5% мужчин и 63,5% женщин).

Полученные эмпирические данные обрабатывались следующими методами, в соответствии с задачами исследования:

- для обработки данных использовались программы MS Excel и Statistica,
- анализ базовых характеристик выборки выполнен путем расчета основных статистик. Среднее значение отражает центральную тенденцию распределения данных; наименьшее и наибольшее значения позволяют оценить разброс данных; процентные соотношения дают представление о доли участников опроса, выбравших тот или иной ответ;
- для получения обобщенной оценки отношения студентов к обучению в аудитории и онлайн вычислялись интегральные показатели;
- критерий Стьюдента: данный параметрический тест используется для проверки гипотезы о равенстве средних значений двух связанных выборок. В рамках исследования он применен для выявления значимых различий в отношении студентов к обучению онлайн и в аудитории;
- вычисление коэффициентов корреляции было применено для определения наличия и характера взаимосвязи между параметрами.

Результаты исследования и обсуждение

Критерий Стьюдента

Критерий Стьюдента (t -тест) был использован для сравнения отношения студентов к обучению онлайн и в аудитории, чтобы определить, есть ли статистически значимая разница между этими двумя форматами обучения. Это помогает получить более глубокое понимание того, как студенты ощущают себя в каждой из образовательных сред и сопоставить их взгляды.

В табл. 1 приводится расчет средних значений переменных и результат t -теста для зависимых выборок.

Таблица 1

Расчет критерия Стьюдента для сравнения отношения студентов к обучению онлайн и в аудитории (критерий Стьюдента для зависимых выборок, $p < 0,05$)

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение	N	t
Отношение к обучению онлайн	3,53	0,53		
Отношение к обучению офлайн	3,89	0,45	181	-7,89

Средние вычисленные значения переменных «отношение к обучению офлайн» и «отношение к обучению онлайн» составили 3,89 и 3,53 соответственно, что указывает на позитивное восприятие студентами образовательного опыта как в рамках традиционного, так и цифрового форматов обучения (среднее по опроснику равно 3).

Значение критерия Стьюдента $t = -7,89$ указывает на то, что осмысление студентами образовательного опыта офлайн – включающего восприятие собственной активности в обучении и качество общения с преподавателем – получило несколько более высокие оценки, по сравнению с этими же параметрами в онлайн формате. Разница в показателях является статистически значимой.

Данные результаты, с одной стороны, подтверждает выводы исследований, которые были отнесены к первой группе в обзоре литературы. Можно предположить, что причиной более позитивной оценки опыта обучения в аудитории являются более положительно воспринимаемые студентами возможности для социализации и саморазвития [14; 21; 29]. С другой стороны, полученные данные созвучны исследованиям, условно отнесенным к третьей группе: отношение учащихся к образовательному опыту в разных форматах можно рассматривать не дихотомично, а, скорее, как некий континуум социально-психологической деятельности.

Корреляционный анализ

Корреляционный анализ позволил выявить наличие взаимосвязей между отношением студентов к традиционному формату обучения в аудитории и онлайн-занятиям ($r = 0,63$). Полученный коэффициент корреляции указывает на умеренную положительную связь между отношением к сравниваемым типам реализации образовательной среды. Это означает, что студенты, позитивно воспринимающие обучение офлайн, также имеют склонность к положительному отношению и к онлайн-занятиям. Данный вывод имеет важное значение для более глубокого понимания специфики отношения учащихся: на первый план выдвигается общая вовлеченность студентов в процесс обучения. Таким образом, положительный настрой к образовательной деятельности ведет к положительному восприятию одного или другого способа ее осуществления.

Кроме того, матрица корреляции дает представление о том, как студенты воспринимают и взаимодействуют с различными форматами обучения. В ходе анализа были обнаружены значительные положительные корреляции между факторами, влияющими на отношение студентов к обучению в обоих вариантах (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязи между отношением студентов
к онлайн- и офлайн-обучению**

Утверждение опросника	Коэффициент корреляции
<i>Я отслеживаю свою успеваемость по каждому курсу, и, если где-то она снижается, я пытаюсь подтянуть этот предмет</i>	0,84
<i>Я хочу добиться хороших результатов по предмету, т.к. мне важно мнение родителей, семьи о моих способностях</i>	0,84
<i>С самого начала обучения я ставлю себе цели и составляю план достижения результата</i>	0,81
<i>Мне нравится быть одним из наиболее успешных студентов по предмету</i>	0,80
<i>Когда я готовлюсь к тесту, я стараюсь объединить информацию из учебников и своих заметок</i>	0,74
<i>Я усердно работаю, чтобы получить хорошую оценку, даже если мне не нравятся занятия по предмету</i>	0,74
<i>Преподаватели проявляют отзывчивость по отношению к учебным вопросам, вызывающим мое беспокойство</i>	0,71

Во-первых, это касается саморегуляции учащихся: высокие значения показателя (0,84; 0,81 и 0,74) были выявлены в части мониторинга своей успеваемости, планирования обучения и подготовки к проверочным работам. Данный результат свидетельствует о важности восприятия студентами собственной активности в обучении независимо от его формата. Во-вторых, мотивация студентов заниматься в аудитории согласуется с мотивацией по отношению к занятиям онлайн (0,84; 0,8 и 0,74): если учащемуся важно мнение близких людей о его успеваемости, у него есть стремление получать высокие оценки и готовность прикладывать к этому усилия, то эти аспекты имеют важное значение при любой форме обучения. Это еще раз подчеркивает принципиальную роль психических установок и личностной активности по отношению к образовательному процессу в целом. В-третьих, восприятие взаимодействия с преподавателем также охватывает оба типа обучения (0,708). То есть положительное отношение к коммуницированию с педагогом в одном формате означает подобное отношение и в альтернативном формате. Представляется, что значимым для обучаемых является не столько, как взаимодействовать: офлайн или онлайн, сколько восприятие самого факта взаимодействия.

Выводы

В результате анализа статистик выборки было выявлено, что студенты достаточно позитивно воспринимают оба формата обучения, однако опыт аудиторных занятий получил более высокие оценки. Это подчеркивает важность понимания и учета данных установок в педагогической практике.

Анализ матрицы корреляций продемонстрировал не только различия в оценке учащимися офлайн- и онлайн-обучения, но также раскрыл связи между некоторыми аспектами их образовательного опыта – саморегуляцией, мотивацией и восприятием общения с преподавателем. Это напоминает о важности рассмотрения как отдельных факторов, так и взаимосвязей между ними при разработке оптимальных стратегий для обучения студентов.

В целом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующее заключение: опыт обучения может быть оценен положительно или отрицательно не только в зависимости от формата обучения, но и от степени сформированности учебно-познавательной и социальной активности обучающихся. Следовательно, важным является создание такой среды, которая стимулирует развитие личностного потенциала студентов, безотносительно к тому или иному образовательному формату. Это открывает перспективы для дальнейших исследований в области оптимизации образовательных практик.

Библиографический список / References

1. Боголепова С.В., Пивоварова А.А. Онлайн или офлайн? Сравнительный анализ студенческой оценки курса английского языка двух форм обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. № 5. С. 123–136. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-95-123-136 [Bogolepova S.V., Pivovarova A.A. Online or offline? Comparative analysis of student evaluation of the English language course of two educational formats. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023. Vol. 1 (5). Pp. 123–136. (In Rus.). DOI: 10.24412/2224-0772-2023-95-123-136]
2. Емельянова Н.А., Воронина Е.А. Использование информационных образовательных систем в учебном процессе: вызовы и перспективы // Вестник Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2016. № 2. С. 5–13. [Yemelyanova N.A., Voronina E.V. The use of information educational systems in educational process: Challenges and prospects. *Bulletin of R.E. Alekseev NSTU. Series "Management in Social Systems. Communicative Technologies"*. 2016. No. 2. Pp. 5–13. (In Rus.)]
3. Жукова Н.В., Аристова В.Н. Опыт использования трех форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность,

- проблемы, результаты // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 148–171. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-148-171 [Zhukova N.V., Aristova V.N. Experience in using three formats of teaching a foreign language at a university (offline, online, hybrid): Efficiency, problems, results. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 1. Pp. 148–171. (In Rus.). DOI:10.31862/2500-297X-2022-1-148-171]
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. [Panov V.I. Psihოდidaktika obrazovatelnyh sistem: teoriya i praktika [Psycho-didactics of educational systems: Theory and practice]. St. Petersburg, 2007.].
 5. Плаксина И.В. Соотношении типологических моделей образовательной среды в восприятии студентов при переводе учебного процесса в онлайн-формат // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. 2022. № 48 (67). С. 119–129. [Plaksina I.V. Correlation of typological models of the educational environment in the perception of students when translating the educational process into an online format. *Bulletin of Vladimir State University*. 2022. No. 48 (67). Pp. 119–129. (In Rus.)]
 6. Рассказова А.Л. Проблема синонимизации и соподчинения категорий «отношение», «взаимоотношение», «общение» и «взаимодействие» в психологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 2. С. 96–105. [Rasskazova A.L. The problem of denominacio and interdependence of the categories of “Respect”, “Relationship”, “Communication” and “Interaction” in psychology. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2017. No. 2. Pp. 96–105. (In Rus.)]
 7. Руденкин Д.В. Интернетизация обучения: отношение российских студентов // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 181–205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-181-205 [Rudenkin D.V. Online learning: Attitudes of Russian students. *The Education and Science Journal*. 2022. Vol. 24 (5). С. 181–205. (In Rus.). DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-181-205]
 8. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / под ред. Я.И. Кузьминова. М., 2023. [Cifrovaya sreda v obrazovatelnyh organizatsiyah razlichnyh urovnej [Digital environment in educational organizations at different levels]. Analytical report. J.I. Kuzminov (ed.). Moscow, 2023].
 9. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2. С. 36–41. [Shilova O.N. Digital learning environment: Pedagogical comprehension. *Man and Education*. 2020. No. 2. Pp. 36–41. (In Rus.)]
 10. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 2. С. 295–314. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314 [Yasvin W.A. Formation of the Theory of environment of personal development in the Russian pedagogical psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2020. Vol. 17. No. 2. Pp. 295–314. (In Rus.). DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314]

11. Areiqat A., Alheet A., Al Adwan A., Zamil A. Critical success factors (CSFs) in higher education standards implementation. *International Journal of Entrepreneurship*. 2021. Vol. 25. Pp. 1–21.
12. Asunakutlu T., Kutucuoglu K.Y. The critical success factors in higher education: ranking systems and industrial context. *University-Industry Collaboration Strategies in the Digital Era*. 2021. Pp. 84–108. DOI: 10.4018/978-1-7998-3901-9.ch005
13. Baig D. Navigating student views on online education: Balancing preferences, challenges, and opportunities. *Education Mind*. 2023. Vol. 2 (2). Pp. 75–84. DOI: 10.58583/Pedapub.EM2307
14. Bali S., Liu M. C. Students' perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. *Journal of Physics: Conference Series*. 2018. Vol. 1108. DOI: 10.1088/1742-6596/1108/1/012094
15. Bayraktar E., Tatoglu E., Zaim S. An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*. 2008. Vol. 19 (6). Pp. 551–574. DOI: 10.1080/14783360802023921
16. Bitzer P., Janson A. Towards a holistic understanding of technology mediated learning services-a-state-of-the-art analysis. *European Conference on Information Systems (ECIS)*. Tel Aviv, Israel, 2014.
17. Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A. Critical success factors for online distance learning in higher education: A review of the literature. *Creative Education*. 2012. Vol. 3. Pp. 61–66. DOI: 10.4236/ce.2012.38B014
18. Delaney A.M. Why faculty–student interaction matters in the first year experience. *Tertiary Education and Management*. 2008. Vol. 14 (3). Pp. 227–241. DOI: 10.1080/13583880802228224
19. Efklides A. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46(1). Pp. 6–25. DOI: 10.1080/00461520.2011.538645
20. Eom S.B., Ashill N. The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2016. Vol. 14 (2). Pp. 185–215. DOI: 10.1111/dsji.12097
21. Fatima S., Idrees T., Hamid S., Umar M. A Comparative study of online and traditional (face to face) learning. *Journal of Rawalpindi Medical College*. 2022. Vol. 26 (4). Pp. 535–540. DOI: 10.37939/jrmc.v26i4.1710
22. Johnson S.D., Aragon S.R., Shaik N. Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*. 2000. Vol. 11 (1). Pp. 29–49.
23. Keelson S.A., Twenefour F.B., Quaicoe M.T. Students' perception of online learning quality and preference for the online learning model. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2023. Vol. 36 (9). Pp. 46–57. DOI: 10.9734/jesbs/2023/v36i91257
24. Kim Y.K., Rennick L.A., Iorio M.F. How effectively are you interacting with your students? Benefits of student-faculty interaction. *Journal on Excellence in College Teaching*. 2022. Vol. 33 (3). Pp. 5–49.

25. Muhson A., Mulyani E., Susilowati N. et al. Student academic procrastination in online and offline learning. *Technium Social Sciences Journal*. 2024. Vol. 53 (1). Pp. 182–191. DOI: 10.47577/tssj.v53i1.10309
26. Platt C.A., Amber N.W., Yu N. Virtually the same?: Student perceptions of the equivalence of online classes to face-to-face classes. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2014. Vol. 10 (3). Pp. 489–503.
27. Riaz F., Mahmood S.E., Begum T. et al. Students' preferences and perceptions regarding online versus offline teaching and learning post-COVID-19 lockdown. *Sustainability*. 2023. Vol. 15 (3). DOI: 10.3390/su15032362
28. Sharma D., Sood A.K., Darius, P.S. et al. A study on the online-offline and blended learning methods. *Journal of The Institution of Engineers (India): Series B*. 2022. Vol. 103 (4). Pp. 1373–1382. DOI: 10.1007/s40031-022-00766-y
29. Singh P., Sinha R., Koay W.L. et al. A comparative study on effectiveness of online and offline learning in higher education. *International Journal of Tourism and Hospitality in Asia Pacific (IJTHAP)*. 2021. Vol. 4 (3). Pp. 102–114. DOI: 10.32535/ijthap.v4i3.1212
30. Snijders I., Wijnia L., Rikers R.M., Loyens S.M. Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 100. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101538
31. Ssemugenyi F., Nuru Seje T. A decade of unprecedented e-learning adoption and adaptation: COVID-19 revolutionizes teaching and learning at Papua New Guinea University of Technology (PNGUoT). *Cogent Education*. 2021. Vol. 8 (1). Pp. 1–27. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1989997
32. Trolan T.L., Archibald G.C., Jach E.A. Well-being and student-faculty interactions in higher education. *Higher Education Research & Development*. 2020. Vol. 41 (2). Pp. 562–576. DOI: 10.1080/07294360.2020.1839023
33. Volery T., Lord D. Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*. 2000. Vol. 14 (5). Pp. 216–223.
34. Xu Y., Wang L., Li P. et al. Exploring the impact of online and offline teaching methods on the cognitive abilities of medical students: A comparative study. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23 (1). DOI: 10.1186/s12909-023-04549-x
35. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41(2). Pp. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Статья поступила в редакцию 07.09.2024, принята к публикации 28.11.2024

The article was received on 07.09.2024, accepted for publication 28.11.2024

Сведения об авторах/ About the authors

Воронина Елена Анатольевна – кандидат филологических наук; доцент факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Elena A. Voronina – PhD in Philology; associate professor at the Faculty of Humanities, HSE University, Nizhniy Novgorod

E-mail: evoronina@hse.ru

Курьян Мария Львовна – кандидат филологических наук; доцент факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Maria L. Kuryan – PhD in Philology; associate professor at the Faculty of Humanities, HSE University, Nizhniy Novgorod, Russian Federation

E-mail: mkuryan@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Е.А. Воронина – общее руководство, определение целей и задач, структуры исследования, статистический анализ, отбор, анализ и интерпретация источников, участие в подготовке текста статьи

М.Л. Курьян – определение структуры исследования, отбор, анализ и интерпретация источников, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

E.A. Voronina – research management, development of the study outline, setting research objectives and tasks, statistical analysis, selection, analysis and interpretation of sources, writing and editing the text of the paper

M.L. Kuryan – determination of the structure of the study, selection, analysis and interpretation of sources, participation in the preparation of the text of the paper

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-104-120

УДК 372.881.1

Н.В. Жукова, А.Ф. Тавровская

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

Транскультурная чувствительность в обучении французскому языку в поликультурном классе

Основная цель исследования – изучение методов и стратегий, которые используются для преодоления культурных и языковых барьеров в поликультурном классе в контексте обучения французскому как иностранному языку в высшем учебном заведении. Для достижения цели применен современный способ обеспечения валидности исследования, а именно – триангуляция методов (интервью экспертов, обсервация занятий по французскому языку, онлайн-анкетирование студентов поликультурной среды), комбинирующий количественные и качественные методы. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты реализации транскультурной чувствительности в процессе обучения французскому языку в поликультурном классе в университетской среде. Описаны основные особенности динамики мультикультурного класса, вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты, а также стратегии и подходы, направленные на преодоление культурных и языковых барьеров. Приняты во внимание экстралингвистические трудности, а именно ряд проблем с адаптацией иностранных студентов, которые негативно влияют на образовательный процесс. Особое внимание уделено использованию аутентичных материалов, коммуникативного подхода, геймификации, индивидуализации обучения, а также развитию навыков самоанализа и критического мышления. Рассмотрены особенности франкофонной культуры и французского языкового поведения. Обсуждаются результаты применения данных методов на участниках поликультурного образовательного процесса,

© Жукова Н.В., Тавровская А.Ф., 2025

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



а также их влияние на развитие транскультурной чувствительности преподавателей и студентов.

Ключевые слова: развитие транскультурной чувствительности, преподавание французского языка в вузе, поликультурная образовательная среда, использование аутентичных материалов в поликультурном классе, коммуникативный подход, лингвокультурная дистанция

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Жукова Н.В., Тавровская А.Ф. Транскультурная чувствительность в обучении французскому языку в поликультурном классе // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 104–120. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-104-120

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-104-120

N.V. Zhukova, A.F. Tavrovskaya

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Transcultural sensitivity in teaching French in a multicultural classroom

The main purpose of the study is to identify the approaches and strategies that are applied to overcome cultural and linguistic barriers in a multicultural classroom in the context of teaching French as a foreign language at a higher educational institution. To achieve the goal, triangulation of methods was used (interviews with the experts, observations of French language classes, and an online survey among students of a multicultural environment). The article examines the theoretical and practical aspects of the implementation of transcultural sensitivity in the process of learning French in a multicultural classroom in a university environment. It focuses on a polycultural class dynamics, the main challenges faced by teachers and students, as well as strategies and approaches aimed at overcoming cultural and linguistic barriers. Extralinguistic difficulties are taken into account, namely a number of problems with the adaptation of international students, which negatively affect the educational process. Special attention is paid

to the use of authentic materials, communicative approach, gamification and individualization of learning, as well as the development of self-analysis and critical thinking skills. The features of Francophone culture and French language behavior are considered. Finally, the results of the applied methodology in the multicultural educational environment, as well as their impact on the development of teachers' and students' transcultural sensitivity are discussed.

Key words: development of transcultural sensitivity, teaching French at a university, multicultural educational environment, use of authentic materials in a multicultural classroom, communicative approach, linguistic distance

CITATION: Zhukova N.V., A.F. Tavrovskaya A.F. Transcultural sensitivity in teaching French in a multicultural classroom. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 104–120. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-104-120

Введение

В современном мире, где культурное разнообразие становится нормой, особое значение приобретает способность к транскультурной чувствительности. Это качество позволяет не только понимать и уважать культурные различия, но и эффективно взаимодействовать в многоязычной и, следовательно, поликультурной среде, будучи осведомленным о своих культурных предубеждениях [16]. Транскультурная чувствительность особенно актуальна в контексте обучения иностранным языкам, где культурные и языковые различия могут становиться как препятствием, так и источником новых знаний и уникального опыта. Важно различать понятия транскультурной чувствительности и транскультурной осведомленности (*transcultural awareness*) [12], которая означает понимание и признание культурных различий и сходств. Транскультурная осведомленность включает знание о ценностях, обычаях и традициях различных культур, что служит основой для развития чувствительности.

В контексте преподавания эта способность включает в себя осознание культурных особенностей учащихся и умение адаптировать педагогические подходы в зависимости от их культурных и языковых различий. В данном исследовании рассматриваются теоретические аспекты транскультурной чувствительности и ее практическая реализация в обучении французскому языку как иностранному в поликультурном классе.

Цель исследования – определение наиболее эффективных подходов и стратегий, используемых для преодоления лингвокультурной дистанции в поликультурном классе в контексте обучения французскому языку в высшем учебном заведении. Таким образом, задачи исследования включают:

- 1) выявление основных вызовов, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты поликультурной образовательной среды;
- 2) определение трудностей в контексте преподавания франкофонной культуры;
- 3) анализ влияния описанных стратегий и подходов на образовательный процесс.

Методы и материалы

Для достижения цели и задач исследования был выбран метод триангуляции. Во-первых, было произведено свыше двадцати обсерваций занятий по французскому языку среди студентов-магистров, обучающихся на образовательной программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в 2022–2024 гг. в поликультурном классе. Были изучены аутентичные учебные материалы, используемые в процессе обучения, а также методы и подходы, применяемые преподавателями.

Во-вторых, проведено два глубоких индивидуальных интервью [2] с преподавателями французского языка данной программы. Оба преподавателя обладают 20-летним опытом обучения французскому в монокультурном классе. Однако в поликультурной среде они столкнулись со многими незнакомыми поведенческими моделями и языковым барьером. В этой работе анализируется, как преподаватели без опыта работы в классе с подобной динамикой ориентируются в культурном и языковом разнообразии, обеспечивают адаптацию педагогических стратегий, демонстрируя открытость к профессиональному росту и развитию транскультурной чувствительности. Так, это исследование не только подчеркивает уникальность и новизну поликультурного образования в целом, но и заполняет пробел в исследованиях на тему обучения французскому языку в подобной среде. Интервью были сосредоточены на проблемах поликультурной образовательной среды, адаптации материалов и подходов, а также на роли транскультурной чувствительности для преподавателей языка в современных реалиях.

В-третьих, с целью определения трудностей, с которыми сталкиваются студенты поликультурной среды, было проведено онлайн-анкетирование студентов поликультурного класса. Анкетирование включало

в себя вопросы с множественным выбором ответа, шкалы от нуля до десяти (где «0» – незначительно, а «10» – имеет максимальную значимость) и открытые вопросы. В опросе приняли участие двадцать студентов, где двенадцать – иностранные, восемь – русскоязычные. Так, среди иностранных студентов можно выделить учащихся различных стран и носителей следующих языков: Италия (итальянский), Пакистан (урду), Афганистан (пушту), Узбекистан (русский, узбекский), Нигерия (игбо), Гана (английский), Китай, Тайвань (китайский), Вьетнам (вьетнамский).

Анкета основана на анализе научной литературы, освещающей трудности изучения французского языка с лингвистической [4; 7] и культурной точки зрения [7; 11], проблемы поликультурного образования, а также трудности адаптации иностранных студентов. Опрос разделен на два раздела. Первый раздел посвящен лингвистическому аспекту изучения французского языка. Второй раздел охватывает экстралингвистические факторы обучения и ориентирован именно на иностранных студентов, поскольку они сталкиваются с трудностями адаптации в принимающей стране. Они также должны оценить уровень негативного влияния каждого фактора на изучение французского языка от нуля до десяти (где «0» – не представляет трудностей, а «10» – является максимально сложным). В рассматриваемую часть включены следующие варианты: «Различия педагогических подходов родной и принимающей стран»; «Оценка проблемы бытовых трудностей, вызванных культурными различиями»; «Оценка трудности в общении с сотрудниками университета и преподавателями»; «Дискриминация в университете (со стороны студентов или сотрудников университета)»; «Информационная насыщенность на уровне новой социокультурной и образовательной среды»; «Трудности акклиматизации, непривычная погода»; «Незнакомая еда, которая вызывает стресс».

Теоретические аспекты транскультурной чувствительности

В современных исследованиях, посвященных мультикультурной образовательной среде, транскультурная чувствительность определяется как ключевая компетенция педагогов, включающая в себя понимание ценностей, этики, культурных норм различных народов [12]. Принято различать несколько ключевых компонентов транскультурной чувствительности [15]. Во-первых, это знание культурных особенностей, включая осознание ценностей, традиций и обычаев других народов. Во-вторых, это способность к межкультурной коммуникации, что включает умение вести диалог, учитывая культурные контексты, а также стараясь

избегать стереотипов. Более того, это готовность к адаптации, что предполагает гибкость в подходах к преподаванию и учету индивидуальных особенностей студентов. В образовательной среде это качество позволяет преподавателям не только передавать знания, но и формировать у студентов уважение к другим культурам и умение эффективно взаимодействовать в мультикультурной среде. Однако развитие транскультурной чувствительности порой является проблематичным из-за плотно укоренившихся культурных стереотипов [19]. Необходимо учитывать, что поликультурная образовательная среда очень вариативна. В условиях, обладающих подобной динамикой, преподавателю необходимо иметь развитые навыки коммуникативного межличностного взаимодействия, а также гибко использовать их в разнообразных контекстах. Более того, это способствует комфортному психологическому климату на занятиях, что чрезвычайно значимо для поликультурной среды [5].

Вызовы в обучении французскому языку в поликультурном классе

Обучение французскому языку как второму иностранному в поликультурной среде имеет ряд уникальных проблем для студентов и преподавателей. Основное препятствие заключается в лингвокультурной дистанции между участниками образовательного процесса. Этот феномен включает различия в языковых и культурных особенностях, которые могут значительно затруднять процесс обучения и коммуникации [13]. Например, для студентов, чьи родные языки являются частью другой языковой семьи и, следовательно, существенно отличаются от французского (например, урду и пушту), изучение французского языка может представлять существенные трудности.

Также необходимо учитывать различия в педагогических образовательных традициях. Например, студенты из стран с коллективистской культурой могут с трудом адаптироваться к более индивидуалистическим образовательным методам, популярным в западной культуре [1; 13].

Более того, французский национальный характер и языковое поведение имеют свои особенности. Национальный характер можно обозначить как устойчивое мировоззрение, характерное для определенной этнической группы или социального слоя, влияющее на языковое поведение [7]. Французский национальный характер можно проанализировать с исторической точки зрения [11]. Влиятельные фигуры эпохи Просвещения, такие как Руссо, Вольтер и Монтескье, сыграли решающую роль в формировании французского менталитета. Более того, Французская революция также привнесла новые социокультурные ценности,

например, свободолюбие. Разнообразие французского населения, включая бретонцев, эльзасцев, фламандцев, басков и каталонцев, затрудняет создание однозначного представления о французском менталитете.

При изучении языкового поведения необходимо учитывать нормы коммуникативного поведения [8]. Здесь, выделяют три аспекта: общекультурные, ситуативные и индивидуальные нормы [7]. Эти нормы отражают мировоззрение, принятые правила поведения и этикет.

Для французской речи характерна словесная импровизация, что предполагает контекстуализированные выражения, например, при формулировании пожеланий:

- *Bonne coupe !* (фр. ‘Приятной стрижки!’)
- *Bonne lecture !* (фр. ‘Приятного чтения!’)
- *Bonne continuation !* (фр. ‘Приятного пребывания!’).

Существует также французский устный этикет, который воспринимается как обязательное сопровождение некоторых коммуникативных ситуаций. Например, *Ça va ?* или *Comment ça va ?* (‘Как дела?’), используемые при встрече с друзьями. Эти конструкции не несут прямого смыслового значения, а служат скорее условностями. Распространенные ответы на эти приветствия включают:

- *Ça va* (‘Все хорошо’);
- неформальная вариация: *Ça marche / Ça gaze* (‘Все отлично’).

В письменном общении французский язык также предлагает различные обороты, некоторые из которых являются официальными и порой архаичными:

- *Je vous prie d’agréer* (‘Я искренне прошу вас принять’);
- *De mon profond respect* (‘С глубоким уважением’).

Наряду с этими официальными формулировками французы часто выбирают более короткие дружеские подписи:

- *Sincèrement* (‘Искренне ваш’);
- *Amitiés* (‘С наилучшими пожеланиями’);
- *Bisous* (‘Целую тебя’).

В ходе анкетирования был выявлен ряд экстралингвистических факторов, препятствующих эффективному изучению французского языка иностранными студентами в российском вузе. Студенты оценили уровень негативного влияния каждого фактора на изучение французского языка от нуля до десяти (где «0» – не представляет трудностей, а «10» – является максимально сложным). На графиках ниже представлены результаты оценки каждого фактора.

Афганские, пакистанские, тайваньские и нигерийские студенты особенно подчеркнули различия в педагогических подходах (рис. 1).

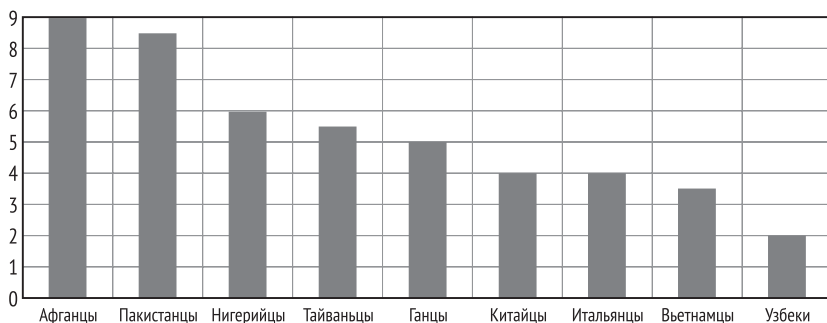


Рис. 1. Уровень негативного влияния различий педагогических подходов родной и принимающей стран

Что касается бытовых трудностей, вызванных различиями в менталитете, то итальянские, пакистанские и тайваньские студенты отметили проблемы в повседневном общении, трудность в адаптации к определенным обычаям и общественным нормам. Напротив, узбекские студенты сталкивались с наименьшим количеством проблем в силу общего прошлого России и Узбекистана (рис. 2).

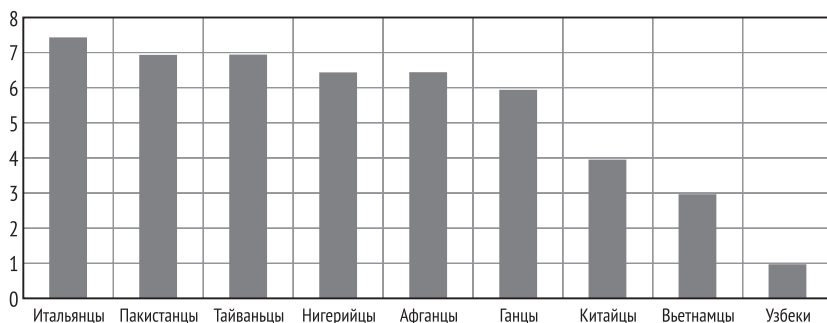


Рис. 2. Уровень негативного влияния бытовых трудностей

Оценивая уровень трудностей в общении с сотрудниками университета и одногруппниками, пакистанские и нигерийские студенты подчеркнули значительные различия в стилях общения (рис. 3).

Более того, по мнению нигерийских студентов, они подвергаются дискриминации (рис. 4), что указывает на потенциальные проблемы в интеграции и инклюзивности образовательной среды.

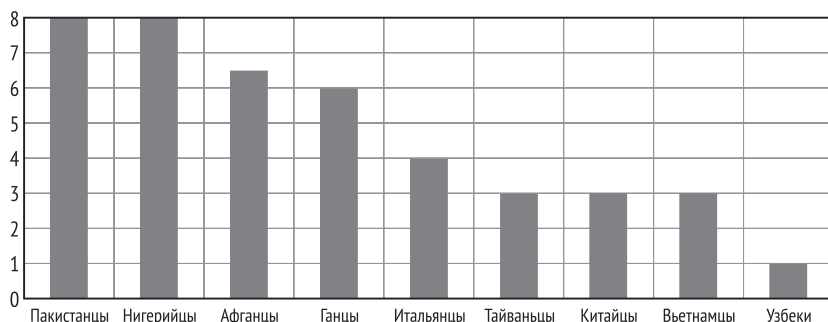


Рис. 3. Уровень негативного влияния трудностей в общении с сотрудниками и преподавателями университета

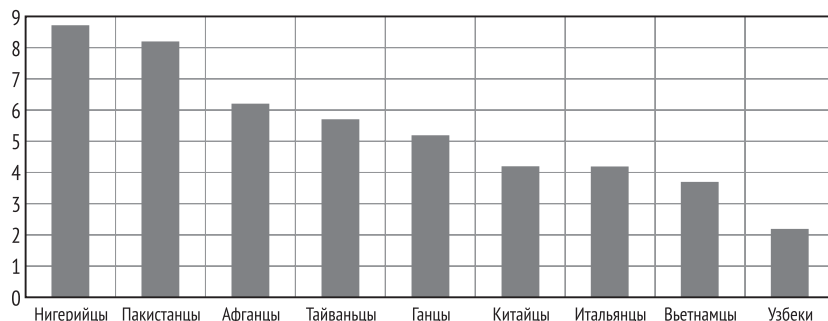


Рис. 4. Уровень негативного влияния дискриминации в университете

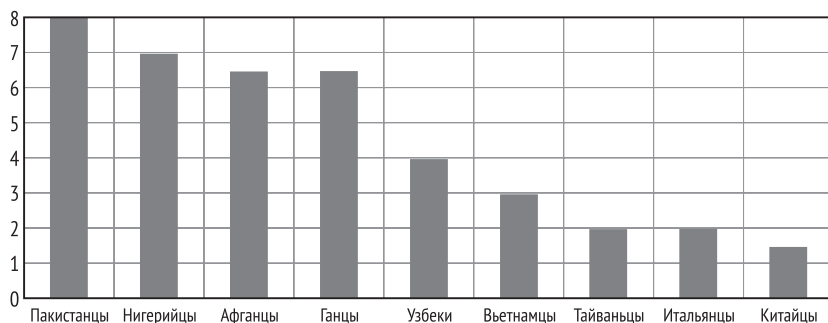


Рис. 5. Уровень негативного влияния информационной насыщенности

Среди прочих негативных факторов можно отметить стресс из-за информационной насыщенности (рис. 5) в социокультурной и образовательной среде, испытываемый нигерийскими и пакистанскими студентами.

Проблема акклиматизации (рис. 6) в России оказалась вновь наиболее актуальной для учащихся Нигерии и Пакистана.

Пакистанские и нигерийские студенты также указали на повышенный уровень стресса, связанный с незнакомыми продуктами питания (рис. 7).

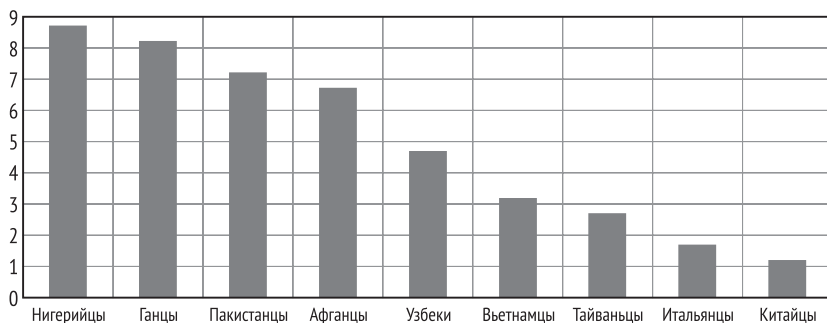


Рис. 6. Уровень негативного влияния акклиматизации

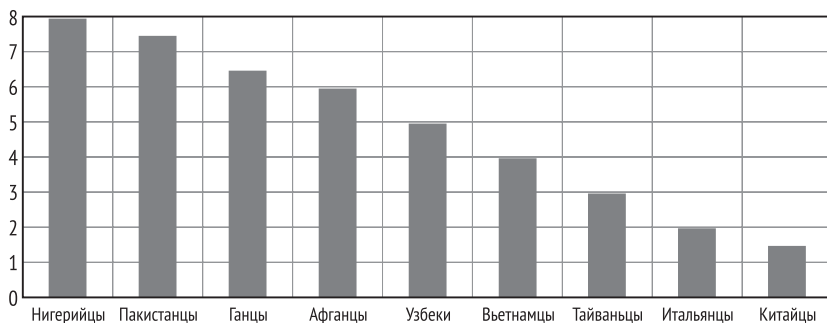


Рис. 7. Уровень негативного влияния незнакомых продуктов питания

Поликультурный класс обладает рядом сложностей и для преподавателей. Наиболее распространенная проблема – это разнообразие языковых и культурных фонов студентов. Многие учащиеся, чьи родные языки не входят в романскую группу, испытывают значительные трудности в освоении чтения. Более того, преподаватели сталкиваются с отсутствием самодисциплины учащихся из африканских и арабских государств, что мешает четкому планированию и организации занятий, проведению элементов контроля.

Одна из преподавателей фокус-группы отмечает, что ей было непросто преодолеть собственные культурные предрассудки. Поскольку это

был первый опыт взаимодействия с многонациональным классом, прежде всего, отвлекало визуальное разнообразие учащихся разных этнических групп, одетых в национальную и религиозную одежду. Кроме того, преподаватель выразила опасения по поводу арабских учащихся мужского пола, которые потенциально могут иметь стереотипы о женщинах-преподавателях и не воспримут ее слова всерьез. Однако «опасения были напрасны», и «общение получилось очень дружеским и полезным для расширения кругозора».

Практические аспекты реализации транскультурной чувствительности в поликультурном классе

В нынешних образовательных реалиях многие преподаватели могут столкнуться с поликультурной средой. Для современного преподавателя важно развивать социокультурную компетенцию, наряду с языковой и речевой, чтобы всецело понимать культурные особенности студентов. Также акцентируется внимание на необходимости адаптивности преподавателя, который должен учитывать потребности учащихся и создавать условия для их интеграции в учебный процесс. Это включает умения планировать занятия и эффективно взаимодействовать с разнообразной группой студентов [9].

Для успешного обучения французскому языку преподаватели фокус-группы применяли гибкие подходы и стратегии, а также использовали аутентичные материалы, такие как французские фильмы, сериалы и тексты, адаптированные для уровня студентов. Это помогает студентам погрузиться в языковую среду и знакомит их с франкофонной культурой. Преподаватели также активно применяли онлайн-курсы с интерактивными упражнениями, которые позволяли разнообразить формы подачи материала.

Кроме того, важным аспектом является использование коммуникативного подхода, который акцентирует внимание на практике общения через говорение. Студенты участвуют в ролевых играх и дискуссиях, что позволяет им развивать языковые навыки, взаимодействуя с представителями других культур. Преподаватели целевой группы создавали условия, при которых студенты из разных этнических и языковых групп работали вместе, что способствовало развитию транскультурной чувствительности. Подчеркивается, что в обучении иностранным языкам, особенно в рамках коммуникативного подхода, важно сочетание грамматики и практического использования языка. Для преподавания французского языка в поликультурном классе это означает внедрение

грамматических структур в контекст аутентичных коммуникаций, что помогает студентам понимать и использовать язык в реальных ситуациях. Такой подход способствует не только беглости, но и точности речи, что особенно актуально для поликультурной аудитории [3].

Еще один значимый аспект – это индивидуализация обучения. Преподаватели учли особенности каждого студента, их культурный и языковой фон, а также уровень владения французским языком. Это позволило адаптировать учебные материалы и методы преподавания под нужды каждого студента. Несмотря на то, что индивидуализация обучения позволила избежать возможных культурных недоразумений, она являлась времязатратной. Отсутствие общего языка в поликультурном классе требовало активного использования жестов, изображений и реальных объектов для передачи смысла.

Для успешного обучения французскому языку преподаватели фокус-группы также использовали элементы геймификации, которая положительно влияет на когнитивные и мотивационные аспекты обучения, что позволяет адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого студента и развивать транскультурную чувствительность через взаимодействие в игровой форме [17]. Использование ролевых игр в контексте преподавания иностранным студентам создает творческую атмосферу, способствующую более активной языковой практике, развитию речевого этикета, что помогает преодолевать языковые и психологические барьеры [10].

Несмотря на перечисленные трудности, преподаватели подчеркнули важность применения гибких методов обучения, развивающих транскультурную чувствительность. Они также предложили внедрение подготовительных курсов для иностранных студентов и преподавателей, не имеющих опыта взаимодействия с этой образовательной средой. Это будет способствовать интеграции студентов, а также улучшит образовательный процесс в многонациональном классе.

Преодоление трудностей в контексте изучения французского языка в поликультурной среде

Одной из ключевых задач преподавателя в поликультурном классе является сокращение лингвокультурной дистанции. Для этого важно быть готовым к изучению новых культурных особенностей, которые могут обнаружиться в процессе общения с иностранными студентами. Это включает в себя как знание культурных норм и традиций, так и понимание специфики межкультурной коммуникации. Одним из способов преодоления трудностей является использование принципа «переключения языковых кодов» (*code-switching*) [18]. Преподаватели могут

использовать язык, который студенты уже знают, для объяснения сложных концепций на французском. Это позволяет не только облегчить понимание, но и создать доверительную атмосферу в классе.

Также важно развивать у студентов критическое мышление и способность к самоанализу. Это помогает им лучше понимать собственные культурные предубеждения и стереотипы, а также учиться смотреть на вещи с разных точек зрения. Важно поощрять студентов к активному участию в обсуждениях, выражению собственного мнения и уважению мнений других.

На основании обсерваций занятий по французскому языку в поликультурной иностранной среде, были выделены следующие стратегии и подходы для успешного преодоления вышеописанных вызовов.

1. *Использование аутентичных материалов.* Применение аутентичных материалов, таких как фильмы, сериалы и тексты на французском языке, способствует погружению студентов в языковую среду и помогает лучше понять культурные особенности Франции и других франкофонных регионов.

2. *Геймификация обучения.* В контексте преподавания французского языка в поликультурной среде игровые элементы помогают создать комфортное пространство для общения, способствуя развитию командного взаимодействия и культурного обмена среди студентов.

3. *Коммуникативный подход.* Преподаватели должны активно использовать коммуникативный подход, поощряя студентов к участию в дискуссиях, ролевых играх. Это способствует не только развитию языковых навыков, но и развитию транскультурной чувствительности.

4. *Индивидуализация обучения.* Учитывая культурные и языковые особенности каждого студента, преподаватели могут адаптировать учебные материалы и методы преподавания, что повышает эффективность обучения и помогает избежать культурных недоразумений.

5. *Критическое мышление и самоанализ.* Преподавателям важно развивать собственное критическое мышление и способность к самоанализу, а также улучшать эти навыки у студентов. Это поможет лучше понимать собственные культурные предубеждения и стереотипы. Для студентов данные навыки являются особенно полезными, позволяя понять менталитет и правила принимающей страны.

Заключение

В условиях глобализации и межкультурного обмена возрастает потребность в преподавателях, обладающих транскультурной чувствительностью. Этот навык позволяет не только эффективно преподавать

иностранные языки, но и формировать у студентов уважение и понимание к другим культурам. В поликультурном классе, где студенты представляют различные культурные и языковые сообщества, важно учитывать не только лингвистические, но и культурные аспекты обучения. В результате проведенных интервью с экспертами, анкетирования иностранных студентов, а также обсерваций занятий по французскому языку были выявлены следующие основные вызовы.

1. *Лингвокультурная дистанция.* Различия в языковых и культурных фонах студентов и преподавателей, затрудняющие процесс обучения. Студенты из разных культур имеют не только разных языковой фон, но и отличные представления о времени и дисциплине, что влияет на организацию учебного процесса и их взаимодействие с преподавателями и однокурсниками.

2. *Многогранность франкофонной культуры.* В силу богатого исторического прошлого франкофонных государств сложился ряд уникальных особенностей франкофонного населения. Это затрудняет создание единого представления о менталитете и единых нормах коммуникативного поведения.

3. *Трудности адаптации иностранных студентов.* Существует обширный ряд экстралингвистических факторов, вызывающих стресс у иностранных студентов, влияя на их успехи в изучении языка.

Для преодоления перечисленных вызовов преподаватели стремятся совершенствовать транскультурную чувствительность, а также развивать это качество среди учащихся, модифицируя образовательную среду посредством использования следующих подходов и стратегий: использование аутентичных материалов, коммуникативный подход, индивидуализация обучения, развитие критического мышления и способности к самоанализу, а также геймификация обучения. Таким образом, транскультурная чувствительность является неотъемлемым элементом современного преподавания иностранных языков в поликультурной среде. Она способствуют не только эффективному обучению, но и формированию гармоничного и инклюзивного общества.

Будущие исследования могут сосредоточиться на разработке учебных пособий для преподавания французского языка в поликультурных условиях и на изучении стратегий преодоления лингвокультурной дистанции. Также возможно более глубокое исследование экстралингвистических факторов, мешающих адаптации иностранных студентов. Это поможет преподавателям в совершенствовании методики преподавания французского языка в поликультурном классе.

Библиографический список / References

1. Баранова И.И., Чуваева К.М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // *Terra Linguistica*. 2011. Т. 1. № 118. С. 67–73. [Baranova I.I., Chuvaeva K.M. Features of training and adaptation of Chinese students in the multicultural educational environment of universities in the Russian Federation. *Terra Linguistica*. 2011. Vol. 1. No. 118. Pp. 67–73. (In Rus.)]
2. Белановский С.А. Индивидуальное глубокое интервью. М., 2001. [Belanovsky S.A. Individualnoe glubokoe intervyyu [In-depth individual interview]. Moscow, 2001.]
3. Боголепова С.В. Обучение грамматике в контексте коммуникативного подхода // *Иностранные языки в школе*. 2016. № 11. С. 26–32. [Bogolepova S.V. Teaching grammar in the context of the communicative approach. *Foreign Languages at School*. 2016. No. 11. Pp. 26–32. (In Rus.)]
4. Ефремова М.В. Особенности обучения технике письма на французском языке студентов языковых факультетов // *Преподаватель XXI век*. 2016. Т. 1. № 1. С. 165–170. [Efremova M.V. Features of teaching writing techniques in French to students of language faculties. *Prepodavatel XXI vek*. 2016. Vol. 1. No. 1. Pp. 165–170. (In Rus.)]
5. Качимская А.Ю., Смык Ю.В. Педагогические отношения как основа психологической безопасности образовательной среды // *Педагогика и психология образования*. 2024. № 1. С. 188–204. [Kachimskaya A.Yu., Smyk Yu.V. Pedagogical relations as the basis for the psychological safety of the educational environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 188–204. (In Rus.)]
6. Кошарная Г.Б., Кошарный В.П. Триангуляция как способ обеспечения валидности результатов эмпирического исследования // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2016. № 2 (38). С. 117–122. [Kosharnaya G.B., Kosharny V.P. Triangulation as a way to ensure the validity of the results of empirical research. *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*. 2016. No. 2 (38). Pp. 117–122. (In Rus.)]
7. Петросова Ю.Л. Языковое поведение и французский менталитет (на материале современного французского языка) // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2009. № 566. С. 74–88. [Petrosova Yu.L. Language behavior and French mentality (based on the material of modern French). *Bulletin of the Moscow State Linguistic University*. 2009. No. 566. Pp. 74–88. (In Rus.)]
8. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2006. [Prokhorov Yu.E., Sternin I.A. Russkie: kommunikativnoe povedenie [Russians: Communicative behavior]. Moscow, 2006.]
9. Соловова Е.Н., Боголепова С.В. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // *Иностранные языки в высшей школе*. 2017. № 4. С. 75–85. [Solovova E.N., Bogolepova S.V. Competencies of a foreign language teacher and tools for their assessment. *Foreign Languages in Higher Education*. 2017. No. 4. Pp. 75–85. (In Rus.)]

10. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. Интерактивные формы проведения итогового занятия в группе иностранных студентов // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 122–136. [Ulyanova E.P., Ulyanov M.N. Interactive forms of final classes with groups of foreign students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 122–136. (In Rus.)]
11. Холмурадова Л.Э. Этническая история французского народа и его образа жизни: лингвокультурологический аспект // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 20 (311). С. 114–116. [Kholmuradova L.E. The ethnic history of the French people and their way of life: A linguocultural aspect. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2013. No. 20 (311). Pp. 114–116. (In Rus.)]
12. Baker W. Intercultural and transcultural awareness in language teaching. Cambridge, 2022.
13. Bethel A., Ward C., Fetvadjiyev V.H. Cross-cultural transition and psychological adaptation of international students: The mediating role of host national connectedness. *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. Art. 539950.
14. Khaydarova S., Afruza A. Linguo-cultural education and its function in teaching language and culture. *Journal of Academic Research and Trends in Educational Sciences*. 2023. Vol. 2. No. 2. Pp. 370–375.
15. Khukhlaev O.E., Gritsenko V.V., Pavlova O.S. et al. Comprehensive model of intercultural competence: Theoretical substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020. Vol. 17. No. 1. Pp. 13–28.
16. Kubokawa A., Ottaway A. Positive psychology and cultural sensitivity: A review of the literature. *Graduate Journal of Counseling Psychology*. 2009. Vol. 1. No. 2. P. 13.
17. 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.
18. Ríos J.A., Campos J.L.E. Code-switching in the EFL Classroom: Friend or foe? *Revista de Lenguas Modernas*. 2013. No. 19.
19. Tuncel İ., Paker T. Effects of an intercultural communication course in developing intercultural sensitivity. *International Journal of Higher Education*. 2018. No. 7 (6). DOI:10.5430/ijhe.v7n6p198

Статья поступила в редакцию 05.09.2024, принята к публикации 01.11.2024

The article was received on 05.09.2024, accepted for publication 01.11.2024

Сведения об авторах / About the authors

Жукова Наталья Владимировна – кандидат философских наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Natalia V. Zhukova – PhD in Philosophy; associate professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: nvzhukova@hse.ru

Тавровская Александра Фёдоровна – приглашенный преподаватель Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Aleksandra F. Tavrovskaya – guest teacher at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: atavrovskaya@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Н.В. Жукова – общее руководство направлением исследования, проведение исследования, анализ результатов, подготовка текста статьи

А.Ф. Тавровская – проведение исследования, анализ результатов, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

N.V. Zhukova – general direction of the research, conduct of research, analysis of the results, preparation of the text of the article

A.F. Tavrovskaya – conduct of research, analysis of the results, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова

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

Использование Telegram в процессе профессиональной подготовки вожатских кадров

В статье рассматривается механизм дистанционного обучения вожатских кадров с применением мессенджера Telegram. Авторы дают подробное описание технологии поддержания коммуникации со слушателями программы профессионального обучения на основе групповых чатов, созданных в Telegram. А также показывают возможности применения Telegram-канала проекта «Всероссийская школа вожатых» для повышения эффективности образовательного процесса в ходе реализации основных программ профессионального образования на примере деятельности Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров Московского педагогического государственного университета.

Ключевые слова: Telegram, профессиональное образование, профессиональная подготовка, цифровые ресурсы в профессиональном образовании, образовательная среда профессиональных образовательных организаций

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Использование Telegram в процессе профессиональной подготовки вожатских кадров // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 121–134. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-121-134



DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-121-134

N.Yu. Leskonog, L.F. ShalamovaMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

The use of Telegram in the process of professional training of counselors

The article discusses the mechanism of remote training of counselors using the Telegram messenger. The authors provide a detailed description of the technology for maintaining communication with students of the professional training program based on group chats created in Telegram. They also show the possibilities of using the Telegram channel “All-Russian School of Counselors” to increase the effectiveness of the educational process in the implementation of basic vocational education programs on the example of the activities of the Federal Coordination Center for the Training and Support of Guides or the Moscow Pedagogical State University.

Key words: Telegram, counselor, vocational education, vocational training, digital environment, digital resources in vocational education, educational environment of professional educational organizations, digital resources of vocational education

CITATION: Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. The use of Telegram in the process of professional training of counselors. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 121–134. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-121-134

В последние годы вопросы кадрового обеспечения детского отдыха входят в число приоритетных и рассматриваются на всех уровнях от Правительства Российской Федерации¹, федеральных органов исполнительной власти до образовательных и общественных организаций, осуществляющих обучение вожатых.

¹ Межведомственный комплекс мер по обеспечению повышения статуса вожатого на 2024–2026 годы. URL: <https://www.minobrchr.ru/bitrix/mc/Комплекс%20мер%20мер%20вожатые.pdf?ysclid=m8aje9r4uf12976390> (дата обращения: 14.03.2024).

Одной из важнейших проблем остается то, что количество вакансий на должность вожатого в детском оздоровительном лагере значительно превышает число потенциальных претендентов [4].

Центральной задачей при этом остается обеспечение высокого качества профессиональной подготовки вожатских кадров, вооружение их современными технологиями воспитательной и досуговой работы с опорой на традиционные российские ценности и смыслы.

Являясь флагманом педагогического образования в Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет (МПГУ) видит решение этой задачи в активном применении современных цифровых технологий в процессе профессионального обучения вожатских кадров.

Анализ актуальных публикаций

Вопросы применения информационных технологий в системе подготовки кадров находят отражение в работах различных исследователей. Достоинства использования цифровых технологий дистанционного обучения раскрывают О.Ф. Гефеле, Е.Е. Фомина, А.В. Антоновский [5].

Актуальные проблемы внедрения цифровых технологий в систему образования рассматривают Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов [14].

Развитие форм организации дистанционного обучения в эпоху цифровизации образования, специфика учебно-педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде рассматриваются в работах М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой [1; 2].

Вопросы организации взаимодействия участников образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, наставничества в цифровой среде находят отражение в публикациях А.В. Лебеденко, Т.А. Чекалиной [3; 9].

Авторы данной статьи также неоднократно обращались к рассмотрению различных аспектов использования медиаресурсов в профессиональном обучении вожатых и организации сопутствующих этому процессу мероприятий [10–12; 17].

О перспективах и рисках цифровизации дополнительного профессионального образования рассуждает А.В. Тебекин, подчеркивая, что «внедрение цифровых технологий в дополнительное профессиональное образование расширит возможности обучения новым, перспективным технологиям, за развитием которых объективно не успевают практически все другие виды образования» [15, с. 2560]. К числу же основных рисков он относит «риски вытеснения живого общения как коммуникации,

которая во многих случаях обладает существенно большей релевантностью как для обучаемых, так и для обучающихся, чем электронные технологии обучения» [15, с. 2560].

Т.В. Никулина, Е.Б. Старченко утверждают, что «цифровые технологии в современном мире – это не только инструмент, но и среда существования, которая открывает новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями» [13, с. 109].

Ж.А. Яруллина обозначает следующие функции оптимизирующих обучение онлайн-форм: обучение, обеспечивающее интерактивный контроль и подачу учебного материала; управление усвоением при поэтапном формировании умственных действий; системы обучения, в которых учитываются как организация материала, так и деятельность обучаемых по усвоению данного материала, а также и организация сотрудничества между преподавателем и обучающимися по овладению этим материалом [18; 19].

Рассматривая цифровые инструменты, используемые в преподавании, Н.А. Копылова, М.А. Слепнева, Ж.А. Яруллина выделяют такие технологии и инструменты, как проектная технология, включающая этапы сбора информации, получения знаний, обсуждения решений; совместная работа по созданию проекта; представление проекта на всеобщее обсуждение; новостной дайджест; учебный видеоблог; рассылка по электронной почте; блоги; онлайн-тесты и викторины; системы Интернет-телефонии и онлайн-конференций; мобильные устройства; социальные сети и мессенджеры [8].

Применение мессенджера Telegram в процессе профессиональной подготовки вожатских кадров

Федеральный координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров МПГУ (далее – ФКЦ МПГУ) за последние пять лет осуществил подготовку более 7,5 тысяч специалистов из большинства субъектов Российской Федерации по основным программам профессионального обучения с присвоением квалификации «Вожатый».

Это стало возможным благодаря реализации программ с использованием электронных образовательных ресурсов, платформ дистанционного обучения.

В процессе дистанционного образования предусмотрена контактная аудиторная работа (лекции, видео-лекции, практические занятия,

семинары, в том числе по технологии «вебинар в виртуальном классе»), контактная внеаудиторная и самостоятельная работа.

Промежуточный контроль осуществляется посредством выполнения типовых кейсов, демонстрации полученных заданий и (или) тестирования по каждому разделу учебно-тематического плана.

Профессиональное обучение завершается итоговой аттестацией в форме квалификационного экзамена.

Квалификационный экзамен включает в себя практическую квалификационную работу и проверку теоретических знаний в пределах квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках, и (или) профессиональных стандартах по соответствующим профессиям рабочих и служащих.

Практическая квалификационная работа представляет собой защиту проекта коллективно-творческого дела и/или воспитательного события, направленного на формирование ценностей сотрудничества и взаимодействия детей (тема на выбор слушателя), а также учитывающего памятные даты российского календаря на соответствующий год, тематику года, объявленную Президентом России.

В рамках электронно-образовательной среды итоговое тестирование проводится с помощью системы электронного обучения, а защита практических квалификационных работ реализуется в режиме видео-конференции.

Итоговая защита практических квалификационных работ допускается в мини-группах.

Для обеспечения постоянной коммуникации со слушателями используется мессенджер Telegram, в котором создаются групповые чаты. При условии, когда на платформе дистанционного обучения учатся тысяча и более слушателей, групповые чаты позволяют более оперативно информировать обучающихся о расписании занятий, сроках выполнения заданий, получать обратную связь. Кураторы групповых чатов – сотрудники ФКЦ МПГУ – осуществляет оперативное общение со слушателями, кроме того они выполняют функцию поддержания позитивного настроения на обучение, развития связей между слушателями одной группы, объединения их в команды для коллективной работы (по аналогии с отрядной работой в лагере, которую обеспечивают вожатые). Кураторы групп помогают обучающимся ориентироваться в пространстве платформы дистанционного обучения, отвечают на вопросы, проводят опросы, создают совместно со слушателями контент для обмена опытом.

За последние несколько лет использования чатов в Telegram при подготовке вожатых сотрудники ФКЦ МПГУ пришли к выводу, что

это самый оптимальный и доступный мессенджер, который помогает организовать и сопровождать взаимодействие разных участников образовательного процесса в цифровой среде в условиях дистанционного обучения. Слушатели имеют возможность оценить предоставляемую им в чатах информацию реакциями и комментариями. Учитывая эти факты, можно рассматривать Telegram как полноценную социальную сеть, способствующую динамичному взаимодействию и обмену информацией среди пользователей.

При реализации программ профессионального обучения вожатых, как правило, создаются отдельные чаты для каждой учебной группы (до 250 человек в каждом чате). Для организации работы чата в нем создаются тематические разделы.

Первый раздел – «Информационный». В нем размещается информация о расписании, афиши предстоящих видеолекций и вебинаров, консультаций и иная оперативная информация. В этом разделе информация размещается в одностороннем порядке только куратором группы, комментарии закрыты. Это позволяет слушателям не терять важные материалы.

Второй раздел – «Ответы на вопросы». В данном разделе чата слушатели могут писать комментарии, задавать вопросы, сами отвечать на вопросы одноклассников и т.п. В процессе коммуникации в данном разделе чата могут быть решены следующие задачи:

- обеспечение взаимодействия с одноклассниками и преподавателями по всем вопросам освоения программы обучения;
- организация продуктивного сотрудничества по выполнению заданий для самостоятельной работы;
- развитие умения согласования слушателями своих точек зрения;
- выявление различных мнений и содействие координации позиций в процессе сотрудничества по различным аспектам образовательной программы;
- работа в группе по творческим и аналитическим направлениям реализации программы;
- создание внутригрупповых чатов для командной работы над выполнением практической квалификационной работы и ее презентации членам итоговой аттестационной комиссии;
- получение поддержки при осложнениях подключения к платформе дистанционного обучения.

Третий раздел – кампус-чат для межличностного общения между слушателями, для более широкого знакомства и сотрудничества. Инициатором общения может выступить как куратор группы, так и каждый из слушателей.

Опыт показывает следующие возможности для использования этого раздела чата:

- выразить свое отношение к прослушанным лекциям и вебинарам, отвечая на оперативные опросы;
- поделиться своим мнением с членами группы по актуальным темам;
- лучше узнать друг друга, найти единомышленников, обменяться интересующей их информацией.

Таким образом, благодаря групповым чатам в Telegram слушатели программы профессионального обучения получают возможность устанавливать коммуникации между собой и куратором группы, оперативно обмениваться информацией и получать необходимую помощь в процессе обучения.

Об эффективности дистанционного формата обучения с использованием групповых чатов в Telegram свидетельствуют данные опроса более двух тысяч слушателей программы профессионального обучения «Вожатый Движения Первых», реализованной ФКЦ МПГУ в октябре–декабре 2023 г.² 90,8% респондентов отметили, что это был безусловно очень удобный формат, позволивший пройти полноценную подготовку; 86,9% респондентов обозначили, что создание групповых чатов в Telegram помогало им оперативно получать новую информацию и сведения о расписании занятий; 42,5% участников опроса считают, что чаты создавали более рабочую и живую групповую атмосферу.

Использование Telegram-канала в процессе профессиональной подготовки вожатских кадров

Еще одним существенным дополнением к групповым чатам в процессе обучения стал Telegram-канал проекта «Всероссийская школа вожатых», который ведется сотрудниками ФКЦ МПГУ с мая 2023 г. На канале представлена интересная и полезная информация о вожатской деятельности и необходимые материалы для ее реализации³.

Telegram-канал проекта «Всероссийская школа вожатых» является также важным инструментом для подготовки вожатских кадров. На канале в рамках многочисленных рубрик освещается деятельность вожатых из разных регионов России, публикуются обучающие материалы, размещается креативный контент, канал создает возможности для объединения начинающих и опытных вожатых в единое инфополе.

² В опросе приняли участие 440 слушателей из 2300 человек, прошедших обучение.

³ «Всероссийская школа вожатых»: официальная страница проекта МПГУ. URL: https://t.me/proekt_vshv (дата обращения: 12.03.2025).

В настоящее время количество подписчиков канала стабильно и составляет более 2600 человек. Максимальное количество просмотров одного поста – более 1800 просмотров.

Важно отметить, что Telegram-канал проекта «Всероссийская школа вожатых» максимально используется в учебных целях и наполняется контентом студентами, которые проходят производственную практику в ФКЦ МПГУ либо используют канал для проведения исследований в области медиаобразования при написании выпускных квалификационных работ. Активности Telegram-канала проекта синхронизируются с групповыми чатами обучающихся по программам профессионального обучения.

Telegram-канал предусматривает разнообразие жанров и форматов публикаций, актуальных как для процесса подготовки вожатских кадров, так и для непосредственной вожатской деятельности в лагере или образовательной организации. Например:

- пост-картинка: данный вид постов включает в себя фотоматериалы, инфографику, карточки. Деятельность вожатого необходимо подкреплять наглядным материалом, поэтому данный вид постов является наиболее распространенным. Подписчики канала часто выделяют инфографику как самый удобный способ представления материала;
- текстовый пост: вожатская деятельность предполагает информационное сопровождение. Использование разных шрифтов, анимированных смайлов, эмоджи привлекает пользователей к важной информации, помогает расставлять акценты в тексте;
- видео в кружочке: на слетах, мероприятиях, в лагере вожатые могут в своих Telegram-каналах публиковать ролики продолжительностью 60 секунд. Такой контент не требует обработки, однако подразумевает под собой публикацию сразу же после записи. Подобный формат вожатые смогут использовать для трансляции мероприятий в виде кратких репортажей и интервью. Видео в кружочке – один из популярных жанров Telegram-канала проекта «Всероссийская школа вожатых»;
- аудиосообщения: формат такого контента отображается в виде аудиодорожки, скорость проигрывания которой можно самостоятельно контролировать и настраивать. Благодаря такому формату вожатые могут озвучивать новости, анонсы мероприятий, записывать подкасты, интервью и т.д.;
- статьи, пособия и кликабельные ссылки на них: вожатская деятельность постоянно дополняется новыми идеями, методиками и технологиями. Их можно излагать в статьях, учебно-методических и учебных пособиях. Но они зачастую большие по объему и могут быть размещены

- на внешнем ресурсе, а в Telegram-канале дается активная кликабельная ссылка на публикацию;
- опросы: для отслеживания активности, качества контента и его актуальности для аудитории Telegram предлагает формат опросов. Вожатые могут использовать данный формат взаимодействия не только с коллегами, но и с детьми на смене. Подписчики Telegram-канала проекта «Всероссийская школа вожатых» очень любят опросы, активно в них участвуют. Сотрудники ФКЦ МПГУ зачастую публикуют опросы в канале, а информацию о них в групповых чатах обучающихся. Это позволяет, с одной стороны, увеличить количество подписчиков канала, с другой – предложить онлайн-активность обучающимся в групповых чатах;
 - конкурсы – это, исходя из нашего опыта, самая ожидаемая активность Telegram-каналов. Telegram дает возможность использовать чат-боты для проведения конкурсов. В Telegram-канале проекта «Всероссийская школа вожатых» конкурсы проводятся постоянно, призы передаются подписчикам очно либо отправляются по почте. Конкурсы также способствуют расширению географии и количества подписчиков канала. Информация о них, как и при опросах, размещается в групповых чатах, где дается ссылка или QR-код на Telegram-канал;
 - прямые трансляции в Telegram: довольно часто вожатые участвуют в лекциях, мастер-классах и готовы делиться впечатлениями и опытом в режиме онлайн. Прямые трансляции позволяют это сделать, а также дают возможность заочно принять участие в мероприятии, если по определенным причинам вожатый не смог быть очно.

Благодаря рубрикам подписчики канала получают систематизированную информацию, которую могут применять в практической работе с детьми. Наиболее популярными являются перечисленные ниже рубрики.

«Вожатым на заметку». Благодаря рубрике канала начинающие вожатые нарабатывают материал для своей деятельности. По хештегу [#вожатым_на_заметку](#) можно получить доступ к пособиям, сборникам игр и легенд и т.п. Подобные заметки пригодятся вожатым на сменах, слетах, инструктивах, мастер-классах.

«Игротека». Проходя дистанционное обучение, вожатые всегда очень заинтересованы в получении методических рекомендаций по игропрактике, и в большинстве случаев они могут обратиться к информации на канале «Всероссийская школа вожатых» по хештегу, где представлен весь необходимый материал для работы с детьми. На канале собраны самые яркие и проверенные на практике игры для детей любой возрастной категории.

«Вопрос из зала». Бывают моменты, в которых вожатый остается наедине со своими мыслями и тревогами, отсутствие знаний и опыта могут поставить под сомнения его профессиональную деятельность. Важно помнить, что одной из целей Telegram-канала «Всероссийская школа вожатых» является помощь коллегам. В данной рубрике анонимно задаются вопросы, на которые вожатые получают ответы от профессионалов.

«Вожатское лето». Смена в лагере – цель вожатого, которую он достигает путем изучения информации, практических занятий, прохождения обучения. В данной рубрике вожатые делятся впечатлениями, творческими номерами, креативными идеями, отзывами о детских оздоровительных лагерях. Начинающие вожатые проникаются атмосферой и мотивацией благодаря подобному контенту, который сопровождается не только эмоциональным текстом, но и яркими фотографиями, видео, инфографикой.

«Профи на проводе» – здесь делятся ценными советами и опытом преподаватели, вожатые, руководители организаций отдыха и оздоровления детей, спикеры и т.д.

«Вожатская практика». В данной рубрике можно найти информацию о вожатской практике: интервью вожатых с практики, рекомендации об успешном прохождении практики, советы по выбору лагеря для прохождения практики.

«Советы вожатым» – это рубрика с рекомендациями, которые помогут в вожатской деятельности. Здесь собраны стратегии, которые сделают работу интереснее и эффективнее, а также советы по взаимодействию с детьми и коллегами.

«ОчУмелые ручки». Представлены мастер-классы, способные пробудить творческий потенциал вожатых и вдохновить их на реализацию новых идей. Эта коллекция включает в себя практические мероприятия, которые направлены на развитие навыков и воображения детей.

Таким образом, Telegram-канал «Всероссийская школа вожатых» содержит методические рекомендации, список игр, советы от вожатых, педагогов, представителей организации отдыха и оздоровления и является хорошим дополнением к программе профессиональной подготовки вожатых.

Заключение

2025 год в системе образования объявлен годом отдыха и оздоровления детей. Вопросы качественной подготовки вожатских кадров становятся приоритетными и для их решения требуется мобилизации всех ресурсов организаций, осуществляющих эту подготовку.

Использование Telegram в образовательном процессе не только позволяет сделать процесс дистанционного обучения максимально эффективным, но создает возможность показать слушателям на практике, какие широкие возможности они открывают в процессе работы вожатого с детьми.

Библиографический список / References

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Панькина Е.В. Специфика учебно-педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 86–92. [Weindorf-Sysoeva M.E., Pankina E.V. Specifics of educational and pedagogical interaction in the digital educational environment. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2021. No. 2 (42). Pp. 86–92. (In Rus.)]
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л., Шитова В.А. Развитие форм организации дистанционного обучения в эпоху цифровизации образования // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 497. С. 143–150. [Weindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L., Shitova V.A. Development of forms of organization of distance learning in the era of digitalization of education. *Tomsk State University Journal*. 2023. No. 497. Pp. 143–150. (In Rus.)]
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Чекалина Т.А., Лебеденко А.В. Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 4 (40). С. 115–120. [Weindorf-Sysoeva M.E., Chekalina T.A., Lebedenko A.V. The system of distance mentoring as a means of professional development of teachers. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2020. No. 4 (40). Pp. 115–120. (In Rus.)]
4. Выдренкова М.С., Линкер Г.Р. Подготовка будущих вожатых к деятельности в детском лагере: теоретический анализ и современные тенденции // Современные методы и инновации в науке: сборник избранных статей Всероссийской (национальной) научной конференции. СПб., 2022. С. 11–13. [Vydrenkova M.S., Linker G.R. Preparation of future counselors for work in a children's camp: Theoretical analysis and modern trends. *Sovremennyye metody i innovatsii v nauke: sbornik izbrannykh statey Vserossiyskoy (natsionalnoy) nauchnoy konferentsii*. St. Petersburg, 2022. Pp. 11–13. (In Rus.)]
5. Gefele O.F., Fomina E.E., Antonovskiy A.V. Внедрение цифровых технологий в систему переподготовки работников научных и образовательных организаций // Актуальные вопросы информатизации Федеральной службы исполнения наказаний: сборник материалов IV круглого стола (Тверь, 21 апреля 2022 г.). Тверь, 2022. С. 238–246. [Gefele O.F., Fomina E.E., Antonovsky A.V. Implementation of digital technologies in the system of retraining of employees of scientific and educational organizations. *Aktualnye voprosy informatizatsii Federalnoy sluzhby ispolneniya nakazaniy: sbornik materialov IV kruglogo stola (Tver, 21 aprelya 2022 g.)*. Tver, 2022. Pp. 238–246. (In Rus.)]

6. Давиденко Е.С. Создание современного учебника иностранного языка для неязыкового вуза в контексте личностно ориентированной образовательной парадигмы // Гуманитарное образование в экономическом вузе: VI международная научно-практическая интернет-конференция (Москва, 20 октября – 30 ноября 2017 г.). Москва, 2018. С. 20–23. [Davidenko E.S. Creation of a modern foreign language textbook for a non-linguistic university in the context of a personality-oriented educational paradigm. *Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze: VI mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferentsiya* (Moskva, 20 oktyabrya – 30 noyabrya 2017 g.). Moscow, 2018. Pp. 20–23. (In Rus.)]
7. Касаткина Н.Н. Модели мобильного обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 88–91. [Kasatkina N.N. Mobile foreign language learning models. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2017. No. 1. Pp. 88–91. (In Rus.)]
8. Копылова Н.А., Слепнева М.А., Яруллина Ж.А. Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в высшей школе (на примере технического вуза): монография. М., 2024. [Kopylova N.A., Slepneva M.A., Yarulina Zh.A. *Ispolzovanie IKT v prepodavanii inostrannykh yazykov v vysshey shkole* (na primere tekhnicheskogo vuza) [The use of ICT in teaching foreign languages in higher education (using a technical university as an example)]. Moscow, 2024.]
9. Лебеденко А.В., Чекалина Т.А. Методика взаимодействия участников образовательного процесса в условиях дистанционного обучения // Школа и производство. 2020. № 7. С. 57–64. [Lebedenko A.V., Chekalina T.A. Methodology of interaction of participants in the educational process in the context of distance learning. *School and Industry*. 2020. No. 7. Pp. 57–64. (In Rus.)]
10. Лесконог Н.Ю., Марусяк Д.М. Использование медиаресурсов в профессиональном обучении вожатых в МПГУ // Экология медиасреды: сборник материалов V Открытой межвузовской научно-практической онлайн-конференции молодых исследователей. М., 2023. С. 284–290. [Leskonog N.Yu., Marusyak D.M. Using media resources in professional training of counselors at Moscow Pedagogical State University. *Ekologiya mediasredy. sbornik materialov V Otkrytoy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy onlayn-konferentsii molodykh issledovateley*. Moscow, 2023. Pp. 284–290.]
11. Лесконог Н.Ю., Свинова Т.Е. Информационно-медийное сопровождение образовательных программ Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров (на примере программы профессионального обучения «Вожатый Движения Первых») // Медиаобразование: стратегии развития-2023: материалы XIV международной научно-практической конференции. М., 2024. С. 84–91. [Leskonog N.Yu., Svinova T.E. Information and media support of educational programs of the Federal Coordination Center for the training and support of counselor personnel (using the example of the professional training program “Counselor of the First Movement”). *Mediaobrazovanie: strategii razvitiya-2023: materialy XIV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, 2024. Pp. 84–91.]
12. Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф., Айсина Р.Р. Информационно-медийное сопровождение подготовки студентов к педагогической вожатской

- практике: опыт Московского педагогического государственного университета // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 77–89. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-77-89 [Leskonog N.Yu., Shalamova L.F., Aisina R.R. Information and media support for preparing students for pedagogical counselor practice: The experience of Moscow Pedagogical State University. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 77–89. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-77-89]
13. Никулина Т.В., Старченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. [Nikulina T.V., Starchenko E.B. Informatization and digitalization of education: Concepts, technologies, management. *Pedagogical Education in Russia*. 2018. No. 8. Pp. 107–113. (In Rus.)]
 14. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2019. № 2 (28). С. 116–121. [Safuanov R.M., Lekhmus M.Yu., Kolganov E.A. Digitalization of the education system. *Bulletin USPTU. Science, Education, Economy. Series Economy*. 2019. No. 2 (28). Pp. 116–121. (In Rus.)]
 15. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2558–2566. [Tebekin A.V. Prospects and risks of digitalization of additional professional education. *Professional Education in the Modern World*. 2019. Vol. 9. No. 1. Pp. 2558–2566. (In Rus.)]
 16. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 7-8. С. 159–160. [Titova S.V. Didactic problems of integrating mobile applications into the educational process. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2016. Vol. 21. No. 7-8. Pp. 159–160. (In Rus.)]
 17. Шаламова Л.Ф., Лесконог Н.Ю. Об опыте дистанционного обучения старшеклассников по дополнительной образовательной программе «Введение в вожатскую деятельность» // Подготовка и сопровождение вожатских кадров в МПГУ: учебно-методическое пособие / отв. ред. Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова; сост. М.С. Сергеева. М., 2023. С. 48–95. [Shalamova L.F., Leskonog N.Yu. On the experience of distance learning for high school students in the additional educational program “Introduction to counselor activities” *Podgotovka i soprovozhdenie vozhatsskikh kadrov v MPGU*. N.Yu. Leskonog, L.F. Shalamova (eds.); M.S. Sergeeva (compil.). Moscow, 2023. Pp. 48–95. (In Rus.)]
 18. Яруллина Ж.А. Инновационная направленность в обучении иностранному языку в техническом вузе // Человеческий капитал. 2021. № 8 (152). С. 71–78. [Yarullina Zh.A. Innovative focus in teaching foreign languages in a technical university. *Human Capital*. 2021. No. 8 (152). Pp. 71–78. (In Rus.)]
 19. Яруллина Ж.А. Потенциал применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 101–109. [Yarullina Zh.A. Potential of using digital technologies in teaching foreign languages to students of a technical university. *Kazan Pedagogical Journal*. 2021. No. 3 (146). Pp. 101–109. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 23.08.2024, принята к публикации 15.10.2024

The article was received on 23.08.2024, accepted for publication 15.10.2024

Сведения об авторах / About the authors

Лесконог Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры медиаобразования Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования; директор Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Московский педагогический государственный университет

Natalia Yu. Leskonog – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Media Education of the Institute of Journalism, Communications and Media Education; Director of the Federal Coordination Center for Training and Support of Counselors, Moscow Pedagogical State University

E-mail: leskonog@mail.ru

Шаламова Любовь Федоровна – кандидат социологических наук, доцент; аналитик Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Московский педагогический государственный университет

Lyubov F. Shalamova – PhD in Sociology; analyst at the Federal Coordination Center for the Training and Support of Counselors, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lfsh57@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Н.Ю. Лесконог – подготовка, написание и оформление текста статьи

Л.Ф. Шаламова – разработка программы опроса, анализ и обобщение его результатов, подготовка и написание текста статьи

Contributions of the authors

N.Yu. Leskonog – preparation, writing and formatting of the article text

L.F. Shalamova – development of the survey program, analysis and generalization of its results, preparation and writing of the article text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Н.Д. Мельников

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

Применение событийного подхода для развития лидерских навыков в студенческих патриотических движениях

Лидерские навыки играют ключевую роль для современного специалиста, т.к. они позволяют эффективно управлять коллективами, стимулировать команду к выполнению задач и достижению поставленных целей, способствуют личностному росту и оптимизации рабочих процессов. Участие в патриотических движениях предоставляет студентам уникальные возможности для демонстрации своих лидерских качеств. Применение событийного подхода делает этот процесс более результативным. Целью статьи является исследование применения событийного подхода для развития лидерских навыков у студентов через участие в патриотических движениях. Методы исследования: литературный обзор и анализ источников, эмпирический метод, контент-анализ, метод моделирования. Посредством методической разработки по проведению мероприятий патриотического движения планируется достичь: развития лидерских качеств у студентов, воспитания чувства патриотизма, привития бережного отношения к экологии и историческим памятникам. Авторы приходят к выводу, что лидерство включает как личностные качества, так и социальные навыки, способствующие успешному руководству и мотивации групп. Исследование студенческих патриотических движений в России подчеркивает их важную роль в развитии патриотизма и социальной активности среди молодежи. Событийный подход оказывает значительное влияние на формирование лидерских навыков у студентов, обогащая их опыт и способствуя развитию личности в контексте участия в патриотических движениях.

© Мельников Н.Д., 2025



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: событийный подход, лидерские навыки, студенческие патриотические движения, патриотическое воспитание в вузе, организация молодежных мероприятий, гражданская активность студенчества, развитие лидерства

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Мельников Н.Д. Применение событийного подхода для развития лидерских навыков в студенческих патриотических движениях // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 135–148. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-135-148

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-135-148

N.D. Melnikov

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Using an event-based approach for the development of leadership skills in student patriotic movements

Leadership skills play a crucial role for modern specialists, as they enable effective management of teams, stimulate the team to achieve tasks and goals, promote personal growth, and optimize work processes. Participation in patriotic movements provides students with unique opportunities to demonstrate their leadership qualities. The event-based approach enhances the effectiveness of student involvement in patriotic movements. This article aims to explore the application of the event-based approach to developing leadership skills among students through participation in patriotic movements. Research methods include literature review and source analysis, empirical methods, content analysis, and modeling. The methodological development of events within patriotic movements is focused to achieve the following aims: the development of leadership qualities in students, fostering a sense of patriotism, and instilling a caring attitude toward the environment and historical monuments. The authors conclude that leadership encompasses both personal qualities and social skills that contribute to effective management and group

motivation. The study of student patriotic movements in Russia emphasizes their significant role in fostering patriotism and social engagement among youth. The event-based approach has a notable impact on the formation of leadership skills in students, enriching their experience and promoting personal development in the context of participation in patriotic movements. **Key words:** event-based approach, leadership skills, student patriotic movements, patriotic education at university, organization of youth events, student civic engagement, leadership development

CITATION: Melnikov N.D. Using an event-based approach for the development of leadership skills in student patriotic movements. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 135–148. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-135-148

Лидерские навыки относятся к мягким навыкам (*soft skills*). Их развитие помогает будущим выпускникам вузов лучше соответствовать требованиям современного общества и рынка труда, где ценятся не только квалификация сотрудника, но и умение принимать решения, работать в команде, мотивировать других и адаптироваться к изменениям.

Целью статьи является исследование применения событийного подхода для развития лидерских навыков у студентов через участие в патриотических движениях.

Методы исследования включают литературный обзор и анализ источников для изучения понятия лидерства, теорий лидерства и событийного подхода; эмпирический метод и контент-анализ для изучения деятельности патриотических организаций, а также уставов и программ деятельности студенческих патриотических организаций; методы моделирования для описания деятельности различных студенческих организаций и их взаимодействия с историей, природной средой и культурой через проведение различных мероприятий.

На сегодняшний день существует множество трактовок понятия «лидерство». С точки зрения психологии лидерство представляет собой выражение психологического воздействия, заключенного в неформальную власть и не обремененного должностными обязанностями. В психологии лидерство расценивается не как необходимость выполнения конкретных задач, а как акцент на наличие у лидера уверенности в своих силах, отсутствие колебаний и волнения перед лицом трудностей, что способствует уравновешенному принятию решений, формированию авторитета и мотивированию групп людей. Для лидера характерно позитивное восприятие собственной личности и своего социального

окружения. При этом лидер обладает внутренними резервами для развития, которые он реализует через коммуникацию с обществом [3, с. 162].

Лидерство в социологии, с одной стороны, понимается как исполнение управленческой роли в аспекте разработки стратегии, распределения обязанностей и осуществления контроля за их исполнением для эффективного функционирования группы. С другой стороны, лидерство рассматривается через призму социальных отношений внутри группы, где одни участники наделены качественными преимуществами, позволяющими им оказывать влияние на группу и управлять совместной деятельностью [7, с. 46].

В менеджменте лидерство рассматривается как способность лидера мотивировать окружающих людей на основе личного опыта, благодаря чему они начинают осознавать свои перспективы и стремиться к достижению общих целей. Лидер обращает внимание на нужды работников, поддерживая свою команду, и выстраивает доверительные отношения с подчиненными, что повышает эффективность совместной работы [5, с. 731].

На современном этапе выделяются следующие теории лидерства (табл. 1).

Таблица 1

Теории лидерства (составлено автором на основе источника [10])

Наименование	Характеристика
Теория черт	Теория утверждает, что под лидерством понимается совокупность уникальных качеств выдающихся личностей, которые не поддаются воспроизведению. Изначально предполагалось, что лидерство обусловлено исключительно личностными характеристиками. Впоследствии было установлено, что на лидерство оказывают влияние и другие факторы, среди которых выделяются физическое состояние, решительность, адаптивность, открытость, надежность и доброжелательность
Бихевиористская теория	В основе теории лежит поведение лидера. В исследовании Огайо Стейт выделены такие качества лидера, как систематизация (управление процессами для достижения целей) и внимательность (коммуникация с подчиненными). В исследовании Мичиганского университета лидеры подразделяются на тех, кто фокусируется на межличностных отношениях, и на тех, для кого важнее решение задач и методы выполнения работы

Наименование	Характеристика
Контингентная теория	Согласно теории, универсального подхода к лидерству нет; стиль лидерства должен меняться в зависимости от ситуации. В когнитивной теории есть несколько моделей. В модели Фидлера эффективность зависит от соответствия стиля руководства лидера и уровня контроля ситуацией. Ситуационная теория лидерства утверждает, что оптимальный стиль руководства варьируется в зависимости от обстоятельств и мотивированности работников. Теория пути-цели предполагает, что лидер должен информировать коллектив о стратегии и помогать преодолевать трудности. Модель участия лидера предполагает, что оптимальный стиль определяется контекстом и включает пять подходов от авторитарного до коллективного принятия решений
Теория обмена между лидером и членами группы	В соответствии с теорией лидер и отдельные участники коллектива выстраивают привилегированные взаимоотношения, создавая таким образом «внутреннюю» группу, в противовес «внешней» группе. При этом участники «внутренней» группы пользуются большим доверием и влиянием со стороны лидера
Трансформационное и транзакционное лидерство	Трансформационное лидерство – лидер оказывает влияние на последователей, основанное на их восприятии лидера как идеального авторитета, стимулирует их активность и предлагает задачи, требующие значительных усилий, применяя персонализированный подход. Транзакционное лидерство – лидер использует методы поощрений и наказаний для стимулирования производительности, применяя систему вознаграждений за достижение результатов и взысканий за невыполнение поставленных задач
Аутентичное лидерство	Аутентичное лидерство предполагает саморефлексию лидера в отношении своих сильных и слабых сторон, а также выстраивание конструктивных взаимоотношений с подчиненными и проявление открытого поведения. Лидеры, придерживающиеся концепции аутентичного лидерства, отличаются уверенностью в себе, позитивным взглядом на мир и высокими моральными принципами

Окончание табл. 1

Наименование	Характеристика
Этическое лидерство	Базируется на принципах уважения, этических норм, убеждений и ценностей, а также на признании прав и достоинства окружающих. Включает элементы доверия, справедливости и честности
Служебное лидерство	Руководитель-лидер ориентирован на профессиональный рост и развитие своих подчиненных, учитывает их потребности и эффективно делегирует полномочия

Исследователи понятия лидерства акцентируют внимание на его многогранности и зависимости от различных факторов. Теории лидерства указывают на важность адаптации стиля управления к конкретным ситуациям и подчеркивают значимость этических норм, доверия и профессионального развития подчиненных. Перечисленные характеристики лидерства обуславливают необходимость целенаправленного развития лидерских качеств у студентов для подготовки их к эффективному руководству и взаимодействию в различных профессиональных и социальных контекстах.

Студенческие патриотические движения в России представляют собой важную часть внеучебной деятельности студентов, направленную на развитие патриотизма и социальной активности. Основные организации – это «Российские студенческие отряды», «Волонтеры Победы», «Российский Союз Молодежи», Молодежный клуб «Русского географического общества» и Ассоциация студенческих патриотических клубов «Я горжусь».

1. «Российские студенческие отряды» (<https://clck.ru/3BVZtt>) являются молодежной организацией, которая обеспечивает временную трудовую занятость для студентов во внеучебное время. Эта организация также содействует творческому, спортивному и патриотическому развитию молодежи, помогает приобрести профессиональные навыки и укрепить гражданскую позицию.

2. Общественное движение «Волонтеры Победы» (<https://clck.ru/3BVd5w>) выполняет функции по поддержке ветеранов, занимается организацией мероприятий и освещением исторических событий Великой Отечественной войны.

3. «Российский Союз Молодежи» (<https://www.ruy.ru/?ysclid=m95s96sfs g75741182>) – одна из крупнейших молодежных организаций России, основными направлениями деятельности которой являются патриотическое воспитание, поддержка талантов и поощрение молодежных инициатив.

4. Молодежный клуб «Русского географического общества» (<https://clck.ru/3BVhba>) помогает объединить молодых людей, чьи интересы включают изучение истории, экологии и географии. Клуб проводит различные мероприятия, ориентированные на научно-образовательную, волонтерскую деятельность, связанную с природой и культурой родного края.

5. Ассоциация студенческих патриотических клубов «Я горжусь» (<https://clck.ru/3BVwFc>) призвана привить студентам гражданский патриотизм, чувство общественного долга и ответственное отношение к будущему страны.

Современные студенческие патриотические движения отличаются разнообразием направлений работы, помогают объединять студентов по всей стране, имеют тесный контакт с вузами России, широко представлены в сети Интернет, включая социальные сети, и активно финансируются государством. На рис. 1 перечислены основные направления деятельности студентов в патриотических организациях.

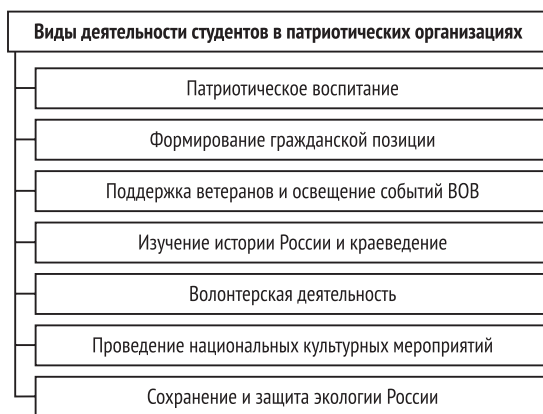


Рис. 1. Виды деятельности студентов в патриотических организациях

Студенческие патриотические движения побуждают студентов планировать и организовывать мероприятия, брать на себя ответственность за выполнение определенных функций и задач, учиться работать в команде, выступать перед публикой. Взаимодействие с ветеранами и изучение исторических событий вдохновляют и мотивируют студентов. Патриотическое воспитание помогает лучше понять роль лидера в обществе, что в совокупности способствует развитию лидерских качеств у студентов.

Событийный подход является одним из инновационных методов в воспитании [9, с. 69], который получил широкое распространение благодаря своей эффективности на практике. Общее понятие событийного подхода может быть сформулировано следующим образом: это педагогический метод, основанный на создании запоминающихся и значимых событий в студенческой жизни. Сфера влияния событийного подхода лежит в аспекте эмоций, что способствует переосмыслению личности учащимися, раскрытию их потенциала через получение нового опыта и взаимодействие с окружающими. В отличие от простого восприятия информации, участие в событии оказывает гораздо более сильное воздействие благодаря реальному воплощению и сопровождающим его ярким впечатлениям [2, с. 160].

Применение событийного подхода активно исследуется в различных образовательных контекстах, демонстрируя свою полезность для подготовки педагогических кадров, развития языковых навыков, повышения социальной адаптируемости и формирования профессиональных компетенций студентов.

А.А. Нуртдинова и И.А. Скоробренко рассматривают применение событийного подхода в контексте подготовки кадров через организацию смотра-конкурса вожатского мастерства «ЛИМПОПО» в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Событийный подход способствовал созданию психологически комфортной обстановки во время проведения конкурса, что повысило мотивацию и вовлеченность студентов. Участники смогли проявить себя как инициативные и творческие личности, продемонстрировав свои профессиональные навыки. Проведение конкурса способствовало развитию социальной адаптируемости студентов, что играет важную роль в их будущем трудоустройстве после окончания вуза [8, с. 158–160].

Н.Г. Егошина исследует использование событийного подхода на примере проведения культурно-лингвистических мероприятий в Поволжском государственном технологическом университете. Культурно-образовательная акция “Total English” направлена на изучение английского языка через написание диктанта, в котором отмечаются важные исторические события. Кроме диктанта, участникам образовательного события предлагалось поучаствовать в двух викторинах на английском языке: одна на литературную тематику, другая на тематику, включающую знания из разных областей наук. Мероприятие цифрового повествования “Digital storytelling” заключается в создании коротких видео, в которых студенты демонстрируют свои знания в лингвистике, обсуждают культурные темы и выражают творческий потенциал с помощью цифровых инструментов. Интеграция таких мероприятий в педагогический

процесс способствует профессиональному и личностному развитию студентов, их воспитанию в духе патриотизма и культурной осведомленности [4, с. 185–187].

Л.А. Комшина, А.Б. Разумова и О.Ю. Мочалов изучают использование событийного подхода в аспекте его применения к студенческому поисково-спасательному отряду (СПСО) на базе Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского. СПСО занимается просветительской деятельностью в рамках предупреждения возникновения опасных ситуаций, а также поисково-спасательными работами. В исследовании подчеркивается важность создания социального партнерства, поскольку благодаря ему у студентов появляется возможность принять участие в большем количестве событийных мероприятий, связанных с безопасностью жизнедеятельности и оказанием помощи в чрезвычайных ситуациях, получить практический опыт использования современного оборудования. Это положительно сказывается на формировании профессиональных компетенций, повышении мотивации студентов к обучению и трудовой деятельности в будущем, а также на развитии социальной ответственности, решительности и лидерских качеств [6, с. 20–22].

М.Л. Алемасова описывает в своей научной работе масштабное событие, посвященное 75-летию Победы, проведенное при участии студентов Мичуринского государственного аграрного университета. Для реализации мероприятия студенты оформили университет в соответствии с тематикой праздника. Были организованы выставки и конкурсы, посвященные Дню Победы, которые помогли создать праздничную атмосферу и приобщить студентов и педагогов к значимым историческим событиям. Также студентами были изготовлены тематические украшения для использования в городской среде. Был проведен моноспектакль на тему музыкальных композиций военных лет, организована выставка с материалами о Дне Победы, созданы виртуальные туры. Проведен конкурс по изготовлению открыток, конкурс патриотической песни, реализован проект по созданию подарочных сувениров для ветеранов и другие мероприятия, которые помогли воссоздать атмосферу социального единения, уважения к ветеранам Великой Отечественной войны, гордости за свою страну [1, с. 181–188].

На основании вышеизложенного, событийный подход в образовательной практике способствует не только развитию профессиональных и личностных качеств студентов, но и укреплению их патриотических чувств и лидерских навыков. Перечисленные мероприятия помогают создать атмосферу общественной сплоченности, что играет важную роль в формировании будущих лидеров и активных неравнодушных граждан.

По результатам настоящего исследования предлагается авторская методическая разработка, основанная на событийном подходе и направленная на развитие лидерских навыков у студентов вузов посредством участия в патриотических движениях. Методические рекомендации по планированию и мероприятий патриотического движения представлены в табл. 2.

Цель методической разработки: развитие лидерских навыков и патриотического воспитания студентов посредством событийного подхода.

Таблица 2

Планирование мероприятий патриотического движения

Мероприятия	События в рамках мероприятия
Краеведческая экскурсия по Москве и Московской области	– Организация посещений исторических мест и памятников, включая знаковые места для истории России – Проведение экскурсий с элементами поиска и исследования – Встречи с местными историками и краеведами
Экологические проекты	– Участие в экологических акциях и субботниках – Проведение научных исследований местной флоры и фауны – Организация экологических лагерей и походов
Географические исследования	– Организация экспедиций и географических исследований – Разработка карт и туристических маршрутов
Археологические раскопки	– Участие в археологических экспедициях и раскопках – Проведение лекций и семинаров с участием профессиональных археологов – Организация выставок найденных артефактов
Посещение музеев и тематических выставок	– Посещение значимых музеев Москвы и Московской области, таких как Государственный исторический музей, Музей Великой Отечественной войны, Третьяковская галерея, Коломенский кремль, Сергиево-Посадский музей-заповедник, музей-заповедник «Царицыно» – Посещение исторических выставок, посвященных ключевым событиям и выдающимся личностям России – Участие в научных и технологических выставках для знакомства с достижениями современной науки и техники

Задачи методической разработки:

- 1) разработать и реализовать мероприятия, ориентированные на изучение краеведения, географии, экологии и археологии Москвы и Московской области;
- 2) организовать посещение музеев, тематических выставок, археологических памятников и раскопок для расширения кругозора студентов;
- 3) развить у студентов навыки проектной и исследовательской деятельности;
- 4) способствовать формированию активной гражданской позиции и патриотических чувств у студентов.

Для реализации мероприятий патриотического движения предлагается изначально определить цели и задачи, составить план на основе задач и условий соблюдения безопасности для студентов. Найти и привлечь социальных партнеров (если это требуется), подготовить документацию, материалы и оборудование. Объяснить студентам особенности проведения мероприятия (этапы, правила поведения, подготовка и т.п.); напомнить о необходимости следовать разработанному плану; обеспечить безопасность студентов; создать непринужденную дружественную атмосферу для формирования мотивационной среды, способствующей активному участию студентов. После проведения мероприятия следует подвести итоги, оценить достигнутые результаты, определить слабые стороны для внесения корректировок и улучшений.

Результаты исследования

В результате проведения мероприятий патриотического движения планируется достичь:

- развития лидерских качеств у студентов: повышения уровня уверенности в себе, раскрытия лидерских способностей за счет выполнения обязанностей организатора, участия в планировании и организации мероприятий, выстраивания коммуникации в команде;
- воспитания чувства патриотизма и гордости за свою страну посредством обогащения знаний о истории родного края и России;
- привития бережного и уважительного отношения к экологии и историческим памятникам благодаря участию в экологических акциях и археологических раскопках;
- организации научно-исследовательской деятельности: разработка научно-исследовательских проектов на основе полученного практического опыта в ходе участия в мероприятиях.

К возможным ограничениям проведения мероприятий патриотического движения относятся: недостаточное финансовое обеспечение,

отсутствие материально-технической базы, бюрократические сложности при организации выездных мероприятий, чрезмерная академическая загруженность студентов, необходимость тщательной проработки мер безопасности, труднодоступность мест проведения мероприятий.

Заключение

Лидерские навыки, как часть мягких навыков, являются важными для адаптации студентов к современным требованиям общества и рынка труда. Лидерство включает как личностные качества, так и социальные навыки, способствующие успешному руководству и мотивации групп. Анализ различных теорий лидерства показывает их многообразие и влияние на практику управления. Событийный подход используется для создания значимых образовательных событий, способствующих эмоциональному и психологическому развитию студентов. Исследование студенческих патриотических движений в России подчеркивает их важную роль в развитии патриотизма и социальной активности среди молодежи. Организации, такие как «Российские студенческие отряды» и «Волонтеры Победы», активно способствуют формированию лидерских качеств у студентов через участие в общественной и волонтерской деятельности. Событийный подход оказывает значительное влияние на формирование лидерских навыков у студентов, обогащая их опыт и способствуя развитию личности в контексте участия в патриотических движениях.

Библиографический список / References

1. Алемасова М.Л. Событийная коммуникация вуза в контексте подготовки к юбилею Победы // Российская школа связей с общественностью. 2020. № 17. С. 181–188. [Alemasova M.L. Event communication of the university in the context of preparation for the Victory anniversary. *Russian School of Public Relations*. 2020. No. 17. Pp. 181–188. (In Rus.)]
2. Бережная О.В., Кobleва А.Л. Технология событийного подхода к формированию чувства патриотизма // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2024. № 2 (101). С. 158–164. [Berezhnaya O.V. Technology of the event approach to the formation of a sense of patriotism. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*. 2024. No. 2 (101). Pp. 158–164. (In Rus.)]
3. Власов В.С. Термин лидерства в психологии // Символ науки. 2021. № 5. С. 162–164. [Vlasov V.S. The term leadership in psychology. *Symbol of Science*. 2021. No. 5. Pp. 162–164. (In Rus.)]
4. Егошина Н.Г. Создание культурно-воспитательного пространства в контексте иноязычного образования // Вестник Пермского национального

- исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 3. С. 181–191. [Egoshina N.G. Creation of a cultural and educational space in the context of foreign language education. *Vestnik Permskogo nacionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznavaniya i pedagogiki*. 2022. No. 3. Pp. 181–191. (In Rus.)]
5. Киященко Т.А., Логвинова И.К. Лидерство в организации, методы и инструменты эффективной системы управления персоналом // Лидерство и менеджмент. 2023. Т. 10. № 3. С. 729–740. [Kiyashchenko T.A. Leadership in the organization, methods and tools of an effective personnel management system. *Liderstvo i menedzhment*. 2023. Vol. 10. No. 3. Pp. 729–740. (In Rus.)]
6. Комшина Л.А., Разумова А.Б., Мочалов О.Ю. Особенности подготовки студентов безопасности жизнедеятельности к организации и проведению мероприятий в сфере обеспечения безопасности с привлечением социальных партнеров // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. № 2 (52). С. 19–22. [Komshina L.A., Razumova A.B., Mochalov O.Yu. Features of training students of life safety for organizing and conducting events in the field of security with the involvement of social partners. *Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovanie, kultura*. 2024. No. 2 (52). Pp. 19–22. (In Rus.)]
7. Ломега А.Д. Роль лидерства и руководства в регулировании организационного поведения // Актуальные вопросы социологической науки: теория, методология, практика: материалы ежегодной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 7 октября 2019 г. М., 2020. С. 43–49. [Omega A.D. The role of leadership and management in regulating organizational behavior. *Aktualnye voprosy sotsiologicheskoy nauki: teoriya, metodologiya, praktika: materialy ezhegodnoy nauchnoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh, Moskva, 7 oktyabrya 2019 g.* Moscow, 2020. Pp. 43–49. (In Rus.)]
8. Нуртдинова А.А., Скоробренко И.А. Роль событийной педагогики в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности (на примере смотра-конкурса вожатского мастерства «ЛИМПОПО») // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2021. № 2 (71). С. 157–161. [Nurtdinova A.A., Skorobrenko I.A. The role of event pedagogy in the process of preparing future teachers for professional activities (Based on the example of the LIMPOPO Camp Counselor Skills Competition). *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. 2021. No. 2 (71). Pp. 157–161. (In Rus.)]
9. Хатуев Р.С. Традиции и инновации в воспитательной среде вуза // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. № 5. С. 69–72. [Khatuev R.S. Traditions and innovations in the educational environment of the university. *Economic and Humanitarian Studies of the Regions*. 2022. No. 5. Pp. 69–72. (In Rus.)]
10. Deshwal V.A Systematic Review of Various Leadership Theories. *Shanlax International Journal of Commerce*. 2020. No. 8 (1). Pp. 38–43.

Статья поступила в редакцию 17.07.2024, принята к публикации 29.10.2024

The article was received on 17.07.2024, accepted for publication 29.10.2024

Сведения об авторе / About the author

Мельников Никита Дмитриевич – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Nikita D. Melnikov – PhD student at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: n.melnikov@hse.ru

О.И. Миронова^{1, 2}, А.А. Голенков¹

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

² Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации,
125167 г. Москва, Российская Федерация

Сравнительный анализ программ профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками

В статье рассматриваются современные подходы к профессиональной подготовке специалистов, работающих с подростками, демонстрирующими девиантное поведение. Особое внимание уделено анализу существующих образовательных программ и инициатив по повышению квалификации специалистов, работающих с девиантными подростками. В статье отмечаются основные проблемы подготовки специалистов, в том числе сокращение практической составляющей программ, что снижает их готовность к реальной работе с девиантными подростками. Предложена комплексная модель подготовки, ориентированная на увеличение доли практических занятий, внедрение стажировок и использование современных технологий для повышения эффективности превентивной и коррекционной работы с подростками.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки с девиантным поведением, профессиональная подготовка в вузе, образовательные программы, повышение квалификации, профессиональные компетенции

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Миронова О.И., Голенков А.А. Сравнительный анализ программ профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 149–178. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-149-178

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-149-178

O.I. Mironova^{1, 2}, A.A. Golenkov¹

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

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

Comparative analysis of professional training programs for specialists working with deviant adolescents

The article discusses modern approaches to the professional training of specialists working with adolescents demonstrating deviant behavior. Special attention is paid to the analysis of existing educational programs and initiatives to improve the skills of specialists working with deviant adolescents. The article highlights the main problems of training specialists, including the reduction of the practical component of programs, which diminishes their willingness to actually work with deviant adolescents. A comprehensive training model is proposed, focused on increasing the share of practical classes, the introduction of internships, and the use of modern technologies to increase the effectiveness of preventive and correctional work with adolescents.

Key words: deviant behavior, deviant adolescents, vocational training at university, educational programs, professional development, professional competencies

CITATION: Mironova O.I., Golenkov A.A. Comparative analysis of professional training programs for specialists working with deviant adolescents. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 149–178. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-149-178

Введение

Современное общество сталкивается с множеством острых социальных проблем, среди которых одной из наиболее значимых является девиантное поведение подрастающего поколения. Особую тревогу вызывает то, что подростковый возраст, по мнению многих исследователей (Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Т.И. Драгунова, А.В. Захарова, А.К. Маркова, С.Г. Холл, Э. Шпрангер, Э. Эриксон), является периодом повышенного риска для формирования девиантных моделей поведения [20; 26]. Во-первых, подростковый период характеризуется активными психоэмоциональными и социальными изменениями, которые сопровождаются кризисом самоидентичности, поиском собственного «Я» и установлением личных границ [11; 15]. Во-вторых, подростки особенно уязвимы к воздействию как внешних, так и внутренних факторов, таких как неблагополучная социальная среда, семейные конфликты, давление со стороны сверстников и стремление к независимости [10; 22]. В результате риск возникновения отклонений в поведении значительно возрастает, создавая угрозу не только для самих подростков, но и для их социального окружения [16].

В подобных условиях особенно важным становится профессиональная поддержка со стороны наставников, педагогов, психологов, играющих ключевую роль в профилактике и коррекции девиантного поведения. Специалисты просто обязаны обладать высокой квалификацией, владеть современными психокоррекционными и педагогическими методиками, а также глубоко понимать возрастные особенности, чтобы помочь подросткам преодолеть кризисные моменты и интегрироваться в общество.

Однако наблюдается разрыв между ожиданиями общества и профессиональной подготовкой специалистов, работающих с девиантными подростками. С одной стороны, общество требует от педагогов, психологов и социальных работников высокой эффективности в работе с девиантными подростками, стремится к их быстрой социальной адаптации и исправлению поведения. С другой стороны, существующая система подготовки специалистов нередко не соответствует этим ожиданиям,

что приводит к недостаточной профессиональной компетентности в решении комплексных задач, связанных с профилактикой и коррекцией асоциального поведения.

Данные противоречия обусловлены рядом факторов, включая недостаточно развитую методологическую базу, из-за чего программы подготовки не учитывают современные научные достижения в области психологии и педагогики; применение устаревших подходов и методов обучения, которые не всегда соответствуют вызовам современности; отсутствие комплексных междисциплинарных программ подготовки и переподготовки специалистов; недостаточное внимание к таким актуальным аспектам, как цифровизация, влияние социальных сетей и изменение форм взаимодействия подростков в условиях цифрового общества [2]. Кроме того, современные вызовы, такие как рост цифровой зависимости, изменения в семейных структурах и возрастание влияния интернета на формирование личности подростков, требуют пересмотра существующих методик работы с ними и тем самым разработки инновационных программ, адаптированных к условиям современного общества.

В связи с этим возникает острая необходимость в развитии системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с девиантными подростками. Актуальность исследования также усиливается значением профессиональной подготовки в условиях быстро меняющихся социальных реалий и увеличения числа случаев девиантного поведения, что требует внедрения программ поддержки и профилактики эмоционального выгорания у специалистов, включая регулярные супервизии, психотерапевтическую поддержку и тренинги по стрессоустойчивости.

Целью данного исследования является изучение современных подходов и программ профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками. Исследование направлено на выявление наиболее действенных педагогических и психологических подходов, а также на разработку рекомендаций по усовершенствованию образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов, с учетом современных требований и вызовов.

Методы исследования включают теоретический анализ (изучение и обобщение научной литературы и исследований в области профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками) и эмпирическое сравнение (анализ и сопоставление практик профессиональной подготовки специалистов, основанных на данных исследований и практических примерах из разных стран).

Состояние проблемы исследования

Проблема девиантного поведения широко исследована как в зарубежной, так и в отечественной психологической, педагогической и социологической литературе. Зарубежными учеными разработаны различные философско-методологические теории, которые заложили основу для понимания девиации. Среди них необходимо выделить антропоцентрические теории (Ч. Ломброзо, Ч. Горинг, Э. Ферри, Р. Гарофало, У. Шелдон и др.), которые связывают особенности поведения с биологическими и антропологическими факторами; психоаналитические концепции (А. Адлер, К. Лоренц, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.), объясняющие девиантное поведение через внутренние психологические конфликты и подсознательные процессы; теории аномии (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, П. Сорокин и др.), фокусирующиеся на разрыве между социальными нормами и возможностями индивидов, что ведет к отклоняющемуся поведению; культурологические подходы (Д. Кресси, А. Миллер, Э. Сатерленд, Г. Тард и др.), подчеркивающие влияние культурной среды на формирование девиаций; теория социального научения (А. Бандур), акцентирующая внимание на том, как поведение усваивается через наблюдение и подражание; теория стигматизации (Г. Беккер), которая объясняет, как ярлыки, навешиваемые обществом, могут способствовать девиантному поведению; конфликтологическая теория (Дж. Волд, Г. Зиммель, Л. Козер, Т. Селлин, О. Тур и др.), рассматривающая девиации как результат социальных конфликтов; синтезированный подход (Н. Смелзер) и социально-психологический подход (С. Линг, Р. Харре), которые объединяют различные аспекты социальных, психологических и культурных факторов, влияющих на формирование девиантного поведения [8; 17].

Среди работ отечественных ученых них можно выделить исследования общих механизмов девиантного поведения (Г.А. Аванесов); влияния социальных факторов на девиацию (С.А. Бадмаев); влияния семейной среды и социокультурных факторов на формирование девиаций (В.Г. Бочаров, Б.С. Братусь), психологических и педагогических подходов к коррекции девиантного поведения (Б.П. Битинас, С.А. Беличев). Кроме того, работы Б.З. Вульфовой и Е.Н. Заборовской фокусируются на специфике девиантного поведения и методах его профилактики, а И.С. Кона и А.Е. Личко предлагают теоретические модели и практические рекомендации для работы с трудными подростками. Исследования А.В. Мудрика и И.А. Невского предоставляют актуальные данные о современных тенденциях и проблемах в данной области, а работы

Л.Я. Рубиной освещают вопросы психологической диагностики и коррекции девиантного поведения [1; 4; 5; 12; 18; 27; 38; 39].

Безусловно, исследования вносят значительный вклад в понимание природы девиантного поведения подростков и формирование эффективных методов его коррекции и профилактики. Однако несмотря на обширную работу отечественных и зарубежных ученых, вопросы профессиональной подготовки специалистов для работы с девиантными подростками остаются недостаточно проработанными и требуют дальнейшего изучения и развития.

Анализ психологической и педагогической литературы позволяет условно разделить общетеоретические исследования в области профессиональной подготовки специалистов, работающих с подростками, на два основных направления.

Первое направление связано с разработкой и внедрением социальных, педагогических, психологических и медико-психологических технологий, направленных на профилактику и коррекцию девиантного поведения подростков (Н.И. Болдырев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др. [3; 7; 19; 24; 28; 29; 32]). Технологии призваны восстанавливать просоциальное поведение у подростков с асоциальными или криминальными тенденциями и способствовать их успешной интеграции в общество. Исследования акцентируют внимание на разработке и применении инновационных методов коррекции и социальной адаптации.

Второе направление сосредоточено на подготовке специалистов – педагогов, психологов, психотерапевтов и социальных работников, фокусируется на формировании у них специфических профессиональных компетенций, необходимых для эффективной работы с подростками, проявляющими девиантное поведение (А.И. Арсеньев, В.С. Ильин, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Мудрик и др. [6; 33; 34]). Исследования подчеркивают важность не только теоретической подготовки, но и практического обучения, направленного на освоение специализированных методик, обеспечивающих качественное взаимодействие с подростками в кризисных ситуациях.

Обобщая научную литературу по исследуемой проблеме, мы можем сделать вывод, что в целом профессиональная подготовка специалистов, работающих с девиантными подростками, представляет собой целенаправленный процесс формирования компетенций, обеспечивающих их готовность к профессиональной деятельности через адаптацию знаний, навыков и методов обучения к социальным требованиям и индивидуальным особенностям подростков. Технологии профессиональной подготовки обязаны учитывать социальные и духовные запросы общества, современный уровень педагогической науки, а также

формировать и развивать личностные и профессиональные качества специалистов. Ключевыми аспектами являются взаимосвязь целей, содержания и методов образовательного процесса, эффективность учебной и практической подготовки, а также гибкость в учете индивидуальных способностей.

В связи с этим научное осмысление исследуемой проблемы требует междисциплинарного подхода, учитывающего различные научные позиции к организации эффективной профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками. Эффективность работы с девиантными подростками напрямую зависит от того, насколько специалисты способны учитывать комплексные аспекты их поведения, сочетая психологическую коррекцию, социальную реабилитацию и педагогическую поддержку.

Комплексная подготовка специалистов, работающих с девиантными подростками, должна включать освоение теоретических основ девиантного поведения, практические навыки диагностики и коррекции, а также методы профилактики и реабилитации подростков, а главное, учитывать меняющиеся социальные и культурные условия, а также новые вызовы, с которыми сталкивается молодежь в условиях информационного общества.

Обзор существующих подходов, методов и технологий профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками, показывает, что для формирования такой готовности наиболее продуктивными являются подходы, систематизированные в табл. 1.

Содержательный аспект методологии необходим для определения общего направления теоретического исследования профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками. Данный аспект фиксирует направленность на изучение существенных и отличительных признаков исследуемого процесса и представлен аксиологическим, гуманистическим и акмеологическим подходами, образующими теоретический фундамент изучаемого процесса, позволяя получить целостное представление о сущностной стороне исследования.

Процессуальный аспект методологии профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками, раскрывает особенности осуществления исследуемого процесса в практике высшей школы и направлен на выявление психолого-педагогического механизма реализации подготовки к работе с девиантными подростками. Включает личностно-ориентированный, системный, интегративный, деятельностный и компетентностный подходы, которые образуют практико-ориентированную основу изучаемого процесса.

Таблица 1

**Систематизация подходов, методов и технологий профессиональной подготовки специалистов,
работающих с девиантными подростками**

Подход (автор)	Методы/технологии	Описание
<i>Содержательный аспект</i>		
Аксиологический (Е.Н. Быкова)	Формирование ценностных ориентаций; этические тренинги	Акцент на формировании ценностных ориентаций у специалистов, что позволяет им более осознанно подходить к своей профессии и взаимодействовать с девиантными подростками, с учетом этических и моральных норм
Гуманистический (И.Л. Баркаева)	Рольевые игры; моделирование ситуаций; доверительное общение	Подчеркивает значимость индивидуального подхода к каждому подростку, основанного на уважении к его личности, что способствует установлению доверительных отношений и эффективной коррекции девиантного поведения
<i>Процессуальный аспект</i>		
Деятельностный (П.А. Шацков)	Практические занятия; моделирование реальных ситуаций	Акцент на активном применении знаний и навыков в реальных условиях профессиональной деятельности для подготовки к реальным вызовам
Интегративный (Е.Н. Жуманкулова)	Объединение теоретических и практических методов	Направлен на объединение различных теоретических и практических методов и техник, что позволяет создать более гибкие и адаптированные образовательные программы
Компетентностный (С.Т. Каргина, А.А. Орлова, И.Я. Фастовец, Р.У. Ариффулина, Р.Н. Грошево)	Развитие профессиональных компетенций; оценка эффективности подготовки	Ориентирован на развитие конкретных компетенций, необходимых для работы с девиантными подростками, таких как диагностика, коррекция поведения и взаимодействие с различными учреждениями и службами

Личностно-ориентированный (А.В. Глузман, А.А. Глузман, О.С. Тоистева)	Эмоциональная устойчивость; коммуникативные тренинги	Фокус на развитии личностных качеств специалистов, таких как эмпатия, саморегуляция и коммуникативные навыки, которые необходимы для успешной работы с девиантными подростками
Системно-ценностный (Е.П. Акулова, М.И. Дибилов, Е.М. Попова, М.В. Шайкова, Н.Ф. Соснина)	Комплексное планирование образовательного процесса; интеграция дисциплин	Комплексное рассмотрение всех аспектов профессиональной подготовки, включая организацию учебного процесса, взаимодействие между различными дисциплинами и применение целостных образовательных стратегий

В совокупности приведенные подходы формируют целостную и эффективную систему профессиональной подготовки, что способствует успешной профессиональной деятельности специалистов, работающих с девиантными подростками.

Зарубежный и отечественный опыт в разработке программ

Особую значимость приобретает рассмотрение содержания и технологий профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками в международной практике. В ряде стран разработаны и активно применяются программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, направленные на обучение специалистов, работающих с девиантными подростками.

В частности, в США и Великобритании активно используются комплексные подходы, направленные на профессиональную подготовку специалистов для работы с подростками с девиантным поведением. Значительный вклад в разработку образовательных программ, основанных на интеграции психологии, социальной работы и ювенальной юстиции, внесли исследования и методические разработки Д. Коулмана и Т. Грина [40]. Эти программы направлены на формирование ключевых профессиональных компетенций, необходимых для работы с подростками, проявляющими девиантное поведение. В их основе лежат такие важные элементы, как навыки когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), мотивационного консультирования, которые доказали свою эффективность в коррекции девиантного поведения [35]. Программы также акцентируют внимание на развитии навыков эмоциональной поддержки, как для самих специалистов, так и для подростков, с которыми они работают. Связано это с необходимостью не только оказания квалифицированной помощи подросткам, но и обеспечения эмоционального благополучия самих работников, что помогает предотвратить профессиональное выгорание, особенно в условиях высокой психологической нагрузки. Важно отметить, что специалисты в таких программах также учатся справляться со стрессом и развивают навыки саморегуляции, что способствует более эффективной и продолжительной работе в этой сложной области.

Интересен подход Дж. Паттерсона и Т. Дишона [42], предложивших систему работы с семьями и подростками с девиантным поведением на основе модели «функциональной семейной терапии» (Functional Family Therapy, FFT). Модель учит специалистов работать не только с подростками, но и с их семьями, укрепляя семейные связи и снижая факторы риска рецидивов асоциального поведения. Важной частью

обучения является практика в реабилитационных центрах и социальных службах, что помогает студентам получать практический опыт до начала работы.

Другим примером является программа подготовки специалистов по модели Мультисистемной терапии (MST), разработанной С. Хенгелером [45], которая активно применяется как в США, так и в Европе. В рамках MST специалисты обучаются работе с семьями, школами, правовыми учреждениями и сообществами для эффективной реабилитации подростков с девиантным поведением. Практическое обучение также включает стажировки в центрах психосоциальной реабилитации, где применяются методы поведенческой коррекции.

В Великобритании особое внимание уделяется профилактическим программам, основанных на разработках Дж. Питта и Д. Фаррингтона [43; 44]. Их работы подчеркивают важность раннего вмешательства и поддержки подростков в уязвимых ситуациях, а также значимость восстановления социального поведения через методы медиации и восстановительной юстиции. Обучение специалистов в Великобритании включает теоретическую и практическую подготовку в таких областях, как семейная поддержка, школа-интервенция и восстановительная юстиция.

Примером может служить программа подготовки школьных консультантов, разработанная в Оксфордском университете. Студентов обучают работать с семьями в кризисе, используя методы медиации и разрешения конфликтов, которые эффективно снижают уровень рецидивов среди подростков с девиантным поведением [9].

Кроме того, в Великобритании функционирует сеть специальных реабилитационных центров для подростков с девиантным поведением, где специалисты получают возможность повышения квалификации через участие в специализированных тренингах и семинарах по применению техник эмоциональной поддержки, а также обучаются методам управления стрессом и выгоранием – это особенно важно для профессиональной устойчивости в условиях постоянного взаимодействия с подростками в кризисных ситуациях [13].

В ряде европейских стран (Германия, Италия, Франция) существуют прогрессивные подходы к работе с девиантными подростками, включающие разнообразные программы и инициативы.

Германия активно развивает программы повышения квалификации специалистов, работающих с девиантными подростками, уделяя особое внимание психокоррекционной работе. В учебных заведениях и институтах разработаны курсы, направленные на изучение кризисных интервенций и взаимодействия с агрессивными подростками. Большое внимание уделяется правовой подготовке специалистов, особенно в части

системы ювенальной юстиции. Немецкая модель также включает программы, ориентированные на работу с подростками-мигрантами, которые часто сталкиваются с проблемами социальной адаптации и, как следствие, проявляют девиантное поведение. Для этого организуются дополнительные тренинги, касающиеся межкультурной коммуникации и управления конфликтами.

К успешным инициативам относятся программа “Beratungsstellen für Jugendliche und Familien”, направленная на создание консультационных центров для подростков и их семей, обучение в которых включает психологическое консультирование, семейную терапию и педагогическую поддержку, а также программа “Jugendgerichtshilfe”, предлагающая обучение специалистов по вопросам работы с подростками, поддержку подросткам, находящимся в конфликте с законом, их реабилитацию через участие в социальных и образовательных проектах, а также помощь в интеграции подростков в общество¹.

Во Франции действует программа “Lutte contre la Délinquance Juvenile”, разработанная Министерством юстиции этой страны. Она предполагает участие различных социальных и образовательных организаций и направлена на борьбу с ювенальной преступностью через комплексный подход, включающий профилактику, вмешательство и реабилитацию. Программа содержит курсы для специалистов, работающих с подростками, а также программы реабилитации, фокусирующиеся на социальной интеграции и предотвращении повторных правонарушений. Программа охватывает методы оценки и интервенции, а также работу с семьями и образовательными учреждениями для создания комплексной поддержки подростков [14].

В Швеции значительный вклад в разработку программ для работы с девиантными подростками внес Б. Викстрём. Его исследования направлены на предупреждение кризисов и привлечение социальных служб для поддержки семей. Одна из подобных программ – “The Social Services Act” – предусматривает оказание помощи подросткам через муниципальные службы и специализированные учреждения². Важной частью подготовки кадров является обучение методам семейной терапии и социальной интеграции. В рамках этой системы специалисты учатся проводить профилактические мероприятия в школах, а также использовать подходы, направленные на восстановление и поддержку подростков в рамках семейного окружения.

¹ KiK – Kernkennzahlen in Kommunen. Ein Praxisbericht. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSf/Publikationen/GrauePublikationen/GP_KiK_Kernkennzahlen_in_Kommunen.pdf (accessed: 27.10.2024).

² The Social Services Act. URL: <https://core.ac.uk/reader/1861892> (accessed: 27.10.2024).

Еще одним примером является программа “Multi-Dimensional Treatment Foster Care” (MTFC) [46], которая обучает специалистов работать с подростками в приемных семьях, создавая для них поддерживающую среду. Эти методы успешно применяются в учреждениях и требуют знаний в области психологии и социальной работы.

В Норвегии акцентируют внимание на предотвращении рецидивов и поддержке вхождения подростков в социальную среду. Подготовка специалистов включает освоение методов медиации и восстановительной юстиции, что помогает разрешать конфликты и восстанавливать социальные связи, разрушенные девиантным поведением. Особое внимание уделяется применению психосоциальной модели вмешательства, которая направлена на работу с подростками в образовательных учреждениях. Модель предполагает системный подход, охватывающий как психологическую, так и социальную реабилитацию [31].

Одним из ключевых направлений подготовки специалистов в Норвегии является реализация программы “Youth Outreach Work”, разработанная исследователями в области социальной работы, психологии и педагогики [41]. Для обучающихся в этой системе организованы тренинги в тех местах, где подростки могут подвергаться негативным социальным влияниям (например, уличные группы). Программа ориентирована на индивидуальную работу с подростками для предотвращения их криминального поведения на ранних этапах.

Предотвратить социальное отчуждение детей и поддержать семьи подростков с девиантным поведением стремятся в Финляндии. Разработки Р. Йокинена направлены на исследование методов раннего вмешательства в школах и интеграции подростков через программы поддержки. Примерами успешного применения на практике являются программа “Lastensuojelu” (Child Protection Services), которая обучает специалистов работе с подростками через систему социальной помощи и инклюзивного образования, а также программа “KIVA” (Kiusaamista Vastaan), направленная на предотвращение школьного буллинга [47]. Программа активно используется в школах и включает методики выявления подростков, находящихся в группе риска девиантного поведения. Программа обучает специалистов использованию когнитивно-поведенческих методов при разрешении конфликтов среди подростков, акцентируя внимание на инклюзивной образовательной среде и восстановительных практиках.

Финские специалисты также проходят обучение в области информационных технологий для создания и поддержки онлайн-платформ, предназначенных для помощи подросткам. Одной из таких инициатив является программа “Netari”³, которая предоставляет подросткам

³ Netari. URL: <https://www.netari.fi/ru/etusivu-ru/> (accessed: 27.10.2024).

возможность получать консультации и поддержку через интернет. В условиях современного цифрового общества эта программа особенно актуальна, т.к. подростки часто предпочитают обращаться за помощью онлайн, где при условии анонимности они могут чувствовать себя комфортно.

Еще одной значимой инициативой в Финляндии является программа “Aseman Lapset” («Дети станции»), ориентированная на работу с подростками, которые часто проводят время в общественных местах и оказываются в уязвимых ситуациях⁴. В рамках этой программы специалисты проходят подготовку по методам уличной социальной работы, которая включает эффективную коммуникацию с подростками, находящимися в неблагоприятных условиях. Обучение охватывает такие важные аспекты, как оказание экстренной помощи, выявление потенциальных рисков и работа с подростками, находящимися в зоне риска. Такой подход способствует снижению социального отчуждения и позволяет эффективно влиять на поведение подростков, предотвращая развитие асоциальных тенденций.

Таким образом, успешные зарубежные практики подчеркивают важность комплексного и адаптивного подхода к подготовке специалистов, который учитывает современные вызовы и социальные изменения, обеспечивая тем самым более эффективное решение проблем девиантного поведения подростков.

Для обобщения опыта выделим ключевые особенности зарубежных моделей профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками (табл. 2).

Таким образом, зарубежная практика показывает, что успешная работа с подростками, проявляющими девиантное поведение, требует интеграции различных подходов и технологий профессиональной подготовки. Основными элементами эффективных программ подготовки являются междисциплинарность, практическая направленность, психологическая поддержка и использование современных технологий, обеспечивающие комплексный подход к работе с девиантными подростками, сочетая теорию и практику, поддерживая специалистов и внедряя инновационные технологии. Такой опыт очень полезен для разработки эффективных образовательных программ в других странах, в том числе в России, с учетом национальных особенностей и социальной ситуации.

⁴ URL: <https://www.youthlink.scot/news/youth-work-and-civic-engagement-international-policy-perspectives-children-in-the-station> (accessed: 27.10.2024).

Таблица 2

Ключевые особенности, характерные черты и результаты зарубежных моделей профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками

Страна	Особенности подходов	Характеристика программ	Результат
<i>Американская модель</i>			
США	Комплексные программы психосоциальной реабилитации; обучение КППТ и мотивационного консультирования; стажировки в социальных службах и ювенальной юстиции	Курсы по социальной работе, психологии подростков, ювенальной юстиции; методики КППТ, мотивационного консультирования	Повышение эффективности интервенций; улучшение работы с трудными подростками; снижение рецидивов правонарушений
Великобритания	Программы профилактики девиантного поведения; обучение медиации и восстановительной юстиции; сетевые реабилитационные центры	Курсы для социальных педагогов, школьных консультантов, психологов; методы медиации, восстановительной юстиции	Успешная интеграция подростков в общество; снижение повторных правонарушений; улучшение взаимодействия с семьями
<i>Европейская модель</i>			
Германия	Психокоррекционная работа; правовая подготовка; программы для работы с мигрантами	Курсы по кризисным интервенциям, агрессивному поведению; дополнительные тренинги по межкультурной коммуникации	Улучшение правовой и межкультурной подготовки специалистов; эффективное решение проблем мигрантов; поддержка социальной адаптации
Франция	Комплексный подход к ювенальной преступности; участие различных социальных и образовательных организаций	Программа “Lutte contre la Délinquance Juvenile”; курсы по социальной интеграции и реабилитации	Успешная реабилитация и интеграция подростков; эффективное сотрудничество между организациями
Италия	Интеграция социальных и образовательных программ; особое внимание к работе с семьей и сообществом	Программы по профилактике девиантного поведения в школах; курсы по семейной терапии и поддержке	Улучшение социальной интеграции; профилактика правонарушений; повышение семейной устойчивости

Окончание табл. 2

Страна	Особенности подходов	Характеристика программ	Результат
<i>Скандинавская модель</i>			
Швеция	Социальное включение и раннее вмешательство; поддержка семей; профилактические меры	Курсы по социальному включению, семейной поддержке; методы раннего вмешательства и профилактики	Снижение социального отчуждения; улучшение семейных отношений; профилактика девиантного поведения
Норвегия	Психосоциальное вмешательство в образовательных учреждениях; методики медиации и восстановительной юстиции; программа “Youth Outreach Work”	Программы, включающие медиацию, восстановительную юстицию; поддерживающие группы для подростков	Повышение социальной адаптации подростков; создание поддерживающих сообществ; эффективное вмешательство в образовательной среде
Финляндия	Раннее вмешательство и поддержка семей; информационные технологии для онлайн-платформ; программа “Lastensuojelu”	Курсы по раннему вмешательству, социальной помощи; программы онлайн-консультирования (“Netari”)	Улучшение социальной интеграции; эффективное использование технологий для поддержки подростков; поддержка семей в кризисных ситуациях

Рекомендации по совершенствованию отечественной системы профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, работающих с девиантными подростками

Современная отечественная парадигма профессиональной подготовки специалистов нового поколения ориентирована на формирование практико-ориентированных компетенций и глубокое понимание социальных и культурных реалий, необходимых для эффективной работы с девиантными подростками в условиях динамично меняющейся социальной и технологической среды [30].

Профессиональная подготовка специалистов, работающих с девиантными подростками, регламентирована ФГОС ВО по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (уровень специалитета), обеспечивающей системное и целенаправленное обучение, направленное на развитие необходимых компетенций и навыков в целях эффективного взаимодействия с девиантными подростками и успешной реализации профилактических и коррекционных мероприятий (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71485154/>).

В ряде ведущих российских вузов (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ им. М.В. Ломоносова), Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)) реализуются образовательные программы по подготовке и переподготовке специалистов, работающих с девиантными подростками, включающие курсы по общей и возрастной психологии, педагогике, социальной работе и коррекционной педагогике. В рамках магистратуры и аспирантуры предлагаются программы, концентрирующиеся на методах коррекции и профилактики девиантного поведения. Специализированные курсы повышения квалификации для педагогов и социальных работников курсы нацелены на развитие навыков психокоррекции, работы с семьями и правового регулирования. Кроме того, программы для социальных работников акцентируют внимание на кризисной интервенции, психосоциальной поддержке и использовании современных технологий в работе.

На уровне регионов и муниципалитетов разрабатываются и реализуются программы, направленные на профилактику девиантного поведения и поддержку семей. Такие инициативы включают тренинги, семинары и рабочие группы для специалистов. Важную роль в организации обучения и тренингов для профессионалов играет тесное сотрудничество с некоммерческими организациями, такими как фонд «Наше будущее», «Росмолодежь» и др., которые организуют обучение и тренинги для специалистов, работающих с девиантными подростками.

Кроме того, программы подготовки и повышения квалификации включают применение информационных технологий для работы с подростками как посредством онлайн-платформ для консультаций, так и современных программных решений для диагностики и коррекции поведения.

Важным аспектом оценки системы подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками, являются научные разработки ведущих российских ученых, чьи исследования позволяют определить содержание и направленность образовательных программ, обеспечивая соответствие современным требованиям и вызовам в области работы с девиантными подростками. Так, Е.В. Филипенко и А.В. Малолеткова [36; 37] разработали программу под названием «Коррекционно-педагогическое сопровождение несовершеннолетних девиантного поведения». Программа ориентирована на повышение уровня профессиональной компетентности специалистов, занимающихся профилактической и коррекционной деятельностью. В их исследованиях акцентируется внимание на психолого-педагогической, технологической и социально-коммуникативной готовности педагогов к работе с девиантными подростками. Е.В. Москвина и Д.Д. Миронов [25] в совместном исследовании предложили программу повышения квалификации для специалистов, работающих с подростками с делинквентным поведением, сосредоточив внимание на социально-педагогической реабилитации в образовательных учреждениях. Программа направлена на развитие профессиональных навыков, необходимых для успешной работы в условиях образовательной среды. Н.Ф. Соснина [33] анализирует содержание и структуру профессиональной готовности педагогов к работе с подростками, демонстрирующими отклоняющееся поведение. В ее исследованиях предоставлен глубокий анализ ключевых аспектов подготовки специалистов, что способствует пониманию необходимых компонентов и подходов в образовательном процессе.

Ключевые аспекты программ и инициатив, направленных на развитие ключевых компетенций и навыков у специалистов, работающих с девиантными подростками, обобщены в табл. 3.

Программы и инициативы помогают создать системный подход к подготовке специалистов, работающих с девиантными подростками, и обеспечивают комплексное развитие необходимых компетенций для эффективной работы в этой области.

Однако федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и, как следствие, большинство программ и курсов подготовки и переподготовки специалистов, ориентированы на сокращение педагогических и производственных практик [21; 23], что приводит к серьезному дисбалансу (Р. Загайнов, Д.А. Леонтьев, Т.А. Флоренская и др.).

Таблица 3

Программы и инициативы, направленные на развитие ключевых компетенций и навыков у специалистов, работающих с девиантными подростками

Тип программы	Уровень/вуз	Ключевые аспекты
Программы высшего образования	МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, МПГУ	Программы подготовки специалистов по психологии и педагогике, включая курсы по общей и возрастной психологии, педагогике, социальной работе и коррекционной педагогике Специализированные курсы по девиантному поведению, методам коррекции и профилактики девиаций
Повышение квалификации и переподготовка	РГГУ, Российский государственный социальный университет, Федеральный институт развития образования	Курсы по психокоррекции, работе с семьями, правовому регулированию для педагогов и социальных работников Программа включает изучение основ социальной работы, методов диагностики и коррекции девиантного поведения
Специальные программы для социальных работников	Московская академия профессиональных компетенций, Институт социального образования	Курсы по работе в кризисных ситуациях, психосоциальным интервенциям и современным технологиям профилактики и коррекции девиантного поведения
Региональные и муниципальные инициативы	Программы на уровне регионов и муниципалитетов	Программы по профилактике девиантного поведения, тренинги, семинары и рабочие группы для специалистов Особое внимание уделяется вопросам коррекционно-педагогического сопровождения и психокоррекции
Внедрение инновационных подходов	Онлайн-платформы, современные программные решения	Использование информационных технологий для консультаций, диагностики и коррекции девиантного поведения

Безусловно, теоретическая подготовка важна и нужна, но для эффективного взаимодействия с указанной категорией подростков специалистам требуется еще и активная, разносторонняя практическая подготовленность, способствующая развитию и закреплению специальных профессиональных компетенций.

Более того, недостаток практического опыта в образовательных программах подрывает способность будущих специалистов быстро адаптироваться к сложным и непредсказуемым условиям работы. Отсутствие реальных практических заданий и тренингов значительно усложняет выбор правильных методов работы с девиантными подростками. Без возможности наработать практические навыки в контролируемых, но приближенных к реальности условиях, специалисты рискуют не справиться с ситуациями, требующими гибкости и уверенности в действиях, что в итоге снизит общую результативность превентивной и коррекционной работы.

Для решения данной проблемы необходимо расширить программу практик и ввести обязательные стажировки, которые позволят специалистам работать с подростками в реальных условиях под руководством опытных наставников. Важно также включить в образовательные программы моделирование реальных ситуаций, групповые тренировки и междисциплинарные проекты, которые помогут будущим специалистам интегрировать знания и навыки в своей профессиональной деятельности.

Учитывая вышесказанное, представим модель, отражающую многоуровневую структуру подготовки специалистов, необходимую для успешного выполнения их профессиональных обязанностей (рис. 1).



Рис. 1. Модель профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками

В содержательном плане модель профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками, включает в себя несколько ключевых компонентов, которые обеспечивают всестороннюю подготовку, ориентированную на специфические потребности работы с данной категорией подростков. В модели учтены как теоретические знания, так и практические навыки, личностные качества и компетенции, связанные с междисциплинарным взаимодействием и социальной адаптацией (табл. 4).

Таблица 4

Компоненты модели профессиональной компетентности специалистов, работающих с девиантными подростками

Компоненты	Компетенции
Профессиональные знания и умения	<i>Теоретические знания и умения:</i> основы психологии и педагогики девиантного поведения <i>Практические умения:</i> навыки диагностики девиантного поведения, коррекции и профилактики, методы работы с различными формами девиаций
Навыки диагностики и коррекции	<i>Диагностические навыки:</i> умение использовать различные методики для оценки психологического и социального состояния подростка <i>Коррекционные навыки:</i> разработка и внедрение индивидуальных планов коррекции девиантного поведения, использование психотерапевтических и педагогических методов
Личностные качества	<i>Эмоциональная устойчивость:</i> способность справляться со стрессом и эмоциональной нагрузкой, возникающей в процессе работы <i>Эмпатия и коммуникативные навыки:</i> умение устанавливать доверительные отношения с подростками, родителями и коллегами, понимать и поддерживать эмоциональное состояние подростков
Этические и аксиологические ориентации	<i>Этические стандарты:</i> соблюдение профессиональных и этических норм в работе, обеспечение конфиденциальности и уважение к правам подростков <i>Ценностные ориентации:</i> развитие личной ценностной позиции, ориентированной на поддержку и помощь девиантным подросткам, соблюдение моральных принципов
Компетенции по взаимодействию с учреждениями и службами	<i>Междисциплинарное взаимодействие:</i> умение работать в команде с другими специалистами (психологами, социальными работниками, медицинскими работниками) <i>Организация взаимодействия:</i> навыки координации работы с различными учреждениями и службами, включая школы, социальные службы и правоохранительные органы
Адаптация к социальным и культурным изменениям	<i>Социальная адаптация:</i> способность адаптироваться к меняющимся социальным условиям и учитывать культурные особенности подростков <i>Инновационные технологии:</i> использование современных информационных и педагогических технологий в работе с подростками

Таким образом, данная модель обеспечивает не только профессиональную готовность специалистов к решению актуальных задач, связанных с работой с девиантными подростками, но и их личностное развитие, что позволяет им эффективно справляться с многообразием вызовов, характерных для этой области. Многоуровневый характер модели делает ее гибкой и адаптируемой к изменениям в социальной и образовательной среде, что особенно важно в современных условиях.

Учитывая интенсивность происходящих в современном обществе изменений, особую значимость приобретает организация дальнейших научных исследований, направленных на совершенствование профессиональной подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками. Важными аспектами таких исследований могут стать снижение стигматизации девиантных подростков и формирование более толерантного подхода со стороны специалистов, работающих с девиантными подростками. Не менее важным направлением научных исследований становится оценка эффективности существующих программ профилактики и коррекции девиантного поведения. Для этого необходима разработка новых методик оценки, организация долгосрочных исследований и внедрение результатов в систему подготовки специалистов, работающих с девиантными подростками.

Заключение

Проведенное исследование показало, что успешная профессиональная подготовка специалистов, работающих с девиантными подростками, требует комплексного подхода, основанного на сочетании теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств. Международный опыт демонстрирует разнообразие моделей подготовки и подчеркивает важность интеграции современных методик. Благодаря междисциплинарному подходу, усиленной практической подготовке, развитию эмоциональной устойчивости и использованию современных технологий, специалисты будут способны более эффективно решать задачи профилактики и коррекции девиантного поведения.

Ключевыми аспектами совершенствования подготовки специалистов являются внедрение цифровых технологий, развитие профилактических подходов, работа с семьями и формирование устойчивости к эмоциональному выгоранию. Совершенствование системы стажировок, регулярное обновление программ в соответствии с требованиями времени и усиление правовой подготовки позволят более эффективно решать задачи по социальной реабилитации и интеграции подростков с девиантным поведением.

Таким образом, для обеспечения успешной профессиональной деятельности специалистов в этой области требуется постоянное обновление программ подготовки, обмен международным опытом и развитие междисциплинарных знаний, что создаст условия для улучшения работы с подростками и снижения уровня девиантного поведения среди молодежи.

Библиографический список / References

1. Абдуллина Л.Р. Девиантное поведение как предмет психолого-педагогического анализа // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции, Москва, 5 февраля 2024 г. СПб., 2024. С. 17–19. [Abdullina L.R. Deviant behavior as a subject of psychological and pedagogical analysis. *Aktualnye problemy psikhologii i pedagogiki: sbornik nauchnykh trudov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 5 fevralya 2024 g.* St. Petersburg, 2024. Pp. 17–19. (In Rus.)]
2. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Актуальные проблемы подготовки специалистов в области профилактики девиантного поведения в образовательных учреждениях // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 2. С. 87–96. [Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Actual problems of training specialists in the field of prevention of deviant behavior in educational institutions. *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2020. Vol. 17. No. 2. Pp. 87–96. (In Rus.)]
3. Бусарова О.Р. Профориентационная работа с подростками и юношами с девиантным поведением: опыт подготовки специалистов // Психология и право. 2019. Т. 9. № 3. С. 35–44. [Busarova O.R. Career guidance work with adolescents and young men with deviant behavior: Experience in training specialists. *Psychology and Law*. 2019. Vol. 9. No. 3. Pp. 35–44. (In Rus.)]
4. Быстров А.Е. Феноменология девиантного поведения в психологии, дефектологии и криминологии // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 35-1. С. 39–43. [Bystrov A.E. Phenomenology of deviant behavior in psychology, defectology and criminology. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2014. No. 35-1. Pp. 39–43. (In Rus.)]
5. Варфоломеева А.А., Гончарова О.М. Девиантное поведение подростков: причины и способы коррекции // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 1–3 ноября 2023 г. Новосибирск, 2024. С. 12–13. [Varfolomeeva A.A. Deviant behavior of adolescents: Causes and methods of correction. *Molodezh XXI veka: obrazovanie, nauka, innovatsii: materialy XII Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk, 1–3 noyabrya 2023 g.* Novosibirsk, 2024. Pp. 12–13. (In Rus.)]
6. Глузман А.В., Юраш К.А., Глузман А.А. Подготовка практического психолога к профилактике девиантного поведения подростков // Социально-

- психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Симферополь – Севастополь, 28–30 сентября 2023 г. Симферополь, 2023. С. 78–85. [Gluzman A.V., Yurash K.A., Gluzman A.A. Preparation of a practical psychologist for the prevention of deviant behavior of adolescents. *Sotsialno-psikhologicheskie problemy prosotsialnogo povedeniya sovremennogo pokoleniya detey i molodezhi: materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Simferopol – Sevastopol, 28–30 sentyabrya 2023 g.* Simferopol, 2023. Pp. 78–85. (In Rus.)]
7. Даудова Д.М., Муталимова А.М., Мугадова С.Т. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения как средство личностного развития подростков // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 195–198. [Daudova D.M., Mutalimova A.M., Mugadova S.T. Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior as a means of personal development of adolescents. *World of Science, Culture and Education*. 2024. No. 3 (106). Pp. 195–198. (In Rus.)]
8. Девиантное поведение подростков: учебное пособие / Т.Е. Баева, Э.И. Белгородцева, И.П. Гомзякова и др. СПб., 2024. [Baeva T.E., Belogorodtseva E.I., Gomzyakova I.P. et al. *Deviantnoe povedenie podrostkov* [Deviant behavior of adolescents]. Textbook. St. Petersburg, 2024.]
9. Жарова А.В., Кузьмина Т.А. Зарубежный опыт социальной работы с девиантными подростками на примере Великобритании // Актуальные проблемы современного социального знания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 11 мая 2021 г. Красноярск, 2021. С. 114–117. [Zharova A.V., Kuzmina T.A. Foreign experience of social work with deviant adolescents on the example of Great Britain. *Aktualnye problemy sovremennogo sotsialnogo znaniya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Krasnoyarsk, 11 maya 2021 g.* Krasnoyarsk, 2021. Pp. 114–117. (In Rus.)]
10. Зазнобин Н.С. Причины девиантного поведения и факторы, влияющие на него // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов V Всероссийского симпозиума (с международным участием), посвященного 145-летию уголовно-исполнительной системы и 90-летию Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Рязань, 11–12 апреля 2024 г. Рязань, 2024. С. 455–458. [Zaznobin N.S. The causes of deviant behavior and factors influencing it. *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: sbornik materialov V Vserossiyskogo simpoziuma (s mezhdunarodnym uchastiem), posvyashchennogo 145-letiyu ugolovno-ispolnitelnoy sistemy i 90-letiyu Akademii prava i upravleniya Federalnoy sluzhby ispolneniya nakazaniy, Ryazan, 11–12 aprelya 2024 g.* Ryazan, 2024. Pp. 455–458. (In Rus.)]
11. Зачиняева Т.С. Особенности подростковых девиаций в современном мире // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием: в 2-х ч. Новосибирск, 1–3 ноября 2023 г. Новосибирск, 2024. С. 136–137. [Zachinyaeva T.S. Features of adolescent

- deviations in the modern world. *Molodezh XXI veka: obrazovanie, nauka, innovatsii: materialy XII Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem: v 2 ch.* Novosibirsk, 1–3 noyabrya 2023 g. Novosibirsk, 2024. Pp. 136–137. (In Rus.)]
12. Змановская Е.В. Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции // Российский девиантологический журнал. 2021. № 1 (1). С. 12–23. [Zmanovskaya E.V. Modern Russian deviantology: History, methodology, social challenges, and current trends. *Russian Journal of Deviant Behavior*. 2021. No. 1 (1). Pp. 12–23. (In Rus.)]
 13. Казакова Т.А. Воспитательные центры для подростков с девиантным поведением // Российская девиантологическая панорама: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 30 сентября 2022 г. СПб., 2022. С. 213–218. [Kazakova T.A. Educational centers for adolescents with deviant behavior. *Rossiyskaya deviantologicheskaya panorama: teoriya i praktika: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Sankt-Peterburg, 30 sentyabrya 2022 g.* St. Petersburg, 2022. Pp. 213–218. (In Rus.)]
 14. Казакова Т.А., Воробьев Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение подростков-делинквентов: зарубежный опыт // Вопросы российского и международного права. 2020. Т. 10. № 11А. С. 110–115. [Kazakova T.A., Vorobyev Yu.A. Psychological and pedagogical support of delinquent adolescents: Foreign experience. *Matters of Russian and International Law*. 2020. Vol. 10. No. 11A. Pp. 110–115. (In Rus.)]
 15. Каипова Ж.А., Кабет М.Ж., Суеркулов Е.Ч. Причины девиантного поведения и факторы, влияющие на него // Вестник науки. 2023. Т. 3. № 9 (66). С. 218–224. [Kaipova Zh.A., Kabet M.Zh., Suerkulov E.Ch. Causes of deviant behavior and factors influencing it. *Science Bulletin*. 2023. Vol. 3. No. 9 (66). Pp. 218–224. (In Rus.)]
 16. Конончук О.Ю. Исследование факторов риска девиантного поведения у подростков // Экстремальная психология в экстремальном мире: тезисы статей III научного форума с международным участием, Москва, 24–25 ноября 2023 г. М., 2024. С. 122–126. [Kononchuk O.Yu. Research of risk factors of deviant behavior in adolescents. *Ekstremalnaya psikhologiya v ekstremalnom mire: tezisy statey III nauchnogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem, Moskva, 24–25 noyabrya 2023 g.* Moscow, 2024. Pp. 122–126. (In Rus.)]
 17. Кошарная Г.Б., Мордищева Л.Н. Основные подходы к изучению девиантного поведения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2010. № 1 (13). С. 70–81. [Kosharnaya G.B., Mordisheva L.N. Basic approaches to the study of deviant behavior. *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*. 2010. No. 1 (13). Pp. 70–81. (In Rus.)]
 18. Кравец А.В. Сущность понятия «девиантное поведение» в психолого-педагогической литературе // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 11–12 апреля 2024 г. Симферополь, 2024. С. 204–209. [Kravets A.V.

- The essence of the concept of “deviant behavior” in psychological and pedagogical literature. *Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v sisteme professionalnogo obrazovaniya pedagoga: sbornik materialov XI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Evpatoriya, 11–12 aprelya 2024 g.* Simferopol, 2024. Pp. 204–209. (In Rus.)]
19. Крашенко Д.Н. Психолого-педагогические основы работы с детьми, имеющими проявления девиантного поведения // Теория и практика современной аграрной науки: сборник VII национальной (всероссийской) научной конференции с международным участием, Новосибирск, 26 февраля 2024 г. Новосибирск, 2024. С. 1806–1809. [Krashenko D.N. Psychological and pedagogical foundations of work with children with manifestations of deviant behavior. *Teoriya i praktika sovremennoy agrarnoy nauki: sbornik VII natsionalnoy (vserossiyskoy) nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*, Novosibirsk, 26 fevralya 2024 g. Novosibirsk, 2024. Pp. 1806–1809. (In Rus.)]
 20. Лебедева Л.Н. Психологические особенности подросткового возраста // Теория и практика современной науки. 2015. № 3 (3). С. 207–213. [Lebedeva L.N. Psychological features of adolescence. *Theory and Practice of Modern Science*. 2015. No. 3 (3). Pp. 207–213. (In Rus.)]
 21. Лоханова В.Н., Антонов С.А. Роль стандартизации в нормировании образовательного процесса высшей школы // Экономика, предпринимательство и право. 2023. Т. 13. № 4. С. 1235–1252. [Lokhanova V.N., Antonov S.A. The role of standardization in the formation of the educational process of higher education. *Economics, Entrepreneurship and Law*. 2023. Vol. 13. No. 4. Pp. 1235–1252. (In Rus.)]
 22. Макшанцева Л.В., Зотова М.В. К вопросу изучения внешних и внутренних факторов девиантного поведения подростков // Человеческий капитал. 2019. № 1 (121). С. 116–127. [Makshantseva L.V., Zotova M.V. On the issue of studying external and internal factors of deviant behavior of adolescents. *Human Capital*. 2019. No. 1 (121). Pp. 116–127. (In Rus.)]
 23. Маллаев Д.М. Современные вызовы образовательных парадигм и их влияние на развитие дефектологической науки и профессиональной подготовки // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. Т. 11. № 4. С. 98–101. [Mallaev D.M. Modern challenges of educational paradigms and their impact on the development of defectological science and vocational training. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2017. Vol. 11. No. 4. Pp. 98–101. (In Rus.)]
 24. Малухова Ф.В., Шогенова Л.А. Уникальные особенности индивидуального психологического консультирования девиантных подростков // Трансформация методологии педагогических и психологических исследований. Ульяновск, 2024. С. 10–14. [Malukhova F.V., Shogenova L.A. Unique features of individual psychological counseling of deviant adolescents. *Transformatsiya metodologii pedagogicheskikh i psikhologicheskikh issledovaniy*. Ulyanovsk, 2024. Pp. 10–14. (In Rus.)]
 25. Москвина Е.В., Миронов Д.Д. Коррекционно-развивающая среда специального учебно-воспитательного учреждения как условие ресоциализации подростков делинквентного поведения // Педагогическое

- образование в России. 2016. № 3. С. 76–81. [Moskvina E.V., Mironov D.D. Correctional and developmental environment of a special educational institution as a condition for the resocialization of adolescents of delinquent behavior. *Pedagogical Education in Russia*. 2016. No. 3. Pp. 76–81. (In Rus.)]
26. Никитская Е.А., Пирязева М.В. Психолого-педагогическая характеристика подросткового возраста: социальные аспекты формирования девиантного поведения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 1 (51). С. 172–175. [Nikitskaya E.A., Piryazeva M.V. Psychological and pedagogical characteristics of adolescence: Social aspects of the formation of deviant behavior. *Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2020. No. 1 (51). Pp. 172–175. (In Rus.)]
 27. Носоченко Е.С., Иванова Н.Г. Теоретический обзор изучения личностных особенностей девиантных подростков в психологии // Наука в жизни человека. 2023. № 2. С. 105–111. [Nosochenko E.S., Ivanova N.G. A theoretical review of the study of the personal characteristics of deviant adolescents in psychology. *Science in Human Life*. 2023. No. 2. Pp. 105–111. (In Rus.)]
 28. Переверзева М.В. Психолого-педагогическая работа с девиантными подростками // Системная психология и социология. 2023. № 1 (45). С. 65–76. [Pereverzeva M.V. Psychological and pedagogical work with deviant adolescents. *Systemic Psychology and Sociology*. 2023. No. 1 (45). Pp. 65–76. (In Rus.)]
 29. Петрова И.Н., Патева О.В. Специфика и особенности профилактики девиантного поведения подростков // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 24 апреля 2024 г. Чебоксары, 2024. С. 157–161. [Petrova I.N., Pateeva O.V. Specifics and features of prevention of deviant behavior of adolescents. *Psikhologiya i sotsialnaya pedagogika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: materialy XIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 24 aprelya 2024 g.* Cheboksary, 2024. Pp. 157–161. (In Rus.)]
 30. Подольский А.И., Идобаева О.А. К проблеме подготовки специалистов по направлению «Педагогика и психология девиантного поведения» // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. № 4. С. 110–120. [Podolsky A.I., Idobaeva O.A. On the problem of training specialists in the field of “Pedagogy and psychology of deviant behavior”. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*. 2017. No. 4. Pp. 110–120. (In Rus.)]
 31. Радочина Т.Н. Профилактика преступлений несовершеннолетних (опыт Норвегии) // Человек: преступление и наказание. 2012. № 1. С. 78–80. [Radochina T.N. Prevention of juvenile delinquency (Norwegian experience). *Man: Crime and Punishment*. 2012. No. 1. Pp. 78–80. (In Rus.)]
 32. Скорнякова А.И. Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности в контексте работы с девиантными подростками // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2022. Т. 5. № 4. С. 52–60. [Skornyakova A.I. Actual problems of socio-pedagogical activity

- in the context of work with deviant adolescents. *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*. 2022. Vol. 5. No. 4. Pp. 52–60. (In Rus.)]
33. Соснина Н.Ф. Педагогическое руководство формированием профессионально-педагогического интереса у студентов вуза к работе с подростками отклоняющегося поведения // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы VII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Краснодар, 2013. С. 200–204. [Sosnina N.F. Pedagogical guidance on the formation of professional and pedagogical interest among university students in working with adolescents of deviant behavior. *Fenomenologiya i profilaktika deviantnogo povedeniya: materialy VII Vserossiyskoy s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Krasnodar, 2013. Pp. 200–204. (In Rus.)]
34. Сорокоумова Е.А., Лобанова А.В. Инновационные подходы к обучению специалистов для работы с девиантными подростками // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 3. С. 205–212. [Sorokoumova E.A., Lobanova A.V. Innovative approaches to training specialists to work with deviant adolescents. *Social and Humanitarian Knowledge*. 2013. No. 3. Pp. 205–212. (In Rus.)]
35. Юртаева Н.Е. Социально-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением в США // Научный аспект. 2012. № 2. URL: <https://na-journal.ru/2-2012-gumanitarnye-nauki/60-socialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem-v-ssha> (дата обращения: 12.02.2025) [Yurtaeva N.E. Socio-pedagogical support for adolescents with deviant behavior in the USA. *Nauchnyy aspekt*. 2012. No. 2. URL: <https://na-journal.ru/2-2012-gumanitarnye-nauki/60-socialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem-v-ssha> (In Rus.)]
36. Филипенко Е.В., Малолеткова А.В. Профессиональная подготовка специалистов сферы образования к работе с несовершеннолетними девиантного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 1 (85). С. 218–226. [Filipenko E.V., Maloletkova A.V. Professional training of specialists in the field of education to work with minors of deviant behavior. *Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2020. No. 1 (85). Pp. 218–226. (In Rus.)]
37. Филипенко Е.В., Нимировская Ю.К. Использование современных педагогических технологий в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних // Инновации в образовании. 2022. № 11. С. 95–106. [Filipenko E.V., Nimirovskaya Yu.K. The use of modern pedagogical technologies in the prevention of deviant behavior of minors. *Innovations in Education*. 2022. No. 11. Pp. 95–106. (In Rus.)]
38. Харитонов М.Г., Владимиров А.Р. Методологические подходы исследования сущности девиантного поведения // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 24 апреля 2024 г. Чебоксары, 2024. С. 178–184. [Kharitonov M.G., Vladimirova A.R. Methodological approaches to the study of the essence of deviant behavior. *Psikhologiya i sotsialnaya pedagogika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: materialy XIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 24 aprelya 2024 g.* Cheboksary, 2024. Pp. 178–184. (In Rus.)]

39. Цвзorko M.Г. Девиантное поведение в среде современной молодежи // Социальная безопасность в евразийском пространстве: материалы III Международной научной конференции, Тюмень, 15 декабря 2023 г. М.; Тюмень, 2024. С. 428–434. [Tsvzorko M.G. Deviant behavior among modern youth. *Sotsialnaya bezopasnost v evraziyskom prostranstve: materialy III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Tyumen, 15 dekabrya 2023 g.* Moscow; Tyumen, 2024. Pp. 428–434. (In Rus.)]
40. Coleman J.C. The nature of adolescence. N.Y., 1980.
41. Davies S., Miller S. EU Cohesion policy and youth (Un)employment. *IQ-Net Thematic Paper*. 1995. 2013. Vol. 33. No. 2.
42. Dishion T.J., Patterson G.R. The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. *Risk, Disorder, and Adaptation*. 2006. No. 3. Pp. 503–541. DOI: 10.1002/9780470939406.ch13
43. Farrington D.P. The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge study in delinquent development. The twelfth Jack Tizard Memorial Lecture. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1995. No. 3. Pp. 929–964.
44. Farrington D.P., Loeber R., Van Kammen W.B. Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity-attention-deficit and conduct problems in childhood. *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. L.N. Robins, M. Rutter (eds.). Cambridge, 1990. Pp. 62–81.
45. Henggeler S.W., Schaeffer C.M. Multisystemic therapy: Clinical overview, outcomes, and implementation research. *Family Process*. 2016. No. 55 (3). Pp. 514–528. DOI: 10.1111/famp.12232
46. Sinclair I., Parry E., Biehal N. et al. Multi-dimensional treatment foster care in England: Differential effects by level of initial antisocial behaviour. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2016. No. 25. Pp. 843–852. DOI:10.1007/s00787-015-0799-9
47. Salmivalli C., Helteenvuori T. Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*. 2007. Vol. 33. No. 3. Pp. 198–206. DOI: 10.1002/ab.20210

Статья поступила в редакцию 15.08.2024, принята к публикации 23.10.2024

The article was received on 15.08.2024, accepted for publication 23.10.2024

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 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

Голенков Алексей Анатольевич – аспирант департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Alexey A. Golenkov – graduate student at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow

E-mail: 79153359254@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

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

А.А. Голенков – разработка идеи представленной работы, планирование исследования, подготовка 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

A.A. Golenkov – development of the idea of the presented work, research planning, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

V.P. Novikova, M.I. Makarkina

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Development of metacognitive skills in a foreign language writing class

The development of metacognitive skills is particularly important for Master's students, as it equips them with the ability to manage their learning processes effectively, fostering independence and critical thinking essential for advanced academic work. This study aims to explore the integration of metacognitive strategies in a foreign language writing class to enhance students' writing proficiency and self-regulation skills. Metacognitive skills were developed through a structured approach that included several strategies: planning strategies, pre-writing techniques, monitoring and evaluation of writing, collaborative activities, and reflective practices. Students were engaged in creating detailed outlines and utilizing writing monitoring guides. They also participated in peer feedback sessions, reflective evaluations of their writing processes, and worked collaboratively to develop and discuss assessment criteria for their essays. The importance of the results lies in the substantial enhancement observed in students' metacognitive awareness and overall motivation. These findings underscore the critical role of metacognitive instruction in promoting effective learning strategies and self-regulation among students. The potential further usage of these results suggests that similar metacognitive strategies can be implemented across various educational contexts to improve academic performance and cultivate independent learners capable of navigating complex learning challenges.

Key words: cognition, metacognition, learning strategies, metacognitive strategies in ELT, metacognitive skills, peer assessment, metacognitive instruction, writing skills



CITATION: Novikova V.P., Makarkina M.I. Development of metacognitive skills in a foreign language writing class. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. № 1. С. 179–195. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-179-195

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-179-195

В.П. Новикова, М.И. Макаркина

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

Развитие метакогнитивных навыков при обучении письму на уроках иностранного языка

Метакогнитивные навыки особенно важны для студентов магистратуры, где требуется высокий уровень аналитических умений и способности к самостоятельной работе в условиях выполнения сложных учебных задач. Данное исследование направлено на изучение влияния интеграции метакогнитивных стратегий при обучении письму на занятиях по иностранному языку с целью улучшения навыков письменной речи студентов и уровня их саморегуляции. Разработанный в ходе исследования комплексный подход включал несколько стадий работы с письменным текстом: планирование до выполнения письменного задания, мониторинг во время письменной практики, самоконтроль готового письменного задания, совместное обсуждение этапов работы над письменным заданием, разработку критериев оценивания, взаимооценивание, сравнение результатов взаимооценивания с оценкой преподавателя, рефлексия после всех этапов работы над письменным заданием. Исследование показало существенное улучшение метакогнитивной осведомленности и общей мотивации студентов в результате практик развития метакогнитивных навыков. Эти результаты подчеркивают важную роль метакогнитивного обучения в продвижении эффективных стратегий обучения и саморегуляции среди студентов. Дальнейшее использование результатов предполагает, что аналогичные

метакогнитивные стратегии могут быть реализованы в различных образовательных контекстах для улучшения академической успеваемости и развития навыков самостоятельного обучения, что позволит студентам успешно справляться с разнообразными учебными задачами.

Ключевые слова: метапознание, стратегии обучения, метакогнитивные стратегии в обучении иностранному языку, метакогнитивные навыки, оценка знаний сверстниками, метакогнитивное обучение, навыки письменной речи

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Новикова В.П., Макаркина М.И. Развитие метакогнитивных навыков при обучении письму на уроках иностранного языка // Педагогика и психология образования. 2025. No. 1. Pp. 179–195. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-179-195

Introduction

A world of VUCA refers to an environment characterized by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity. This acronym, VUCA, was originally used to describe the challenges of military strategy in the late 20th century. Over time, it has been adopted in business, education, and leadership, to depict the unpredictable and rapidly changing nature of the modern world. Navigating a complex VUCA landscape requires individuals and organizations to cultivate adaptability, resilience, critical thinking, and collaboration both to thrive in the face of challenges and to seize opportunities in an ever-evolving environment [5]. The Generation Z cohort is expected to continue to be the predominant demographic in undergraduate programs until 2030. Educators and institutions need to focus on preparing Generation Z students not only for current academic requirements but also for the evolving landscape of the future, ensuring that they are equipped to meet the challenges and opportunities that lie ahead [13]. Tual argues that ‘universities are the bridge between the Generation Z and the VUCA World, so they should take the time to define clear and concerted strategies to fulfil the mission’ [26].

According to the survey of master’s degree students within the framework of the project “Innovative forms of control and assessment in the system of English-language training of graduate students (metacognitive aspect)”, held by the National Research University Higher School of Economics in 2023–2024 academic year, 49 respondents – students of master’s program outlined three top skills necessary for successful learning.

According to the pie-chart (Fig. 1), the most vital skills mentioned by students are goal-setting and planning with 29 respondents citing their importance. Self-reflection accounted for 16 responses. Error-analysis and correction, time-management, and self-assessment were considered equally important by 10 respondents. All these skills may be summarized as the awareness of one's own thought processes, which include planning, monitoring, and evaluating one's learning strategies. This awareness is known as Metacognition.

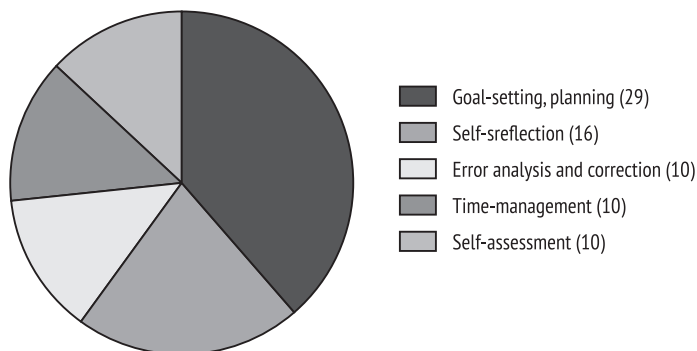


Fig. 1. Top skills for education

Theoretical background

Metacognition, often described as “thinking about thinking,” is a powerful cognitive ability that allows us to understand and control our own thought processes. It’s like having a mental supervisor overseeing the work of our brains [4]. This ability enables us to: become aware of our own thoughts and feelings, monitor our understanding and regulate our thinking. In other words, consciousness controls practical activity, and metacognition controls the activity of consciousness itself, giving it a new quality, provides an understanding of the characteristics of one’s own cognitive activity [11]. Nelson and Narens (1990) model of metacognition consists of two levels: the object level and the meta level.

1. *Object level (cognition)*. The object level represents cognitive processes or “one’s thinking” that occur during a task, such as decoding text while reading. At this level, cognitive strategies are employed to help the learner achieve a specific goal, such as understanding the meaning of text.

2. *Meta level (metacognition)*. The meta level is where metacognitive strategies come into play, involving thinking about one’s own thinking processes.

Metacognitive regulation occurs when learners monitor and control their cognitive processes. For example, realizing that a particular strategy is not working to solve a problem and trying a different approach. Monitoring involves checking one's understanding of a task, while control involves making adjustments to cognitive processes based on monitoring feedback. Metacognition, as Brown, 1987 [4] and Flavell, 1979 stated [7], includes metacognitive knowledge:

- the learner's knowledge of their own cognitive abilities or self-knowledge;
- the learner's knowledge of the nature of particular tasks;
- the learner's knowledge of different strategies including when to use these strategies or strategic knowledge [18]

and metacognitive regulation which describes how learners monitor and control their cognitive processes.

The theoretical framework that divides metacognition into metacognitive knowledge and metacognitive regulation was modified by Schraw and Moshman in 1995 [22]. According to them metacognitive knowledge comprises declarative knowledge about oneself as a learner and procedural knowledge about learning strategies. Conditional knowledge involves understanding the appropriate timing and reasons for using specific learning strategies. Metacognitive regulation encompasses planning, monitoring, and evaluating strategies for effective learning. Planning involves selecting learning strategies for future tasks. Monitoring assesses comprehension and strategy effectiveness during learning. Finally, evaluating involves an evaluation of previous plans to adjust for future learning. In academic environment metacognition can be defined as “awareness and control of thinking for learning” [6].

Material and methods

To achieve the goal of the study, we used theoretical (analysis, comparison) and empirical (observation, survey) methods. The observed groups of students completed an electronic survey, which represented a set of questions to find out their opinion about the effectiveness of the implemented strategies.

Currently, there is no single best method for teaching metacognitive skills. Typically, students are offered a sequence of mastering strategies, starting with the formation of a conscious understanding of the strategy, discussion of its advantages, practice of use, and demonstration of transferability to new tasks [15]. Modern authors recommend the following stages: modelling the strategy by which a teacher explains the significance and method of use, guided practice of use, generalization with the help of the teacher, independent use of the strategy, and application of the strategy to new tasks [16].

Russian psychologists Karpov and Demidova consider externalization as the main method of metacognitive learning, the subsequent “strengthening” of metacognitive strategies and the expansion of their arsenal [10].

Modern Russian methodologists divide metacognitive strategies into the following groups:

1) planning of intellectual activity: putting forward goals and sub-goals of one’s own intellectual activity, thinking over the means to achieve them, building up a sequence of one’s own actions;

2) anticipation: taking into account the consequences of decisions made, as well as forecasting possible changes in a problematic situation;

3) conscious regulation of one’s own intellectual behaviour: objective assessment of one’s own knowledge/ignorance and the quality of individual actions;

4) analysis of the course of one’s own thoughts, argumentation of one’s own intellectual actions; setting oneself up for work; defending or reconsidering one’s opinion as a result of realizing mistakes made [12].

As metacognitive regulation represents mental structures that carry out involuntary and voluntary regulation of intellectual activity, students will not automatically adopt these practices. At the same time, it has been established that students with high academic performance possess a wide range of metacognitive strategies [2; 27]. In the modern educational context, the formation of metacognitive skills is of particular importance, therefore they are calculated as a necessary basis for the processes of personal self-development. In particular, the connection of metacognition as the ability to manage internal cognitive processes with thinking has been revealed [3].

Although the term “metacognition” itself implies over-subjectivity, independence from subject knowledge, recently researchers have agreed that learning to master metacognitive strategies can only take place in the process and on the basis of learning subject knowledge and skills. It is more important that metacognitive knowledge is embedded within the usual content-driven lessons in different subject area [18]. Although students may possess knowledge and strategies for performing tasks, oftentimes they tend not to use them [21]; therefore, teachers have a critical role to play in promoting student learning through enhancing their metacognition. Language learning is at the university level is a rich and multifaceted experience suitable for fostering many transferable skills that can support today’s students and future graduates. If, when teaching a foreign language, the teacher ensures that their students develop metacognitive knowledge and skills to be able to use metacognitive strategies, then such training can be called metacognitive. Several studies over the years have provided compelling evidence on the impact of language learning strategies on students’ performance in different language skills.

It was confirmed that the use of metacognitive strategies by language learners results in better listening comprehension [8]. Furthermore, experimental evidence showed that metacognitive strategies significantly enhanced Iranian students' ability to comprehend English texts when reading [9]. Additionally, a well-designed reading strategy training program for Chinese students led to an increase in their metacognitive awareness and improved understanding of the text content¹. Metacognitive skills, mental experience and associative thinking which are highly involved in mind maps were found to have a profound effect on self-regulating learning [25] and understanding and interpretation of modernistic texts [14].

Based on the above understanding of metacognition, we decided to use writing as a valuable tool for engaging students metacognitively, allowing them to make their thinking explicit and reflect on their learning processes. The principles listed above provided the foundation for the development of metacognitive strategies which were offered for students to implement.

Strategy 1. Creating a writing monitoring guide

An effective writing strategy includes the ability to think about the subject and the purpose of a written statement. Students are to be taught that in order to monitor the use of this strategy, they should pause in the writing process and ask themselves whether they provide enough background information to their reader to understand their message; whether the specific examples they give serve to achieve their goal [1].

The process writing paradigm views writing as a personal skill that is primarily acquired through practice rather than through direct instruction. In this approach, teachers act as facilitators, offering support to students as they express meaning through writing. Bearing in mind that there are four levels of metacognitive learners: tacit; aware; strategic; reflective [17], metacognition instruction emphasizes a more involved role for teachers in developing students' awareness of their own thought processes and strategies for writing. Teachers are called upon to create opportunities for students to engage in conscious, reflective thinking while writing. By integrating metacognitive strategies into writing instruction, we presumed that we could enhance students' motivation and overall writing skills, ultimately leading to better outcomes.

Certain metacognitive tasks were designed to prompt students to reflect on their strategies used at different stages of the writing process. Prior

¹ Liwei D. Exploring the effect of students' language learning strategies on chinese students' perceptions of native and non-native english speaker teachers. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4664393> (accessed: 27.05.2024).

to writing their essays on the topic of immigrants (*Some advocates welcome immigrants while many still regard them as a burden. What would be your opinion on costs and benefits of migration? Provide a comprehensive analysis of both perspectives, supporting your arguments with relevant examples and evidence.*) students were given a task to think about their “before writing activities”. They were asked to develop their planning strategies to organize ideas, activate prior knowledge, and conduct research before starting to write. The highest-scoring essays demonstrated clear pre-writing activities. First, they involved understanding and establishing a clear opinion or point of view on the essay topic or issue. Second, they clearly outlined the main arguments or points that supported the writer’s perspective. Third, the overall structure of the essay was planned, including an introduction, body paragraphs, and a conclusion. Finally, students demonstrated clear evaluation and selection of sources to support arguments and perspectives presented in the essay. Bearing in mind that teaching students to monitor their writing in progress helps them maintain alignment with their writing objectives, students were also given a task to monitor and evaluate their writing skills, ensuring that they effectively communicate their thoughts and present a well-structured argument. Students who scored highest marks underlined the relevance of arguments and provided convincing supporting evidence, whilst maintaining essay structure and language in their while-writing guidelines. Such students cited sources while avoiding repetition. Ensuring cohesiveness and effectiveness in academic writing, the tasks involved reflecting on opinion and argument and alignment to guarantee that the expressed viewpoint in the essay was well-supported by logical argument. Students were asked to carry out after writing evaluation as well. With some students the evaluation plan encompassed analysing essay structure and language usage, focusing on utilizing linking words appropriately, maintaining word limits, and aligning vocabulary and language with the essay’s genre and objectives. The review process scrutinized content and grammar integrity, evaluating the logical progression of arguments, the significance of conclusions in relation to the essay’s main body, grammatical accuracy, and the fulfilment of the original goals set forth in the writing task. And again this analysis was most thorough with students who scored highest.

Carrying out post-assessment evaluation students are supposed to gain a deeper understanding of their strengths and weaknesses, allowing them to reflect on their performance and identify strategies to enhance their learning. So we asked them to do it immediately after their papers were graded. As a result, students came up with the following after assessment feedback:

1. Reflection on process: the evaluations found the strategies of “Before writing”, “While writing” and “After writing” to be very important to critically assess areas of improvement, indicating a conscious understanding of the writing process and its iterative nature.

2. Identification of strengths and weaknesses: the evaluations clearly outlined both positive aspects and areas for improvement, showcasing a balanced approach to self-assessment and a constructive willingness to acknowledge personal limitations.

3. Emphasis on planning and structure: multiple feedbacks highlight the significance of planning before writing and the importance of structure in organizing ideas and arguments effectively.

4. Need for in-depth exploration: students’ evaluations expressed the need for more in-depth exploration of arguments, inclusion of factual information, and expansion of perspectives, indicating an understanding of the necessity for comprehensive and evidence-based writing.

5. Language usage and grammar: the evaluations pointed out the need for precise language usage, attention to grammar, and adherence to formal writing standards, emphasizing the importance of effective communication through written work.

6. Acknowledge of perspective and counterarguments: the evaluations recognized the importance of considering multiple perspectives and integrating counterarguments to strengthen the overall argument, indicating an awareness of the need for a well-rounded discussion.

7. Use of references and citations: the evaluations highlight the importance of proper usage of references and citations, demonstrating an understanding of the role of supporting evidence in academic writing.

8. Title and Conclusion: the absence of a title (introduction of their own titles) and the need for a strong conclusion are highlighted in several evaluations, underlining the significance of framing the essay effectively and leaving a lasting impression on the reader.

These commonalities underscore a thoughtful approach to after-assessment evaluation and a commitment to continual improvement in writing skills. The consistent evaluation of before, during, and after writing stages, coupled with an emphasis on planning, evidence-based arguments, language usage, and structure, indicates a proactive attitude towards honing writing capabilities. To sum up, this strategy which presupposes engagement of students in the process of building their metacognitive awareness proved to be useful for developing both writing and metacognitive skills.

The collaborative dialogue when students interact with their peers is supposed to foster metacognition as well [25]. After summarizing and discussing together all individual plans students collaboratively worked out a writing

monitoring guide (table 1). It resulted in a regulatory checklist which can also be referred to as a writing self-assessment tool.

Table 1

A writing monitoring guide

<i>Before writing: Planning</i>
1. What specific objectives have I set for this writing task? 2. In what genre will my writing be classified? 3. Who is my intended audience for this piece of writing? 4. What are the specific and measurable goals I have established for this writing project? 5. What exact information and strategies are essential for the successful execution of this writing task? 6. How much dedicated time do I have allocated for the planning and execution of this writing project?
<i>During writing: Monitoring</i>
1. Have I effectively communicated the purpose of my writing? 2. Is the language I am using suitable for the specific genre I am targeting? 3. Have I tailored my writing to resonate with the intended audience? 4. Am I on track to achieve the predetermined goals for this writing task? 5. Is my writing logically coherent and easy to comprehend? 6. What specific obstacles have I encountered during the writing process, and what strategies have I employed to overcome these challenges?
<i>After writing: Evaluating</i>
1. Have I successfully achieved the specific goals I set for this writing task? 2. In what areas did I demonstrate particular strength or proficiency in my writing? 3. What specific aspects of my writing could be improved or require further development? 4. What specific changes or adjustments should I consider making in my approach for future writing tasks? 5. What new and specific goals should I establish for my next writing endeavour?

This checklist proved to be effective in helping students to regulate their writing process in subsequent essays, to assess their own work, and to engage in metacognitive reflection to improve their writing skills.

Strategy 2. Developing and clarifying assessment criteria

Involving students in the process of developing and clarifying assessment criteria can not only significantly enhance their sense of ownership and thereby reduce anxiety related to assessment but strongly contribute to the development of metacognitive skills. When students have a say in defining what constitutes good performance, they become more engaged in the assessment

process and are better equipped to monitor their progress [24]. This level of involvement promotes autonomy and responsibility in their learning journey [23]. In the framework of our project we provided students with some examples of grading criteria from different exams and competitions, such as Cambridge IGCSE English as a Second Language², IELTS (International English Language Testing System)³, TOEFL (Test of English as a Foreign Language)⁴ and all-Russian Olympiad for schoolchildren in English⁵. Small group discussions encouraged students to express their thoughts, propose adjustments, and suggest additional criteria based on their understanding of the learning goals and expectations. Assessment of the essays by the students themselves (self-assessment), by their fellow students (peer review) and by the teacher (external assessment) has had a positive impact on the development of metacognitive skills as well by promoting comparison, analysis and diverse feedback. When students compared the feedback received from peer review with self-assessment and the external assessment, they managed to analyse and understand discrepancies and similarities. This comparison enabled them to understand different perspectives and to learn how to incorporate feedback effectively into their writing process. Peer review also promoted collaboration and communication amongst the master students as they discussed and provided feedback on each other's essays. This collaborative process allowed students to learn from each other, share insights, creating a supportive learning community focused on academic growth.

Results

As a part of the project, a survey in the form of an interview was conducted to gather students' overall impressions on the writing tasks, focusing particularly on the development of metacognitive skills. The survey results indicated that students found the writing tasks to be beneficial for their metacognitive skills development. 90% of students highlighted how engaging in the writing assignments, receiving feedback through peer review and external assessment, and reflecting on their writing processes had positively impacted

² Cambridge International AS & A Level English Language 9093 syllabus for 2024–2026. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/637160-2024-2026-syllabus.pdf> (accessed: 27.05.2024).

³ IELTS Writing Band Descriptors and Key Assessment Criteria. URL: <https://ielts.org/news-and-insights/ielts-writing-band-descriptors-and-key-assessment-criteria> (accessed: 27.05.2024).

⁴ TOEFL iBT Writing Rubrics. URL: <https://www.ets.org/pdfs/toefl/toefl-ibt-writing-rubrics.pdf> (accessed: 27.05.2024).

⁵ Olympiada. Criteria for evaluating the performance of practical tasks in English 9–11 grades. Workshop, school stage, Moscow, 2020–2021. URL: https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2020-21/dop/engl/krit-engl-9-11-prak-sch-msk-20-21.pdf (accessed: 27.05.2024).

their awareness of their learning strategies and abilities. The predominant theme among the answers to the question “What insights did you gain about your learning strategies from experience of writing with particular emphasis on metacognitive skills development?” was the importance of planning, organizing, time management, self-reflection, self-awareness, breaking down complex topics, active engagement with the material, and structuring thoughts before writing. These answers highlight the significance of having a clear plan, being aware of one’s own strengths and weaknesses, managing time effectively, and engaging in reflection to improve writing skills. Some responses focus on specific strategies such as pre- writing and post-writing techniques, organizing thoughts systematically, and utilizing outlines before writing essays.

The prevailing theme among the answers to the question “What strategies or approaches do you feel were most effective (important) for you, and why?” was the importance of planning, self-monitoring, active self-reflection, seeking feedback, following requirements, creating a clear and logical flow of ideas, structuring thoughts, giving and receiving feedback, focusing on logical cohesion, using linking words, analyzing previous essays, setting specific goals, creating detailed outlines, discussing grading criteria, engaging in peer assessment, and having a clear plan before starting the writing process. These responses emphasize the value of preparation, organization, self-evaluation, and feedback in improving writing skills and producing coherent and well-structured essays.

The common theme among answers to the question regarding the most difficult and easiest aspects of writing while applying metacognitive skills is the challenges associated with self-reflection, self-questioning, maintaining coherence and logical cohesion in writing, converting internal thoughts into written form, and maintaining self-discipline throughout the writing process. Many responses also highlight the difficulty of objectively evaluating one’s own work, organizing ideas effectively, and meeting the requirements of the writing task. Easier aspects mentioned include planning, initial brainstorming, and recognizing strengths and areas for improvement. Overall, the responses emphasize the importance of self-awareness, critical thinking, and continuous self-assessment in improving writing skills through the application of metacognitive strategies.

Students provided various insights into how reflecting on their learning process influenced their understanding and performance in other subjects. While some students (5%) mentioned that they didn’t perceive any noticeable impact on their performance in other subjects, others highlighted substantial advantages. This included discovering the origins of their mistakes, incorporating metacognitive skills that greatly improved their

understanding across coursework, and facilitating the transfer of strategies and approaches between subjects. Students also emphasized how metacognitive skills, self-regulation, and critical thinking aided in understanding and performing well in different subjects. Moreover, the reflective practice encouraged them to actively seek feedback, develop a growth mindset, and enhance problem-solving abilities. Some students noted that reflecting on their learning process prompted them to write better in structure and content, reconsider their planning and self-checking strategies, and approach essay types and structures with improved understanding. One notable achievement was the development of enhanced self-regulation among students, as they learned to plan their writing tasks more effectively, to monitor their progress, and to evaluate their work critically. This newfound ability to self-regulate their writing processes led to improvements in the coherence, organization, and overall quality of their written responses by almost 2 points on average.

Discussions

Overall, student survey responses demonstrated the diverse impact of reflecting on their learning process, on their overall academic performance and on the development of effective learning strategies. Students concluded that to further improve metacognitive skills, learners can:

1. Set clear learning goals, monitor progress, and practice writing regularly, maintaining a learning journal to document reflections on their writing processes and the effectiveness of different strategies.
2. Practice doing similar assignments to enhance follow-through with all steps.
3. Develop metacognitive skills and strategies in different spheres through various activities by participating in workshops or seminars focused on metacognitive strategies and self-regulated learning.
4. Engage in self-discipline, self-reflection, and self-assessment consistently.
5. Seek feedback from instructors, peers, and mentors and be open to criticism for improvement.
6. Create and utilize checklists or rubrics to evaluate their own work against established criteria.
7. Engage in group discussions to share insights and strategies for effective writing and learning.
8. Explore various forms of media and resources to broaden understanding of metacognitive practices such as books, videos, podcasts, and online courses.

Conclusions

In conclusion, the integration of metacognitive strategies in foreign language classrooms offered a transformative approach to enhancing students' writing proficiency and fostering independent learning skills. Strategies such as creating writing monitoring guides, developing assessment criteria, peer assessment vs mentor assessment analysis and engaging in reflective practices before and after writing tasks played a crucial role in guiding students towards a deeper understanding of their writing processes. Furthermore, the transferable nature of metacognitive skills equips students with valuable lifelong learning abilities that extend beyond the confines of the language classroom. The practical application of this research on writing monitoring and metacognitive strategies can significantly enhance educational practices in various ways. First, educators can implement the writing monitoring guide in their classrooms, providing students with a structured framework to follow during the writing process. Second, teachers can incorporate metacognitive instruction into their writing curriculum by explicitly teaching students about the importance of planning, monitoring, and evaluating their writing. This can be achieved through workshops, guided writing sessions, and collaborative activities that encourage peer feedback and discussion. Additionally, by allowing students to contribute to the creation of assessment rubrics, they become more engaged and invested in their learning, which can reduce anxiety related to assessments and enhance their understanding of what constitutes quality writing. Moreover, the integration of technology can further support the practical application of this research. Online platforms and tools can be utilized to facilitate peer review, provide instant feedback, and track students' progress over time. This technological integration can enhance collaboration and communication among students, creating a supportive learning environment focused on academic growth.

References

1. Anderson N.J. The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning. ERIC Digest. Washington, 2002.
2. Belenkova Y.S. Technology for developing students' metacognitive abilities in foreign language teaching. *Pedagogical Mastery and Pedagogical Technologies*. 2015. Vol. 2 (4). Pp. 101–105. (In Rus.)
3. Borkowski J., Carr M., Pressley M. 'Spontaneous' strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*. 1987. Vol.11. Pp. 61–75. DOI:10.1016/0160-2896(87)90027-4

4. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation, and Understanding*. F.E. Weinert, R.H. Kluwe (eds.). Hillsdale, NJ, 1987. Pp. 65–116.
5. Codreanu A. A VUCA action framework for a VUCA environment. Leadership challenges and solutions. *Journal of Defense Resources Management*, 2016. Vol. 7 (2). Pp. 31–38.
6. Cross D.R., Paris S.G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1988. Vol. 80 (2). Pp.131–142. DOI: 10.1037/0022-0663.80.2.131
7. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34 (10). Pp. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906
8. Goh Ch.C.M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*. 2000. Vol. 28. Pp. 55–75. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00060-3
9. Jafari D. Metacognitive strategies and reading comprehension enhancement in Iranian intermediate EFL setting. *International Journal of Linguistics*. 2012. Vol. 4 (3). Pp.1–14. DOI: 10.5296/ijl.v4i3.1684
10. Karpov A.V., Demidova P.G. On the content of the concept of metacognitive abilities of personality. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2013. Vol. 4. Pp. 13–19. (In Rus.)
11. Khalin S.M. Cognition and metacognition: Problems of typological unity. Tyumen, 1998. (In Rus.)
12. Kislyakova M.A. Development of metacognitive skills of humanities students in mathematics classes. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011. Vol. 4. Pp.79–89. (In Rus.)
13. Łanucha K., Bleistein A. Preparing Generation Z students for a world of volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity (VUCA) through language learning. *Ab Initio Language Teaching in British Higher Education: The Case of German*. U. Bavendiek, S. Mentchen, C. Mossmann, D. Paulus (eds.). UCL Press. London, 2022. Pp. 11–27. DOI: 10.2307/j.ctv2m2fvc5.11
14. Novikova V.P. Intellectual map as an effective tool for working with artistic text. *Journal of Psycholinguistics*. 2016. Vol. 30. Pp. 156–163. (In Rus.)
15. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. New York, 1990. DOI: 10.5070/L411004984
16. Pawluk C. Study skills – metacognitive strategy instruction. *Rocky View School Psychology*. Alberta, 2012. Pp. 51–76.
17. Perkins D. Smart schools: Better thinking and learning for every child. New York, 1992.
18. Pintrich P.R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41 (4). Pp. 219–225. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_3
19. Pressley M., Borkowski J.G., Schneider W. Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*. 1987. Vol. 4. Pp. 89–129.

20. Saginov K.M., Akymbek G.Sh., Karagozina M.I. Use of mental maps in self-regulated learning. Nur-Sultan, 2019.
21. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness. *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*. H.J. Hartman (ed.). New York, 2002. Pp. 3–16.
22. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7 (4). Pp. 351–371. DOI:10.1007/BF02212307
23. Siegesmund A. Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS Microbiology Letters*. 2017. Vol. 364 (11). fnx096. DOI: 10.1093/femsle/fnx096
24. Stanton J.D., Sebesta A.J., Dunlosky J. Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE Life Sci Educ*. 2021. Vol. 20. DOI: 10.1187/cbe.20-12-0289
25. Swain M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. J.P. Lantolf (ed.). Oxford, 2000. Pp. 97–115.
26. Tual D. Gen Z in a VUCA world. *English Medium Instruction at European Universities*. L. Szczuka Dorna, K. Matuszak (eds.). Poznan, 2021. Pp. 153–158.
27. Yip M. Learning strategies and their relationships to academic performance of high school students in Hong Kong. *Educational Psychology*. 2013. Vol. 33 (7). Pp. 817–827. DOI: 10.1080/01443410.2013.794493

The article was received on 06.09.2024, accepted for publication 03.11.2024

Статья поступила в редакцию 06.09.2024, принята к публикации 03.11.2024

About the authors / Сведения об авторах

Vera P. Novikova – PhD in Philology; associate professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

Новикова Вера Павловна – кандидат филологических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики», г. Москва

E-mail: vpnovikova@hse.ru

Mariia I. Makarkina – master's student at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

Макаркина Мария Игоревна – магистрант Школы иностранных языков, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики», г. Москва

E-mail: mimakarkina@edu.hse.ru

Contribution of the authors

V.P. Novikova – conceptualization, methodology, planning and conducting research, text writing

M.I. Makarkina – text writing, analyzing results of the research, project administration

Заявленный вклад авторов

В.П. Новикова – концептуализация, методология, планирование и проведение исследования, написание текста

М.И. Макаркина – написание текста, анализ результатов исследования, администрирование проекта

All authors have read and approved the final manuscript

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-196-216

УДК 378

**Г.Н. Толкачева, М.Ю. Парамонова,
Е.И. Кричевцова, О.Н. Никифорова**

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

Структура и содержание профильного модуля по подготовке будущих педагогов дошкольного образования в рамках «Ядра высшего педагогического образования»

В статье представлена характеристика структуры и содержания профильного модуля «Дошкольное образование», обоснована необходимость его включения в «Ядро высшего педагогического образования». Раскрыты требования к проектированию профильного модуля как компонента «Ядра высшего педагогического образования» и части образовательной программы подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Показаны пути актуализации содержания модуля с учетом новых подходов к фундаментальности образования, сопряжения с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и федеральной образовательной программы дошкольного образования, использования результатов современных исследований в области дошкольного образования. Предложенный модуль может использоваться при проектировании образовательных программ подготовки будущих педагогов дошкольного образования, реализуемых вузами (уровень бакалавриата и/или базового высшего образования).

Ключевые слова: профильный модуль «Дошкольное образование», «Ядро высшего педагогического образования», базовое высшее образование,

подготовка педагогов дошкольного образования, бакалавриат, пилотные программы образования

Благодарности. Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания УКЛН-2024–0009 по теме научно-исследовательской работы «Разработка содержания, организации и сопровождения демонстрационного экзамена будущих педагогов дошкольного образования в рамках “Ядра высшего педагогического образования”».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Структура и содержание профильного модуля по подготовке будущих педагогов дошкольного образования в рамках «Ядра высшего педагогического образования» / Г.Н. Толкачева, М.Ю. Парамонова, Е.И. Кричевцова, О.Н. Никифорова // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 196–216. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-196-216

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-196-216

**G.N. Tolkacheva, M.Yu. Paramonova,
E.I. Krichevtsova, O.V. Nikiforova**

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Structure and content of the profile module on training of future preschool teachers within the framework of the “Core of higher pedagogical education”

The article presents the characteristics of the structure and content of the profile module “Preschool Education”, and substantiates the need for its inclusion in the “Core of Higher Pedagogical Education”. The requirements for the design of the profile module as a component of the “Core of Higher Pedagogical Education” and part of the educational program for training future preschool teachers are described. The ways of updating the content of the module taking into account new approaches to the fundamental nature of education, alignment with the requirements of the federal state educational standard of preschool education and the federal educational

program of preschool education, the use of the results of modern research in the field of preschool education are shown. The proposed module can be used in the design of educational programs for training future preschool teachers, implemented by universities (bachelor's degree and / or basic higher education level).

Key words: profile module “Preschool Education”, Core of higher pedagogical education, training of preschool teachers, Bachelor's degree, basic higher education, pilot educational programs

Acknowledgements. The article was prepared within the framework of the state task YKLN-2024-0009 on the theme of research work “Development of the content, organization and support of the demonstration examination of future teachers of preschool education within the core of higher pedagogical education”.

CITATION: Tolkacheva G.N., Paramonova M.Yu., Krichevtsova E.I., Nikiforova O.V. Structure and content of the profile module on training of future preschool teachers within the framework of the “Core of higher pedagogical education”. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 196–216. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-196-216

Приоритетом государственной политики в сфере образования являлось совершенствование системы подготовки педагогических кадров в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, традиционными ценностями и накопленным российским обществом культурно-историческим опытом. Вектор развития системы подготовки педагогических кадров задан в Указах Президента и распоряжениях Правительства Российской Федерации. Стратегические задачи кадровой политики в области образования обозначены в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года» (далее Концепция)¹. Среди них:

- обеспечение единых подходов к осуществлению практической, методической и психолого-педагогической подготовки будущих педагогов;
- разработка требований к базовой части содержания педагогического образования, его результатам и условиям реализации;
- обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <https://docs.cntd.ru/document/350986401> (дата обращения: 10.10.2024).

- педагогического образования, а также подготовки педагога к осуществлению воспитательной деятельности, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи;
- расширение подготовки по дополнительным педагогическим квалификациям с учетом запросов динамично меняющейся системы общего и дополнительного образования детей и др.

Опережающим ответом на обозначенные вызовы стало создание и внедрение в 2021 г. «Ядра высшего педагогического образования» (далее – Ядро)², структура и содержание которого были обновлены в ноябре 2023 г.³ с учетом мнения работодателей и в соответствии с пунктами 1 и 3 Плана мероприятий по реализации Концепции. Ядро определяет основные подходы к разработке образовательных программ педагогической направленности, реализуемых в любом вузе страны, принципы и концептуальные положения формирования единого образовательного и воспитательного пространства подготовки педагогов. Выполняя системообразующую функцию, оно представляет собой фундамент педагогического образования. Ключевыми положениями Ядра являются: единая структура программ подготовки педагогов; обязательное, базовое содержание, направленное на формирование универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций; академические свободы образовательных организаций высшего образования. Разработка Ядра способствовала решению ряда важных задач для подготовки педагогических кадров: «усилена профессиональная направленность обучения за счет сопряжения всех элементов подготовки (блоков, модулей, практик) с задачами общего образования; последовательно реализован деятельностный подход через расширение практической подготовки, решение задач профессиональной деятельности, во всех звеньях образовательного процесса, в том числе в ходе теоретического обучения; обеспечено формирование единых профессиональных компетенций, не заданных во ФГОС» [9, с. 36–37].

² Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»): письмо Министерства Просвещения РФ от 14 декабря 2021 г. № АЗ-1100/08 «О направлении информации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/728190373> (дата обращения: 10.10.2024).

³ Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»): письмо Министерства Просвещения РФ от 15 ноября 2023 г. № МН-5/203112 «О направлении информации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1305620099?marker=64U0IK> (дата обращения: 10.10.2024).

Важное значение для развития системы подготовки педагогических кадров имел старт пилотного проекта (май 2023 г.), направленного на создание национальной системы высшего образования и предусматривающего изменение уровней образования⁴. Его реализация актуализировала вопросы создания новых образовательных программ, отвечающих вызовам современности. В пилотных программах базовой инвариантной частью подготовки педагогических кадров стало «Ядро высшего педагогического образования», которое составляет 76% объема всей образовательной программы. Остальные 24% разрабатываются образовательными организациями с учетом специфики региона и потребностей самой организации. Ядро включает 4 модуля общепрофессиональной подготовки (социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, учебно-исследовательской и проектной деятельности) и 3 модуля профессиональной подготовки (психолого-педагогический, воспитательный, предметно-методический).

Пилотные проекты реализуются в шести вузах страны, в том числе в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), что создает условия для апробации содержания Ядра в рамках подготовки педагогических кадров по базовому высшему образованию, в том числе при совмещении профилей подготовки. На факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ с 2023 г. реализуется пилотная программа – Педагогическое образование, «Дошкольное образование» (очная форма обучения), а с 2024 г. – 4 программы базового высшего образования: Педагогическое образование «Дошкольное образование» (очная и очно-заочная формы обучения); Педагогическое образование «Дошкольное и Дополнительное образование» (ранее физическое и музыкальное развитие); Психолого-педагогическое образование «Детская практическая психология и Дошкольное образование».

Следует отметить, что в перечне предметно-методических модулей Ядра отсутствует модуль по дошкольному образованию. Особо подчеркнем, что данный модуль входит в программы подготовки педагогических кадров по направлениям: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», в том числе с двумя профилями: «Дошкольное

⁴ Указ Президента РФ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» № 343 от 12.05.2023 г.: с изм. на 26 июня 2023 г. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301535009> (дата обращения: 03.06.2024); Постановление Правительства РФ от 9 августа 2023 г. № 1302 «О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1302462398> (дата обращения: 03.06.2024).

образование и Иностранный язык»; «Дошкольное образование и Дополнительное образование»; «Начальное образование и Дошкольное образование»; «Дошкольная дефектология и Дошкольное образование» и др. При отсутствии профильного модуля «Дошкольное образование» в структуре Ядра, его содержательное наполнение структурные подразделения вузов осуществляют самостоятельно, что затрудняет решение поставленных задач в части построения единого образовательного пространства подготовки кадров для системы дошкольного образования. Можно заключить, что существует объективная потребность в разработке профильного модуля и включения его в структуру Ядра. Проектирование структуры и содержания профильного модуля, включение его в «Ядро высшего педагогического образования» будет способствовать решению задачи обеспечения единых подходов к осуществлению практической, психолого-педагогической и методической подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Особенности проектирования структуры и содержания профильного модуля в рамках Ядра состоят в следующем:

- как компонент Ядра, модуль по дошкольному образованию должен соответствовать его ключевым положениям;
- как часть образовательной программы, он должен отражать ее характеристики, его содержание – основываться на принципах и концептуальных положениях, обуславливающих формирование единого образовательного и воспитательного пространства подготовки педагогов.

На основе этих особенностей были разработаны требования к структуре и содержанию профильного модуля.

Требования к структуре: наличие оптимального объема, эквивалентного объему предметно-методического модуля Ядра, перечня дисциплин и практик, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций.

Требования к содержанию:

- проектирование на основе компетентностного подхода, ориентирующего на достижение планируемых результатов в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования и профессиональными стандартами;
- обеспечение фундаментальной подготовки педагога на основе взаимосвязи теории и практики, предметной, психолого-педагогической и методической подготовки;
- сопряжение с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО);
- построение на основе традиций отечественного дошкольного образования и результатов современных исследований;

- нацеленность на формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к решению разнообразных задач обучения, воспитания и развития;
- обеспечение условий для получения обучающимися дополнительных педагогических квалификаций.

В соответствии с ключевыми положениями Ядра разработана структура профильного модуля. Она включает дисциплины (61 з.е.) и практики двух типов (учебные и производственные), направленные на формирование профессиональных компетенций (30 з.е.). Таким образом, общий объем профильного модуля в среднем превышает объем предметно-методических модулей Ядра на 5–6 з.е. Это обусловлено увеличением объема и числа практик (30 з.е. вместо 15; 6 видов практик вместо трех в предметно-методических модулях). Объем практики составляет 50% от общего объема практики по образовательной программе подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Объем дисциплин составляет 61 з.е., что меньше объема дисциплин в предметно-методических модулях Ядра (70 з.е.).

При проектировании содержания модуля по дошкольному образованию учитывались следующие положения компетентностного подхода:

- основной целью и результатом процесса освоения модуля является овладение обучающимися профессиональными компетенциями как интегративными личностными характеристиками, включающими знания, умения, навыки и опыт деятельности;
- планирование содержания модуля осуществляется от обратного, т.е. от конечного результата, которым являются компетенции;
- формирование компетенций осуществляется в процессе разных видов деятельности, в которых обучающийся приобретает опыт, что повышает роль практики в структуре модуля.

Для определения результатов освоения модуля была проанализирована компетентностная модель Ядра. Было установлено, что она включает рекомендованные профессиональные компетенции, которые сформулированы на основе профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»⁵. Анализ структуры и содержания профессиональных компетенций позволил установить трудовые функции, на основе которых они сформулированы. Таких функций четыре:

⁵ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения 26.04.2024).

- А/01.6 Общепедагогическая функция. Обучение (типы задач профессиональной деятельности: педагогический, сопровождение, методический, организационно-управленческий);
- А/02.6 Воспитательная деятельность (типы задач профессиональной деятельности: педагогический);
- А/03.6 Развивающая деятельность (типы задач профессиональной деятельности: педагогический, культурно-просветительский);
- В/03.6 Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования (типы задач профессиональной деятельности: проектный).

Важно отметить, что в перечне отсутствуют компетенции, разработанные на основе трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» (В/01.5). Тем самым можно констатировать, что при формировании профессиональных компетенций не учтены специфика деятельности педагога дошкольного образования и выполняемые им трудовые действия. Поэтому при разработке профильного модуля профессиональные компетенции были сформулированы на основе данной трудовой функции (табл. 1).

Перечисленные профессиональные компетенции отражают специфику профессиональной деятельности педагога дошкольного образования и по своему содержанию дополняют общепрофессиональные.

Согласно сформулированным требованиям, профильный модуль, как часть Ядра, должен обеспечивать фундаментальную подготовку педагога на основе взаимосвязи теории и практики, предметной, психолого-педагогической и методической подготовки. В научной литературе обсуждается вопрос о необходимости понимания фундаментальности педагогического образования как «интегрированной характеристики, включающей разные компоненты педагогического вида деятельности и направленной на развитие ценностного мира человека» [3, с. 414]. Тем самым подчеркивается возрастающая роль аксиологического подхода в процессе подготовки педагогических кадров.

На рис. 1 представлены концептуальные основы фундаментальной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, показаны связи и зависимости компонентов целостного образовательного процесса.

Рисунок демонстрирует связи дисциплин Ядра и профильного модуля: при освоении дисциплин Ядра обучающийся овладевает методологией науки, что в свою очередь способствует формированию целостной картины мира, далее на новом уровне осваивает дисциплины профильного модуля и овладевает методологией профессиональной деятельности. Успешность данного процесса обусловлена наличием внутрипредметных и межпредметных связей между дисциплинами в модулях и модулей между собой.

Таблица 1

**Содержание профессиональных компетенций
по педагогическому типу задач профессиональной деятельности**

Обобщенная трудовая функция (ОТФ) / трудовая функция (ТФ)	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции
<i>Тип задач профессиональной деятельности – педагогический</i>		
ПС 01.001 ОТФ В Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ / ТФ В/01.5 Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	ПК-1 Способен планировать и организовывать образовательную деятельность с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом и Федеральной образовательной программой дошкольного образования	ПК-1.1 Знает требования к организации дошкольного образования, тенденции его развития, специфику образовательной деятельности с детьми младенческого, раннего и дошкольного возрастов ПК-1.2 Умеет планировать образовательную деятельность с детьми разных возрастных групп с учетом закономерностей и особенностей их развития ПК-1.3 Владеет способами организации образовательной работы с детьми на основе нормативных требований
	ПК-2 Способен организовывать и проводить педагогическую диагностику (мониторинг) для оценки индивидуального развития детей, определения эффективности педагогических действий и осуществления планирования	ПК-2.1 Знает основные функции, виды и методы педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста ПК-2.2 Умеет отбирать и применять методы, средства проведения педагогической диагностики, осуществлять анализ и оценку ее результатов ПК-2.3 Владеет технологией организации и проведения педагогической диагностики (мониторинга)
	ПК-3 Способен организовывать различные виды детской деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте для развития свободной игры и обеспечения игрового времени и пространства с учетом индивидуальных и социокультурных особенностей развития	ПК-3.1 Знает особенности становления и развития различных видов детской деятельности в соответствии с возрастом ПК-3.2 Умеет применять средства и способы организации различных видов детской деятельности в разные возрастные периоды, создавать условия для развития свободной игры детей ПК-3.3 Владеет технологией организации и развития различных видов детской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития детей



Рис. 1. Концептуальные основы фундаментальной подготовки будущих педагогов дошкольного образования

Фундаментальность подготовки будущих педагогов дошкольного образования обеспечивается:

- целостностью, сбалансированностью и интеграцией фундаментальной и профессиональной подготовки, имеющих гуманистическую направленность;
- направленностью содержания образования, в том числе профильного модуля, на формирование у обучающихся целостной картины мира, ценностных ориентаций на основе освоения общечеловеческих, российских духовно-нравственных и профессиональных ценностей;
- применением системы методологических подходов и дидактических принципов при разработке содержания;
- построением содержания образования на основе системообразующих, методологически значимых знаний, отражающих современные особенности науки и человеческой культуры; определением в содержании образования инвариантных знаний (Ядро), позволяющих обучающимся легко адаптироваться в новых условиях, продолжать самообразование; установлением разноуровневых межпредметных связей;
- наличием тесной связи теории с практикой, содержания образования с научными достижениями; использованием результатов междисциплинарных, комплексных исследований в образовательном процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Существенное значение в программах подготовки будущих педагогов дошкольного образования имеет аксиологический подход. Он становится стержнем всего образовательного процесса, нацеливает на формирование у обучающихся духовно-нравственных ценностей на основе традиций российского образования и лучшего инновационного опыта [3, с. 412]. Аксиологический подход предполагает формирование у будущих педагогов не только ценностных ориентаций, но и способностей осуществлять профессиональную деятельность с учетом ценностей, формировать ценности у своих воспитанников.

Содержание профильного модуля обеспечивает формирование не только общечеловеческих, духовно-нравственных, образовательных ценностей, но и ценностей профессиональных (ценность профессии, компетентности, педагогической и научной деятельности, науки, общения, самосовершенствования и самовыражения и др.) и педагогических (ценности детства, детской субкультуры, ребенка как уникальной неповторимой личности, субъекта деятельности и взаимоотношений, педагога как субъекта педагогической культуры, творческой индивидуальности, воспитания и обучения и др.).

Существенное влияние на обновление содержания подготовки будущих педагогов дошкольного образования оказали изменения, произошедшие в системе дошкольного образования (2022–2024):

- введена единая федеральная образовательная программа дошкольного образования⁶ (далее – ФОП ДО), которая имеет статус нормативного документа, является обязательной к исполнению и определяет единые для РФ базовые объем, содержание, планируемые результаты освоения образовательной программы. В ее разработке принимали участие преподаватели факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ;
- обновлен федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования⁷;
- поставлена задача создания единого образовательного пространства воспитания и обучения детей от рождения до поступления в школу;
- разработаны и введены в действие методические рекомендации по формированию инфраструктуры ДОО⁸;
- актуализируются вопросы просвещения родителей (законных представителей) детей, посещающих дошкольные образовательные организации [2; 7];
- активно ведутся научные междисциплинарные исследования по проблемам детской субкультуры, эмоционального благополучия ребенка, апробируются новые инструменты диагностики освоения ребенком образовательной программы и др. [1; 4; 5; 10].

С учетом перечисленных изменений в системах высшего и дошкольного образования была сформулирована цель профильного модуля: подготовка педагогов дошкольного образования, осознающих стратегию национальных изменений в системе дошкольного образования, готовых реализовывать ФОП ДО с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, специфики их потребностей и возрастных возможностей, использовать в образовательной деятельности лучшие традиции отечественного дошкольного образования и современные инновации.

⁶ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300260973> (дата обращения: 15.10.2024).

⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1305620099?marker=64U0IK> (дата обращения: 15.10.2024).

⁸ Рекомендации по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации образовательных программ дошкольного образования: письмо Минпросвещения России от 13 февраля 2023 г. № ТВ- 413/03 «О направлении рекомендаций». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301015839> (дата обращения: 15.10.2024).

На основе сформулированных требований и современного состояния дошкольного образования было разработано содержание профильного модуля, который включает 12 дисциплин и 6 практик двух типов (учебная и производственная), направленных на формирование профессиональных компетенций (табл. 2).

Таблица 2

Содержание профильного модуля «Дошкольное образование»

№ п/п	Перечень дисциплин и практик профильного модуля «Дошкольное образование»	Объем, з.е.	Форма оценки
<i>Дисциплины</i>		61	
1	Психология дошкольного детства с практикумом	4	Экзамен
2	Психологическая диагностика детского развития	2	Зачет
3	Дошкольная педагогика	4	Экзамен
4	Педагогическая диагностика с практикумом	2	Зачет
5	Дошкольное образование в едином образовательном пространстве России	3	Зачет
6	Физическое развитие детей	5	Экзамен
7	Социально-коммуникативное развитие детей	7	Экзамен
8	Познавательное развитие детей	11	Экзамен
9	Речевое развитие детей	8	Экзамен
10	Художественно-эстетическое развитие	9	Экзамен
11	Создание развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации	3	Экзамен
12	Взаимодействие с родителями детей раннего и дошкольного возраста	3	Экзамен
<i>Практики</i>		30	
1	Учебная практика (технологическая, организация режима дня ребенка)	3	Зачет с оценкой
2	Учебная практика (технологическая, психологическая диагностика детского развития)	3	Зачет с оценкой
3	Производственная практика (педагогическая практика в группах раннего возраста)	3	Зачет с оценкой
4	Учебная практика (проектно-технологическая, технологии и методики дошкольного образования)	6	Зачет с оценкой
5	Производственная практика (практика по психологическому сопровождению)	6	Зачет с оценкой
6	Производственная практика (педагогическая практика в дошкольных группах)	9	Зачет с оценкой
Объем модуля		91	

Стержневыми в профильном модуле являются знания, формирующие ценностное отношение будущих педагогов к детству; ребенку как уникальной личности, субъекту образовательных отношений; развитию, воспитанию и обучению как педагогическим категориям; образовательным технологиям как инструментам решения образовательных задач в дошкольном образовании. Эти знания обучающиеся осваивают в рамках изучения таких дисциплин, как «Психология дошкольного детства с практикумом», «Дошкольная педагогика», «Физическое развитие детей», «Социально-коммуникативное развитие детей», «Познавательное развитие детей», «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие детей».

Дисциплины «Психологическая диагностика детского развития» и «Педагогическая диагностика с практикумом» вооружают обучающихся практическим инструментарием выявления особенностей развития личности ребенка, освоения им образовательной программы дошкольной образовательной организации.

Содержание профильного модуля предусматривает сопряжение профессиональной подготовки с задачами дошкольного образования, определенными в нормативных документах ФГОС ДО и ФОП ДО. Для формирования у обучающихся компетенций в области развития системы дошкольного образования введена дисциплина «Дошкольное образование в едином образовательном пространстве России». С целью освоения содержания образовательной деятельности педагога дошкольного образования и современных технологий ее организации впервые в профильный модуль включены дисциплины, нацеленные на формирование компетенций в области реализации содержания каждой образовательной области ФОП ДО: «Физическое развитие детей», «Познавательное развитие детей», «Социально-коммуникативное развитие детей», «Речевое развитие детей», «Художественно-эстетическое развитие».

Дисциплина «Создание развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации» направлена на формирование представлений о психолого-педагогических условиях создания развивающей образовательной среды, умений обеспечивать безопасность жизни детей, поддерживать эмоциональное благополучие каждого ребенка в период пребывания в образовательной организации, в том числе принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья.

В процессе освоения дисциплины «Взаимодействие с родителями детей раннего и дошкольного возраста» обучающиеся овладевают умениями выстраивать партнерское взаимодействие с родителями

(законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

Содержание профильного модуля значительно обновлено за счет результатов исследовательской деятельности преподавателей факультета, которая является характеристикой фундаментальности образования и предполагает ее сопряжение с педагогическим процессом.

Так, результаты междисциплинарного исследования «Разработка и совершенствование современных игровых технологий в образовательной практике дошкольных образовательных организаций» (2023) обогатили содержание ряда дисциплин: «Психология дошкольного детства с практикумом»; «Дошкольная педагогика»; «Создание развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации» и др. [1; 10]. Созданные с учетом экологического подхода игровые технологии включены в преподавание курсов, направленных на физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое развитие детей. Методические рекомендации по использованию игровых технологий и созданию медиаобразовательной среды в дошкольной образовательной организации используются в образовательном процессе как научно-методическое обеспечение дисциплин психолого-педагогического и профильного модуля.

В процессе исследования «Психолого-педагогические и нейропсихологические инструменты выявления рисков и индивидуализации развития детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов» (2023–2024 гг.) были разработаны стандартизированные инструменты, которые позволят расширить профессиональные возможности практиков в решении задач образования и психолого-педагогического сопровождения детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов, индивидуализировать их образовательные маршруты, эффективно и обоснованно скорректировать образовательную деятельность в дошкольной образовательной организации, оказать своевременную раннюю консультационную помощь родителям (законным представителям) детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов [1; 4; 5; 8]. Материалы, полученные в исследовании, значительно обогатили содержание дисциплин («Психология дошкольного детства с практикумом», «Дошкольная педагогика», «Психологическая диагностика детского развития», «Педагогическая диагностика с практикумом») новыми данными о развитии современных детей, использовании новых технологий проведения диагностики освоения ФОП ДО. Публикации (научные статьи, монографии) дополнили методическое обеспечение ряда дисциплин.

Особенностью профильного модуля является ранняя профессионализация как условие обновления содержания образования, которая осуществляется за счет более рационального построения программы и смещения дисциплин и практик профильного модуля на 1 курс. Это обеспечивает профессиональную социализацию обучающихся, формирование профессионального сознания и культуры, приобщение к профессиональным ценностям, способствует повышению мотивации к освоению профессиональной деятельности, обеспечивает осознанное усвоение профессиональных норм, ценностей, знаний, приобретение умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Так, например, дисциплины «Психология дошкольного детства с практикумом», «Дошкольная педагогика», учебная практика технологическая, по организации режима дня ребенка осваиваются во 2 семестре первого курса. Раннее освоение профильных дисциплин является одним из условий получения обучающимися дополнительных квалификаций в процессе обучения.

В профильный модуль включены 6 практик двух типов (учебная и производственная). Концентрированно (путем чередования с другими компонентами образовательной программы) проводятся 3 производственные практики. Рассредоточено (непрерывно, в процессе теоретического освоения дисциплин) реализуются также 3 вида учебных практик. Рассредоточенные практики сопряжены с учебными дисциплинами, что усиливает практическую подготовку, создает условия для освоения трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог», позволяет включать компоненты исследовательской деятельности, как в процесс теоретической, так и практической подготовки.

При проектировании практики определена логическая последовательность овладения студентами профессиональными (трудовыми) действиями: от одиночных трудовых действий, совершаемых путем профессиональных проб, рефлексивной и экспертной оценки их выполнения, к освоению набора профессиональных действий, объединенных тематическим содержанием (режим дня, диагностика личностного развития, сопровождение развития ребенка и др.), а также инструментами их выполнения; целостное воспроизведение профессиональной деятельности с рефлексивной и экспертной оценкой: производственная практика (педагогическая практика в дошкольных группах) и производственная практика (практика по психологическому сопровождению). В ходе практики у обучающихся формируется индивидуальный стиль осуществления профессиональной деятельности, который вырабатывается на основе ценностных ориентаций, исследовательской деятельности через профессиональные пробы и рефлекссию.

В процессе практики студенты осваивают:

- ценности и пространство дошкольного детства, ценности профессии педагога, содержание его профессиональной деятельности через ознакомительную практику и все последующие практики;
- особенности развития детей в разные периоды дошкольного детства и специфику организации образовательного процесса в разных возрастных группах при проведении производственных практик (педагогической в группах раннего возраста, педагогической в дошкольных группах), учебной практики (технологической, организации режима дня ребенка);
- методический инструментарий профессиональной деятельности педагога в ходе учебных практик (диагностики индивидуального развития детей, методики и педагогические технологии, применяемые при реализации содержания пяти образовательных областей ФООП ДО);
- способы организации детской деятельности и взаимодействия детей в производственных практиках (педагогической в группах раннего возраста, педагогической в дошкольных группах), учебной (проектно-технологической, технологии и методики дошкольного образования);
- особенности исследовательской деятельности во всех видах практик;
- содержание и методы психологического сопровождения детей и родителей в процессе учебной практики (технологической), производственной практики (по психологическому сопровождению).

Завершающий этап практики осуществляется в 8 семестре обучения, включает 3 вида практик, которые позволяют освоить целостный процесс профессиональной деятельности, объединяющей педагогическую деятельность, психолого-педагогическое сопровождение и исследовательскую деятельность. Практики интегрируются в единый процесс и рассматриваются как длительная стажировка (4 месяца), в период которой обучающийся может осуществлять профессиональную деятельность по договору с образовательной организацией.

Таким образом, можно констатировать, что практическая подготовка педагогов дошкольного образования нацелена на позитивные изменения в ценностных ориентациях обучающихся, взаимосвязанное формирование всех групп компетенций, развитие личностно-профессиональных качеств для успешного решения задач профессиональной деятельности в изменяющемся социальном и экономическом пространстве, потребности в самообразовании и саморазвитии. Аксиологический компонент позволяет интегрировать личностные и профессионально значимые ценности, формировать субъектность профессиональной позиции, ценностно-мотивационные компоненты профессиональной деятельности и трансформировать внешние социальные установки во внутренние смыслы.

Подытоживая вышесказанное можно заключить, что новизна профильного модуля состоит в следующем:

- модуль нацелен на создание единого образовательного пространства подготовки педагогов дошкольного образования, формирование у обучающихся традиционных духовно-нравственных ценностей;
- разработан на основе единых подходов к практической, методической и психолого-педагогической подготовке;
- разработан с учетом принципов и ключевых положений «Ядра высшего педагогического образования»;
- содержание подготовки будущих педагогов дошкольного образования сопряжено с ФГОС ДО и ФОП ДО;
- обеспечивает фундаментальную подготовку педагогов на основе взаимосвязи теории и практики;
- учитывает традиции отечественного дошкольного образования и результаты современных исследований;
- обеспечивает раннюю профессионализацию, получение дополнительных квалификаций;
- может использоваться в образовательных программах бакалавриата и базового высшего образования с одним или двумя профилями подготовки.

Библиографический список / References

1. Критериальное поле и диагностические инструменты определения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации / Е.И. Изотова, И.А. Бурлакова, О.В. Никифорова, Н.С. Коршунова // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 3. С. 122–140. DOI: 10.17759/psyedu.2024160308 [Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V., Korshunova N.S. Criteria field and diagnostic tools for determining the emotional well-being of preschool children in the family and educational organization. *Psychological-educational Studies*. 2024. Vol. 16. No. 3. Pp. 122–140. (In Rus.). DOI: 10.17759/psyedu.2024160308]
2. Кротова Т.В., Авдулова Т.П., Бурлакова И.А. Просвещение родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста как способ формирования позиции осознанного, ответственного родительства // Современное дошкольное образование. 2023. № 4 (118). С. 64–74. [Krotova T.V., Avdulova T.P., Burlakova I.A. Education of parents (legal representatives) of preschool children as a way of forming a position of conscious, responsible parenting. *Modern Preschool Education*. 2023. No. 4 (118). Pp. 64–74. (In Rus.)]
3. Лубков А.В., Трубина Л.А. Ценностный вектор современного педагогического образования // Ценностные основы развития российского образования. Теория и практика / под ред. В.П. Борисенкова, М.Л. Левицкого. М., 2023. С. 405–415. [Lubkov A.V., Trubina L.A. Value vector of modern

- pedagogical education. *Tsennostnye osnovy razvitiya rossiyskogo obrazovaniya. Teoriya i praktika*. V.P. Borisenkov, M.L. Levitsky (eds.). Moscow, 2023. Pp. 405–415. (In Rus.)]
4. Методологическое обоснование междисциплинарного комплекса диагностики развития, физического и психического здоровья детей как инструмента выявления рисков освоения образовательных программ дошкольного образования / Е.И. Изотова, Г.В. Молчанова, Т.П. Авдулова и др. // Теория и практика физической культуры. 2024. № 1. С. 88–91. [Izotova E.I., Molchanova G.V., Avdulova T.P. et al. Methodological substantiation of an interdisciplinary complex for diagnosing the development, physical and mental health of children as a tool for identifying the risks of mastering educational programs of preschool education. *Theory and Practice of Physical Education*. 2024. No. 1. Pp. 88–91. (In Rus.)]
 5. Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И. Междисциплинарный комплекс диагностики освоения детьми старшего дошкольного возраста образовательной программы (ФОП ДО) // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 3. С. 52–68. DOI: 10.17759/psyedu.2024160304 [Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I. Interdisciplinary diagnostic complex for assessing the mastery of educational programs by senior preschool children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*. 2024. Vol. 16. No. 3. Pp. 52–68. (In Rus.). DOI: 10.17759/psyedu.2024160304]
 6. Применение игровых технологий в практике дошкольного образования / Т.П. Авдулова, М.Ю. Парамонова, Т.А. Семенова и др. // Наука и школа. 2024. № 1. С. 209–217. [Avdulova T.P., Paramonova M.Yu., Semenova T.A. et al. Application of gaming technologies in the practice of preschool education. *Science and School*. 2024. No. 1. Pp. 209–217. (In Rus.)]
 7. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации / Т.П. Авдулова, И.А. Бурлакова, Е.И. Изотова и др.; под ред. Е.И. Изотовой, Т.В. Кротовой. М., 2024. [Avdulova T.P., Burlakova I.A., Izotova E.I. et al. Programma prosveshcheniya roditelej (zakonnyh predstavitelej) detej doshkolnogo vozrasta, poseshchayushchih doshkolnye obrazovatelnye organizacii [Program of education of parents (legal representatives) of preschool children attending preschool educational organizations]. E.I. Izotova, T.V. Krotova (eds.). Moscow, 2024.]
 8. Тренды развития и актуальные направления психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста поколения IGEN / Е.И. Изотова, Т.П. Авдулова, Г.В. Молчанова, Г.Р. Хузеева // Педагогическое образование и наука. 2022. № 4. С. 94–102. [Izotova E.I., Avdulova T.P., Molchanova G.V., Khuzeeva G.R. Development trends and current directions of psychological and pedagogical support for preschool children of the IGEN generation. *Pedagogical Education and Science*. 2022. No. 4. Pp. 94–102. (In Rus.)]
 9. Трубина Л.А., Ерохина Е.Л. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» // Наука и школа. 2022. № 4. С. 34–44. [Trubina L.A., Erokhina E.L. Content and new forms of organization of subject-

methodological training in the context of the implementation of the “Core of Pedagogical Education”. *Science and School*. 2022. No. 4. Pp. 34–44. (In Rus.)]

10. Формирование целостных форм поведения личности ребенка в сфере познания и творчества в условиях реализации экологического подхода в системе дошкольного образования / Г.Р. Хузеева, Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова и др. // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 23–35. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-23-35 [Khuzeeva G.R., Tolkacheva G.N., Izotova E.I. et al. Formation of holistic forms of behavior of a child's personality in the sphere of cognition and creativity in the context of implementing an ecological approach in the preschool education system. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 23–35. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-23-35]

Статья поступила в редакцию 04.09.2024, принята к публикации 03.11.2024

The article was received 04.09.2024, accepted for publication 03.11.2024

Сведения об авторах / About the authors

Толкачева Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Galina N. Tolkacheva – PhD in Pedagogy; Professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: gn.tolkacheva@mpgu.su

Парамонова Маргарита Юрьевна – кандидат педагогических наук; декан факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Margarita Yu. Paramonova – PhD in Pedagogy; Dean at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: myu.paramonova@mpgu.su

Кричевцова Екатерина Игоревна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Ekaterina I. Krichevtsova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ei_krichevtsova@student.mpgu.edu

Никифорова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Olga V. Nikiforova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ov.nikiforova@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

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

Contribution of the authors

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Н.В. Шувалова¹, А.М. Муталимова², М.В. Сергеева¹

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

² Дагестанский государственный педагогический университет,
367000, г. Махачкала, Российская Федерация

Социально-культурное значение патриотического воспитания молодежи

Статья направлена на исследование компонентов понятия «патриотическое воспитание» в социально-культурной парадигме российского общества. Автором проведен анализ научной литературы, обобщены данные по методологии для выявления актуальных понятий, раскрывающих роль патриотического воспитания как в системе образования, так и в картине личностного мировоззрения обучающихся на основе гражданской идентичности и духовно-нравственных ценностей. Для актуализации значимости патриотического воспитания молодежи проанализированы следующие положения: реализация нормативно-правовой и законодательной базы в области гражданско-патриотического воспитания; педагогические условия эффективности патриотического образования с точки зрения социально-культурной парадигмы; обоснована результативность патриотического воспитания молодежи в образовательных организациях (высшего образования) на примере Московского педагогического государственного университета.

Ключевые слова: патриотическое воспитание в системе образования, духовно-нравственные ценности молодежи, гражданско-патриотическое воспитание в вузе, гражданская идентичность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шувалова Н.В., Муталимова А.М., Сергеева М.В. Социально-культурное значение патриотического воспитания молодежи // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 217–228. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-217-228

© Шувалова Н.В., Муталимова А.М., Сергеева М.В., 2025



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

N.V. Shuvalova¹, A.M. Mutalimova², M.V. Sergeeva¹

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

² Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, 367000, Russian Federation

Social and cultural significance of patriotic education of youth

The article aims to study the components of the concept of “patriotic education” in the socio-cultural paradigm of the Russian society. The author analyzed research literature and summarized data on methodology to identify relevant concepts that reveal the role of patriotic education both in the education system and in the picture of the personal worldview of students based on civic identity and spiritual and moral values. In order to actualize the importance of patriotic education of youth, the following points were analyzed: implementation of the regulatory and legislative framework in the field of civic-patriotic education; pedagogical conditions for the effectiveness of patriotic education from the point of view of the socio-cultural paradigm; the effectiveness of patriotic education of youth in educational organizations (higher education) was substantiated using the example of Moscow Pedagogical State University.

Key words: patriotic education in the education system, spiritual and moral values of youth, civic-patriotic education in higher education institutions, civic identity

CITATION: Shuvalova N.V., Mutalimova A.M., Sergeeva M.V. Social and cultural significance of patriotic education of youth. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 217–228. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-217-228

Патриотическое воспитание включает в себя следующие основополагающие принципы и направления реализации: признание высокой социальной значимости гражданственности, преданность органам государственной власти, патриотизм, готовность к служению Отечеству и ряд

других [11]. Важным условием реализации патриотического воспитания выступают принципы практической деятельности в области образования.

Процесс воспитания патриотических и гражданских качеств личности подрастающего поколения сложно представить без формирования духовно-нравственных ценностей российского общества [5]. В их основу заложены принципы, присущие традиционным ценностям, такие как патриотизм, любовь к Родине, России, народу. Смысл, заложенный в данных принципах, говорит о том, что трансляция культурного опыта проходит через преемственность поколений и сохраняется в отечественной педагогике. Принципы патриотического воспитания были включены в Федеральный государственный образовательный стандарт¹, а позже нашли свое отражение в Указе Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022².

Традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России [7].

К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу и другие общегражданские и духовные ценности. Для того, чтобы разобраться в построении модели исследования социально-культурной значимости патриотического воспитания, необходимо провести анализ фундаментальных теоретических знаний по данному вопросу.

Данная статья направлена на исследование компонентов понятия «патриотическое воспитание» в социально-культурной парадигме российского общества. Для этого необходимо провести анализ источников в отечественной литературе, обобщить данные по методологии для выявления актуальных понятий, раскрывающих роль патриотического воспитания как в системе образования, так и в картине личностного мировоззрения обучающихся на основе гражданской идентичности и духовно-нравственных ценностей.

¹ Письмо Министерства науки и высшего образования РФ от 21.12.2022 № МН-5/35982 «О направлении программы образовательного модуля “Основы военной подготовки” для обучающихся образовательных организаций высшего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405911395/> (дата обращения: 18.04.2024).

² Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 18.04.2024).

Актуальность темы статьи заключается в том, что современное трактование понятия патриотического воспитания рассматривается в рамках классической рациональности, и при обобщении знаний возникает необходимость выделить компоненты его формирования. Исследуемые компоненты неразрывно связаны с эталонами современности, включающими в себя образ жизни, деятельность и сознание современного человека.

Многие исследователи при рассмотрении вопроса патриотического воспитания изучали процессы складывания идентичности [3; 8; 9; 15]. В современных реалиях патриотическое воспитание подрастающего поколения играет значительную роль в социальном наследовании культуры, выполняя задачи в формировании самосознания и самоопределения личности с позиции гражданской идентичности. В свою очередь гражданская идентичность, как и любой вид идентичности, ложится в основу мировоззрения личности [15].

В своей работе М.В. Шабанова говорит о том, что патриотизм – это одновременно чувство, действие и принцип, который связан с любовью, уважением и чувством преданности России [17]. Патриотическое воспитание следует рассматривать как интегральное качество личности. Таким образом, само понятие «патриотическое воспитание» следует рассматривать как «гражданско-политическое воспитание», т.к. оно направлено на развитие личности и индивидуальности, а также тесно связано с правовым компонентом [8]. По сути, разница в понятиях «патриотическое воспитание» и «гражданское воспитание» заключается в том, что первое носит национальный характер с упором на педагогику, а второе – глобальный характер, проявляющийся в уважении к ценностям других наций и разнообразию культур.

Идентичность или идентификация (от лат. ‘тождественность’) – соответствие человека самому себе [15]. Иными словами, это образ самого себя во всем разнообразии отношений личности к окружающему миру. По типам идентичность можно разделить на два основных направления: персональную и социальную. Гражданская идентичность является основой самосознания и связывается с общественными процессами и ситуациями, в которые вовлекается человек. Она включает в себя восприятие значимости личности социальной группой. Поэтому при ее формировании любой индивид испытывает потребность в связях с окружающим миром в целом, и с отдельными социальными группами в частности. Знаковым является процесс становления гражданской идентичности в подростковом и юношеском возрасте, поскольку индивид находится в состоянии поиска и только выстраивает социально-культурные взаимоотношения.

Анализ роли и значения в области патриотического воспитания среди молодежи и подростков проводился А.С. Карамовой. Она считает, что для повышения интереса к данной области важно использовать современные методы коммуникации для привлечения внимания молодежи к национальной истории и культуре, предоставлять им возможность активно участвовать в социальной жизни страны через различные проекты – от экологических до благотворительных [10]. Нужно также проводить работу по разъяснению настоящего значения патриотизма как любви к Родине без национализма и ксенофобии.

А.И. Мезенцева в своей работе проводила исторический обзор становления патриотического воспитания в России, Европе (на примере Великобритании, Италии, Германии и Франции) и США. Методы воспитания в духе патриотизма в США включают в себя «Движение за школьный флаг» – вывешивание флага в государственных учреждениях с 1880 г., клятва верности нации, День патриота и др. В Европе со второй половины XX в. особое внимание уделялось военно-патриотическому воспитанию молодежи при создании профессиональных армий, на данный момент реализуются методы патриотического воспитания путем создания патриотических клубов, организаций для развития патриотизма.

В России в качестве основного элемента патриотического воспитания важно возрождение духовности и любви к Отечеству через исторический опыт. «Система патриотического воспитания должна строиться на уважении к своей истории и традициям, духовным ценностям и многовековой культуре народов, населяющих Россию. Формированием такой личности занимаются государство в лице федеральных, региональных и местных органов власти; учебные заведения всех уровней; общественные организации и религиозные объединения; учреждения культуры; семья; трудовые и воинские коллективы; средства массовой информации» [13, с. 24].

Результат патриотического воспитания в рамках социально-культурной парадигмы на примере гражданской идентичности можно рассматривать в формате создания общероссийской гражданской идентичности, когда индивид начинает осознавать себя гражданином Российской Федерации, осмысливает свою принадлежность к российскому государству, народу, обществу, чувствует ответственность за судьбу страны и необходимость соблюдения своих гражданских прав и обязанностей, а также приверженность базовым ценностям российского общества [17]. Также сложной является ситуация, при которой подрастающее поколение не рассматривает свою гражданскую идентичность без социального взаимодействия. По сути, в данном процессе формируются связи, ответственные за передачу социально значимой информации, которая

помогает освоиться в окружающем мире путем осуществления действия, ориентированного на другого индивида или группу.

Гражданская идентичность выстраивается на следующих закономерностях:

- понимание моральных принципов и нравственных ценностей народов России;
- знание традиций и обычаев как своего этноса, так и этносов, проживающих на территории Российской Федерации;
- бережное отношение к историко-культурному наследию России, сохранению и передаче правдивой информации об исторических событиях российской государственности в целом и истории Великой Отечественной войны в частности;
- получение опыта межконфессионального и межэтнического общения, уважительное отношение к правам и обязанностям представителей своего и иных государств;
- противостояние проявлениям терроризма, сепаратизма, национализма и экстремизма и другим негативным социальным процессам.

Рассмотренные закономерности можно включить в процесс воспитания на различных этапах образования с помощью современных методик: проектной деятельности, этноквизов (викторин, рассказывающих о традициях и обычаях народов России), интерактивных заданий и др. [6; 14; 16].

Социализация подрастающего поколения, в том числе их гражданское образование, относится к числу приоритетных задач России, т.к. молодежь является стратегическим ресурсом, от которого зависит развитие российской цивилизации. Важность и актуальность воспитания в рамках патриотизма определяется тем, что процесс формирования гражданского самосознания у молодежи включает в себя процесс формирования лично-значимых качеств и установок. К их числу можно отнести честь, долг, ответственность, справедливость, сопричастность к судьбе страны, что полностью перекликается с традиционными ценностями.

Патриотическое образование можно рассматривать с позиции нескольких подходов: лично-ориентированного, культурологического, этнопедагогического и др. Исследователи, изучающие патриотическое воспитание с позиции культурологического подхода, выделяют важность выполнения молодым человеком моральных и правовых норм с позиции складывания нравственной, правовой и политической культуры обучающихся на основе гражданского образования в целом [12; 18].

Этнопедагогический подход в гражданском образовании говорит о толерантном восприятии социальных, этнических и конфессиональных различий в обществе.

Личностно-ориентированный подход, по мнению И.Ф. Габидуллина, строится на концепции «персоноконцентризма», при этом права и свободы личности преобладают и находятся в приоритете перед интересами государства и общества. Таким образом, наиболее применимыми и «правильными» могут выступать два подхода – культурологический и этнопедагогический [4].

Процессы формирования гражданской идентичности и патриотического воспитания в рамках методов применения на практике можно рассмотреть в контексте деятельности кафедры управления в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений Московского педагогического государственного университета (МПГУ). На данной кафедре проводятся курсы повышения квалификации для административно-управленческой целевой аудитории, для учителей и преподавателей общеобразовательных организаций совместно с Центром профилактики религиозного и этнического экстремизма в образовательных организациях Российской Федерации.

В МПГУ реализуются дисциплины «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений» и «Социальное взаимодействие в поликультурном обществе», в основе которых заложены знания и навыки патриотического воспитания подрастающего поколения для всех уровней высшего образования (базовое образование, бакалавриат, магистратура).

Патриотическое воспитание является основой при формировании гражданской идентичности молодежи и его принципы и подходы отражены в образовательных программах. Отдельный раздел посвящен технологиям общероссийской гражданской идентичности в образовательном процессе, функциям и значению патриотического воспитания в Российской Федерации. При реализации дисциплины студенты бакалавриата осваивают современных подходы (отечественные и зарубежные) к осуществлению профилактической и просветительской деятельности. При подготовке к семинарским и практическим занятиям у студентов-педагогов формируются знания, умения и навыки в рамках гражданской идентичности и социальной конструктивности при рассмотрении традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Анализируются современные отечественные и зарубежные технологии осуществления профилактической и просветительской деятельности обучающихся в образовательной среде. Молодежь получает навык подготовки практико-ориентированных проектов по тематике патриотического воспитания в современной образовательной организации.

Дисциплина «Социальное взаимодействие в поликультурном обществе» является обязательной для обучающихся магистратуры и базового

образования. Студенты осваивают основы социального взаимодействия в поликультурном обществе путем освоения способности воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах при осуществлении духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей, закрепленных в системе законодательства Российской Федерации. Тематика третьего раздела данной дисциплины посвящена социальным технологиям воспитания гражданской идентичности в образовательной среде. Основными индикаторами освоения компетенций по дисциплине являются знания в области анализа и обобщения информации о функциях и значении патриотического воспитания в современном российском обществе. Студенты-педагоги приобретают навыки экспертной оценки поведения молодежи и умение локализовать и элиминировать межэтнические и межконфессиональные конфликты в образовательной среде.

Студенты-магистранты МПГУ по итогу обучения формируют личностную картину мира на основе саморазвития и индивидуальной гражданской идентичности. При преподавании дисциплин в контексте патриотического воспитания важную роль играют примеры из исторического опыта России. Так, на практических занятиях можно рассказывать об истории складывания государственности и полиэтничности на территории нашей страны, указывая на факторы объединения.

В качестве практических заданий по дисциплинам применяются различные формы актуализации информации, такие как кейсы для разбора различных ситуаций по формированию знаний и умений в области этнокультурных особенностей развития народов России. В кейс-заданиях описаны реальные ситуации, рассматривающие традиции народов России, например, случаи с ношением хиджабов, студенты приводят нормативные документы и статьи из Конституции, для обоснования своей позиции по тому или иному вопросу. Также студенты подробно разбирают правовые и законодательные документы по вопросам взаимодействия с религиозными организациями и стратегию государственной национальной политики Российской Федерации, а также различные Федеральные законы и указы.

Знание нормативно-правовой базы помогает обучающимся сформировать представления о ключевых особенностях национального вопроса и о процессе регулирования в государстве моментов, затрагивающих многонациональные и многоконфессиональные традиции населения нашей страны.

Практика работы со студенческой молодежью показывает, что в условиях развития современного общества на всех уровнях образования

необходимо выделение патриотического воспитания как самостоятельного феномена в структуре социально-культурной значимости. При анализе патриотического воспитания молодежи в социально-культурном пространстве можно выделить следующие закономерности:

- необходимость формирования базовых духовно-нравственных ценностей государства для каждого индивида;
- процесс складывания гражданско-патриотических принципов идентичности личности и общероссийской гражданской идентичности без национализма и ксенофобии;
- построение патриотического воспитания в образовательных организациях на историческом опыте Российской Федерации.

Для реализации данных закономерностей нужно учитывать влияние информационного общества на процессы формирования самосознания подрастающего поколения, т.к. люди, рожденные в информационный век, обладают совсем иными качествами, нравственностью и моралью. Акценты от духовного были смещены к материальному. Необходимо сохранять традиционные российские ценности, формируя их в условиях быстро меняющегося мира, передавая и сохраняя исторический опыт России. В процессе обучения важно сохранить и укрепить традиционные ценности, помочь обучающимся всех уровней образования сформировать личностную и общероссийскую гражданскую идентичность на основе патриотизма и любви к Отечеству, т.к. это способствует приобретению личностью важнейших качеств: толерантности, умению анализировать информацию, критическому мышлению, взаимодействию с другими людьми, уважению к правам каждого, готовности к компромиссам и желанию участвовать в общественно-политической жизни. Важно выстраивать концепцию патриотического воспитания на культурологическом и этнопедагогическом подходах.

Библиографический список / References

1. Бажуков В.И. Социальная и культурная антропология: учебник и практикум для вузов. М., 2024. [Bazhukov V.I. Sotsialnaya i kulturnaya antropologiya [Social and cultural anthropology]. Textbook and practical course for universities. Moscow, 2024.]
2. Белоганов В.А. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, технология военно-патриотического воспитания, организационно-методические основы: учебное пособие для студентов вузов. Чита, 2008. [Beloganov V.A. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi: kontseptsiya, tekhnologiya voennopatrioticheskogo vospitaniya, organizatsionno-metodicheskie osnovy [Patriotic education of youth: Concept, technology of military-patriotic education, organizational and methodological foundations]. Teaching aid for university students. Chita, 2008.]

3. Волкова В.И., Сальков А.В. Мониторинг эффективности патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях // Северный регион: наука, образование, культура. 2024. Т. 25. № 1. С. 15–20. [Volkova V.I., Salkov A.V. Monitoring the effectiveness of patriotic education of senior preschool children in preschool educational institutions. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2024. Vol. 25. No. 1. Pp. 15–20. (In Rus.)]
4. Габидуллин И.Ф. Гражданское образование как основа российского общества // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3 (93). С. 27–32. [Gabidullin I.F. Civic education as the basis of Russian society. *Kazan Pedagogical Journal*. 2012. No. 3 (93). Pp. 27–32. (In Rus.)]
5. Гражданское патриотическое воспитание молодежи: учебник для вузов / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, Т.В. Макеева, В.Н. Гурьянчик. М., 2024. [Koryakovtseva O.A., Bugaychuk T.V., Makeeva T.V., Guryanchik V.N. *Grazhdanskoe patrioticheskoe vospitanie molodezhi* [Civic patriotic education of youth]. Textbook. Moscow, 2024.]
6. Грязнова Е.В. Социальная память как элемент культуры // Человек и культура. 2015. № 5. С. 92–106. [Gryaznova E.V. Social memory as an element of culture. *Chelovek i kultura*. 2015. No. 5. Pp. 92–106. (In Rus.)]
7. Грязнова Е.В., Хлап А.А. К вопросу о понятии «культурный идеал» // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 32–37. [Gryaznova E.V., Khlap A.A. On the issue of the concept of “cultural ideal”. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2019. No. 5 (39). Pp. 32–37. (In Rus.)]
8. Гукаленко О.В. Методология воспитания патриотизма и социальной ответственности обучающихся на основе приобщения к традиционным российским ценностям // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 2–9. [Gukalenko O.V. Methodology of education of patriotism and social responsibility of students on the basis of introduction to traditional Russian values. *Higher Education Today*. 2024. No. 4. Pp. 2–9. (In Rus.)]
9. Канке В.А. Теория обучения и воспитания: учебник и практикум. М., 2024. [Kanke V.A. *Teoriya obucheniya i vospitaniya* [Theory of training and education]. Textbook and practical course. Moscow, 2024.]
10. Карамова А.С. Воспитание патриотизма среди молодежи и подростков // Форум молодых ученых. 2024. № 5 (93). URL: https://www.forum-nauka.ru/_files/ugd/b06fdc_75f921385eb74088906c68faf8e1e7c7.pdf?index=true (дата обращения: 11.12.2024). [Karamova A.S. Education of patriotism among youth and teenagers. *Forum molodykh uchenykh*. 2024. No. 5 (93). URL: https://www.forum-nauka.ru/_files/ugd/b06fdc_75f921385eb74088906c68faf8e1e7c7.pdf?index=true (In Rus.)]
11. Колесов В.И. Патриотическое воспитание в третьем тысячелетии: учебник. М., 2023. [Kolesov V.I. *Patrioticheskoe vospitanie v tretem tysyacheletii* [Patriotic education in the third millennium]. Textbook. Moscow, 2023.]
12. Ксенофонтов С.В. Идеалы традиционного воспитания в России в историческом прошлом и современности // Труды Саратовской Православной Духовной семинарии. 2019. № 13. С. 308–316. [Ksenofontov S.V. Ideals of traditional education in Russia in the historical past and modern times.

- Proceedings of the Saratov Orthodox Theological Seminary*. 2019. No. 13. Pp. 308–316. (In Rus.)]
13. Мезенцева А.И. Исторический обзор становления патриотического воспитания в России и за рубежом // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 96–109. DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-96-109 [Mezentseva A.I. Historical review of the patriotic education formation in Russia and abroad. *INSIGHT*. 2024. No. 1 (17). Pp. 96–109. (In Rus.). DOI: 10.17853/ 2686-8970-2024-1-96-109]
 14. Мозжилин С.И., Устьянцев В.Б. Идеалы культуры и цивилизационный код России // Вопросы философии. 2021. № 2. С. 198–202. DOI: 10.21146/0042-8744-2021-2-198-202 [Mozhilin S.I., Ustyantsev V.B. Ideals of culture and the civilization code of Russia. *Voprosy Filosofii*. 2021. No. 2. Pp. 198–202. (In Rus.). DOI: 10.21146/0042-8744-2021-2-198-202]
 15. Сапожникова Р.Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 1. С. 13–17. [Sapozhnikova R.B. Analysis of the concept of “identity”: Theoretical and methodological foundations. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2005. No. 1. Pp. 13–17. (In Rus.)]
 16. Складорова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования. Пенза, 2017. [Sklyarova T.V., Bityanova M.R., Beglova T.V. *Tsennosti v sovremennom shkolnom obrazovanii: opyt pedagogicheskogo proektirovaniya* [Values in modern school education: Experience of pedagogical design]. Penza, 2017.]
 17. Шабанова М.В. Концептуальные условия военно-патриотического воспитания обучающихся в системе дополнительного образования // Сервис plus. 2023. № 4. С. 139–151. [Shabanova M.V. Conceptual conditions of military-patriotic education of students in the system of additional education. *Service Plus*. 2023. No. 4. Pp. 139–151. (In Rus.)]
 18. Шульгина Д.П., Шульгина О.В. Культурное и природное наследие России: учебное пособие для среднего профессионального образования. 3-е изд., испр. и доп. М., 2024. [Shulgina D.P., Shulgina O.V. *Kulturnoe i prirodnnoe nasledie Rossii* [Cultural and natural heritage of Russia]. Textbook for secondary vocational education. 3rd ed. Moscow, 2024.]

Статья поступила в редакцию 19.08.2024, принята к публикации 13.10.2024

The article was received on 19.08.2024, accepted for publication 13.10.2024

Сведения об авторе / About the author

Шувалова Наталья Владимировна – кандидат философских наук; доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalya V. Shuvalova – PhD in Philosophical; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: nv.shuvalova@mpgu.su

Муталимова Аминат Махмудовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии развития личности факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

Aminat M. Mutalimova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Pedagogy of Personality Development of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

E-mail: aminat-mutalimova@mail.ru

Сергеева Маргарита Васильевна – старший преподаватель кафедры возрастной психологии факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Margarita V. Sergeeva – senior lecturer at the Department of Age Psychology of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: selinia@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

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

Contribution of the authors

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-229-245

УДК 316.66

Я.А. Бициоха¹, Т.В. Семенова²

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

² Независимый исследователь,
127083 г. Москва, Российская Федерация

Межличностная значимость как фактор социальной мобильности и адаптации выпускников селективных и неселективных университетов

Высшее образование традиционно рассматривается как надежный инструмент социальной мобильности. Однако последние исследования не всегда показывают связь между наличием высшего образования и повышением социального статуса, подчеркивается проблема массовизации высшего образования, разная роль селективных и неселективных университетов. Новизна данного исследования заключается в том, что социальная мобильность рассматривается с психологической точки зрения. Процесс анализируется через призму межличностной значимости – субъективного ощущения важности для окружающих. Цель исследования – определить, как межличностная значимость связана с социальной мобильностью, выявить различия в этой связи в зависимости от селективности университета. Результаты показывают, что средний уровень межличностной значимости положительно связан с восходящей социальной мобильностью, а высокие показатели межличностной

© Бициоха Я.А., Семенова Т.В., 2025



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

значимости не играют значимой роли. Можно предположить, что индивиды, ощущающие высокий уровень межличностной значимости, с большим трудом покидают референтную группу: они включены в социальный контекст, имеют очень прочные связи с родственниками, друзьями детства и юности. Средний же уровень межличностной значимости может говорить о том, что эти индивиды нашли баланс между нормами и ценностями референтной и новой группы. Также обнаружено, что для выпускников неселективных университетов средняя межличностная значимость играет скорее компенсирующе-поддерживающую роль: в отличие от сверстников из селективных университетов, им не удалось повысить свой социальный статус, и общение с референтной группой помогает им пережить эту неудачу.

Ключевые слова: межличностная значимость, селективные университеты, социальная мобильность специалиста, социальный лифт, мультиномиальная логистическая регрессия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Биццоха Я.А., Семенова Т.В. Межличностная значимость как фактор социальной мобильности и адаптации выпускников селективных и неселективных университетов // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 229–245. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-229-245

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-229-245

Ya.A. Bitsiokha¹, T.V. Semenova²

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

² Independent researcher,
Moscow, 127083, Russian Federation

Interpersonal mattering as a factor in social mobility and adaptation of graduates of selective and non-selective universities

Higher education is traditionally viewed as a reliable tool for social mobility. However, recent studies do not always show a connection between higher education and improved social status, highlighting the problem

of mass higher education and the differing roles of selective and non-selective universities. The novelty of this study lies in examining social mobility from a psychological perspective. The process is analyzed through the lens of interpersonal mattering – the subjective feeling of importance to others. The aim of the study is to determine how interpersonal mattering is related to social mobility and to identify differences in this relationship depending on university selectivity. The results show that an average level of interpersonal mattering is positively associated with upward social mobility, while high levels of interpersonal mattering do not play a significant role. It can be assumed that individuals experiencing high levels of interpersonal mattering find it more difficult to leave their reference group: they are embedded in the social context and have very strong ties with relatives, childhood friends, and youth acquaintances. An average level of interpersonal mattering may indicate that these individuals have found a balance between the norms and values of their reference and new groups. It was also found that for graduates of non-selective universities, average interpersonal mattering plays more of a compensatory-supportive role: unlike their peers from selective universities, they failed to improve their social status, and communication with the reference group helps them cope with this failure.

Key words: interpersonal mattering of an individual, selective universities, social mobility of a specialist, social elevator, multinomial logistic regression

CITATION: Bitsiokha Ya.A., Semenova T.V. Interpersonal mattering as a factor in social mobility and adaptation of graduates of selective and non-selective universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 229–245. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-229-245

Введение

Высшее образование в России является частью стандартного жизненного плана по достижению успеха, оно играет роль инструмента социальной мобильности [12]. Доход обладателей диплома примерно в 2 раза выше тех, у кого на руках имеется только школьный аттестат [3]. Поэтому получение высшего образования приобретает массовый характер: в группе россиян от 25 до 34 лет диплом о высшем образовании есть у около 40%¹.

¹ Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М., 2021.

Однако социальная мобильность является комплексным процессом: включает в себя не только увеличение дохода, но и смену социального окружения, переход в новую группу. Как показывают исследования, текущая система высшего образования недостаточно поддерживает этот аспект социальной мобильности [12; 15]. В частности, массовизация высшего образования привела к разделению университетов на селективные и неселективные. Селективные университеты отличаются более сильным преподавательским составом [35], высокой репутацией среди абитуриентов и работодателей, более высокими критериями отбора, и, как следствие более высоким качеством образования и большей прибавкой к заработной плате [7]. В селективные университеты поступают скорее абитуриенты из семей с большими ресурсами [9]. А абитуриенты из семей с низким социально-экономическим статусом и студенты первого поколения, наоборот, скорее поступят в неселективные вузы [10]. Различаются и амбиции студентов. Так, студенты неселективных университетов характеризуются меньшей амбициозностью: карьерные ожидания формируются с учетом воспринимаемого социального статуса [32]. При переходе в новую группу перед индивидами встают вызовы корректировки идентичности, установления новых связей, общий дистресс [22]; им также необходимо осваивать новые нормы и ценности [11]. Разделение вузов на селективные и неселективные создает ситуацию, в которой представители разных социальных слоев ограниченно взаимодействуют в системе высшего образования. Это может укреплять барьеры на пути восходящей социальной мобильности для студентов из неселективных университетов: индивидам оказывается сложнее полноценно стать частью новой группы из-за разных ценностей и норм.

Последние отечественные исследования социальной мобильности во многом направлены на изучение социологических [5; 9] и экономических [3; 27] аспектов, в то время психологическая сторона процесса остается недостаточно изученной. Неудачные попытки включения в новую социальную группу связаны со снижением благополучия, стрессовым состоянием [22], поэтому отвержение со стороны потенциальных знакомых из новой группы и отсутствие поддержки со стороны родственников может стать значимым фактором (не)успешности социальной мобильности. Это ощущение отражает межличностная значимость [28]. Этот конструкт определяется как субъективное ощущение важности для окружающих, предполагает, что окружающие обращают внимание на человека, вкладывают силы и ресурсы в поддержание отношений, ценят его [18]. Когда индивиды ощущают, что значимы и важны для окружающих, это чувство отражает и принятие в новую группу: человек адаптировался к нормам и ценностям, установил новые контакты.

Низкая же социальная значимость свидетельствует или о неуспешной адаптации, или об отсутствии поддержки от референтной группы. Изучение этого конструкта в контексте социальной мобильности поможет лучше понять этот процесс у выпускников селективных и неселективных университетов.

В настоящем исследовании проверяется роль межличностной значимости в процессе социальной мобильности с учетом селективности университета. В качестве эмпирической основы выступают данные лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии».

Социальная мобильность и неселективные университеты

Под социальной мобильностью подразумевается степень, в которой индивид поднимается или опускается на социальной лестнице по сравнению с родителями [24]. Социальная мобильность может отражаться в ряде факторов. Например, объективная социальная мобильность выражается с помощью сравнения текущего заработка или статуса работы индивида и статуса его родителя на момент окончания школы [17]; сравнения уровня образования респондента и родителя его/ее пола [14]. Субъективная социальная мобильность может не совпадать с объективными показателями. Она определяется восприятием индивида своего социального положения, зависит от актуальной ситуации, и поэтому может измеряться как самооценка изменений социально-экономического положения [6; 15].

Одним из основных инструментов социальной мобильности является высшее образование. Наличие высшего образования открывает возможности для получения высокооплачиваемой должности, продвижения по карьерной лестнице [12]. Массовое распространение высшего образования привело к появлению «уровней» внутри некогда гомогенного института высшего образования [26], появились селективные и неселективные университеты. Такое разделение повлияло на весь институт высшего образования: увеличивается разница в качестве образования [7] и, следовательно, нивелируется дифференцирующая функция неселективных университетов [12]. Несмотря на то, неселективные университеты продолжают давать своим выпускникам хоть и меньшую, но все же прибавку к доходу [3], роль высшего образования как инструмента социальной мобильности меняется. Наиболее массовая траектория – переход после 9-го класса в старшую школу, а потом – в университет, – в большей степени является инструментом сохранения социального статуса, и в меньшей – восходящей социальной мобильности [4]. Важным становится статус университета. Так, для студентов с низким социально-экономическим статусом, поступивших в селективный университет,

характерны трудности с построением новой идентичности [16]. А выпускникам неселективных университетов не только в меньшей степени отдается предпочтение при приеме на работу с высоким статусом [3], но также им труднее устанавливать способствующие восходящей социальной мобильности связи [13].

Психологические аспекты социальной мобильности

Перемещения по социальной лестнице – это еще и психологический переход из одной социальной группы в другую. Актуальным становится и вопрос социальной идентичности индивида, воспринимаемых барьеров для вступления в новую группу и трудностей усвоения новых социальных норм. В частности, существуют неявные стандарты поведения, речи, манеры одеваться и даже устремлений, которые могут показаться чуждыми тем, кто социализировался в другой группе [33]. Есть и явные различия в образе жизни (ориентация на удовольствие для индивидов с высоким социально-экономическим статусом и склонность к потреблению продуктов массовой культуры – с низким), что мешает установлению контакта [19]. Наконец, в процессе перехода возможно дистанцирование от родительских ценностей, разрыв прошлых связей, что негативно сказывается на субъективном благополучии [22]. Стремящийся к восходящей социальной мобильности индивид, отказавшийся от норм и ценностей своей группы, но потерпевший неудачу в интеграции в новую группу, рискует стать «культурным аутсайдером» [25].

Психосоциальные установки индивида помогают в преодолении негативных аспектов социальной мобильности. D. Becker, K. Birkelbach говорят о функционировании внутреннего локуса контроля как буфера, защищающего от стресса, социального давления; авторы также подчеркивают, что внутренний локус контроля помогает справляться с высокими требованиями среды к автономии и гибкости [11]. О связи установок и социальной мобильности пишут и D. Shifrer, H. Pals: они подтверждают данные о значимости локуса контроля, указывают на тормозящую роль негативного самовосприятия [31].

Межличностная значимость

Межличностная значимость является потенциально полезным конструктом для анализа психологического механизма социальной мобильности. Конструкт определяется как «ощущение того, что в той или иной степени и каким-либо способом человек является важной частью окружающего его мира» [18, с. 339]. Противоположностью значимости является маргинальность, ощущение незначительности [30]. Ощущение

значимости рассматривается как один из главных компонентов Я-концепции [18; 20; 29].

Для конструкта характерна двухфакторная структура [18]. Первая из этих категорий предполагает осознание человеком своей значимости для других людей (*awareness*). Например, человек считает, что он значим, если другие люди замечают его (например, узнают на каких-то мероприятиях) [18]. Второй аспект – это взаимоотношения человека с другими значимыми людьми. Он касается того, что человек ощущает себя объектом внимания и заботы других людей. Эта форма значимости связана с ощущением поддержки со стороны окружающих [21].

Межличностная значимость может быть индикатором неудач в процессе перехода из одной группы в другую в рамках социальной мобильности. Особенно это может быть актуально для индивидов, закончивших неселективный вуз. Так как большая часть из них является выходцами из семей с низким социально-экономическим статусом, они оказываются в менее выгодном положении: в процессе социальной мобильности им приходится приспосабливаться к нормам и правилам новой группы, корректировать свою идентичность. Поддержка существующего окружения или положительный настрой принимающей группы – это аспекты, которые отражаются в ощущении межличностной значимости. Они могут помогать адаптироваться к новой группе, оказываются особенно актуальными для выпускников неселективных университетов. В целом, цель данной работы – определить, как межличностная значимость связана с социальной мобильностью, выявить различия в этой связи в зависимости от селективности университета.

Исходя из цели, определяются следующие задачи:

1. Выделить необходимые для анализа переменные из общего массива данных лонгитюдного исследования, создать подходящую по формату базу данных.
2. Оценить психометрические характеристики сокращенной шкалы межличностной значимости.
3. Выявить взаимосвязи между межличностной значимостью, типом университета и социальной мобильностью выпускников высших учебных заведений в России.

Методика исследования

База данных

В работе использовались данные лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (далее – ТРоп). В основе проекта – репрезентативная на национальном уровне выборка российских восьмиклассников, участвовавшая в TIMSS и PISA в 2011 г. Респонденты

опрашиваются ежегодно, уровень отклика составляет 80%, а дизайн исследования нацелен на изучение образовательных и карьерных траекторий молодежи.

База данных была сформирована на основе волн 2012, 2015, 2021 и 2023 гг. Общая выборка составила 440 человек: в базу попали респонденты с высшим образованием, по которым были доступны данные о профессиональном статусе респондента и родителей. Возраст участников исследования – от 26 до 29 лет ($M = 27,9$ лет, $SD = 0,47$), 36% выборки составляют мужчины.

Инструмент

Для оценки переменной «Межличностная значимость» использовалась сокращенная версия Шкалы межличностной значимости. Оригинальная версия отличается хорошими психометрическими характеристиками, подтверждена дискриминативная валидность инструмента [18]. Существует и адаптация опросника на русский язык [1]. В данном исследовании были использованы утверждения из факторов «Осознанность» (4 утверждения) и «Важность» (5 утверждений), которые продемонстрировали самые высокие факторные нагрузки и наилучшие статистики согласия с моделью. Так, сокращенная шкала демонстрирует одномерность (собственное значение первой компоненты = 1,69, что меньше критического значения в 2; ожидаемая и наблюдаемая дисперсия близки – 51 и 51,9% соответственно; а показатель Disattenuated Correlation в 0,91 является высоким), коэффициент α Кронбаха равен 0,89, надежность в рамках IRT составила 0,8, что является хорошим показателем. Нестандартизованная невзвешенная статистика согласия (OUTFIT MNSQ) и нестандартизованная информационно-взвешенная статистика согласия (INFIT MNSQ) находятся в границах диапазона от 0,5 до 1,5, что говорит о согласии данных с моделью [34]. Таким образом, сокращенная версия адаптации Шкалы межличностной значимости также демонстрирует хорошие психометрические характеристики.

Переменные

Социальная мобильность измерялась на основе сравнения оценок респондентами их профессионального положения и профессионального положения их родителей в тот момент, когда респонденты учились в 8 классе. Такой способ измерения рассматривается как один из вариантов оценки объективной социальной мобильности [8]. В основе лежит классификация ISCO-08, согласно которой можно выделить ряд категорий: руководители, профессионалы, полупрофессионалы, клерки,

работники торговли, квалифицированные рабочие, неквалифицированные рабочие². Категориям присваиваются ранги: например, руководителям – 6, профессионалам – 5, и так далее. В результате, переменная «Социальная мобильность» измеряется как разница между рангом профессионального статуса ребенка и отца (при отсутствии данных – матери). Переменная получает три возможных значения: «нисходящая социальная мобильность», «воспроизведение статуса», «восходящая социальная мобильность».

Межличностная значимость измерялась с помощью сокращенной Шкалы межличностной значимости. В анализе использовалась оценка черты индивида в логитах – единицы измерения, применяемой в рамках Item Response Theory. Данные были переведены в формат категориальной переменной: в работе предполагается определение роли разных уровней межличностной значимости. Итоговая переменная основана на квантилях: респонденты были распределены в три равные группы по уровню выраженности конструкта. В результате, в группу с низким уровнем межличностной значимости попали испытуемые, которые ощущают себя незначимыми, они остро переживают невключенность в группу; в группе со средним уровнем оказались респонденты, которые в целом включены в группу, но скорее находятся на периферии; наконец, третья группа отличается сильной включенностью в группу.

Селективность вуза определялась с помощью среднего балла зачисленных абитуриентов. Если балл был более 70 (т.е. соответствовал оценке «пять»), вуз считался селективным, если менее 70 – неселективным [2].

В качестве контрольных переменных в анализ также были добавлены переменная, обозначающая студентов первого поколения и пол (0 – мужчины, 1 – женщины).

Процедура анализа

Для ответа на поставленные исследовательские вопросы используется мультиномиальная логистическая регрессия. Метод является расширением обобщенных линейных моделей, позволяющих оценивать неупорядоченные категории в количестве больше двух [23]. Такой подход актуален в нашем исследовании, т.к. в качестве зависимой переменной выступает социальная мобильность, представленная категориями «нисходящая», «восходящая» и «воспроизведение статуса»: эти

² International Standard Classification of Occupations: ISCO-08 // International Labour Office, 2012. URL: <https://isco.ilo.org/en/isco-08/> (дата обращения: 25.07.2024).

категории описывают качественно различные социальные ситуации, что делает переменную скорее номинальной. В модели мультиномиальной логистической регрессии категории, которым соответствуют значимые коэффициенты, могут быть интерпретированы с точки зрения того, насколько они увеличивают или уменьшают вероятность значения по отношению к базовой категории.

В качестве референтной категории для зависимой переменной была выбрана нисходящая социальная мобильность (как наименее желательный исход); референтной категорией для пола являются мужчины; для переменной, отражающей первое поколение студентов, – группа респондентов, у родителей которых было высшее образование; для селективности – селективные университеты. Для ответа на поставленные исследовательские вопросы будет построена модель с переменной взаимодействия между селективностью университета и межличностной значимостью.

Результаты

К первому поколению относится 28% респондентов, около половины (55,5%) респондентов закончили неселективные университеты. Около 20% респондентов продемонстрировали нисходящую социальную мобильность, 23% – воспроизведение статуса, 57% – восходящую социальную мобильность. Студенты первого поколения в 82% случаев демонстрируют восходящую социальную мобильность. Кроме того, 90 (72%) студентов первого поколения поступили в неселективные университеты (подробнее см. табл. 1).

Результаты регрессионного анализа приведены в табл. 2. Для воспроизводства статуса включенные в анализ конструкты не показали связи с социальной мобильностью. Так, по сравнению с нисходящей мобильностью, селективность университета, пол, уровень межличностной значимости и тот факт, что испытуемый принадлежит к первому поколению студентов, не связаны с вероятностью воспроизвести статус родителя. Однако обнаружена статистически значимая связь между рядом переменных и восходящей мобильностью. Повышают шанс на восходящую мобильность принадлежность к первому поколению студентов, средний уровень межличностной значимости, а также эффект взаимодействия между селективностью университета и средним уровнем межличностной значимости (по сравнению с нисходящей мобильностью). Высокие показатели межличностной значимости не связаны с восходящей социальной мобильностью.

Таблица 1

**Социодемографические характеристики участников исследования
по направлениям социальной мобильности**

		Нисходящая социальная мобильность	Воспроизведение статуса	Восходящая социальная мобильность	Общее количество
Пол	Мужчины	35 (20%)	45 (25,7%)	95 (54,3%)	175
	Женщины	53 (20,1%)	58 (22,7%)	154 (60,2%)	256
Первое поколение студентов	Да	8 (6,5%)	14 (11,3%)	102 (82,2%)	124
	Нет	80 (25,3%)	89 (28,2%)	147 (46,5%)	316
Тип университетов	Селективные	42 (21,4%)	59 (30,1%)	95 (48,5%)	196
	Неселективные	46 (18,9%)	44 (18%)	154 (63,1%)	244
Социальная мобильность		88	103	249	440

Таблица 2

**Результаты мультиномиальной логистической регрессии:
связь образовательных и социодемографических факторов
с воспроизводством статуса и восходящей социальной мобильностью**

Предикторы	Коэффициент	Статистическая ошибка	Шансы	p-value
<i>Воспроизводство статуса</i>				
Интерцепт	0,042	0,358	1,044	0,904
Селективность	−0,201	0,485	0,818	0,678
Пол (M = 1)	−0,195	0,301	0,822	0,516
Первое поколение студентов	0,558	0,477	1,749	0,241
Межличностная значимость (средние значения)	0,436	0,493	1,547	0,375
Межличностная значимость (высокие значения)	0,885	0,505	2,425	0,079
Селективность × Межличностная значимость (средние значения)	−0,566	0,714	0,567	0,427
Селективность × Межличностная значимость (высокие значения)	−0,300	0,741	0,741	0,684
<i>Восходящая мобильность</i>				
Интерцепт	−0,070	0,342	0,932	0,836
Селективность	0,732	0,422	2,080	0,082
Пол (M = 1)	0,048	0,269	1,050	0,856
Первое поколение студентов	1,988	0,400	7,304	<0,01**
Межличностная значимость (средние значения)	1,001	0,454	2,723	0,027*
Межличностная значимость (высокие значения)	0,885	0,493	2,423	0,073
Селективность × Межличностная значимость (средние значения)	−1,279	0,617	0,278	0,038*
Селективность × Межличностная значимость (высокие значения)	−0,647	0,676	0,523	0,338

Примечание. Статистическая значимость обозначена следующим образом: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$. Эти уровни означают, что вероятность получения наблюдаемых результатов при условии истинности нулевой гипотезы составляет менее 5,1%.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования подтвердилась роль межличностной значимости для социальной мобильности. Средне выраженное ощущение важности для окружающих, чувство признания, поддержки и включенности в группу увеличивает шансы того, что индивид демонстрирует восходящую социальную мобильность. Именно средние, а не высокие, показатели оказались связаны с социальной мобильностью. Возможно, индивиды, ощущающие высокий уровень межличностной значимости, с большим трудом покидают референтную группу: они включены в социальный контекст, имеют очень прочные связи с родственниками, друзьями детства и юности. Средний же уровень межличностной значимости может говорить о том, что эти индивиды нашли баланс между нормами и ценностями референтной и новой группы: они являются частью новой группы, ощущают собственную важность и поддержку со стороны новых друзей и знакомых. В то же время, они не интегрированы настолько, чтобы переживать повышенное внимание, а связи с референтной группой скорее ослабли, но поддерживаются.

Другим результатом работы стало обнаружение значимого взаимодействия между селективностью университета и средним уровнем межличностной значимости для восходящей социальной мобильности: выпускники неселективных университетов со средним уровнем межличностной значимости демонстрируют меньшие шансы на восходящую социальную мобильность. Возможно, даже средний показатель межличностной значимости играет для них скорее компенсирующую роль: в отличие от сверстников из селективных университетов, им не удалось повысить свой социальный статус, и общение с референтной группой помогает им пережить эту неудачу. С другой стороны, эта группа может как раз находиться в процессе социальной мобильности: по сравнению со сверстниками из селективных университетов, им потребовалось чуть больше времени, и на момент проведения исследования, когда средний возраст по выборке составляет 27,9 лет, они как раз пробуют повысить свой статус.

Наконец, важно отметить, что в работе обнаружен сильный значимый эффект принадлежности к первому поколению: студенты первого поколения с большей вероятностью повышают свой социальный статус. Это может говорить о том, что для определенных групп выпускников высшее образование продолжает играть роль социального лифта, является надежным источником для улучшения собственного социального и материального положения. Межличностная значимость оказалась

значимым предиктором для восходящей социальной мобильности. Конструкт позволяет в общих чертах понять процессы, происходящие во время смены социального статуса, дает возможность оценить различия между выпускниками селективных и неселективных университетов. Дальнейшее направление исследований может быть связано с более глубоким пониманием роли референтной группы, механизмов перехода, а также социальных процессов, происходящих внутри университета, во время контакта между представителями разных социальных групп.

Библиографический список / References

1. Бициоха Я.А., Кузьмина Ю.В. Опыт разработки русскоязычной версии шкалы межличностной значимости: результаты конфирматорного факторного анализа и современной теории тестирования // Сибирский психологический журнал. 2023. № 90. С. 44–64. [Bitsiocha Ya.A., Kuzmina Yu.V. Experience of developing a Russian-language version of the interpersonal significance scale: Results of confirmatory factor analysis and modern test theory. *Siberian Psychological Journal*. 2023. No. 90. Pp. 44–64. (In Rus.)]
2. Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России / К.В. Рожкова, С.Ю. Рошин, С.А. Солнцев, П.В. Травкин // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 161–190. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190 [Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Solntsev S.A., Travkin P.V. The differentiation of quality in higher education and graduates' wages in Russia. *Voprosy Obrazovaniya*. 2023. No. 1. Pp. 161–190. (In Rus.). DOI:10.17323/1814-9545-2023-1-161-190]
3. Капелюшников Р.И. Отдача от образования в России: ниже некуда? // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 37–68. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-37-68 [Kapelyushnikov R.I. Return on education in Russia: Nowhere lower? *Voprosy Ekonomiki*. 2021. No. 8. Pp. 37–68. (In Rus.). DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-37-68]
4. Качество приема в российские вузы / под ред. М.С. Добряковой, Я.И. Кузьминова. М., 2016. [Kachestvo priema v rossiyskie vuzy [The quality of admission to Russian universities]. M.S. Dobryakova, Ya.I. Kuzminova (eds.). Moscow, 2016.]
5. Лукина А.А., Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. Субъективная социальная мобильность выпускников вузов через призму их образовательных траекторий // Социологические исследования. 2024. № 1. С. 109–124. DOI: 10.31857/S0132162524010109 [Lukina A.A., Maltseva V.A., Rozenfeld N.Ya. Subjective social mobility of university graduates through the lenses of their educational trajectories. *Sociological Studies*. 2024. No. 1. Pp. 109–124. (In Rus.). DOI: 10.31857/S0132162524010109]
6. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Доступность высшего образования в России: как превратить экспансию в равенство. М., 2022. [Malinovsky S.S., Shibanova E.Yu. Dostupnost vysshego obrazovaniya v Rossii: kak prevratit ekspansiyu v ravenstvo [Accessibility of higher education in Russia: How to turn expansion into equality]. Moscow, 2022.]

7. Монусова Г.А. Объективная и субъективная социальная мобильность в межстрановой перспективе // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2016. № 3-4 (123). С. 52–71. [Monusova G.A. Objective and subjective social mobility in a cross-country perspective. *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii*. 2016. No. 122. Pp. 52–71. (In Rus.)]
8. Тихонова Н.Е. Межпоколенческое воспроизводство профессиональных статусов и классовой принадлежности в современном российском обществе // Вопросы теоретической экономики. 2021. № 2. С. 61–78. [Tikhonova N.E. Intergenerational reproduction of professional statuses and class affiliation in modern Russian society. *Questions of Theoretical Economics*. 2021. No. 2. Pp. 61–78. (In Rus.)]
9. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 539–554. DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554 [Khavenson T.E., Chirkina T.A. Educational choice of students after grades 9 and 11: Comparison of primary and secondary effects of socio-economic status of the family. *The Journal of Social Policy Studies*. 2019. Vol. 17. No. 4. Pp. 539–554. (In Rus.). DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554]
10. Barsegyan V., Maas I. First-generation students' educational outcomes: A 9-years panel study on the role of parental educational, cultural, and economic capital. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2022. Vol. 91. DOI: 10.31235/osf.io/wt65s
11. Becker D., Birkelbach K. Social mobility and subjective well-being revisited: The importance of individual locus of control. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2018. Vol. 54. Pp. 1–20. DOI: 10.1016/j.rssm.2018.01.001
12. Burlutskaia M.G. Higher education as a means of upward social mobility. *Russian Education & Society*. 2014. Vol. 56. No. 4. Pp. 52–63. DOI: 10.2753/res1060-9393560404
13. Chetty R., Jackson M O., Kuchler T. et al. Social capital I: Measurement and associations with economic mobility. *Nature*. 2022. Vol. 608. Pp. 1–14. DOI: 10.1038/s41586-022-04996-4
14. Corak M. Do poor children become poor adults? Lessons from a cross-country comparison of generational earnings mobility. Bonn, 2006. Pp. 143–188.
15. Day M.V., Fiske S.T. Understanding the nature and consequences of social mobility beliefs. *The Social Psychology of Inequality*. 2019. Pp. 365–380. DOI: 10.1007/978-3-030-28856-3_23
16. Destin M., Debrosse R. Upward social mobility and identity. *Current Opinion in Psychology*. 2017. No. 18. Pp. 99–104. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.08.006
17. Duru-Bellat M., Kieffer A. Objective/subjective: The two facets of social mobility. *Sociologie Du Travail*. 2008. No. 50. Pp. e1–e18. DOI: 10.1016/j.soctra.2008.07.001
18. Elliott G., Kao S., Grant A.-M. Mattering: Empirical validation of a social-psychological concept. *Self and Identity*. 2004. Vol. 3. No. 4. Pp. 339–354. DOI: 10.1080/13576500444000119

19. Flemmen M., Jarness V., Rosenlund L. Social space and cultural class divisions: The forms of capital and contemporary lifestyle differentiation. *The British Journal of Sociology*. 2018. Vol. 69. No. 1. Pp. 124–153.
20. Flett G.L. Resilience to interpersonal stress: Why mattering matters when building the foundation of mentally healthy schools. *Handbook of School-Based Mental Health Promotion*. 2018. Pp. 383–410. DOI: 10.1007/978-3-319-89842-1_20
21. Flett G.L. An introduction, review, and conceptual analysis of mattering as an essential construct and an essential way of life. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2021. Vol. 40. No. 1. Pp. 1–34. DOI: 10.1177/07342829211057640
22. Hadjar A., Samuel R. Does upward social mobility increase life satisfaction? A longitudinal analysis using British and Swiss panel data. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2015. Vol. 39. Pp. 48–58. DOI: 10.1016/j.rssm.2014.12.002
23. Hilbe J. M. Logistic regression models. New York, 2009.
24. Jenkins H., English K.L., Hristova O. et al. Social mobility and economic success: How social mobility boosts the economy // Oxera Consulting LLP, 2017. URL: https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/Oxera-report_WEB_FINAL.pdf (дата обращения: 25.04.2024).
25. Lehmann W. Habitus transformation and hidden injuries. *Sociology of Education*. 2013. Vol. 87. No. 1. Pp. 1–15. DOI: 10.1177/0038040713498777
26. Lucas S. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*. 2001. Vol. 106. No. 6. Pp. 1642–1690. JSTOR. DOI: 10.1086/321300
27. Prakhov I. Indicators of higher education quality and salaries of university graduates in Russia. *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 99. P. 102771. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2023.102771
28. Prilleltensky I. Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics. *American Journal of Community Psychology*. 2019. Vol. 65. No. 1-2. DOI: 10.1002/ajcp.12368
29. Rosenberg M., McCullough B.C. Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents. *Research in Community & Mental Health*. 1981. Vol. 2. Pp. 163–182.
30. Schlossberg N.K. Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services*. 1989. Vol. 1989. No. 48. Pp. 5–15. DOI: 10.1002/ss.37119894803
31. Shifrer D., Pals H. Social mobility, adolescents' psycho-social dispositions, and parenting. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2021. Vol. 75. P. 100646. DOI: 10.1016/j.rssm.2021.100646
32. Thompson M.N., Dahling J.J. Image theory and career aspirations: Indirect and interactive effects of status-related variables. *Journal of Vocational Behavior*. 2010. Vol. 77. No. 1. Pp. 21–29. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.02.001
33. Wietmarschen H. van. Stratified social norms. *Economics & Philosophy*. 2023. No. 40 (2). Pp. 1–16.
34. Wright B.D., Linacre J.M. Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*. 1994. Vol. 8. Pp. 370–371.
35. Yokoyama K. Reflections on the Field of Higher Education: Time, space and sub-fields. *European Journal of Education*. 2016. Vol. 51. No. 4. Pp. 550–563.

Статья поступила в редакцию 05.08.2024, принята к публикации 25.09.2024

The article was received on 05.08.2024, accepted for publication 25.09.2024

Сведения об авторах / About the authors

Биццоха Ярослав Андреевич – аспирант аспирантской школы по образованию Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Yaroslav A. Bitsiokha – postgraduate student at the Postgraduate School of Education at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: yabitsiokha@hse.ru

Семенова Татьяна Вадимовна – PhD (науки об образовании); независимый исследователь, г. Москва

Tatiana V. Semenova – PhD in Education; independent researcher, Moscow

E-mail: tatiana@semenova.me

Заявленный вклад авторов

Я.А. Биццоха – обработка и описание результатов исследования, подготовка текста статьи

Т.В. Семенова – консультирование на этапе проработки идеи, подготовка текста статьи

Contributions of the authors

Ya.A. Bitsiokha – processing and description of research results, preparation of article text

T.V. Semenova – consulting at the stage of idea development, preparation of article text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-246-254

УДК 159.922

А.В. Лашманкин

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева,
443086 г. Самара, Российская Федерация

Отношение к ограничениям и самоограничениям в цифровой среде у студентов: социально-психологический анализ

В статье исследуется сформированность ценностно-смысловой сферы личности как проявление способности осознавать смысл ограничений и самоограничений в цифровой среде для конструирования образа будущего у юношей и девушек. Автором проведено анкетирование студентов 1–2 курсов Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева. Выборку составили 156 человек. Выявлена максимальная приближенность студентов к информации в цифровой среде (97%), с которой они умеют хорошо работать. Показано, что студенты проявляют сосредоточенность в основном на сиюминутном получении информации, как правило, из одних и тех же источников (76%), при этом ориентированы на потребление, в том числе и информации, представленной в цифровой сфере (97%). В основном студенты не ограничивают себя в информационном потоке, т.к. легкий доступ к информации делает их более уверенными в своих взглядах (82%). Выявлено, что студенты испытывают мотивационный дефицит (23%), реже когнитивный (13%) и эмоциональный дефицит (3%). Показано, что небольшая доля опрошенных студентов испытывает дефицит поисковой активности, для них проще ориентироваться на информацию, которую они получают автоматически в рекомендациях (3%). Определено, что студенты продемонстрировали предпочтение общению в социальных сетях, электронной почте, блогах (56%). В общении любят открытость и честность, хотя многие из них

© Лашманкин А.В., 2025

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



живут в цифровой среде в придуманных образах и мирах. Сделан вывод, что можно говорить о зависимости большинства студентов от цифровых технологий.

Ключевые слова: развитие информационных технологий, ограничения и самоограничения в цифровой среде, ценностно-смысловая сфера личности, формирование образа будущего, поисковая активность студентов в интернете

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лашманкин А.В. Отношение к ограничениям и самоограничениям в цифровой среде у студентов: социально-психологический анализ // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 246–254. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-246-254

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-246-254

A.V. Loshmankin

Samara National Research University,
Samara, 443086, Russian Federation

Attitudes to restrictions and self-restraints in the digital environment among students: Socio-psychological analysis

The article examines the situation with the formation of the value-semantic sphere of the individual, as a manifestation of the ability to understand the meaning of restrictions and self-limitations in the digital environment for constructing the image of the future in young men and women. The author conducted a survey of 1st and 2nd year students of Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev. The sample consisted of 156 people. The maximum proximity of students to information in the digital environment (97%) was revealed, with which they can work well. It was shown that students focus mainly on immediate receipt of information, usually from the same sources (76%), while being oriented towards consumption, including information presented in the digital sphere (97%). In general, students do not limit themselves in the flow of information, since easy access to information makes them more confident in their views

(82%). It was found that students experience a motivational deficit (23%), less often a cognitive deficit (13%), and an emotional deficit (3%). It was shown that a small proportion of the surveyed students experience a deficit in search activity; it is easier for them to focus on the information that they receive automatically in recommendations (3%). It was determined that students demonstrated a preference for communication via social networks, email, and blogs (56%). They love openness and honesty in communication, although many of them live in a digital environment in imaginary images and worlds. It was concluded that it is possible to speak about the dependence of the majority of students on digital technologies.

Key words: development of information technologies, restrictions and self-limitations in the digital environment, value-semantic sphere of personality, formation of the image of the future, students' search activity on the Internet

CITATION: Loshmankin A.V. Attitudes to restrictions and self-restraints in the digital environment among students: Socio-psychological analysis. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 246–254. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-246-254

Коммуникация в обществе может происходить на разных уровнях – между индивидами, между социальными группами, внутри общества, между обществами. Культура строится на основе коммуникации при помощи передачи информации о ценностях, на основе которых происходит социализация [6; 12; 13]. В состав ценностно-смысловой сферы входят взаимосвязанные между собой и значимые для человека:

- смыслы, личностная значимость тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненно-му контексту в целом конкретного субъекта;
- ценности, идея, которая задает вектор внешней и внутренней активности человека (является наддеятельностной структурой, которая определяет цель, манеру любой активности человека).

М.М. Бахтин подчеркивает, что будущее является смысловой категорией, а значит, наличие четко сформированного образа будущего не является возможным без сформированной ценностно-смысловой сферы личности [4]. Для того, чтобы ценность была встроена в уже имеющуюся личную систему ценностей, человек должен ее эмоционально принимать, т.к. данный процесс невозможен без волевого акта.

Воздействию стрессогенных факторов чаще подвергаются старшеклассники, в связи с тем, что в данном возрасте система ценностей еще окончательно не сформирована, а необходимость принимать участие

в жизни общества возрастает, поэтому появляется необходимость адаптироваться к ценностным ориентациям социума [7].

П.И. Арапова выделяет ценности как один из трех ключевых элементов при построении убедительного образа будущего: значимый смысл (что наиболее важно?); картина будущего (как будет выглядеть будущее?); ценности (что определяет поведение и принимаемые решения?) [2].

Мотивационная сфера – иерархическая система мотивов личности, рассматривать которую можно с позиции таких компонентов, как иерархичность, широта и гибкость [10]. По мнению Х. Хекхаузена, мотивация – это находящийся под воздействием конкретного мотива процесс психической регуляции деятельности. Иначе говоря, мотивация включает в себя совокупность систем процессов, отвечающих за побуждение и деятельность человека [11].

В.С. Мерлин считает, что мотивом является то, что побуждает человека к действию, имеющему целенаправленный характер как у человека, так и у животного, однако действия человека определяются сознательной целью [8]. Эмоция не влияет на поведение человека: от нее зависит только реакция организма. Эти данные дают нам право полагать, что еще одним основанием для формирования в юношеском возрасте образа будущего является возрастание важности мотивационной сферы.

Формирование образа будущего невозможно без самосознания, позволяющего осуществлять саморегуляцию посредством способности понимать себя, свои потребности и способности, объективно видеть мир и себя в нем. Потенциал развития ограничений (самоограничений) и формирование образа будущего зависит от уровня самосознания, состоящего из четырех равноценных компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения, саморегуляции, мирознания.

1. Самопознание – позволяет понять возможность воплощения представлений в реальность в соответствии с психологическими и физическими особенностями.

2. Эмоционально-ценностной отношение – позволяет понять свои возможности.

3. Саморегуляция – позволяет понять, какими нормами и правилами будет руководствоваться человек при построении будущего.

4. Мирознание – позволяет воспринять объективную реальность с учетом окружающей среды субъекта [9].

Исходя из теоретического анализа, мы делаем вывод о том, что для построения убедительного образа будущего испытуемый должен обладать высоким уровнем развития ценностно-смысловой сферы осознания смысла ограничений и самоограничений в цифровой среде.

Вероятно, что личности с высоким уровнем осознания смысла ограничений и самоограничений в цифровой среде чаще добиваются успеха. Исследованием проблемы успешности занимались такие авторы, как Н.А. Батурина, А.С. Белкина, Н.И. Бережная, С.Т. Джанерьян, Е.В. Желтова, Е.М. Иванова. Феномен «успешность» рассматривается большинством авторов в качестве:

- характеристики деятельности человека (понимают как необходимую для достижения результатов и продуктивности при условии наличия умений, знаний и навыков совокупность психологических и психофизиологических особенностей) [3];
- личностного свойства (определяют как устойчивую динамическую систему переживаний своих достижений человеком в соответствии с уровнем самооценки и притязаний; развитию личности способствует успешность) [1].

Успешность деятельности определяется внешним и внутренним критериями. Внешний служит объективной оценкой, которую человеку дают значимые для него люди, например, руководитель, коллега, член семьи. Данный критерий позволяет делать вывод о стабильности работы, доходе или статусе. Внутренний критерий служит субъективной оценкой [5].

Нам представляется важным изучить ситуацию со сформированностью ценностно-смысловой сферы личности как проявление способности осознавать смысл ограничений и самоограничений в цифровой среде для конструирования образа будущего у юношей и девушек.

Наша гипотеза также базируется на том, что люди с высоким уровнем осознания смысла ограничений и самоограничений в цифровой среде чаще добиваются успеха. Мы полагаем важным отметить, что современное подрастающее поколение с самого рождения сталкивается с непрерывным потоком информации, поэтому для них ситуация с информационной перегрузкой является привычной. Но, между тем, информационная перегрузка им грозит при целенаправленной работе с непривычными объемами информации, т.к. в настоящее время интернет изобилует источниками, транслирующими ценности и передающими информацию достаточно противоречивого характера. И личность все больше сталкивается с вопросами, касающимися ограничений и самоограничений в цифровой среде.

Нами было разработана анкета, состоящая из трех блоков.

Первый блок анкеты направлен на выявление знаний о вреде и пользе получаемой информации, о возможности ограничивать себя от ее негативного воздействия, о знании способов, областей и практик такого рода ограничений и самоограничений.

Второй блок анкеты направлен на выявление отношения к практикам ограничений и самоограничений в цифровой среде.

Третий блок анкеты касался потребностей и намерений вводить в свою практику различного рода ограничений и самоограничений в цифровой среде.

Выборку составили 156 студентов 1–2 курсов Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева.

Учитывая условия, в которых развиваются современные студенты (поколение мультимедийных технологий, родившееся в информационном обществе), мы видим, что в отличие от предыдущих поколений, это поколение «связано» между собой не благодаря письмам, непосредственному общению, книгам и т.п., а благодаря интернету, мобильным телефонам, электронной почте, SMS и MP3- плеерам. Как выявлено, они более зависимы от цифровых технологий (97%), чем их родители, поколение, которое пользовалось телевидением как альтернативой книгам и газетам.

Исследуемых студентов отличает сиюминутное желание получить информацию, и, как правило, из одних и тех же источников (76%). При этом они ориентированы на потребление, в том числе и информации, представленной в цифровой сфере (97%). Почти всю информацию опрашиваемые получают в Сети (97%), в основном не ограничивая себя в информационном потоке (88%). Легкий доступ к ней делает их более уверенными в своих взглядах (82%), хотя часто далеко не правильных. Многие продемонстрировали, что отдают предпочтение общению в социальных сетях (56%), чем личной встрече.

В то же время опрашиваемые в общении любят откровенность и честность (97%), хотя многие из них живут в цифровой среде в придуманных образах и мирах. У них проявлена максимальная приближенность к информации, с которой они умеют хорошо работать (82%). Свои мысли, отношение к себе и жизни им привычнее выразить в статусах в социальных сетях или коротких сообщениях (98%).

Часть респондентов испытывает мотивационный дефицит, неспособность действовать, активно вмешиваясь в ситуацию (23%). Другая – констатирует когнитивный дефицит (13%), неспособность в последующем обучаться тому, что в аналогичных ситуациях может оказаться вполне эффективным. Меньшая часть опрашиваемых студентов проявила эмоциональный дефицит (3%), говоря о подавленном или депрессивном состоянии, являющемся следствием бесплодности собственных действий. Также следует отметить выявленный отказ (3%) от поисковой активности, которая в норме помогает противостоять неблагоприятным воздействиям. Данная группа принимавших участие в исследовании отметила, что им проще ориентироваться на информацию, которую они получают автоматически в рекомендациях, и «зависают» в ней.

Обсуждение результатов

Условием, в котором формируется образ будущего современных юношей, является рост информационных потоков и числа информационных источников в цифровом мире. Ученые рассматривают этот вопрос с разных точек зрения: избыток информации вызывает стресс, расстройства нервной системы, вводится термин «синдром информационной усталости»; с другой стороны, человек находится в условиях информационной осведомленности, имеет возможность изучить любой объем данных с необходимой ему интенсивностью.

В современное время появились средства массовой коммуникации, которые помимо прочего взяли на себя функцию трансляции культурных ценностей.

В настоящее время нельзя недооценить роль сети Интернет как средства массовой коммуникации, а в контексте последней невозможно пройти мимо роли т.н. «социальных сетей», которые как раз явились полной реализацией парадигмы Web 2.0 в коммуникативной сфере. Они смогли если не вытеснить, то заметно потеснить традиционные медиа, пусть даже перенесенные в Интернет. Еще одним важным аспектом развития цифровой среды является расширение возможностей контроля над людьми и обществом, особенно за пользователями компьютеров, подключенных к сети.

Некоторые элементы осознания смысла ограничений и самоограничений в цифровой среде являются компонентами временной перспективы или тесно связаны с феноменом конструирования образа будущего: мотивация к обучению происходит благодаря поставленным целям и ограничениям, в связи с этим, просмотра «лишней развлекательной» информации. Самоорганизация и волевая сфера участвуют в процессе приобретения практик ограничения и самоограничения в цифровой среде. Это говорит и о том, что формирование образа будущего на данном этапе онтогенеза имеет решающее значение для развития личности. Это является и аргументом в пользу предположений, что современные студенты, задумывающиеся о своем будущем, делают успехи в практике ограничений и самоограничений в цифровой среде.

Проведенное анкетирование студентов показало, что большинство из них достаточно зависимы от цифровых технологий. Выявлена сосредоточенность в основном на сиюминутном получении информации, как правило, из одних и тех же источников, при этом респонденты ориентированы на потребление, в том числе и информации, представленной в цифровой сфере. В основном опрашиваемые не ограничивают себя в информационном потоке, т.к. легкий доступ к информации делает их более уверенными в своих взглядах.

Студенты испытывают в основном мотивационный дефицит, реже – дефицит поисковой активности, для них проще ориентироваться на информацию, которую они получают автоматически в рекомендациях. Продemonстрировано предпочтение общению в социальных сетях, электронной почте, блогах. Ценными в общении являются проявления открытости и честности, хотя многие респонденты живут в цифровой среде в придуманных образах и мирах.

В исследовании выявлена максимальная приближенность опрашиваемых к информации в цифровой среде, с которой они умеют хорошо работать. Свои мысли, отношение к себе и жизни им привычнее выразить в статусах в социальных сетях или коротких сообщениях.

В современном мире интернет трансформировал многие общественные отношения, включая рынок товаров и услуг, конкуренция на котором сильно возросла. Потребители стали лучше осведомлены о возможностях выбора. У них сформировались новые высокие ожидания от потребляемых ими товаров, услуг и главное – информации. Относительно информации эти ожидания заключаются прежде всего в ее подаче посредством информационных технологий.

Библиографический список / References

1. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2. С. 8–18. [Antsyferova L.I. On the dynamic approach to the psychological study of personality. *Psychological Journal*. 1981. Vol. 2. No. 2. Pp. 8–18. (In Rus.)]
2. Арапова П.И. Образ будущего и выбор жизненного пути в юношеском возрасте // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 1 (36). С. 122–129. [Arapova P.I. The image of the future and the choice of life path in adolescence. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*. 2015. No. 1 (36). Pp. 122–129. (In Rus.)]
3. Бережная Н.И. Психофизиологические и психологические факторы профессиональной успешности оперативных сотрудников таможенных органов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов, 2005. [Berezhnaya N.I. *Psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie faktory professionalnoy uspechnosti operativnykh sotrudnikov tamozhennykh organov* [Berezhnaya N.I. Psychophysiological and psychological factors of professional success of operational employees of customs authorities]. PhD Dis. Rostov, 2005.]
4. Беседы В.Д. Дувакина с М.М. Бахтиным. М., 1996. [Besedy V.D. Duvakina s M.M. Bakhtinym [Conversations of V.D. Duvakin with M.M. Bakhtin]. Moscow, 1996.]
5. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М., 2006. [Ivanova E.M. *Psikhologiya professionalnoy deyatelnosti* [Psychology of professional activity].

6. Исследование изменений мотивационно-смысловой сферы у программистов в условиях профессионального выгорания / Е.А. Сорокоумова, Е.И. Чердымова, М.В. Ферапонтова, Д.С. Фадеев // Познание и переживание. 2024. Т. 5. № 3. С. 45–56. [Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Ferapontova M.V., Fadeev D.S. A study of changes in the motivational-semantic sphere of programmers in conditions of professional burnout. *Cognition and Experience*. 2024. Vol. 5. No. 3. Pp. 45–56. (In Rus.)]
7. Карпушкина Т.В. Исследование ценностно-смысловой сферы в юношеском возрасте // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 212–214. [Karpushkina T.V. Research of the value-semantic sphere in adolescence. *World of Science, Culture and Education*. 2014. No. 2 (45). Pp. 212–214. (In Rus.)]
8. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь, 1990. [Merlin V.S. *Struktura lichnosti: kharakter, sposobnosti, samosoznanie* [Personality structure: Character, abilities, self-awareness]. Perm, 1990.]
9. Орлова А.А. Роль самосознания личности в формировании образа будущего // Социальные явления. 2013. № 2. С. 107–110. [Orlova A.A. The role of self-awareness of the individual in the formation of the image of the future. *Social Phenomena*. 2013. No. 2. Pp. 107–110. (In Rus.)]
10. Синякова Т.О. Влияние условий окружающего мира на развитие мотивационной сферы личности подростка // Акмеология. 2012. № 3. С. 105–108. [Sinyakova T.O. The influence of environmental conditions on the development of the motivational sphere of a teenager's personality. *Akmeologiya*. 2012. No. 3. Pp. 105–108. (In Rus.)]
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2013. [Heckhausen H. *Motivatsiya i deyatelnost* [Motivation und Handeln]. St. Petersburg, 2013.]
12. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Puchkova E.B., Temnova L.V. Psychological and pedagogical bases of standardization of digital educational products and digital technologies. *European Journal of Contemporary Education*. 2021. Vol. 10. No. 4. Pp. 1003–1012.
13. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Temnova L.V., Puchkova E.B. Teachers' perspectives on digitalized education and deterrents to the use of digital products in educational processes. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2021. Vol. 16. No. 5. Pp. 2677–2689.

Статья поступила в редакцию 05.09.2024, принята к публикации 03.11.2024

The article was received on 05.09.2024, accepted for publication 03.11.2024

Сведения об авторе / About the author

Лашманкин Александр Владимирович – аспирант факультета социологии Социально-гуманитарного университета, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева

Aleksandr V. Lashmankin – postgraduate student at the Faculty of Sociology of the Social and Humanitarian University, Samara National Research University

E-mail: lashman@inbox.ru

Ю.В. Суховершина, Н.О. Ли

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

Взаимосвязь самопознания и психологического благополучия у студентов педагогических специальностей

Статья представляет собой изложение проблемы взаимосвязи самопознания и психологического благополучия у студентов педагогических специальностей. Проводя исследование, авторы исходили из положения о том, что самопознание личности, понимание и принятие себя, отношение к себе коррелирует с различными уровнями психологического благополучия. Была составлена выборка из студентов педагогических специальностей первого курса колледжа – 50 человек, из них 46 девушек и 4 юноши по специальностям «Педагоги начальных классов» и «Коррекционные педагоги начальных классов». Возраст респондентов 16–17 лет. Для анализа заявленной взаимосвязи использован коэффициент корреляции Пирсона. Было установлено наличие высокой связи самопознания и психологического благополучия ($r = 0,82$), что говорит о необходимости обратить внимание на развитие самопознания у студентов педагогических специальностей для поднятия уровня их психологического благополучия. Для продуктивной деятельности студентам необходимо понимать себя, опираясь на личностные смыслы, знать границы своих возможностей, иметь достаточный уровень притязаний и положительную оценку себя. На основе высокого уровня самопознания студенты педагогических специальностей будут способны сформировать психологическое благополучие, а именно эмоциональный, когнитивный и поведенческий его компоненты.

© Суховершина Ю.В., Ли Н.О., 2025



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: психологическое благополучие личности, самореализация, личностный рост, самопринятие, жизненные цели, студенты педагогических специальностей, самопознание личности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Суховершина Ю.В., Ли Н.О. Взаимосвязь самопознания и психологического благополучия у студентов педагогических специальностей // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 255–264. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-255-264

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-255-264

Yu.V. Sukhovershina, N.O. Lee

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

The relationship between self-knowledge and psychological well-being in students of pedagogical specialties

The article states the problem of the relationship between self-knowledge and psychological well-being in students of pedagogical specialties. In the article, we proceed from the position that self-knowledge of the individual, understanding and acceptance of oneself, attitude towards oneself correlates with different levels of psychological well-being. A sample was drawn from first-year college students majoring in pedagogical specialties – 50 people, including 46 females and 4 males in the specialties of “Primary School Teachers” and “Corrective Education Primary School Teachers”. Respondents are 16–17 years old. The Pearson correlation coefficient was used to analyze the stated relationship. A high correlation between self-knowledge and psychological well-being was established ($r = 0,82$), which indicates the need to pay attention to the development of self-knowledge in students of pedagogical specialties in order to raise the level of their psychological well-being. For productive activity, students need to understand themselves based on personal values, know the limits of their own capabilities, have a sufficient level of aspirations and

a positive self-assessment. Based on a high level of self-knowledge, students of pedagogical specialties will be able to form psychological well-being, namely its emotional, cognitive and behavioral components.

Key words: psychological well-being of the individual, self-realization, autonomy, personal growth, self-acceptance, life goals, students of pedagogical specialties, self-knowledge of the individual

CITATION: Sukhovershina Yu.V., Lee N.O. The relationship between self-knowledge and psychological well-being in students of pedagogical specialties. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 1. Pp. 255–264. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-255-264

Современному человеку приходится сталкиваться с разными задачами, связанными с внедрением в нашу жизнь цифровой среды: общение, взаимодействие с другими людьми и даже обучение на сегодняшний день происходят в информационно-цифровом пространстве, что создает необходимость соответствовать актуальной реальности. Справляясь с большим количеством задач, чтобы соответствовать современному ритму и вписаться в него, будучи погруженным в цифровую среду, индивид не всегда способен выделить себя из окружающего мира, не имеет четких представлений о своих качествах и способностях, это приводит к формированию неадекватной Я-концепции, что говорит о низком уровне самопознания. В свою очередь это приводит к частым стрессам, неумению справляться с постоянно меняющимися обстоятельствами, а главное, во всей этой многозадачности, человек перестает понимать себя, слышать свои желания и осознавать свои возможности, что также приводит к критическим состояниям.

Изучением самопознания занимались такие ученые, как Р. Бёрнс, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Е.А. Сорокоумова, И.И. Чеснокова и др.

Р. Бёрнс описывает результат самопознания как Я-концепцию, сопряженной когнитивной, оценочной и поведенческой составляющими. Когнитивная часть – это представления личности о себе, возможность дать описание своим личностным характеристикам. Оценочная составляющая представляет оценку себя, которая влияет на эмоциональное состояние индивида. Поведенческий аспект обусловлен предыдущими двумя, в зависимости представлений человека и отношении к себе, он выстраивает свое поведение определенным образом [1].

Е.А. Сорокоумова пишет, что «в процессе самопознания личности происходит активное приобретение новых знаний о самом себе, о своем

месте в окружающем мире в рамках активного взаимодействия с другими людьми» [6, с. 9].

Наиболее актуальной задачей сегодня является изучить взаимосвязь самопознания и психологического благополучия у студентов педагогических специальностей. Проблема привлекает к себе внимание тем, что студенты педагогических специальностей имеют высокие ожидания со стороны общества, поскольку на них лежит ответственность за воспитание и обучение будущего поколения. Однако студенты педагогических специальностей сталкиваются с цифровизацией процесса образования, внедрением цифровых технологий, что сказывается на уровне их профессионального становления. Информационно-образовательная среда особым образом влияет на уверенность студента в своих профессиональных навыках, способствует оценке себя по рейтингу в электронной информационно-образовательной среде колледжа. Также современные студенты представляют цифровое поколение, они более погружены в виртуальный мир, который способствует неправильной оценке своих возможностей, препятствует получению достаточного социального опыта, что приводит к отсутствию смысловых ориентиров, суггестивному воздействию на желания и поведение [3].

Студенты педагогических специальностей не получают достаточно практических занятий [7], вместо этого огромное количество материала усваивается ими в электронном варианте, так же происходит проверка их знаний, а потому они испытывают определенные трудности как с реализацией своего профессионального потенциала, так и с саморегуляцией, осознанием своих способностей, что сказывается на мотивации, неудовлетворенности жизнью и собой, своим развитием.

Для студентов педагогических специальностей для освоения профессии является важным сформированность достаточных представлений о себе, положительная оценка себя, однако противоречия между ожиданиями общества и цифровизацией профессиональной подготовки не способствуют развитию самопознания, что в свою очередь сказывается на их удовлетворенности жизнью и самореализации, т.е. психологическом благополучии.

Психологическое благополучие – важная часть развития личности, особенно в подростковом и юношеском возрасте, поскольку позволяет адаптироваться в различных социальных условиях, ставить и достигать целей, самореализовываться и так далее [2], что представляется трудной задачей из-за популярности цифровых сред и их влиянием на жизнь современного человека.

Изучением проблемы психологического благополучия занимались зарубежные и отечественные психологи: Н. Бредберн, Э. Динер, К. Рифф, А.В. Воронина, О.А. Идобаева, Р.М. Шамионов, О.С. Ширяева и др.

На основе исследований зарубежных и отечественных психологов мы выделили эмоциональную составляющую психологического благополучия, где индивид на основе преобладания положительных или отрицательных эмоций строит свое отношение к окружающему миру и самому себе, когнитивную составляющую, способствующую видению вариативности решений в различных жизненных ситуациях и пониманию себя, а также поведенческую, раскрывающую возможности для осознанного поведения, направленного на развитие личностных и профессиональных качеств.

Мы связываем низкий уровень психологического благополучия студентов педагогических специальностей с отсутствием осознания профессиональных целей, своих творческих способностей и потенциала, а также рисков профессиональной деятельности [5]. Все это предполагает взаимосвязь уровня психологического благополучия студентов педагогических специальностей с уровнем их самопознания.

Целью нашего исследования было изучение взаимосвязи самопознания и психологического благополучия у студентов педагогических специальностей.

Материалы и методы

В ходе нашего исследования были применены следующие методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф¹ в адаптации Н.Н. Лепешинского для изучения уровня психологического благополучия, в опроснике 84 вопроса, и «Шкала Я-концепции для детей» Е. Пирса и Д. Харриса в адаптации А.М. Прихожан для изучения оценки отношения к себе и понимания себя, всего в опроснике 90 вопросов [4].

Была составлена выборка из студентов педагогических специальностей первого курса колледжа – 50 человек, из них 46 девушек и 4 юноши по специальностям «педагоги начальных классов» и «коррекционные педагоги начальных классов». Возраст респондентов 16–17 лет.

Для анализа взаимосвязи самопознания и психологического благополучия у студентов педагогических специальностей мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

¹ Шкала психологического благополучия Рифф, PWB // Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/exist/rpwbA.html> (дата обращения: 20.04.2020).

Результаты

По результатам исследования «Шкала психологического благополучия» К. Рифф мы получили следующие результаты: низкий уровень психологического благополучия у 68% студентов педагогических специальностей (34 человека), средний уровень имеют 22% студентов (11 человек) и у 10% (5 человек) высокий уровень психологического благополучия.

Полученные результаты по «Шкале Я-концепции для детей» Е. Пирса и Д. Харриса мы разделили на 5 уровней самооотношения, где 5-й уровень самый низкий, представляет группу риска, 4-й уровень – низкие принятие и оценка себя, 3-й – средний уровень, 2-й – высокий, оценка себя выше среднего, 1-й уровень является самым высоким, что соответствует полному пониманию и принятию себя. У нас получились следующие результаты: 52% (26 человек) студентов имеют низкие показатели самооотношения (4-й уровень), 40% (20 человек) имеют средние показатели (3-й уровень) и 8% (4 человека) имеют высокие (2-й уровень) баллы, что говорит о соответствии их социальному эталону. Никто из респондентов не оказался в зоне риска и не имеет самый высокий уровень самооотношения.

Для уточнения взаимосвязи самопознания и психологического благополучия у студентов педагогических специальностей мы использовали результаты из обеих методик и подвергли их статистической обработке по критерию коэффициента корреляции Пирсона (табл. 1).

Таблица 1

Общие данные по тестированию

Данные по шкале психологического благополучия К. Рифф	Данные по шкале Я-концепции для детей
440	64
438	60
436	59
418	58
413	53
353	53
353	52
351	51
348	51
346	51

Продолжение табл. 1

Данные по шкале психологического благополучия К. Рифф	Данные по шкале Я-концепции для детей
345	50
340	56
294	48
294	53
288	49
280	51
274	50
266	50
260	48
256	46
252	45
248	44
248	42
240	40
216	39
214	39
212	37
212	36
198	34
192	34
265	40
242	41
301	48
350	48
282	40

Окончание табл. 1

Данные по шкале психологического благополучия К. Рифф	Данные по шкале Я-концепции для детей
288	39
228	37
348	47
289	45
212	41
362	42
233	41
310	49
288	40
291	42
250	39
231	37
299	42
370	39
216	40

С помощью коэффициента корреляции Пирсона было установлено наличие высокой связи самопознания и психологического благополучия ($r = 0,82$), что говорит о необходимости обратить внимание на развитие самопознания у студентов педагогических специальностей для поднятия уровня их психологического благополучия.

Заключение

Для более продуктивной деятельности студентам педагогических специальностей необходимо понимать себя, опираясь на личностные смыслы, знать границы своих возможностей, иметь достаточный уровень притязаний и положительную оценку себя. На основе высокого уровня самопознания студенты педагогических специальностей будут способны сформировать психологическое благополучие, а именно эмоциональный, когнитивный и поведенческий его компоненты.

Библиографический список / References

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. М., 1986. [Burns R. *Razvitiye Ya-kontseptsii i vospitanie* [Development of the self-concept and education]. Transl. from English. Moscow, 1986.]
2. Гордеева Т.О., Сычева О.А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 85–104. [Gordeeva T.O., Sycheva O.A. What determines the psychological well-being of Russian adolescents: Analysis of the results of PISA 2018. *Siberian Psychological Journal*. 2023. No. 88. Pp. 85–104. (In Rus.)]
3. Панкратова М.В. Цифровой портрет современного студента как представителя поколения Z // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей / под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна, 2022. С. 221–225. [Pankratova M.V. Digital portrait of a modern student as a representative of generation Z. *Tsifrovoye obshchestvo kak kulturno-istoricheskiy kontekst razvitiya cheloveka*. R.V. Ershova (ed.). Kolomna, 2022. Pp. 221–225. (In Rus.)]
4. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007. [Prikhozhan A.M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta* [Diagnostics of personal development of adolescent children]. Moscow, 1986.]
5. Сморчкова В.П. Условия профессионального самопознания будущего социального педагога // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. № 2. С. 131–134. [Smorchkova V.P. Conditions of professional self-knowledge of the future social educator. *Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science*. 2012. No. 2. Pp. 131–134. (In Rus.)]
6. Сорокоумова Е.А. Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения: учебное пособие для вузов. 2-е изд., пер. и доп. М., 2025. [Sorokoumova E.A. *Psikhologiya detey mladshego shkolnogo vozrasta. Samopoznanie v protsesse obucheniya* [Psychology of children of primary school age. Self-knowledge in the learning process]. Teaching aid for universities. 2nd ed. Moscow, 2025.]
7. Черкасова С.А. Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 24 (95). С. 345–354. [Cherkasova S.A. Psychological and pedagogical readiness of future educational psychologists to work in the conditions of inclusive education. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2010. No. 24 (95). Pp. 345–354. (In Rus.)]

Сведения об авторах / About the authors

Суховершина Юлия Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Yulia V. Sukhovershina – 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: suhovershina@inbox.ru

Ли Наталия Олеговна – аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalia O. Li – postgraduate student at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: natalya.p210@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Ю.В. Суховершина – общее руководство, разработка концепции публикации, участие в подготовке текста статьи

Н.О. Ли – разработка идеи представленной работы, планирование исследования, подготовка текста статьи

Contributions of the authors

Yu.V. Sukhovershina – development of the concept of publication; participation in the preparation of the text of the article

N.O. Li – development of the idea of the presented work, research planning, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Информация для авторов

«Педагогика и психология образования» – всероссийский междисциплинарный журнал. Издание специализируется на освещении научно обоснованных решений педагогических и психологических проблем и задач обучения и воспитания на всех уровнях системы непрерывного образования – от дошкольного до дополнительного – формального, неформального и информального.

Все представленные для публикации статьи рецензируются. Издание осуществляет двойное «слепое» рецензирование (т.е. рецензент не знает, чью статью он оценивает; автор не знает, кто делает отзыв на его статью) всех поступающих материалов, соответствующих тематике журнала.

В основе решения о публикации лежит научная новизна и теоретическая значимость представленного материала, количественная и качественная обоснованность полученных результатов и выводов.

К публикации принимаются статьи, отражающие основные результаты оригинальных исследований, а также научные обзоры и рецензии на монографии, учебники и учебные пособия. Научные обзоры должны представлять собой теоретический анализ содержащейся в них проблемной области, подготовленный с определенных концептуальных позиций автора обзора.

Целью журнала является обеспечение научной общественности объективной информацией о современном состоянии педагогических и психологических наук в области образования. Редакция журнала «Педагогика и психология образования» ставит перед собой следующие задачи:

- отражение хода и результатов современных теоретических, методологических и опытно-экспериментальных исследований по педагогике и психологии, направленных на научное обеспечение повышения качества содержания всех уровней системы непрерывного образования;
- освещение процессов интеграции российского образования в образовательное пространство стран СНГ и мировое образовательное пространство;
- обсуждение дискуссионных вопросов, касающихся педагогической, психолого-педагогической и научно-методической поддержки реализации основных направлений развития педагогического образования в России.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссия при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2025.1

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 28.03.2025 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 16,63 п. л. Тираж 1000 экз.