

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

3.2025

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

16+

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

3.2025

**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

Ю.С. Браун, Д.И. Павлов, А.В. Каплан

Психолого-педагогические особенности работы
с электронными текстовыми документами
при обучении информатике. Постановка проблемы 9

С.А. Гаврилова

Синтез геронтологии и педагогического дизайна
при выборе тактик взаимодействия
с обучающимися «серебряного возраста» 19

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е.С. Остапенко, И.Ю. Иванов, Е.А. Воронина

Структура внешкольного времени и развитие школьника:
эффекты, социально-экономический статус
и территория проживания 36

А.М. Петрова

Перспективы развития профессиональной ориентации
в образовательной среде 57

В.Ф. Чертов, И.А. Подругина,

Д.В. Черемисин

Школьное медиаобразование:
актуальные подходы в современной педагогике 73

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Интерактивные технологии ознакомления
иностраннных обучающихся с концептом «семья»
в русской культуре. 89

М.С. Батуев, Т.С. Базарова

Диагностика уровня сформированности
аксиологического компонента
социально-экологической компетентности обучающихся 103

Я.А. Биццоха, Т.В. Семенова

Социальная мобильность через призму
межличностной значимости: опыт выпускников
юридических факультетов элитных университетов 113

<i>Г.Л. Абдулгалимов, Е.А. Польшкина</i> Информационные технологии в подготовке будущих учителей информатики, физики, технологии и математики	137
<i>Д.В. Буримская</i> Профессиональные функции специалиста в условиях цифровой экономики	149
<i>О.И. Миронова, А.Ф. Латыпов</i> Сравнительный анализ программ профессиональной подготовки специалистов, работающих с межпоколенными конфликтами	160
<i>Н.А. Красноперова, Т.С. Никандрова, Т.М. Уманская, О.В. Дружиловская</i> Результаты апробации новой модели подготовки дефектолога в рамках дизонтогенетического подхода к формированию профессиональной компетентности	186

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>О.С. Ефимова</i> Взаимосвязь мышления и коммуникативных умений современных подростков	201
<i>И.А. Журавлёва</i> Предпосылки притязаний на признание в младенческом возрасте как личностная детерминанта развития образовательного потенциала	217
<i>О.А. Орлова, В.А. Шмакова</i> Представления педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости о факторах, мешающих и помогающих решать конфликты на работе	228

ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

<i>С.Г. Косарецкий</i> Сегодня спецшколы СССР – это модель для создания передовых школ в современной России	249
---	-----

Contents

GENERAL PEDAGOGY

Yu.S. Braun, D.I. Pavlov, A.V. Kaplan

Psychological and pedagogical aspects of working
with electronic text documents in informatics education.
Problem statement. 9

S.A. Gavrilova

Synthesis of gerontology and pedagogical design
in choosing interaction tactics with “silver age” students 19

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

*E.S. Ostapenko, I.Yu. Ivanov,
E.A. Voronina*

The structure of extracurricular time and the development
of schoolchildren: Effects, socioeconomic status,
and territory of residence 36

A.M. Petrova

Prospects for the development of career guidance
in the educational environment 57

*V.F. Chertov, I.A. Podrugina,
D.V. Cheremisin*

School media education:
Current approaches in modern pedagogy. 73

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

D.K. Bartosh, M.V. Kharlamova

Interactive technologies for familiarizing foreign students
with the concept of “family” in Russian culture 89

M.S. Batuev, T.S. Bazarova

Diagnostics of the level of formation
of the axiological component
of socio-ecological competence of students 103

Ya.A. Bitsiokha, T.V. Semenova

Social mobility through the lens of interpersonal mattering:
Experiences of law graduates from elite universities. 113

<i>G.L. Abdulgalimov, E.A. Polkina</i>	
Information technologies in the training of future teachers of computer science, physics, technology, and mathematics.	137
<i>D.V. Burimskaya</i>	
Professional functions of a specialist in the digital economy	149
<i>O.I. Mironova, A.F. Latypov</i>	
Comparative analysis of training programs for professionals working with intergenerational conflicts.	160
<i>N.A. Krasnoperova, T.S. Nikandrova, T.M. Umanskaya, O.V. Druzhilovskaya</i>	
The results of the testing of a new model of speech therapists training within the framework of a dysontogenetic approach to the formation of professional competence	186

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>O.S. Efimova</i>	
The relationship between thinking and communication skills of modern teenagers	201
<i>I.A. Zhuravleva</i>	
Preconditions for the claim to recognition in infancy as a personal determinant of the development of educational potential	217
<i>O.A. Orlova, V.A. Shmakova</i>	
Perceptions of teachers with different levels of conflict resistance about factors that hinder and help resolve conflicts at work	228

REWIERS

<i>S.G. Kosaretsky</i>	
Today, the special schools of the USSR are a model for the creation of advanced schools in modern Russia	249

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-9-18

УДК 378

Ю.С. Браун, Д.И. Павлов, А.В. Каплан

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

Психолого-педагогические особенности работы с электронными текстовыми документами при обучении информатике. Постановка проблемы

В статье обосновывается, что повсеместный переход на цифровые носители информации, являясь ключевым элементом трансформации общества, формирует новый социальный заказ к системе образования и, в частности, к содержанию курса информатики. Несмотря на то, что работа с текстом является фундаментальной интеллектуальной деятельностью, оказывающей значимое влияние на когнитивное, личностное и нейробиологическое развитие, методика взаимодействия с электронным текстом в школьной практике остается недостаточно проработанной. На основе анализа современных зарубежных и отечественных исследований в области когнитивной психологии и педагогики в статье раскрываются ключевые различия в процессах восприятия и обработки информации при чтении с бумажных и цифровых носителей. Особое внимание уделяется феномену «эффекта неполноценности экрана» (*screen inferiority effect*), связанному с повышением когнитивной нагрузки, и роли сенсомоторных ощущений в построении ментальной карты текста. Демонстрируется, что традиционный подход к изучению текстовых процессоров в курсе информатики не решает

© Браун Ю.С., Павлов Д.И., Каплан 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

проблему формирования у учащихся специфических когнитивных и метакогнитивных стратегий, необходимых для эффективной работы в цифровой среде. В качестве постановки проблемы авторы утверждают необходимость разработки научно обоснованной методики обучения работе с электронными текстовыми документами. Данная методика должна стать неотъемлемой частью обновленного курса информатики и быть направлена на целенаправленное развитие у школьников навыков активной навигации, цифрового аннотирования, структурирования материала и критической оценки информации. Подчеркивается, что решение этой междисциплинарной задачи требует интеграции данных педагогики, когнитивной психологии и нейронаук для подготовки учащихся к эффективной учебной и профессиональной деятельности в условиях доминирования цифровой информации.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, электронный текстовый документ, методика обучения информатике

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Браун Ю.С., Павлов Д.И., Каплан А.В. Психолого-педагогические особенности работы с электронными текстовыми документами при обучении информатике. Постановка проблемы // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 9–18. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-9-18

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-9-18

Yu.S. Braun, D.I. Pavlov, A.V. Kaplan

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Psychological and pedagogical aspects of working with electronic text documents in informatics education. Problem statement

The article substantiates that the widespread shift to digital media, being a key element of societal transformation, creates a new social demand for the education system and, specifically, for the content of the informatics curriculum. Although working with text is a fundamental intellectual

activity with a significant impact on cognitive, personal, and neurobiological development, the methodology for engaging with digital text in school practice remains underdeveloped. Based on an analysis of contemporary foreign and domestic research in cognitive psychology and pedagogy, the article reveals key differences in the processes of information perception and processing when reading from paper versus digital media. Particular attention is paid to the “screen inferiority effect”, associated with increased cognitive load, and the role of sensorimotor sensations in constructing a mental map of a text. It is demonstrated that the traditional approach to teaching word processors in the informatics course fails to address the need for developing students’ specific cognitive and metacognitive strategies essential for effective work in the digital environment. As a statement of the problem, the authors assert the necessity of developing a scientifically-grounded teaching methodology for working with electronic text documents. This methodology should become an integral part of an updated informatics curriculum, aimed at purposefully developing school students’ skills in active navigation, digital annotation, material structuring, and critical evaluation of information. It is emphasized that solving this interdisciplinary task requires integrating insights from pedagogy, cognitive psychology, and neuroscience to prepare students for effective learning and professional activities in an era dominated by digital information.

Key words: digital transformation of education, electronic text document, informatics teaching methodology

CITATION: Braun Yu.S., Pavlov D.I., Kaplan A.V. Psychological and pedagogical aspects of working with electronic text documents in informatics education. Problem statement. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 9–18. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-9-18

Современный этап развития общества характеризуется процессом цифровой трансформации, представляющим собой фундаментальное преобразование всех аспектов социальной и экономической жизни, обусловленное повсеместным внедрением цифровых технологий [2]. Данный феномен выходит за рамки простой автоматизации существующих процессов и инициирует качественные изменения в моделях коммуникации, производства, управления и познания. Глубина этих изменений позволяет говорить о формировании новой цифровой среды, которая становится неотъемлемым контекстом существования и деятельности человека, предъявляя к нему новые требования в когнитивной, поведенческой и ценностной сферах [3].

Влияние цифровой трансформации носит всеобъемлющий характер, затрагивая производственные отношения, структуру рынка труда, культурные практики и, что особенно важно, систему образования [3]. Проникновение цифровых технологий в образовательный процесс кардинально меняет способы получения, обработки и передачи информации, формируя новые образовательные парадигмы. Электронные текстовые документы становятся ключевым дидактическим инструментом, вытесняя традиционные бумажные носители и изменяя саму природу чтения и письма. Этот сдвиг обуславливает необходимость глубокого научного анализа и осмысления психолого-педагогических особенностей взаимодействия обучающихся с цифровым текстом в рамках образовательного процесса, в частности, при обучении информатике, где текстовые документы выступают одновременно и объектом изучения, и средством обучения.

Цифровая трансформация образования является прямым следствием и неотъемлемой составляющей глобальной цифровой трансформации общества. Изменения, происходящие в экономике, культуре и социальных институтах под воздействием цифровых технологий, формируют новый социальный заказ к системе образования. Возникает объективная потребность в подготовке специалистов, обладающих цифровыми компетенциями, способных к эффективной деятельности в условиях высокотехнологичной информационной среды, что требует от образовательных учреждений пересмотра не только содержания, но и самих форм и методов обучения, их адаптации к новым реалиям. Таким образом, импульс к модернизации образования исходит извне, что продиктовано изменившимися требованиями рынка труда и новыми моделями социальной коммуникации.

В свою очередь, цифровая трансформация образования определяется как системное и целостное обновление образовательной деятельности, направленное на достижение новых образовательных результатов с использованием цифровых технологий [1]. Этот процесс охватывает все компоненты образовательной системы: от инфраструктуры и учебно-методического обеспечения до педагогических практик и моделей управления. Речь идет не просто об интеграции отдельных цифровых инструментов в традиционный учебный процесс, а о его коренном перепроектировании, создании гибких, персонализированных образовательных траекторий и развитии цифровой образовательной среды, способствующей формированию у обучающихся навыков XXI в., таких как критическое мышление, креативность и информационная грамотность.

Связь между цифровой трансформацией общества и образования носит диалектический, двусторонний характер. С одной стороны,

образование выступает в качестве объекта трансформации, адаптируясь к новым социально-экономическим условиям и технологическому укладу [12]. С другой стороны, именно трансформированная система образования становится ключевым агентом и драйвером дальнейших социальных изменений, подготавливая человеческий капитал, способный не только функционировать в цифровом мире, но и обеспечивать его дальнейшее развитие и инновационный прогресс. Следовательно, успешность цифровизации общества напрямую зависит от способности образовательной системы своевременно и адекватно реагировать на происходящие изменения, выступая фундаментом для построения экономики знаний.

В контексте цифровой трансформации образования учебный курс информатики приобретает статус системообразующей дисциплины. Он перестает быть лишь одним из предметов, направленных на освоение прикладных навыков работы с компьютером, и становится теоретическим и методологическим фундаментом для формирования цифровой грамотности и ключевых компетенций, необходимых для жизни в цифровом обществе. Именно в рамках данного курса закладываются основы алгоритмического и вычислительного мышления, понимание принципов работы информационных систем и технологий, что позволяет обучающимся не просто потреблять цифровой контент, но и осознанно и критически подходить к его использованию, обеспечивая тем самым достижение качественно новых образовательных результатов, адекватных вызовам времени [6].

Таким образом, содержание и методика преподавания информатики напрямую коррелируют с успешностью реализации задач цифровой трансформации. Отход от узкотехнического подхода в пользу междисциплинарного, ориентированного на развитие универсальных учебных действий, является ключевым условием. Учебные программы по информатике должны обеспечивать не только техническую, но и когнитивную, и этическую готовность учащихся к взаимодействию с цифровой средой. Это предполагает включение в учебный процесс заданий, направленных на решение комплексных проблем с использованием цифровых инструментов, проектную деятельность, а также формирование представлений об информационной безопасности и цифровой культуре, что в совокупности готовит учащихся к роли активных и ответственных участников цифровой трансформации [9].

Несмотря на то, что школьный курс информатики охватывает широкий спектр тем, от основ алгоритмизации и программирования до архитектуры компьютерных систем и сетевых технологий, один из фундаментальных аспектов, лежащих в основе цифровой грамотности,

зачастую остается на периферии педагогического внимания. Речь идет об углубленной работе с электронными текстовыми документами. На фоне изучения сложных систем и языков программирования деятельность по созданию, редактированию и восприятию цифрового текста может показаться тривиальной, не требующей специального изучения. Однако именно этот процесс является ядром информационной деятельности в современном мире и одним из самых наглядных проявлений цифровой трансформации, суть которого заключается в масштабном переносе основной массы значимой информации с аналоговых носителей в цифровую среду.

В условиях повсеместной цифровизации, когда научные статьи, учебные пособия, деловая документация и художественная литература существуют преимущественно в электронном формате, навыки эффективного взаимодействия с цифровым текстом приобретают метапредметный характер и становятся компонентом базовой грамотности современного человека. Традиционный подход к этой теме в рамках курса информатики, зачастую ограничивающийся изучением функций текстовых процессоров, оказывается недостаточным. Формируется разрыв между освоением технического инструментария и развитием когнитивных стратегий, необходимых для работы в новой информационной реальности, которая требует не только потребления, но и критического анализа, структурирования, верификации и создания нового знания на основе цифровых текстовых источников. Это противоречие и актуализирует проблему исследования психолого-педагогических особенностей работы с электронным текстом.

Мы понимаем, что работа с текстом является одной из высших форм интеллектуальной деятельности, оказывающей глубокое и многогранное влияние на развитие когнитивных функций. Процесс чтения и анализа текста требует не простого декодирования символов, а активизации целого комплекса мыслительных операций: внимания, памяти, анализа, синтеза и критической оценки информации [5]. Взаимодействие со сложными синтаксическими и семантическими структурами способствует развитию абстрактного и логического мышления, формирует способность к выстраиванию причинно-следственных связей и аргументации. Таким образом, систематическая работа с текстом выступает в роли тренажера для интеллекта, закладывая фундаментальную основу для успешного обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Помимо когнитивного аспекта, работа с текстом играет ключевую роль в становлении личности. Погружение в различные тексты, особенно художественные, расширяет горизонты мировосприятия, знакомит с иными культурными кодами, социальным и историческим опытом [11]. Этот процесс способствует развитию эмпатии и эмоционального

интеллекта, поскольку читатель учится понимать мотивы, чувства и ценностные ориентации персонажей, соотносить их со своим внутренним миром. В результате формируется более сложная и многогранная картина мира, развивается способность к рефлексии и самопознанию, что является неотъемлемым компонентом зрелой и гармоничной личности.

С точки зрения нейробиологии, чтение представляет собой сложнейшую нейронную задачу, которая активно модифицирует структуру и функции головного мозга. Овладение грамотой приводит к формированию специализированной нейронной сети, так называемой «зоны зрительной формы слов», и укреплению связей между зрительными, слуховыми и речевыми центрами коры [7]. Этот процесс является ярким примером нейропластичности – способности мозга изменяться под воздействием опыта. Как отмечает Т.В. Черниговская, мозг, который интенсивно используется для сложных задач, в том числе для чтения, формирует более богатую и устойчивую нейронную сеть, что повышает его когнитивный резерв и устойчивость к возрастным изменениям [Там же]. Следовательно, работа с текстом – это не только педагогический инструмент, но и мощный фактор биологического развития мозга.

Современные когнитивные и педагогические исследования все чаще обращают внимание на фундаментальные различия в процессах восприятия и обработки информации при работе с традиционными бумажными и электронными текстовыми документами. Накопленный массив данных свидетельствует о так называемом «эффекте неполноценности экрана» (screen inferiority effect), который заключается в том, что при чтении с цифровых носителей, особенно в условиях ограниченного времени, глубина понимания и запоминания текста может снижаться по сравнению с чтением с бумаги. Исследователи связывают этот феномен с увеличением когнитивной нагрузки, обусловленной особенностями цифровой среды: необходимостью постоянной прокрутки (скроллинга), наличием отвлекающих факторов в виде гиперссылок и уведомлений, а также общей утомляемостью глаз от светящегося экрана, что в совокупности отвлекает ментальные ресурсы от процессов глубокого анализа содержания [8].

Другим ключевым отличием является роль тактильных и пространственных ощущений в процессе навигации по тексту и формирования его ментальной репрезентации. Физическая материальность книги – возможность ощущать ее вес, перелистывать страницы, видеть одновременно разворот и оценивать объем прочитанного и оставшегося – создает прочные сенсомоторные якоря, которые способствуют построению целостной «ментальной карты» текста и улучшают ориентацию в его структуре. В электронных документах эти тактильные маркеры отсутствуют, а навигация при помощи скроллинга или постраничного

переклечения не дает столь же ясного ощущения пространственного расположения информации, что может затруднять восстановление контекста и возвращение к ранее прочитанным фрагментам, негативно сказываясь на метакогнитивных процессах контроля понимания [10].

Таким образом, анализ существующих исследований выявляет объективное противоречие: с одной стороны, электронный текстовый документ становится доминирующей формой представления и хранения информации, с другой – взаимодействие с ним сопряжено со специфическими когнитивными трудностями, снижающими эффективность учебной деятельности. Преодоление этого разрыва становится одной из ключевых и неотложных задач развития школьного курса информатики. Его содержание должно быть дополнено целенаправленным формированием у учащихся комплекса компетенций по работе с цифровым текстом, выходящих за рамки освоения интерфейса текстовых редакторов и включающих развитие стратегий осмысленного чтения, анализа и критической оценки информации в цифровой среде.

Разработка соответствующей научно обоснованной методики должна вестись по нескольким направлениям. Во-первых, это обучение когнитивным и метакогнитивным стратегиям, компенсирующим негативные эффекты экранного чтения, таким как техники активной навигации, цифрового аннотирования и структурирования материала. Во-вторых, это развитие навыков критического мышления, направленных на оценку достоверности и надежности источников в гипертекстовой среде. И хотя пропедевтические элементы данной работы уже находят отражение в практиках начального образования [4], для средней и старшей школы требуется создание целостной системы, основанной на фундаментальном научном осмыслении психолого-педагогических особенностей восприятия электронных текстов. Решение этой проблемы требует междисциплинарного подхода, интегрирующего данные педагогики, когнитивной психологии и нейронаук.

Библиографический список / References

1. Грищенко В.А. Влияние цифровой трансформации на изменение образовательной системы // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 2 (43). С. 7–12. [Grishchenko V.A. The impact of digital transformation on changes in the educational system. *Educational Resources and Technologies*. 2023. No. 2 (43). Pp. 7–12. (In Rus.)]
2. Гусарова О.М., Кондрашов В.М., Ганичева Е.В. Цифровые трансформации современного общества: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2022. № 6-1. С. 44–53. DOI: 10.17513/vaael.2244 [Gusarova O.M., Kondrashov V.M., Ganicheva E.V. Digital transformations of modern society: Domestic and foreign experience.

- Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*. 2022. No. 6-1. Pp. 44–53. (In Rus.). DOI: 10.17513/vaael.2244]
3. Киселева Л.С., Семёнова А.А. Цифровая трансформация общества: тенденции и перспективы // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2018. № 4 (34). С. 157–169. [Kiseleva L.S., Semenova A.A. Digital transformation of society: Trends and prospects. *Problemy deyatelnosti uchenogo i nauchnykh kolektivov*. 2018. No. 4 (34). Pp. 157–169. (In Rus.)]
 4. Павлов Д.И. Информатика в начальной школе: современный этап развития методики обучения. М., 2024. [Pavlov D.I. *Informatika v nachalnoy shkole: sovremennuyu etap razvitiya metodiki obucheniya* [Computer science in primary school: The current stage of development of teaching methods]. Moscow, 2024.]
 5. Роль чтения в развитии личности ребенка: сборник материалов XIII и XIV Ежегодных круглых столов / сост. Е.А. Колосова, Е.В. Куликова. М., 2021. [Rol chteniya v razvitii lichnosti rebenka: sbornik materialov XIII i XIV Ezhegodnykh kruglykh stolov [The role of reading in the development of a child's personality: A collection of materials from the XIII and XIV annual round tables]. E.A. Kolosova, E.V. Kulikova (compil.). Moscow, 2021.]
 6. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М., 2018. [Uvarov A.Yu. *Obrazovanie v mire tsifrovoykh tekhnologiy: na puti k tsifrovoy transformatsii* [Education in the world of digital technologies: On the way to digital transformation]. Moscow, 2018.]
 7. Черниговская Т.В., Деглин В.Л., Меншуткин В.В. Функциональная специализация полушарий мозга человека и нейрофизиологические механизмы языковой компетенции // Доклады АН СССР. 1982. Т. 267. № 2. С. 499–502. [Chernigovskaya T.V., Deglin V.L., Menshutkin V.V. Functional specialization of the human brain hemispheres and neurophysiological mechanisms of language competence. *Doklady Akademii nauk SSSR*. 1982. Vol. 267. No. 2. Pp. 499–502. (In Rus.)]
 8. Delgado P., Vargas C., Ackerman R., Salmerón L. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*. 2018. Vol. 25. Pp. 23–38. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.09.003]
 9. Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. Pp. 275–285. DOI: 10.1016/j.susoc.2022.05.004
 10. Mangen A., Walgermo B.R., Brønnick K.K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 58. Pp. 61–68. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.12.002
 11. Tamir D.I., Bricker A.B., Dodel-Feder D., Mitchell J.P. Reading fiction and reading minds: The role of simulation in the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2016. No. 11 (2). Pp. 215–224. DOI: 10.1093/scan/nsv114.
 12. Timotheou S., Miliou O., Dimitriadis Y. et al. Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*. 2023. No. 28 (6). Pp. 6695–6726. DOI: 10.1007/s10639-022-11431-8

Сведения об авторах / About the authors

Браун Юрий Сергеевич – кандидат педагогических наук; заместитель директора, заведующий кафедрой цифрового образования Института развития цифрового образования, Московский педагогический государственный университет

Yuriy S. Braun – PhD in Pedagogy; deputy director, head of the Department of Digital Education of the Institute for the Development of Digital Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: yus.braun@mpgu.su

Павлов Дмитрий Игоревич – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и методики обучения математике и информатике Института математики и информатики, Московский педагогический государственный университет

Dmitriy I. Pavlov – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Computer Science of the Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University

E-mail: di.pavlov@mpgu.su

Каплан Аделя Викторовна – старший преподаватель кафедры математики и информатики начального образования факультета начального образования Института детства, Московский педагогический государственный университет

Adel V. Kaplan – senior lecturer at the Department of Mathematics and Computer Science of Primary Education of the Faculty of Primary Education of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: av.kaplan@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Ю.С. Браун – общее руководство направлением исследования, анализ данных

Д.И. Павлов – проведение исследования, анализ результатов

А.В. Каплан – проведение исследования, анализ данных

Contribution of the authors

Yu.S. Brown – general direction of the research, data analysis

D.I. Pavlov – conducting research, analysis results

A.V. Kaplan – conducting research, data analysis

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

С.А. Гаврилова

Школа 1191,
125430 г. Москва, Российская Федерация;
Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Синтез геронтологии и педагогического дизайна при выборе тактик взаимодействия с обучающимися «серебряного возраста»

В статье обосновывается императив междисциплинарного синтеза геронтологии и педагогического дизайна как методологической основы для современной практики обучения лиц «серебряного возраста». Актуальность исследования связана с ростом потребности в обучении данной категории населения и недостаточной разработанностью научно обоснованных подходов к выбору педагогических тактик. Отмечается, что эффективное проектирование взаимодействия с этой группой обучающихся требует интегрального учета геронтологических данных (о когнитивных профилях, доминирующих мотивах, социальных характеристиках поколения) на всех этапах педагогического дизайна. Автор сделал акцент на концептуальном обосновании синтеза как ключевого механизма перехода от интуитивных к научно-верифицируемым тактикам педагогического взаимодействия. Результаты исследования формируют основу для подготовки педагогических кадров и разработки образовательных программ, адекватных возможностям и потребностям обучающихся «серебряного возраста».

Ключевые слова: междисциплинарный синтез, геронтология, педагогический дизайн, тактики взаимодействия, «серебряный возраст», проектирование обучения, подготовка педагогических кадров

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гаврилова С.А. Синтез геронтологии и педагогического дизайна при выборе тактик взаимодействия с обучающимися «серебряного возраста» // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 19–35. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-19-35

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-19-35

S.A. Gavrilova

School 1191,
Moscow, 125430, Russian Federation;
Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Synthesis of gerontology and pedagogical design in choosing interaction tactics with “silver age” students

The article substantiates the imperative of interdisciplinary synthesis of gerontology and pedagogical design as a methodological basis for the modern practice of teaching individuals of the “silver age”. The relevance of the study is related to the growing need for education in this cohort and the lack of scientifically grounded approaches to the selection of pedagogical tactics. It is noted that effective design of interaction with this group of students requires an integrated consideration of gerontological data (on cognitive profiles, dominant motivations, and social characteristics of the generation) at all stages of pedagogical design. The author emphasized the conceptual justification of synthesis as a key mechanism for transitioning from intuitive to scientifically verifiable tactics of pedagogical interaction. The research results form the basis for training pedagogical personnel and developing educational programs that are adequate to the capabilities and needs of students in their “silver age”.

Key words: interdisciplinary synthesis, gerontology, pedagogical design, interaction tactics, “silver age”, learning design, teacher training

CITATION: Gavrilova S.A Synthesis of gerontology and pedagogical design in choosing interaction tactics with “silver age” students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. № 3. С. 19–35. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-19-35

Введение

В настоящее время демографические тенденции, характеризующиеся устойчивым увеличением доли пожилого населения, обусловили необходимость переосмысления образовательных практик для лиц «серебряного возраста». Согласно данным ООН, к 2050 г. каждый четвертый житель развитых стран будет старше 60 лет¹, что актуализирует вопросы создания эффективных моделей обучения данной категории. В России реализация проектов активного долголетия («Московское долголетие», «Университеты третьего возраста») выявила существенный разрыв между потребностями возрастных обучающихся и существующими педагогическими подходами, преимущественно ориентированными на молодежную аудиторию.

Современное состояние наук о человеке (геронтопсихологии, нейрофизиологии, когнитивистики и социальной педагогики) доказывает необходимость системного учета геронтологических аспектов при проектировании педагогического взаимодействия с субъектами «серебряного возраста». Данные геронтопсихологии, нейродидактики и андрагогики подтверждают, что игнорирование специфики когнитивного старения, мотивационных трансформаций и социальных потребностей позднего возраста при построении образовательного взаимодействия приводит к снижению эффективности обучения лиц 55+.

Изменение мировоззрения нарушает идентичность пожилого человека, усиливает напряженность, снижает уровень социально-психологической адаптации.

Главным, по мнению Н.Б. Николюкиной, остается создание благополучия населения. «Проблемы психологического и социального самочувствия приобретают не столько личностный или семейный, сколько значимо личностный характер, прямо или опосредованно затрагивая интересы всех членов общества, в т.ч. влияя на развитие их экономических и социальных интересов» [5, с. 235].

¹ URL: <https://ria.ru/20070206/60312618.html?ysclid=mftcmhehbl458381994> (дата обращения: 20.08.2024).

«Некоторые современные геронтологи склонны рассматривать жизненный путь человека как трехфазную схему: подготовительный период (социализация), активный период (до пенсии), фаза покоя – пенсионный период. Стереотипы, складывающиеся в российском обществе в отношении пожилых людей, формируют негативные установки по отношению к старшим людям у более молодых возрастных групп» [5, с. 236].

Л.В. Сенкевич и А.Б. Шагдиева в работе «Экзистенциальные проблемы личности в современной зарубежной геронтопсихологии: результаты анализа исследований за последние пять лет» сделали вывод, что экзистенциальные проблемы и попытки их решения до сих пор находятся в рамках разработанных ранее трех основных психологических теорий: теории разобществления, теории активности и теории селективности старения. В представленных исследованиях отражен ряд фактов и закономерностей, позволяющих судить о роли осмысленности жизни (экзистенциальной исполненности) в геронтогенезе:

- смысл жизни в старости является медиатором во взаимосвязи психологического благополучия личности и жизненного оптимизма;
- осмысленность жизни пожилого человека связана с его нравственными идеалами и моральными принципами;
- решение экзистенциальных проблем часто приводит пожилых людей к религии, обретению веры;
- в старости недостаточная осмысленности жизни становится источником депрессии, а экзистенциальный вакуум – причиной возникновения суицидальных мыслей;
- при оказании помощи пожилым людям, важно способствовать признанию значимости своей жизни и восприятию социальной поддержки, упрочивать стремление к активности, поискам видов деятельности, способных принести удовлетворение» [7, с. 26].

Конвергенция научных знаний (геронтологии, педагогического дизайна, нейронаук) формирует императив для системы подготовки и профессионального развития педагогических кадров: осваивать и адаптировать эти знания для проектирования эффективного взаимодействия с обучающимися «серебряного возраста». Это проектирование требует учета специфических особенностей, таких как: когнитивные изменения (снижение скорости обработки информации при сохранении семантической памяти), экзистенциально-генеративная мотивация и социально-коммуникативные паттерны поколения, что напрямую определяет выбор педагогических тактик.

Биологические аспекты (изменения в органах и системах), социальные (изменение взаимоотношений с семьей и обществом, социальные

проблемы), психологические (изменение когнитивных функций, эмоциональной сферы личности, психологические проблемы, связанные со старением), задачи по улучшению качества жизни пожилых людей (создание условий для активной и полноценной жизни, поддержка физического и психологического здоровья) побуждают к всестороннему исследованию и системному подходу. Особую ценность и важность в данном процессе приобретает синтез геронтологии и педагогического дизайна как научная основа для разработки тактик взаимодействия.

В связи чем ключевым фактором в обеспечении системного подхода может стать интеграция геронтологического знания (закономерности старения, концепция успешного старения П. Балтеса и М. Балтес) с принципами педагогического дизайна (учет UDL-подхода, теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера) и практик тьюторского сопровождения (индивидуализация, эмоциональная поддержка).

Прямых исследований, затрагивающих «синтез геронтологии и педагогического дизайна», – нет, но направление исследования развивается на стыке нескольких дисциплин: андрогогики как основы педагогики взрослых/пожилых, теории SOC (П. Балтес) как геронтологическая основа адаптивных стратегий и модели педагогического дизайна (Р. Ганье) как инструмента проектирования.

Теоретическим фундаментом исследования стали зарубежные исследователи в смежных областях.

Хотя М. Ноулз не работал напрямую с «серебряным возрастом» в современном понимании, его теория андрогогики является краеугольным камнем. Он заложил основы понимания мотивации, самонаправленности и опыта взрослого обучающегося, что критически важно для проектирования обучения в старшем возрасте². В контексте представленного исследования педагогический дизайн для «серебряного» возраста строится на принципах андрогогики, адаптированных с учетом геронтологических данных.

Исследователи Д. Левинсон, П. Балтес, Д. Смит являются одними из ключевых фигур в психологии развития и геронтологии. Их труды объясняют стратегии адаптации к возрастным изменениям (включая когнитивные) и являются фундаментальной основой для выбора педагогических тактик [3]. Тактики взаимодействия педагога с обучающимися «серебряного возраста» должны поддерживать оптимизацию сохранных функций (семантическая память, мудрость) и предлагать компенсации для ослабленных (скорость обработки).

² Чурилов Ф. Принципы обучения взрослых Малколма Ноулза. URL: <https://longread.media/creators/content/knowles-principles-of-andragogy-adult-learning/22/04/2025/> (дата обращения: 20.01.2025).

Р. Ганье – один из основателей педагогического дизайна. Считается, что именно он первым начал использовать термин «педагогический дизайн». Его модели служат основой, которую необходимо модифицировать, опираясь на геронтологические данные о когнитивных особенностях и мотивации пожилых обучающихся [8].

Современные зарубежные и российский исследователи, работающие на стыке тем, определяют направления для дальнейшего изучения адаптации педагогических подходов (дизайна) к социальным и мотивационным паттернам «серебряного» поколения.

Исследователи, изучающие применение технологий в обучении пожилых, Ш. Кортни, В. Леаль оперируют принципами педагогического дизайна, адаптированными с учетом геронтологических особенностей (юзабилити, когнитивная нагрузка, мотивация) [8].

Зарубежные исследования в области образовательной геронтологии, а также многочисленные исследования когнитивного старения и обучения убедительно демонстрируют необходимость учета когнитивных изменений, мотивации, социальных факторов при проектировании образовательной среды и выборе тактик взаимодействия. Эти исследователи заложили основы для синтеза геронтологических данных и принципов педагогического дизайна.

О.А. Мосина предлагает использовать педагогическую модель геронтообразования, опирающуюся на исследования отечественных и зарубежных исследователей проблем взаимодействия государства и общества с людьми пожилого возраста. По ее мнению, предложенная система может способствовать тому, что человек «серебряного возраста» сможет сам выбирать формы и способы самореализации в зависимости от его состояния здоровья, наличия ресурсов развития, личных интересов и особенностей [4, с. 270].

Для выбора вовлекающих тактик и дизайна содержания понимание экзистенциально-генеративной мотивации становится критически важным фактором при проектировании взаимодействия педагога с обучающимися «серебряного возраста». В работах отечественных ученых П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Р.С. Немова, Е.П. Ильина, К.К. Платонова и др. установлена связь мотивации, мотивов и деятельности. В.Г. Леонтьев выделяет два типа мотивации, связывая их с потребностями и мотивами. «В.Г. Асеев указывает, что понятие мотивации у человека включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д. Психологические механизмы мотивации человека изучались В.К. Вилюнасом, Е.П. Ильиным, Х. Хекхаузенем и др.» [6, с. 290].

Некоторые работы по психологии зрелости и старости, ресурсам и адаптации помогают понять социально-коммуникативные паттерны и ресурсы поколения, которые становятся обязательным условием для выбора эффективных тактик взаимодействия педагога и обучающихся и могут быть использованы в рамках реализаций национальных проектов «Активное долголетие», «Московское долголетие» и «Университеты третьего возраста» [2].

Фундаментальный вклад этих ученых в российскую науку, а также исследования в области когнитивного старения, проводимые в ведущих научных центрах (Институт возрастной физиологии РАО, МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, РГПУ им. Герцена), помогают разрабатывать принципы обучения лиц старшего возраста, обеспечивают глубокое понимание геронтологических аспектов, необходимых для адаптации педагогического дизайна.

Таким образом, анализ работ ведущих отечественных и зарубежных ученых свидетельствует о формировании междисциплинарного поля на стыке геронтологии, психологии развития, педагогики и педагогического дизайна. Синтез знаний из этих областей становится не просто желательным, а императивным для научного обоснования выбора эффективных тактик педагогического взаимодействия с обучающимися «серебряного возраста». Этот синтез позволяет перейти от интуитивных подходов к проектированию обучения, целенаправленно учитывающему: когнитивные профили, мотивационные драйверы, социально-коммуникативные особенности данной возрастной группы.

На наш взгляд, необходимо более подробно остановиться на формулировке и понимании сути понятия «педагогический дизайн». Термин заимствован из иностранной литературы XX в. В настоящее время исследования продолжают (А.Ю. Уварова, И.С. Кузнецова) [9, с. 79]. В статье А.В. Токаревой «Педагогический дизайн и пути его развития» [9] предложены несколько определений данного понятия или рассматривающих педагогический дизайн как процесс, дисциплину, науку и реальность.

Мы в исследовании опираемся на формулировку, что педагогический дизайн – это системный процесс проектирования, разработки, реализации и оценки образовательной среды, учебных материалов и педагогических стратегий, направленный на достижение конкретных образовательных результатов с учетом геронтопсихологии, содержания обучения и контекста его применения.

В.Э. Чудновский в своих исследованиях ввел понятие педагогического дизайна с учетом применения его к людям пожилого возраста – возрастно-ориентированный педагогический дизайн. Данное понятие стало

отражением его концепции «опережающего отражения», описывающей уникальную способность пожилых людей к прогнозированию долгосрочных последствий своей деятельности и «возвращению плодов творчества в будущем». Такой подход превращает возрастную особенность (фокус на отдаленном будущем) в ресурс педагогического дизайна, усиливая мотивацию и осмысленность обучения [10]. Эта идея трансформируется в следующие принципы.

1. Генеративное целеполагание: замена краткосрочных учебных целей на проекты с отложенным социальным эффектом (например: создание цифровых архивов семейной истории для передачи внукам и следующим поколениям). В основу принципа заложена связь с жизненной миссией.

2. Дизайн «перспективных связей»: интеграция биографического опыта в обучение, визуализация будущего (учет геронтопсихологического феномена расширения временной перспективы) [1].

3. Педагогика легаси-проектов: написание «ментальных писем в будущее (совет потомкам по основным темам), создание интерактивных мемуаров с использованием полученных знаний в рамках реализации проектов и обучения – данный принцип позволяет реализовать потребности в трансляции опыта (генеративность по Эриксону).

Концепция расширения жизненной перспективы в пожилом возрасте требует переориентации педагогического дизайна от операционных навыков к смыслообразующим практикам [Там же].

Выбор тактик взаимодействия педагога с обучающимися «серебряного возраста» на основе синтеза геронтологии и педагогического дизайна

Анализ литературных источников позволил сформулировать некоторые положения относительно сущности педагогического дизайна:

- с помощью педагогического дизайна можно создавать и поддерживать среду, в которой на основе наиболее рационального представления о взаимосвязи и сочетании различных типов ресурсов обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие;
- сущность педагогического дизайна заключается в том, что на основании определенных целей и желаемых результатов педагог разрабатывает наиболее эффективные методы обучения посредством планируемого учебного материала;
- использование педагогического дизайна направлено на повышение эффективности и результативности учебных материалов, расширение когнитивных возможностей обучающихся, способствует увеличению

объема качества усваиваемой информации, обучение при этом становится системно спланированным [8, с. 98].

Применение этих положений к обучению «серебряного возраста» невозможно без глубокого учета данных геронтологии.

Синтез данных геронтологии о специфике позднего возраста и принципов педагогического дизайна позволяет перейти к научно обоснованным тактикам педагогического взаимодействия: оптимизация когнитивной нагрузки и темпа предъявления информации; активизация и поддержка экзистенциально-генеративной мотивации; учет и интеграция социально-коммуникативных паттернов поколения; обеспечение практико-ориентированности и немедленной применимости; гибкая адаптация и персонализация. Выбор конкретных тактик должен целенаправленно опираться на учет взаимосвязанных аспектов и их практических импликаций (табл. 1).

Таким образом, синтез геронтологии и педагогического дизайна переводит понимание особенностей обучающихся «серебряного возраста» из плоскости абстрактных знаний в плоскость конкретных педагогических решений. Выбор тактик взаимодействия перестает быть произвольным и основывается на строгом соответствии:

1) выявленным геронтологическим особенностям (когнитивным, мотивационным, социально-коммуникативным);

2) научно обоснованным принципам проектирования обучения.

Предложенные тактики (оптимизация когнитивной нагрузки, активизация генеративной мотивации, учет социальных паттернов, практико-ориентированность, гибкая адаптация) образуют систему, направленную на создание эффективной, комфортной и лично значимой образовательной среды для данной возрастной группы. Реализация этих тактик требует от педагога не только владения предметом, но и глубокого понимания геронтологических основ обучения в позднем возрасте и технологий педагогического дизайна.

Однако существуют определенные трудности в готовности педагогов применять на практике перечисленные педагогические решения. Данный вывод следует из материалов проводимого исследования на базе некоторых московских школ, участвующих в реализации проекта «Московское долголетие».

В исследовании принимали участие 5 категорий респондентов – педагогов, участвующих в реализации проекта «Московское долголетие» и реализующих программы для людей «серебряного возраста»:

– 1 категория – педагоги до 30 лет, их количество от общего числа респондентов менее 3%; данная категория педагогов – предметники (учителя иностранного языка и информатики);

Таблица 1

Тактики педагогического взаимодействия и место педагога как активного проектировщика взаимодействия, опирающегося на синтез геронтологии и педагогического дизайна

Тактика	Геронтологическая основа	Принципы педагогического дизайна	Конкретные действия педагога
Оптимизация когнитивной нагрузки и темпа предъявления информации	Снижение скорости обработки информации, рабочей памяти и избирательности внимания при относительной сохранности семантической памяти и кристаллизованного интеллекта (П. Балтес, М. Балтес – модель SOC, исследование когнитивного старения)	Управление когнитивной нагрузкой (Дж. Свеллер, Дж. Чендлер); принцип модульности и «дозирования» информации, активация <i>prior knowledge</i> (Р. Ганье – «активизация опыта»)	– Дробление материала на смысловые модули (чанкинг) с четкими целями каждого – Предоставление достаточного времени на осмысление, ответы, выполнение заданий; избегание спешки – Использование четких визуальных схем, конспектов, резюме для структурирования информации – Многократное повторение ключевых идей разными способами (вербально, визуально, практика) – Активное подключение семантической памяти через ассоциации, аналогии, связь нового материала с богатым жизненным опытом обучающихся
Активизация и поддержка экзистенциально-генеративной мотивации	Стремление к передаче опыта, осмыслению прожитой жизни, значимому вкладу (генеративность по Эриксону), поиску новых смыслов, самореализации (Т. М. Буякас, исследование мотивации в позднем возрасте)	Ориентация на релевантность и значимость обучения (М. Ноулз – андрагогика), использование проблемно-ориентированных и рефлексных методов, рефлексия	– Формулировка целей обучения в контексте личностного роста, передачи знаний/умений другим, социальной пользы – Включение заданий, требующих обобщения и рефлексии жизненного опыта (автобиографические эссе, обсуждение уроков жизни) – Организация проектной деятельности, направленной на создание значимого продукта (советы молодым, социальные инициативы, мемуары, мастер-классы) – Предоставление возможностей для наставничества (реального или символического) внутри группы или для младших поколений – Постоянное подчеркивание ценности вклада и уникальности опыта каждого участника

Учет и интеграция социально-коммуникативных паттернов поколения	Специфические нормы общения, ценности, исторический контекст социализации поколения (когортные эффекты), важность социальных связей, возможная изоляция	Создание поддерживающей среды (социальное присутствие), использование коллаборативных методов обучения, принцип уважения и партнерства (герагогика – Б. Финдсен)	– Создание атмосферы взаимного уважения, доверия и психологической безопасности – Активное использование диалогических форм работы (дискуссии в малых группах, круглые столы, парная работа), минимизация длительных монологов – Уважительное обращение (по имени-отчеству, если уместно), внимание к этикету общения, характерному для поколения – Поощрение взаимопомощи и обмена опытом между обучающимися – Организация неформальных коммуникативных моментов (кофе-паузы с общением) – Учет возможных возрастных особенностей слуха/зрения при коммуникации (четкая речь, хорошее освещение, использование микрофона при необходимости)
Обеспечение практико-ориентированности и немедленной применимости	Ориентация на решение конкретных жизненных задач, прагматизм, стремление к независимости и повышению качества жизни	Принцип «от практики к теории», контекстное обучение, моделирование реальных ситуаций, немедленное применение знаний (Р. Ганье – «обеспечение практики» и «обратная связь»)	– Начинать занятия с реальных проблем или вопросов, волнующих аудиторию – Максимально связывать теоретический материал с практическими навыками, необходимыми в повседневной жизни (финансовая грамотность, здоровье, цифровые навыки, правовые вопросы) – Использование кейсов, ролевых игр, симуляций реальных ситуаций. – Предоставление четких инструкций и алгоритмов действий – Фокус на формировании конкретных, измеримых умений

Окончание табл. 1

Тактика	Геронтологическая основа	Принципы педагогического дизайна	Конкретные действия педагога
Гибкая адаптация и персонализация	Высокая индивидуальная вариативность в состоянии здоровья, когнитивных возможностях, интересах и темпе обучения в позднем возрасте	Дифференцированный подход, принцип доступности, использование разноуровневых заданий, формирующее оценивание	– Диагностика стартовых возможностей и интересов (анкеты, беседы) – Предложение заданий разного уровня сложности и формата – Гибкость в сроках выполнения заданий – Индивидуальные консультации и поддержка – Акцент на формирующем оценивании (с акцентом на прогресс, а не на сравнение с другими), представление конструктивной и поддерживающей обратной связи – Учет индивидуальных физических ограничений при организации пространства и деятельности

- 2 категория – педагоги до 55 лет (50%), эта категория самая разнообразная, в нее входят учителя-предметники, педагоги-психологи, воспитатели, социальные педагоги, инструкторы ЛФК, тренеры и пр.;
- 3 категория – педагоги «серебряного возраста», продолжающие свою профессиональную деятельность (40% респондентов);
- 4 категория – педагоги, вышедшие на пенсию, но решившие вести программы в проекте «Московское долголетие» (10%);
- 5 категория – участники проекта, не имеющие педагогического образования, но владеющие необходимыми профессиональными компетенциями (3%).

В ходе исследования педагоги-практики оценивали частоту применения конкретных тактик взаимодействия с обучающимися «серебряного возраста». Анкетирование было направлено на выявление как часто используемых тактик, так и тактик, которые используются реже всего.

В табл. 2 представлены результаты анализа анкет.

Важно отметить, что педагоги 55+ (работающие) чаще, чем другие, реализовывали тактики педагогического взаимодействия. Легче находили общий язык с обучающимися и быстрее достигали поставленных целей и задач. Возможное предположение данных результатов заключается в том, что эта категория педагогов, с одной стороны, понимает геронтопсихологические особенности обучающихся «серебряного возраста» (т.к. сами относятся к людям данной категории), с другой стороны, четко реализуют профессиональные компетенции и понимают ценность выполняемой работы.

Исследовательский проект по выявлению эффективных тактик педагогического взаимодействия с обучающимися «серебряного возраста» находится в активной фазе. В него включены анкетирование, опросы, наблюдения педагогов-участников проекта «Московское долголетие», направленные на оценку их профессиональных компетенций в работе с данной возрастной группой.

Выводы

Синтез геронтологии и педагогического дизайна создает новую парадигму образования людей «серебряного возраста», где ограничения старения становятся отправной точкой для проектирования, акцент смещается с «обучения вопреки» на «обучение через» возрастные особенности и формируется особая культура взаимодействия, сочетающая научную обоснованность, технологическую адаптированность и экзистенциальную значимость.

Таблица 2

**Результаты анкетирования педагогов, участвующих в реализации программ
в рамках проекта «Московское десятилетие»**

Тактики педагогического взаимодействия	Педагоги до 30 лет, %	Педагоги до 55 лет, %	Педагоги 55+ (работающие), %	Педагоги 55+ на пенсии, %	Не имеющие педагогического образования, %
Оптимизация когнитивной нагрузки и темпа	Ч – 0 Р – 20 И – 30 Н – 50	Ч – 10 Р – 30 И – 50 Н – 10	Ч – 30 Р – 10 И – 30 Н – 30	Ч – 20 Р – 20 И – 50 Н – 10	Ч – 2 Р – 0 И – 28 Н – 70
Активизация генеративной мотивации	Ч – 0 Р – 0 И – 40 Н – 60	Ч – 10 Р – 30 И – 55 Н – 5	Ч – 20 Р – 10 И – 30 Н – 40	Ч – 20 Р – 20 И – 30 Н – 30	Ч – 5 Р – 5 И – 5 Н – 85
Интеграция социально-коммуникативных паттернов	Ч – 5 Р – 20 И – 70 Н – 5	Ч – 20 Р – 20 И – 50 Н – 10	Ч – 30 Р – 20 И – 30 Н – 20	Ч – 30 Р – 20 И – 40 Н – 10	Ч – 10 Р – 20 И – 40 Н – 30
Обеспечение практико-ориентированности	Ч – 10 Р – 20 И – 60 Н – 10	Ч – 27 Р – 30 И – 38 Н – 5	Ч – 40 Р – 10 И – 30 Н – 20	Ч – 45 Р – 10 И – 40 Н – 5	Ч – 20 Р – 20 И – 30 Н – 30
Гибкая адаптация	Ч – 10 Р – 20 И – 50 Н – 10	Ч – 31 Р – 20 И – 44 Н – 5	Ч – 40 Р – 20 И – 35 Н – 5	Ч – 40 Р – 30 И – 20 Н – 10	Ч – 20 Р – 20 И – 40 Н – 20

Примечания: Ч – часто, Р – редко, И – иногда, Н – не знаю (сомневаюсь в ответе).

Данный подход открывает перспективы для создания стандартов «серебряного» педагогического дизайна, разработки специализированных образовательных технологий и подготовки нового поколения тьюторов-геронтодидактов.

Следует отметить, что в исследовании были выявлены ключевые принципы синтеза этих областей для разработки тактик взаимодействия с пожилыми обучающимися.

Проведенное исследование подтвердило центральную гипотезу о том, что эффективный выбор тактик педагогического взаимодействия с обучающимися «серебряного возраста» требует принципиально нового уровня интеграции знаний – синтеза данных геронтологии и принципов педагогического дизайна. Анализ специфики позднего возраста в отрыве от методологии проектирования обучения, равно как и применение универсальных педагогических схем без учета геронтологических реалий, не обеспечивает необходимой эффективности.

Новизна исследования заключается в системном обосновании и концептуализации данного синтеза как методологической основы для перехода от интуитивных к научно верифицируемым тактикам. В результате были определены ключевые тактики взаимодействия: оптимизация когнитивной нагрузки и темпа; активизация генеративной мотивации; интеграция социально-коммуникативных паттернов; обеспечение практико-ориентированности; гибкая адаптация.

Практическая значимость работы заключается в предоставлении педагогам и разработчикам программ для «серебряного возраста» конкретного инструментария, основанного на междисциплинарном знании, что способствует повышению качества образовательного опыта данной аудитории и формированию квалифицированных педагогических кадров, владеющих современными геронтологическими подходами.

Библиографический список / References

1. Вайзер Г.А. В.Э. Чудновский о смысле жизни в пожилом возрасте // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XXV Международного симпозиума. М., 2020. С. 212–217. [Weiser G.A. V.E. Chudnovsky on the meaning of life in old age. *Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme: materialy XXV Mezhdunarodnogo simpoziuma*. Moscow, 2020. Pp. 212–217. (In Rus.)]
2. Горизонты зрелости: сборник научных статей / под ред. Л.Ф. Обуховой, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцовой. М., 2015. [Gorizonty zrelosti [Horizons of maturity]. Collection of scientific articles. L.F. Obukhova, I.V. Shapovalenko, M.A. Odintsova (eds.). Moscow, 2015.]

3. Йорданов Х.Й., Станкулова Е.Р.Б. Жизненный цикл и адаптация на различных этапах возраста: теория Д. Левинсона, П. Балтеса и Д. Смита о развитии, изменениях и мудрости // Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 20 февраля 2025 года / отв. ред. Т.В. Яковлева. Чебоксары, 2025. С. 182–193. [Yordanov H.Y., Stankulova E.R.B. Life cycle and adaptation at different stages of age: The theory of D. Levinson, P. Baltes and D. Smith on development, change and wisdom. *Voprosy nauki i obrazovaniya: novye podkhody i aktualnye issledovaniya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 20 fevralya 2025 goda*. T.V. Yakovleva (ed.). Cheboksary, 2025. Pp. 182–193. (In Rus.)]
4. Мосина О.А. Педагогическая модель геронтообразования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 268–271. [Mosina O.A. Pedagogical model of gerontological education. *World of Science, Culture and Education*. 2018. No. 3 (70). Pp. 268–271. (In Rus.)]
5. Николюкина Н.Б. Геронтопсихологические проблемы в свете экономической психологии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 6 (74). С. 234–239. [Nikolyukina N.B. Gerontopsychological problems in the light of economic psychology. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2009. No. 6 (74). Pp. 234–239. (In Rus.)]
6. Родионова Е.А. Психология мотивации и стимулирования персонала // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2010. С. 289–341. [Rodionova E.A. Psychology of motivation and stimulation of personnel. *Psikhologicheskoe obespechenie professionalnoy deyatel'nosti: teoriya i praktika*. G.S. Nikiforov (ed.). St. Petersburg, 2010. Pp. 289–341. (In Rus.)]
7. Сенкевич Л.В., Шагидаева А.Б. Экзистенциальные проблемы личности в современной зарубежной геронтопсихологии: результаты анализа исследований за последние пять лет // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 3. С. 22–29. DOI: 10.17759/jmfp.2017060303 [Senkevich L.V., Shagidaeva A.B. Existential problems of identity in contemporary foreign gerontopsychology: Results of the analysis of studies over the past five years. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2017. Vol. 6, No. 3. Pp. 22–29. (In Rus.). DOI: 10.17759/ jmfp.2017060303]
8. Такушевич И.А. Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 95–99. [Takushevich I.A. Research of pedagogical design in synchrony and diachrony. *Man and Education*. 2015. No. 2 (43). Pp. 95–99. (In Rus.)]
9. Токарева А.В. Педагогический дизайн и пути его развития // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-2. С. 78–83. [Tokareva A.V. Pedagogical design and ways of its development. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2008. No. 4-2. Pp. 78–83. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 04.03.2025, принята к публикации 20.04.2025

The article was received 04.03.2025, accepted for publication 20.04.2025

Сведения об авторе / About the author

Гаврилова Светлана Александровна – старший воспитатель, педагог-психолог, школа № 1191, г. Москва; соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, Московский городской педагогический университет

Svetlana A. Gavrilova – senior teacher, educational psychologist, School No. 1191, Moscow; candidate for the degree of PhD in Pedagogy, Moscow City University

E-mail: gavrilovasa@sch1191.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

УДК 374

Е.С. Остапенко, И.Ю. Иванов, Е.А. Воронина

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

Структура внешкольного времени и развитие школьника: эффекты, социально-экономический статус и территория проживания

В статье рассматривается структура внешкольного времени учеников и ее влияние на развитие детей и подростков в контексте социально-экономического статуса и места проживания. Актуальность исследования заключается в изменениях, произошедших в организации досуга детей: организованные занятия заменяют свободное времяпрепровождение. Целью работы является оценка структуры внешкольного времени учащихся 5–8 классов и выявление взаимосвязей с образовательными результатами, включающими среднюю оценку и социально-эмоциональные навыки, в контексте социально-экономического статуса и места проживания. В исследовании использовались данные опроса 2451 ученика Ярославля и Ярославской области. Результаты показали, что ученики из семей с высоким социально-экономическим статусом имеют более организованное и продуктивное внешкольное время и лучшие академические показатели. Также выявлены значительные различия в структуре времени между

© Остапенко Е.С., Иванов И.Ю., Воронина Е.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



городскими и сельскими школьниками. Результаты свидетельствуют о взаимосвязях структуры времени школьников и образовательных результатов: более организованное и продуктивное неструктурированное время связано с более высокой оценкой и развитием навыков кооперации и настойчивости. Выводы подчеркивают необходимость учета этих факторов для разработки эффективных образовательных программ и политик в сфере внешкольного образования.

Ключевые слова: внешкольное время, дополнительное образование, академические результаты, социально-эмоциональные навыки, образовательное неравенство

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Остапенко Е.С., Иванов И.Ю., Воронина Е.А. Структура внешкольного времени и развитие школьника: эффекты, социально-экономический статус и территория проживания // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 36–56. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

E.S. Ostapenko, I.Yu. Ivanov, E.A. Voronina

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

The structure of extracurricular time and the development of schoolchildren: Effects, socioeconomic status, and territory of residence

The article examines the structure of extracurricular time for schoolchildren and its influence on youth development in the context of socio-economic status and place of residence. The relevance of the study lies in the changes that have occurred in organizing children's leisure, where organized activities replace

free time. The aim of the work is to evaluate the structure of extracurricular time for students in grades 5–8 and to identify relationships with socio-economic status, place of residence, and learning outcomes. The study employed quantitative analysis methods using data from a survey of 2,451 students in Yaroslavl and the Yaroslavl region. The results showed that students from families with a high socio-economic status have more organized and productive extracurricular time and better academic performance, compared to children from families with low status. Significant differences in the structure of time were also found between urban and rural schoolchildren. The results indicate the relationships between the structure of students' time use and learning outcomes: more organized and productive unstructured time is associated with higher academic performance and the development of cooperation skills and persistence. The findings emphasize the need to consider these factors in developing effective educational programs and policies in the field of extracurricular education.

Key words: extracurricular time, extracurricular education, academic achievements, socio-emotional skills, educational inequality

Acknowledgements. The study was carried out within the framework of the HSE University Fundamental Research Program.

CITATION: Ostapenko E.S., Ivanov I.Yu., E.A. Voronina E.A. The structure of extracurricular time and the development of schoolchildren: Effects, socioeconomic status, and territory of residence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 36–56. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

Введение

В последние годы все большее внимание уделяется внешкольному времени как важному пространству для всестороннего развития детей и подростков [2; 13]. Это связано с рядом ключевых факторов. Во-первых, в современном общем образовании наблюдается определенный парадокс: несмотря на требования ФГОС к личностному и метапредметному развитию, школьное образование в большей степени фокусируется на формировании академических знаний и навыков, которые становятся ключевым критерием успеваемости школьников [12]. В то же время, современные представления о человеческом потенциале, с которым во многом связывают успех во взрослой жизни [17],

включают не только академические знания, но и широкий спектр приобретенных и врожденных способностей, личностных качеств, в том числе социально-эмоциональных навыков, необходимых для успеха индивида и общества в целом [11]. Социально-эмоциональные навыки (СЭН) – индивидуальные характеристики, от которых зависят адаптация человека в обществе и его достижения на протяжении всей жизни; эти навыки устойчиво проявляются в широком круге ситуаций, при этом они не связаны с когнитивными способностями человека и могут быть развиты при целенаправленном воздействии [5; 16]. В этом контексте внешкольное время может рассматриваться как ресурс, который используется для когнитивного и некогнитивного развития учащихся [26], а изучение структуры внешкольного времени учащихся представляет важный научный и практический интерес для понимания факторов, влияющих на накопление их человеческого потенциала.

Вместе с тем, внешкольное время всецело зависит от социально-экономического статуса (СЭС) и культурного капитала семьи ребенка [13], а также места проживания школьника, что может создать неравные возможные для внешкольного развития и накопления человеческого потенциала.

Под внешкольным временем мы понимаем все время школьника, которое остается после учебного процесса в школе по государственной образовательной программе и внеурочной деятельности. В структуру внешкольного времени мы включаем: организованное время, неструктурированное время, сон, гигиену и принятие пищи. В нашем фокусе внимания находятся практики организованного и неструктурированного времени.

К организованному времени относятся: кружки, секции, клубы по интересам самого широкого профиля, которые работают по расписанию и где дети находятся под надзором взрослого (педагога/мастера/тьютора) [8], а также занятия с репетиторами. Именно данный вид деятельности школьников поддается систематизации и наиболее благоприятен для исследования.

Неструктурированные практики включают: выполнение обязанностей по дому и домашних заданий, работу и досуговое время (досуг). Досуг рассматривается как совокупность активностей детей по их выбору, вне образовательных программ, домашних обязанностей, оздоровительных процедур, которые дети выполняют по указанию взрослых [6]. Мы предлагаем использовать понятие «серьезного» досуга для определения продуктивных видов досуга, требующих настойчивости, усилий, навыков и знаний [33].

Литературный обзор

Организованные внешкольные занятия оказывают существенное влияние на когнитивное и некогнитивное развитие школьников [2; 7], в том числе в контексте преодоления социально-экономического неравенства [24]. Участвуя в организованных внешкольных занятиях, ребенок расширяет свое образовательное пространство и приобретает новый опыт [13], повышает уверенность в себе [2], приобретает опыт социализации [9], развивает инициативу [18], меньше участвует в деструктивной деятельности [29], повышает академические результаты и вовлеченность в учебный процесс [22], такой вид деятельности особенно важен для подростков из социально-экономически неблагополучных семей, помогая им сократить разрывы в академической успеваемости. Что касается СЭН, то участие в групповых организованных активностях способствует развитию навыков общения, сотрудничества, эмпатии и разрешения конфликтов, усиливается эмоциональная устойчивость [22].

Ряд исследований свидетельствуют об умеренных эффектах на оценки от занятий с репетиторами [15], а также о неравенстве доступа и качества занятий [28].

Эффекты от неструктурированного внешкольного времени на академические результаты могут быть как положительными, так и отрицательными [2]. Например, практики серьезного досуга: чтение, хобби, спорт, как правило, имеют положительную связь со школьными оценками детей [18], а практики обычного досуга: компьютерные игры, просмотр телевизора и прогулки с друзьями замещают более продуктивное время, связанное с академическим развитием [34], а также могут быть причиной или усиливать девиантное поведение [18]. Прогулки с друзьями и просмотр телевизора в значительной степени связаны с более низкими оценками и ожиданиями получения диплома о высшем образовании, проблемами с поведением, низкой мотивацией [21]. Причинами этому могут служить отсутствие контроля со стороны взрослых [34], непродуктивная активность [27] и эффекты социальной среды [36].

С другой стороны, неструктурированное время позволяет подросткам исследовать свои интересы и личные предпочтения, что способствует социально-эмоциональному развитию. Общение с друзьями в свободное время помогает подросткам развивать навыки взаимодействия и устойчивости в реальных социальных ситуациях [31]. Занятие спортом без сопровождения взрослых связывают с развитием лидерских качеств, навыков командной работы, упорства и физического здоровья [35]. Занятия творчеством и хобби имеют положительный эффект для развития детей [21], такие практики развивают воображение [5],

навыки рефлексии и постановки целей, учат прилагать усилия и решать проблемы [18].

Важно отметить, что структура и качество внешкольного времени детей тесно связаны с СЭС семьи [14] и местом проживания [11]. Дети из семей с более высоким уровнем дохода и образования родителей имеют больше возможностей для участия в разнообразных структурированных внешкольных занятиях, таких как спортивные секции, музыкальные школы или языковые курсы. В сельской местности создано меньше условий для организованной деятельности. Большинство государственных и частных учреждений дополнительного образования сосредоточены в крупных городах [7]. Несмотря на то, что финансовые и территориальные возможности являются главной причиной разной вовлеченности в организованные практики и серьезный досуг [3], родители с более высоким уровнем образования и материального достатка, а также проживающие в городах имеют больше временных возможностей [36] для создания развивающей среды вокруг ребенка и сильнее понимают значимость для раннего и последующего развития [13]. У таких родителей наблюдается более высокая вовлеченность в образовательный процесс детей и информированность о ресурсах для развития [7; 11].

Неравенство в доступе к качественному внешкольному времяпрепровождению может привести к существенным различиям в школьной успешности детей. Учащиеся из семей с более высоким СЭС и проживающие в городе получают дополнительные преимущества в виде развития навыков, расширения кругозора и повышения мотивации к обучению [7; 13]. Это, в свою очередь, может усугублять существующее социальное неравенство и ограничивать возможности социальной мобильности для детей из менее обеспеченных семей.

В связи с влиянием внешкольного времени на развитие детей и подростков можно говорить, что время выступает в качестве ресурса [26], который используется для формирования детского человеческого потенциала [10]. Теория человеческого потенциала позволяет рассматривать влияние внешкольного времени на развитие детей не только с точки зрения экономической эффективности (как в теории человеческого капитала), но и в контексте всестороннего развития личности. Человеческий потенциал можно определить как «совокупность способностей человека, включающих когнитивные и некогнитивные навыки, которые дают возможность осуществлять ценную для индивида деятельность и успешно взаимодействовать с обществом» [17, с. 23]. В последнее время на первый план для развития и благополучия страны в целом и индивидов в частности выходят некогнитивные

навыки [33]. Наряду с генетическими предрасположенностями, семья является ключевым источником формирования некогнитивных навыков, которые в свою очередь усиливают когнитивные, создавая необходимый базис для продуктивности и дохода от их использования [20].

Объемы инвестиций в развитие детей обусловлены экономическим, культурным и социальными капиталами [4] семьи, создавая условия для воспроизводства и социальной мобильности. Поэтому изучение структуры внешкольного времени в разрезе СЭС и места жительства семьи является оправданным для внесения вклада в теорию человеческого потенциала детей и подростков.

Целью нашего исследования является оценка структуры времени школьников 5–8 класса в контексте взаимосвязи с СЭС, местом проживания и развития школьников.

Для этого мы, во-первых, проанализировали структуру внешкольного времени ребенка в контексте его СЭС и территории проживания. Во-вторых, выявили взаимосвязи структуры внешкольного времени с академическими результатами и СЭН.

Методы и данные

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2023 г. Всего было опрошено 2451 ученик 5–8 классов, проживающих в городе Ярославль (1843 наблюдений) и сельской местности Ярославской области (608 наблюдений). Выборка репрезентативна для городских и сельских школ: проводился случайный стратифицированный отбор школ с учетом их размера как характеристики социально-экономического статуса образовательной организации.

Для анализа данных были применены:

- дескриптивный анализ;
- корреляционный анализ Спирмена (для выявления связи переменных структуры времени с СЭС и местом проживания);
- линейный регрессионный анализ для выявления взаимосвязи зависимой переменной (средней оценки и индексов кооперации, настойчивости и стрессоустойчивости), стандартные ошибки были скорректированы с использованием робастных стандартных ошибок Newey-West [30]. Данный метод позволяет получить состоятельные стандартные ошибки, корректируя их на возможную зависимость и изменчивость остатков;
- линейный регрессионный анализ с добавлением взаимодействия для каждого элемента структуры внешкольного времени с СЭС

и с местом проживания. Для формальной проверки значимости взаимодействий был проведен анализ вложенных моделей (анализ дисперсии, ANOVA).

Переменные

Социально-экономический статус семьи определяется как триединство, включающее доходы, образование и профессию родителей, которые являются основными индикаторами. Уровень образования родителей является наиболее значимым аспектом социально-экономического влияния на академическую успеваемость детей [32], поскольку представляет собой наиболее стабильный аспект СЭС, устанавливаемый в раннем возрасте и остающийся неизменным со временем, а также служит индикатором дохода родителей из-за высокой корреляции между образованием и доходом [32]. В нашем исследовании СЭС отражает образование родителей и представлен в трех категориях: «высокий» – у обоих родителей есть высшее образование; «средний» – хотя бы у одного родителя есть высшее образование, «низкий» – другой уровень образования: среднее профессиональное, среднее, неоконченное среднее.

Местность проживания респондентов – город Ярославль и сельская местность Ярославской области, закодированы в виде бинарной переменной: 1 – город, 0 – село.

Структуру времени школьников мы представляем через основные элементы: организованное внешкольное время и неструктурированное время.

Организованное внешкольное время – сумма часов, которое школьники проводят в кружках, секциях, на занятиях с репетиторами и дороге до этих занятий. Ученики отвечали на вопрос про время в неделю, которое у них занимают кружки/секции или занятия с репетитором по каждому направлению, которое они посещают. Варианты ответов были перекодированы в числовые значения: 0,5 = «менее часа», 1 = «час-полтора», 2 = «два часа», 2,5 = «два с половиной часа», 3 = «три часа и более». Также, ученики указывали время на дорогу до занятий для каждого вида деятельности: 0 = «занятия проходят в школе», 0 = «занятия проходят онлайн», 0,5 = «до получаса», 1 = «от 30 до 60 минут», 1,5 = «больше часа».

Количество неструктурированного времени представлено через время на практики, которое ученики указали при ответе на вопрос: «Сколько времени обычно занимает у тебя эти занятия в течение дня?». Респондент выбирал из 6 вариантов ответа, которые были закодированы в количество часов: 0,5 = «менее часа», 1 = «час», 1,5 = «от часа

до полутора часов», 2 = «около двух часов», 2,5 = «более двух часов (менее трех)», 3 = «более трех часов».

Для гомогенности практик мы сгруппировали некоторые из них и создали 4 категории:

- серьезный досуг – сумма времени, которое школьник тратит на практики, непосредственно связанные с развитием навыков [23]: занятия спортом, творчеством и хобби, чтение книг;
- обычный досуг: прогулки по городу, прогулки на природе (в парке, в лесу), личное общение с друзьями или одноклассниками, общение в социальных сетях, компьютерные игры, просмотр телевизора, видео;
- домашние обязанности: дела по дому, в т.ч. выгуливание домашнего питомца, и работа в саду, огороде;
- выполнение домашних заданий.

Средняя оценка состоит из среднего арифметического значения оценок по русскому языку, литературе, алгебре (математике), биологии (окружающему миру) и иностранному языку, которые были выражены в значениях от 2 до 5.

Кооперация, стрессоустойчивость, настойчивость – индексы суб-шкал СЭН (в массиве групп учащихся 5–8 классов в городе и селе), в отношении которых был осуществлен психометрический анализ, необходимый для валидации шкал и суб-шкал в рамках существующей выборки¹. Эти навыки соотносятся с ключевыми доменами социально-эмоциональных навыков: достижение целей, управление эмоциями, сотрудничество [19], данные навыки также соответствуют личностным результатам, заявленным во ФГОС, и тесно связаны с академическими достижениями [5].

Результаты исследования

В исследовании приняли участие школьники, из которых 45% из семей с низким СЭС, 23% – из семей со средним СЭС, и 32% – из семей с высоким СЭС, 74% школьников проживают в городе, 26% – в сельской местности. Ученики распределены примерно ровно по классам, доли составляют от 22 до 27%.

Среднее количество организованного внешкольного времени зависит от СЭС семей ($p = 0,33$, $p < 0,001$) (табл. 1). Ученики из семей с низ-

¹ Социальные и эмоциональные навыки, мотивация и субъективное благополучие учащихся начальной и основной школы: оценивание и результаты. Технический отчет по исследовательскому проекту «Проведение исследования личностного и социального развития, мотивации и субъективного благополучия учащихся начальной школы». М., 2018.

ким СЭС в среднем тратят 2 часа в неделю на организованные занятия, в то время как дети из семей с высоким СЭС примерно в 2 раза больше – 4,1 часа. Дети из семей со средним СЭС проводят на этих занятиях 3 часа в неделю.

Таблица 1

**Среднее время, потраченное школьниками
на элементы структуры внешкольного времени, часов в неделю**

Элемент структуры времени	Социально-экономический статус семьи			Место жительства	
	Высокий	Средний	Низкий	Город	Село
Организованные занятия	4,1	3,0	2,0	3,0	1,9
Серьезный досуг	1,8	1,5	1,1	1,6	0,8
Обычный досуг	5,9	6,3	6,2	6,3	5,7
Домашние обязанности	0,6	0,8	0,9	0,7	1,1
Домашние задания	1,8	1,7	1,6	1,7	1,7

Среднее время на серьезный досуг также связано с СЭС семьи ($p = 0,18$, $p < 0,001$). Дети из семей с высоким СЭС тратят больше времени на такие занятия. При этом ученики из семей с низким и средним СЭС проводят больше времени за обычным досугом (6,2 и 6,3 часов в день соответственно), чем дети из семей с высоким СЭС, которые тратят 5,9 часа на такие занятия. Но эта разница не является статистически значимой ($p = -0,03$, $p > 0,05$).

СЭС учащихся значимо коррелирует с временем, потраченным на выполнение домашних заданий ($p = 0,09$, $p < 0,001$). Дети из семей с высоким СЭС выполняют домашние задания дольше – в среднем 1,8 часа в день, по сравнению с детьми из семей со средним СЭС – 1,7 часа и низким СЭС – 1,6 часа.

В среднем дети тратят на домашние обязанности 0,7 часа, что составляет около 40 минут в день. Но, в зависимости от СЭС, среднее значение статистически значимо изменяется ($p = -0,07$, $p < 0,001$). Больше всего времени тратят на выполнение домашних обязанностей дети с низким СЭС – 0,9 часа, а меньше всего – с высоким СЭС – 0,6 часа.

Важным фактором, влияющим на структуру времени, является место жительства. Дети, проживающие в городах, тратят на организованные внешкольные занятия в среднем 3 часа в неделю, в то время как дети из сельской местности – 1,9 часа, эта разница статистически значима ($p = 0,19$, $p < 0,001$). Также сельские школьники проводят меньше

Таблица 2
Результаты регрессионного анализа взаимосвязи структуры времени со средней оценкой
и суб-шкал социально-эмоциональных навыков: настойчивости, кооперации, стрессоустойчивости

	Средняя оценка	Настойчивость	Кооперация	Стрессо- устойчивость	Настойчивость × местность	Кооперация × местность	Стрессо- устойчивость × местность
Константа	4,383*** (0,071)	-0,006 (0,104)	-0,190 ⁺ (0,106)	0,002 (0,109)	-0,236 (0,191)	-0,348 ⁺ (0,184)	-0,388 ⁺ (0,209)
Организованное время	0,035*** (0,004)	0,014* (0,006)	0,012 (0,007)	-0,001 (0,007)	0,030 (0,024)	0,016 (0,020)	-0,009 (0,023)
Серьезный досуг	0,024** (0,008)	0,044*** (0,011)	0,036** (0,012)	-0,005 (0,012)	0,073 (0,060)	0,106* (0,049)	0,082 (0,053)
Обычный досуг	0,000 (0,003)	-0,005 (0,005)	0,003 (0,005)	-0,009 (0,005)	-0,020 (0,017)	-0,017 (0,016)	-0,027 (0,018)
Домашние обязанности	0,006 (0,010)	0,051** (0,016)	0,051** (0,016)	-0,007 (0,017)	0,146** (0,045)	0,164*** (0,039)	-0,024 (0,043)
Домашние задания	0,059** (0,021)	-0,001 (0,033)	0,001 (0,033)	-0,061 (0,032)	0,079 (0,095)	0,037 (0,089)	0,199* (0,090)
Домашние обязанности × Местность (город)					-0,120* (0,048)	-0,145*** (0,042)	
Домашние задания × Местность (город)							-0,305*** (0,095)
N	2451	1956	1956	1956	1956	1956	1956
R ²	0,163	0,030	0,029	0,024	0,037	0,040	0,033

Примечания. В таблице представлены коэффициенты линейной регрессии (β), а в скобках указана стандартная ошибка. Для моделей со взаимодействиями показаны только статистически значимые взаимодействия, все остальные, включая взаимодействия по СЭС, оказались незначимыми. Во все модели были включены ковариаты СЭС, местность, пол и класс обучения: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$; **** $p < 0,001$.

времени, занимаясь серьезным досугом, чем их городские сверстники, разница является статистически значимой ($p = 0,22$, $p < 0,001$). Что касается обычного досуга, то городские школьники участвуют в них больше времени, чем дети из сельской местности: 6,3 часов и 5,7 часа в день соответственно ($p = 0,07$, $p < 0,001$). Городские дети значительно меньше времени проводят, выполняя домашние обязанности, чем дети, проживающие в сельской местности – 0,7 часа и 1,1 часа соответственно. Данные различия между группами сельских и городских школьников являются статистически значимыми ($p = -0,13$, $p < 0,001$). Местность проживания не связана значимо со временем на выполнение домашних заданий, школьники, проживающие в селе и в городе в среднем тратят на уроки одно и то же время ($p = -0,02$, $p > 0,05$).

Взаимосвязь структуры внешкольного времени со средней оценкой и социально-эмоциональными навыками

Для определения взаимосвязей внешкольного времени со средней оценкой и СЭН были построены линейные регрессионные модели. В качестве зависимых переменных выступали: средняя оценка и индексы кооперации, настойчивости и стрессоустойчивости, также были добавлены контрольные переменные пола, возраста, СЭС, места жительства. Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 2.

Элементы структуры внешкольного времени по-разному связаны со средней оценкой. Увеличение организованного времени школьников на 1 час значимо повышает их академические результаты на 0,03 балла ($p < 0,001$), практики серьезного досуга – на 0,02 балла ($p < 0,01$), а выполнение домашних заданий – на 0,06 ($p < 0,01$). Практики обычного досуга и выполнение домашних обязанностей не показали статистической значимой связи со средней оценкой.

Организованное время значимо связано с навыками настойчивости: при увеличении организованного времени на 1 час навык настойчивости увеличивается на 0,01 ($p < 0,05$). Время на серьезный досуг связано положительной значимой связью с навыками кооперации ($\beta = 0,04$, $p < 0,001$) и настойчивости ($\beta = 0,04$, $p < 0,01$). Увеличение времени выполнения обязанностей по дому на 1 час связано с более высокими навыками кооперации ($\beta = 0,05$, $p < 0,01$) и настойчивости ($\beta = 0,05$, $p < 0,01$). Выполнение домашних заданий и практики обычного досуга не связаны статистически с навыками кооперации, настойчивости и стрессоустойчивости.

Для оценки различий влияния элементов структуры времени на оценки и СЭН, в зависимости от СЭС и места проживания, были построены

линейные регрессионные модели, включающие взаимодействия переменных, каждая из этих переменных поочередно взаимодействовала с уровнем СЭС и местом проживания.

В таблицу регрессионных коэффициентов были включены только статистически значимые взаимодействия. Результаты анализа показали, что ни одно из взаимодействий между элементами структуры времени и уровнем СЭС не оказалось статистически значимым. Это позволяет заключить, что характер взаимосвязи между временными активностями и показателями успеваемости и СЭН не различается у обучающихся с разным уровнем СЭС.

В то же время были выявлены значимые взаимодействия между типами активностей и местом проживания. В модели, предсказывающей уровень настойчивости, взаимодействие между переменной домашние обязанности и местом проживания оказалось статистически значимым ($\beta = -0,120$; $p < 0,05$). Аналогичный результат был получен для кооперации ($\beta = -0,145$; $p < 0,001$). Отрицательные значения коэффициентов взаимодействия указывают на то, что связь между выполнением домашних обязанностей и развитием навыков настойчивости и кооперации слабее у обучающихся, проживающих в городской местности, по сравнению с сельской. В модели, предсказывающей стрессоустойчивость, взаимодействие между временем, затраченным на выполнение домашних заданий, и местом проживания также оказалось статистически значимым ($\beta = -0,305$; $p < 0,01$). Это может свидетельствовать о том, что в сельской местности выполнение домашних заданий в большей степени связано со стрессоустойчивостью.

Результаты значимости взаимодействий показали статистически значимое улучшение моделей при включении итерации с переменной местности для всех трех показателей СЭН: настойчивость ($F(5, 1940) = 3,07$; $p < 0,01$); кооперация ($F(5, 1940) = 4,55$; $p < 0,001$); стрессоустойчивость ($F(5, 1940) = 3,40$; $p < 0,01$).

Таким образом, место проживания выступает в качестве модератора во взаимосвязи социально-эмоциональных характеристик обучающихся и временем на выполнение домашних обязанностей и домашних заданий, в то время как уровень СЭС не оказывает модифицирующего влияния на элементы структуры времени.

Обсуждение

Несмотря на отсутствие различий во времени, затрачиваемом на практики обычного досуга между школьниками из семей с различным СЭС, наблюдаются существенные различия в распределении времени

на более продуктивные и организованные виды деятельности. Учащиеся из семей с высоким и средним уровнем СЭС чаще вовлечены в занятия, требующие структурированности, усилий и самоорганизации: кружки, спортивные секции, индивидуальные занятия, чтение. Наши результаты согласуются с предыдущими исследованиями, показывающими, что ученики из семей более обеспеченных и образованных родителей имеют больше возможностей для участия в организованных внешкольных занятиях [26] и практиках серьезного досуга. Родители с высоким СЭС могут создавать более насыщенную среду для детей, обеспечивая их необходимыми инструментами, материалами и инфраструктурой для развития хобби, спорта и чтения. В том числе более образованные родители больше вовлечены в образовательный процесс своего ребенка, например, контролируют выполнение домашних заданий. Ученики из таких семей больше времени тратят на домашние задания, что сказывается положительно на их успеваемости в школе.

Аналогичная картина наблюдается и при сравнении городских и сельских школьников. Дети, проживающие в сельской местности, в меньшей степени вовлечены в организованные практики и практики серьезного досуга по сравнению со своими городскими сверстниками. Данное неравенство в доступе к организованным занятиям может усугублять существующие образовательные диспропорции. Наиболее значимыми причинами для этого является отсутствие необходимой инфраструктуры и подготовленных педагогов, а низкий культурный потенциал семьи [13] играет важную роль в вовлечении учеников в практики серьезного досуга.

Результаты исследования подтверждают, что именно вовлеченность в организованные практики, практики серьезного досуга и выполнение домашних заданий оказывает положительный эффект на успеваемость школьников [7; 32]. Кроме того, эти виды деятельности связаны с более высоким уровнем развития СЭН, таких как настойчивость и кооперация. Участие в организованных внешкольных занятиях способствует развитию когнитивных и некогнитивных навыков [2], которые положительно влияют на академические результаты. Это подчеркивает важность создания условий для вовлечения учащихся в организованные внешкольные занятия и создание условий как внутри семьи, так и на уровне городской и сельской инфраструктуры для популяризации и вовлечения школьников в более продуктивные виды досуга.

В сельской местности выполнение домашних заданий положительно связано со стрессоустойчивостью, тогда как в городских условиях эта связь ослабляется или становится отрицательной. Эти данные указывают на то, что влияние учебной домашней нагрузки на психологическую

устойчивость учащихся может существенно различаться в зависимости от социокультурного контекста.

Одним из возможных объяснений является различие в образовательной среде. В сельских школах домашние задания могут рассматриваться как важный элемент саморазвития, способствующий формированию организованности, настойчивости и чувства контроля – ключевых компонентов стрессоустойчивости. Напротив, в городских школах учащиеся зачастую сталкиваются с повышенными академическими требованиями, конкуренцией и перегрузкой, что может превращать выполнение домашних заданий в дополнительный источник стресса.

Еще одним фактором может быть различие в уровне внешних стрессоров. Городская среда характеризуется высоким уровнем информационной нагрузки, шумом, плотным графиком жизни и частым участием детей в дополнительных образовательных и внеурочных активностях. В таких условиях выполнение домашних заданий может восприниматься как избыточное требование, перегружающее психику ребенка. В сельской местности, напротив, образовательная нагрузка может быть более сбалансированной, а режим дня – более устойчивым, что создает благоприятные условия для формирования стрессоустойчивости через умеренные когнитивные вызовы, такие как выполнение домашних заданий.

Несмотря на то, что мы не обнаружили отрицательных взаимосвязей практик обычного досуга со средней оценкой, вовлеченность в данные практики может замещать занятия в кружках, секциях и с репетирами занятиями серьезного досуга, связанные с развитием когнитивных и некогнитивных навыков, а также отдых. Время обычного досуга не имеет связи с развитием СЭН, которые важны для преодоления трудностей в процессе обучения. Но, с другой стороны, общение с друзьями, прогулки имеют положительные эффекты на эмоциональную разгрузку [1], социализацию [6; 9].

Навык кооперации не демонстрирует значимой связи со временем, затрачиваемым на обычный досуг, в том числе прогулки с друзьями и родственниками. Несмотря на то, что данные виды деятельности подразумевают коммуникацию и совместные практики, они, по-видимому, не обеспечивают достаточных стимулов для развития навыков кооперации у школьников. Вероятно, для формирования этих важных социально-эмоциональных компетенций требуются более целенаправленные формы взаимодействия, выходящие за рамки неформального общения в ходе обычного досуга.

Помощь по дому и работа в саду оказались положительно связаны с развитием навыков настойчивости и кооперации у школьников. Эти виды деятельности могут выполняться как совместно с родителями,

так и самостоятельно. В любом случае, они способствуют реализации общих семейных задач, что, вероятно, и приводит к развитию навыков кооперации. Кроме того, выполнение домашних обязанностей требует настойчивости и целеустремленности, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии этого навыка.

Особенно важным этот результат может быть для учеников из сельской местности. Здесь выполнение домашних обязанностей, как правило, занимает больше времени, чем у их городских сверстников. Кроме того, связь между выполнением домашних обязанностей и развитием навыков настойчивости и кооперации сильнее у школьников из сельской местности, по сравнению с городскими школьниками. Таким образом, сельские школьники получают больше возможностей для развития настойчивости и кооперативных навыков в процессе помощи по дому и работы в саду. Это может частично компенсировать их более ограниченный доступ к организованным внешкольным практикам по сравнению с городскими детьми.

Необходимо отметить некоторые ограничения данного исследования. Во-первых, оно проводилось в одном регионе России, что может ограничивать обобщаемость результатов. Во-вторых, использованный кросс-секционный дизайн не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях. Будущие лонгитюдные исследования могли бы предоставить более глубокое понимание долгосрочных эффектов структуры внешкольного времени.

Выводы

В соответствии с поставленной целью мы оценили структуру времени школьников 5–8 класса в зависимости от СЭС и места проживания, а также выявили взаимосвязи разных элементов внешкольного времени с академическими результатами и развитием СЭН.

Результаты нашего исследования подчеркивают важность ответственного подхода к организации внешкольного времени учащихся, поскольку это связано с их развитием. Различия в структуре использования внешкольного времени могут быть одним из факторов, обуславливающих неравенство в образовательных возможностях и развитии школьников. Таким образом, оптимальное использование внешкольного времени может рассматриваться как ресурс для всестороннего развития детей.

Структура внешкольного времени детей представляет собой сложный конструкт, требующей всестороннего изучения. Понимание структуры времени может помочь педагогам и родителям в создании оптимального баланса между организованными занятиями и свободным временем,

что в свою очередь будет способствовать гармоничному развитию детей и улучшению их академических результатов в зависимости от контекста их проживания. Результаты исследования будут полезны для разработки политики в сфере внешкольного образования детей и подростков, а также родителям и советникам по воспитанию в школе для понимания различий в структуре внешкольного времени для развития школьников. Такие меры могут помочь сократить разрыв в академических и личностных достижениях учащихся и обеспечить более равные возможности для развития человеческого потенциала.

Библиографический список / References

1. Абрамкина С.Г., Еньшина Н.А. Содержание повседневных практик и их влияние на социальное здоровье школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 78 (5). С. 233–236. [Abramkina S.G., Enshina N.A. The contents of daily practices and their impact on the social health of schoolchildren. *World of Science, Culture and Education*. 2019. No. 78 (5). Pp. 233–236. (In Rus.)]
2. Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 217–241. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241 [Aleksandrov D.A., Tenisheva K.A., Saveleva S.S. The relationship between extracurricular activities, academic success, and self-esteem of adolescents. *Educational Studies*. Moscow. 2017. No. 4. Pp. 217–241. (In Rus.) DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241]
3. Анчиков К.М., Гошин М.Е., Косарецкий С.Г. Дополнительное образование сельских детей: доступность, содержание и формы // Педагогика сельской школы. 2022. № 12 (2). С. 46–58. DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-46-58 [Anchikov K.M., Goshin M.E., Kosaretsky S.G. Supplementary education for rural children: Accessibility, content, and forms. *Pedagogy of Rural School*. 2022. No. 12 (2). Pp. 46–58. (In Rus.) DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-46-58]
4. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007. [Bourdieu P., Passeron J.-C. *Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya* [La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement]. Moscow, 2007.]
5. Герасимова Ю.О., Орел Е.А. Измеряя школьника: зачем мы развиваем и оцениваем социально-эмоциональные навыки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. № 1 (19). С. 61–75. [Gerasimova Yu.O., Orel E.A. Measuring a schoolchild: Why we develop and assess social-emotional skills. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2022. No. 1 (19). Pp. 61–75. (In Rus.)]
6. Дваденко А.В., Бочаров С.С. Историко-педагогический анализ развития основных подходов к хобби как содержательной формы культурного досуга старших подростков // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 12. С. 266–276. [Dvadenko A.V., Bocharov S.S. Historical and pedagogical

- analysis of the development of basic approaches to hobbies as a meaningful form of cultural leisure for older adolescents. *Social and Humanitarian Knowledge*. 2018. No. 12. Pp. 266–276. (In Rus.)]
7. Зависимость академических результатов учащихся от дополнительного образования в условиях города и села / С.Г. Косарецкий, И.Ю. Иванов, Е.С. Остапенко, И.А. Баскаков // Педагогика сельской школы. 2024. № 20 (2). С. 17–39. DOI: 10.20323/2686-8652-2024-2-20-17 [Kosaretsky S.G., Ivanov I.Yu., Ostapenko E.S., Baskakov I.A. Dependence of students' academic results on additional education in urban and rural conditions. *Pedagogy of Rural School*. 2024. No. 20 (2). Pp. 17–39. (In Rus.). DOI:10.20323/2686-8652-2024-2-20-17]
8. Иванов И.Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 2 (6). С. 112–124. [Ivanov I.Yu. What is extracurricular education? Definition of children's extracurricular activities in foreign studies. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2021. No. 2 (6). Pp. 112–124. (In Rus.)]
9. Иванюшина В.А., Александров Д.А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–96. [Ivanyushina V.A., Aleksandrov D.A. Socialization through informal education: Extracurricular activities of Russian schoolchildren. *Educational Studies*. Moscow. 2014. No. 3. Pp. 174–196. (In Rus.)]
10. Короленко А.В., Гордиевская А.Н. Человеческий потенциал детского населения: понимание и оценка // Социальное пространство. 2018. № 17 (5). С. 1–17. [Korolenko A.V., Gordievskaya A.N. Human potential of the child population: Understanding and assessment. *Social Area*. 2018. No. 17 (5). Pp. 1–17. (In Rus.)]
11. Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. № S2 (13). С. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41 [Kuzminov Ya.I., Sorokin P.S., Froumin I.D. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. No. 2. Pp. 19–41. (In Rus.). DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41]
12. Лебедева О.Е. Результаты школьного образования в 2020 г. // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 40–60. [Lebedeva O.E. Results of school education in 2020. *Educational Studies*. Moscow. 2009. No. 1. Pp. 40–60. (In Rus.). DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41]
13. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей: монография / К.Н. Поливанов, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак. М., 2020. [Polivanov K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. *Obrazovanie za stenami shkoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatelnoe prostranstvo detey* [Education beyond school walls. How parents design children's educational space]. Moscow, 2020.]
14. Поплавская А.А., Груздев И.А., Петлин А.В. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 261–281. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-261-281 [Poplavskaya A.A., Gruzdev I.A., Petlin A.V. The choice of supplementary

- education organizations for children in Russia: Towards problem formulation. *Educational Studies*. Moscow. 2018. No. 4. Pp. 261–281. (In Rus.) DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-261-281]
15. Прахов И.А. Динамика инвестиций и отдача от дополнительной подготовки к поступлению в вуз // Прикладная эконометрика. 2015. № 1 (37). С. 107–124. [Prakhov I.A. Dynamics of investments and returns from additional preparation for university admission. *Applied Econometriks*. 2015. No. 1 (37). Pp. 107–124. (In Rus.)]
 16. Представления учителей начальной школы о социально-эмоциональном развитии учащихся / А.С. Струкова, Е.Н. Юрчик, А.В. Петракова и др. // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 187–213. [Strukova A.S., Yurchik E.N., Petrakova A.V. et al. Primary school teachers' perceptions of students' social-emotional development. *Educational Studies*. Moscow. 2023. No. 2. Pp. 187–213. (In Rus.)]
 17. Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований: монография / В.А. Аникин, Е.В. Антонов, В.К. Антонова и др. М., 2023. [Anikin V.A., Antonov E.V., Antonova V.K. et al. *Chelovecheskiy potentsial: sovremennyye traktovki i rezul'taty issledovaniy* [Human potential: Modern interpretations and research results]. Monograph. Moscow, 2023.]
 18. Abbott B.D., Barber B.L. Not just idle time: Adolescents' developmental experiences provided by structured and unstructured leisure activities. *The Educational and Developmental Psychologist*. 2007. No. 1 (24). Pp. 59–81.
 19. Chernyshenko O.S., Kankaraš M., Drasgow F. Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*. 2018. No. 173. DOI: 10.1787/db1d8e59-en.
 20. Cunha F., Heckman J.J. Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*. 2008. № 4 (43). Pp. 738–782.
 21. Dumais S.A. Cohort and gender differences in extracurricular participation: The relationship between activities, math achievement, and college expectation. *Sociological Spectrum*. 2008. No. 1 (29). Pp. 72–100.
 22. Eccles J.S. et al. Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*. 2003. No. 4 (59). Pp. 865–889.
 23. Heckman J.J. Schools, skills, and synapses. *Schools, Skills, and Synapses*. 2008. No. 3 (46). Pp. 289–324.
 24. Kosaretsky S., Ivanov I. Inequality in extracurricular education in Russia. *International Journal for Research on Extended Education*. 2020. No. 2 (7). Pp. 7–8.
 25. Lareau A. Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
 26. Larson R.W., Verma S. How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*. 1999. No. 6 (125). Pp. 701–736.
 27. Li Y. et al. Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth Development*. 2008. No. 3 (3). Pp. 22.

28. Loyalka P., Zakharov A. Does shadow education help students prepare for college? Moscow, 2014.
29. Matjasko J.L. et al. All things in moderation? Threshold effects in adolescent extracurricular participation intensity and behavioral problems. *Journal of School Health*. 2019. No. 2 (89). Pp. 79–87.
30. Newey W.K., West K.D. Hypothesis testing with efficient method of moments estimation. *International Economic Review*. 1987. No. 3 (28). Pp. 777–787.
31. Palou A., Ursin P.A., Demanet J. Social inequality in skills: Exploring the moderating role of extracurricular activities related to socio-economic differences in non-cognitive and cognitive outcomes. *European Journal of Education*. 2024. No. 3 (59). P. e12670.
32. Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*. 2005. No. 3 (75). Pp. 417–453.
33. Stebbins R.A. Personal development through leisure. *Leisure's Legacy*. Cham, 2017. Pp. 135–153.
34. Vandell D.L. et al. Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being? *Applied Developmental Science*. 2022. No. 3 (26). Pp. 426–442.
35. Videon T.M. Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes. *Sociological Perspectives*. 2002. No. 4 (45). Pp. 415–444.
36. Weininger E.B., Lareau A., Conley D. What money doesn't buy: Class resources and children's participation in organized extracurricular activities. *Social Forces*. 2015. No. 2 (94). Pp. 479–503.

Статья поступила в редакцию 21.02.2025, принята к публикации 18.04.2025

The article was received on 21.02.2025, accepted for publication 18.04.2025

Сведения об авторах / About the authors

Остапенко Екатерина Сергеевна – стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского; аспирантка Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Ekaterina S. Ostapenko – research intern at the A.A. Pinsky Center for General and Supplementary Education, HSE University; postgraduate student at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: Ostapenko.E.S@hse.ru

Иванов Иван Юрьевич – кандидат педагогических наук; директор, старший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Ivan Yu. Ivanov – PhD in Education; Director, Senior Researcher at the A.A. Pinsky Center for General and Supplementary Education, HSE University, Moscow
E-mail: iyivanov@hse.ru

Воронина Елизавета Анатольевна – стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Elizaveta A. Voronina – research intern at the A.A. Pinsky Center for General and Supplementary Education, HSE University, Moscow
E-mail: Voronina.E.A@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Е.С. Остапенко – общее руководство исследованием, разработка методологии, анализ данных, описание результатов

И.Ю. Иванов – руководство проектом по сбору данных, интерпретация результатов

Е.А. Воронина – проведение анализа релевантной литературы

Contribution of the authors

E.S. Ostapenko – overall supervision of the study, development of methodology, data analysis, description of results

I.Yu. Ivanov – supervision of the data collection project, interpretation of results

E.A. Voronina – review of relevant literature

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

А.М. Петрова

Институт развития образования Иркутской области,
664007 г. Иркутск, Российская Федерация

Перспективы развития профессиональной ориентации в образовательной среде

В условиях стремительного технологического прогресса, повсеместной цифровизации и постоянных изменений на современном рынке труда проблема выбора профессионального пути приобретает особую актуальность. В данной работе представлен обзор значимых федеральных и региональных профориентационных проектов в образовательной среде и обсуждается потенциал для дальнейшего развития профориентации в школе в формате экосистемы. Автор рассматривает профильные классы и программы дополнительного профессионального обучения в качестве основы для формирования такой системы и приводит результаты исследования о наиболее распространенных направлениях профильных классов в общеобразовательных организациях Иркутской области. В том числе представлены результаты мониторинга разработки и реализации программ профессиональной ориентации и обучения по приоритетным и востребованным специальностям. Автором проанализированы полученные данные и предложены рекомендации по дальнейшему развитию профессиональной ориентации школьников. Статья может быть интересна специалистам в области профориентации, педагогам, психологам, а также всем, кто интересуется вопросами профессионального самоопределения молодежи.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, выбор профессии, профориентация в образовательной среде, профильные классы, экосистемный подход к профориентации

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Петрова А.М. Перспективы развития профессиональной ориентации в образовательной среде // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 57–72. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-57-72

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-57-72

A.M. Petrova

Institute of Education Development of Irkutsk Region,
Irkutsk, 664007, Russian Federation

Prospects for the development of career guidance in the educational environment

In the context of rapid technological progress, widespread digitalization and constant changes in the modern labour market, the problem of choosing a professional path is becoming especially urgent. The paper provides an overview of the most significant federal and regional career guidance projects in the educational environment and discusses the prospects for advancing career guidance at school in the form of an ecosystem. The author considers specialized classes and additional professional training programs as the basis for the formation of such a system and presents the results of a study on the most common areas of specialized classes in general education organizations of Irkutsk region. The results of monitoring the development and implementation of career guidance and training programs in priority and demanded specialties are also presented. The author analyzes the data obtained and offers recommendations for further development of career guidance for schoolchildren. The article may be of interest to specialists in the field of career guidance, teachers, psychologists, as well as anyone interested in the issues of professional self-determination of young people.

Key words: career guidance, professional self-determination, choice of profession, career guidance in the educational environment, specialized classes, ecosystem approach to career guidance

CITATION: Petrova A.M. Prospects for the development of career guidance in the educational environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 57–72. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-57-72

Введение

Выбор профессии является одним из ключевых моментов в жизни каждого человека и оказывает существенное влияние на личностное становление. От него зависит построение дальнейшей образовательной и профессиональной траектории и в целом формирование ближайшего будущего. Несмотря на многообразие возможностей, представленных на современном рынке труда, подросткам зачастую бывает трудно определиться. Недавно проведенное исследование союза «Молодые профессионалы (World Skills Russia)» показало, что более 70% школьников не знают, кем хотят стать¹. В связи с этим они направляют свои документы в те учебные заведения, где процесс обучения представляется им менее сложным либо где легче пройти конкурсный отбор по результатам экзаменов. Они также могут выбрать учебное заведение, следуя примеру своих друзей или поддавшись влиянию авторитета родителей и других старших родственников.

В процессе профессионального самоопределения молодые люди могут совершать различные ошибки, причина которых чаще всего в том, что они не пытаются понять себя, проанализировать свои достоинства и недостатки, определить свои истинные увлечения. Отсутствие учета индивидуальных склонностей и предпочтений в процессе обучения препятствует гармоничному развитию в профессиональной сфере и формированию успешной карьеры. Косвенным подтверждением этому является тот факт, что за последние годы увеличилось количество людей, работающих не по специальности².

Понятие и актуальность профессиональной ориентации

В настоящее время образовательные учреждения и службы занятости активно проводят мероприятия, направленные на помощь людям в выборе профессии. Профессиональная ориентация (также «профориентация», «выбор профессии», «профессиональное самоопределение»)

¹ Спецман П. Какие ошибки допускают родители при профориентации ребенка. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/606573e79a794759466ad6b7?ysclid=m5oygrmh040083318> (дата обращения: 10.01.2025).

² Три факта о трудоустройстве выпускников 2016–2018 годов. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401> (дата обращения: 10.01.2025).

определяется как «комплекс действий для выявления у человека склонностей и талантов к определенным видам профессиональной деятельности» или как «система действий, направленных на помощь в выборе карьерного пути людям всех возрастов»³.

На законодательном уровне данное понятие закреплено в тексте Постановления Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации». Оно сформулировано следующим образом: «Профессиональная ориентация – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда»⁴.

В этом же документе можно ознакомиться с ее направлениями, целями и методами. В п. 1 ст. 58 федерального закона от 12.12.2023 № 565-ФЗ «О занятости населения в Российской Федерации» предусмотрено право граждан «на содействие органов службы занятости в организации профессиональной ориентации в целях выбора сферы профессиональной деятельности (профессии), трудоустройства, прохождения профессионального обучения, получения дополнительного профессионального образования»⁵. Закрепление на законодательном уровне говорит о том, что профориентация имеет большое значение как для человека, так и для общества в целом.

Множество научных публикаций по теме профессиональной ориентации (на сайте научной электронной библиотеки «КиберЛенинка»⁶ по запросу «профориентация» за период с 2023 г. можно найти более 2 тыс. работ), разбор профориентации на ресурсах различных

³ Что такое профориентация. URL: <https://careerpath.pro/ru/articles/career-guidance/what-is-career-guidance/> (дата обращения: 10.01.2025).

⁴ Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации: Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1. URL: <https://base.garant.ru/136694/#friends> (дата обращения: 18.01.2025).

⁵ О занятости населения в Российской Федерации: Федеральный закон от 12.12.2023 № 565-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_464093/ (дата обращения: 18.01.2025).

⁶ Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 15.01.2025).

онлайн-школ (Skillbox⁷, Яндекс Практикум⁸, Фоксфорд⁹, GeekBrains¹⁰), активное обсуждение данной темы в СМИ (Forbes¹¹, РБК¹², РГ¹³, Интерфакс¹⁴) – все это указывает на ее актуальность и востребованность в современном мире. Помимо этого, на рынке труда наблюдается серьезная нехватка специалистов во многих профессиональных сферах. Это, а также растущая потребность в финансовой стабильности и уверенности в завтрашнем дне как для молодых людей, так и для представителей других возрастных групп, подчеркивают важность выбора профессии и оказания помощи в профессиональном самоопределении.

Обзор федеральных и региональных профориентационных проектов в сфере образования

За последнее время в данном направлении были реализованы существенные государственные инициативы. С 2020 г. действует проект ранней профориентации «Шоу профессий». Он направлен на наглядное знакомство школьников с многообразием профессиональных областей и способствует популяризации рабочих профессий и образа профессионала. Дополнительной задачей является повышение интереса к системе среднего профессионального образования (СПО) среди учащихся общеобразовательных организаций¹⁵. С 2021 г. в контексте федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование»

⁷ Профориентация – что это такое и как она помогает взрослым // Skillbox Media. URL: <https://skillbox.ru/media/growth/proforientatsiya-chto-eto-takoe-i-kak-ona-pomogaet-vzroslym/> (дата обращения: 15.01.2025).

⁸ Какую профессию выбрать, чтобы потом не было мучительно больно, и при чем тут профориентация // Блог Практикума. URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/proforientatsiya/> (дата обращения: 15.01.2025).

⁹ Профориентация для школьников: какую профессию выбрать // Сила лиса. URL: <https://media.foxford.ru/articles/proforientacziya-v-shkole> (дата обращения: 15.01.2025).

¹⁰ Что такое профориентация // GeekBrains. URL: <https://gb.ru/blog/chto-takoe-proforientacziya/> (дата обращения: 15.01.2025).

¹¹ Профессиональная ориентация: что это такое и можно ли выбрать карьеру с помощью теста // Forbes. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/484742-professional-naa-orientacia-cto-eto-takoe-i-mozno-li-vybrat-kar-eru-s-pomos-u-testa> (дата обращения: 15.01.2025).

¹² Могут ли тесты на профориентацию помочь определиться со специальностью // РБК. Тренды. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/60d093d39a79476354353585?from=copy> (дата обращения: 15.01.2025).

¹³ В школах начинается профориентация: что нового и как подготовиться // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2023/09/08/v-shkolah-nachinaetsia-proforientacia-chto-novogo-i-kak-podgotovitsia.html> (дата обращения: 15.01.2025).

¹⁴ С нового учебного года в школах РФ будут проходить занятия по профориентации // Интерфакс. URL: <https://www.interfax.ru/russia/917753> (дата обращения: 15.01.2025).

¹⁵ Шоу профессий. URL: <https://шоупрофессий.рф/> (дата обращения: 23.01.2025).

(НПО) на базе общеобразовательных организаций стали открываться детские технопарки «Кванториум». В них школьники имеют возможность проходить обучение по высокотехнологичным образовательным программам с ориентацией на практику и принимать участие в мероприятиях в очном и дистанционном формате¹⁶. В ходе федерального проекта «Успех каждого ребенка» НПО Минпросвещения России реализует одну из ключевых инициатив – федеральный проект «Билет в будущее», охвативший свыше 2,3 млн школьников на территории Российской Федерации¹⁷. На его платформе зарегистрировано более 790 тыс. учеников 6–11 классов, больше 337 тыс. обучающихся прошли региональные профориентационные пробы, более 7 тыс. педагогов-навигаторов прошли обучение по специальной программе повышения квалификации¹⁸.

С 1 сентября 2023 г. во всех российских школах была введена единая модель профориентационной деятельности (профминимум), разработанная Министерством просвещения Российской Федерации. Профминимум (профориентационный минимум) – это «единый универсальный набор профориентационных практик и инструментов для проведения мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся во всех субъектах Российской Федерации, включая отдаленные и труднодоступные территории»¹⁹. Его вводят в 6–11 классах образовательных организаций, реализующих программы основного общего и среднего общего образования, включая детей с ОВЗ и инвалидностью.

Данные инициативы исполняются и на региональном уровне. С 2019 г. Иркутская область активно участвует в проекте «Билет в будущее». С момента запуска проекта в нем приняли участие почти 32 тыс. школьников под руководством более 200 педагогов-навигаторов. С 1 сентября 2023 г. во всех школах Иркутской области начала действовать единая модель профессиональной ориентации – профориентационный минимум. Чтобы повысить уровень информированности школьников и их родителей, а также помочь им лучше понять, какие специалисты востребованы в регионе, действуют проекты «Лестница профессиональных проб» и «Летние профориентационные площадки». Еженедельно

¹⁶ Кванториум. URL: <https://kvantorium.ru/> (дата обращения: 23.01.2025).

¹⁷ Билет в будущее. URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 23.01.2025).

¹⁸ Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. URL: <http://static.government.ru/media/files/7wTyuCH7RUXZb5RgUqReX4nWt6TuUAH4.pdf> (дата обращения: 21.01.2025). С. 45–48.

¹⁹ Профориентация. URL: https://edu.gov.ru/career_guidance (дата обращения: 14.01.2025).

проводятся внеклассные занятия курса «Россия – мои горизонты»²⁰. Профориентация подрастающего поколения в регионе осуществляется в соответствии с положениями «Концепции сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Иркутской области в условиях перехода к цифровой экономике и информационному обществу на 2021–2025 годы»²¹.

Вышеперечисленные проекты на сегодняшний день составляют основу современной профессиональной ориентации в сфере общего образования. В их задачи входит содействие в профессиональном самоопределении и знакомство обучающихся с огромным миром актуальных и востребованных профессий. Увлекательная презентация специальностей с применением интерактивных методик дает гораздо больше по сравнению с традиционным личностным тестированием. Через регулярные занятия у ребят появляется возможность намного ближе познакомиться с видами трудовой деятельности. При этом, несмотря на масштабность, детализацию проектов и весь объем уже проделанной работы, в настоящее время в профессиональной ориентации в образовательной среде имеется существенный потенциал для ее дальнейшего развития.

Возможности для дальнейшего развития профессиональной ориентации в образовательной среде

В системе общего образования профориентация реализуется в рамках учебно-воспитательного процесса, во внеурочной и внешкольной работе с обучающимися²². Для успешной профессиональной ориентации необходимо не только предоставлять учащимся информацию о различных профессиях и способствовать развитию их навыков и способностей, но и принимать во внимание индивидуальные характеристики каждого ученика. Как отмечают исследователи, при условии осознанного выбора направления у обучающихся с гуманитарным уклоном в образовании можно наблюдать импульсивность в поведении и оригинальность

²⁰ В школах Приангарья внедряют единую модель профессиональной ориентации обучающихся. URL: https://irkobl.ru/sites/minobr/meropriyatie/nac_proekt_obrazovanie/index.php?ELEMENT_ID=3572875 (дата обращения: 14.01.2025).

²¹ Сопровождение профессионального самоопределения в Иркутской области. URL: https://nark.ru/regional_practices/primenenie-instrumentov-nsk/soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-v/ (дата обращения: 14.01.2025).

²² Методические рекомендации для ведения профориентационной работы в образовательном учреждении. URL: http://шуйский-poo.pf/tinybrowser/files/sistema_otsenki/2021/04/2_rekomendacii_po_organizacii_proforientacionnoy_raboty_v_obrazovatelnoy_organizacii.pdf (дата обращения: 18.01.2025).

в мировоззрении, учащиеся с техническим уклоном, напротив, склонны к ригидности мышления и чрезмерному контролю, а ученики с естественнонаучным уклоном отличаются повышенной чувствительностью и тревожностью [3, с. 74; 7]. Профориентационные мероприятия активно проводятся в средней и старшей школе, этот период традиционно считается оптимальным для знакомства с миром профессий и личного самоопределения учеников, вместе с тем достаточно большое количество авторов рассматривают младший школьный и даже дошкольный возраст в качестве подходящего для начала профориентационной работы [1; 8]. Так или иначе, в профориентации наряду с индивидуальными характеристиками обучающихся необходимо учитывать и их возрастные особенности.

По мнению экспертов, у проводимых мероприятий по профессиональной ориентации, в частности, в Иркутской области ощущается разнородность целей, разрозненность форм и «акторов профориентационных мер» [9, с. 444]. В результате этого не достигается желаемый охват, а выпускники и их родители не удовлетворены профориентационной работой. Авторы исследования «Профориентационная работа со старшеклассниками в Иркутской области: практика и анализ результативности» предлагают решить данную проблему путем создания образовательных кластеров сквозной профориентации по отраслям экономики. В кластеры могут быть включены организации общего и профессионального образования, представители рынка труда. Такая система может дать возможность скооперировать усилия всех ее участников [9]. Авторы цифрового методического кейса «Профориентация в формате экосистемы» указывают: «Поиск эффективного способа профориентации школьников привел к идее построения этой работы в районе и школах в формате экосистемы» [2]. В своем выступлении на совместном заседании Общественной Палаты РФ и Экспертного совета проекта «Билет в будущее» И.С. Сергеев подчеркнул, что экосистемный подход основывается на социальном диалоге, направленном на учет интересов всех заинтересованных сторон, более того, в экосистему образовательной профориентации следует вовлекать всех потенциальных участников, а также необходимо продолжать поиск эффективных профориентационных методов, средств, практик [6]. А.В. Прохоров считает, что в качестве основных действующих лиц в процессе профессиональной ориентации школьников должны быть задействованы университеты, школы и работодатели. Они могут взаимодействовать путем проведения научно-практических лекций, экскурсий, встреч с руководством вузов. Подобный подход поможет учащимся сформировать представление о будущей профессии, выявить область профессиональных интересов

и запланировать развитие карьеры. Важной стороной профориентации является ее практическая направленность, поэтому наиболее эффективным форматом работы будут мастер-классы, тренинги и экскурсии [5, с. 325–326].

В сфере образования концепцию экосистемы стали применять сравнительно недавно, но она уже позволяет комплексно и глобально подойти к организации деятельности. Формирование экосистемы в профориентации – это процесс, который требует времени и совместной работы всех участников. Он не должен быть искусственным или навязанным извне. Вместо этого должна происходить постепенная трансформация уже существующего опыта. В качестве основы для создания подобной системы могут выступить специализированные или профильные классы, обучение в которых ориентировано на углубление знаний и развитие умений, необходимых для конкретной области. Учеба в таких классах подразумевает усиленное изучение отдельных предметов, чтение курсов преподавателями профильных университетов, включение дополнительных часов занятий, что позволяет школьникам заранее получить представление о специальности. Профильные классы способствуют персонализации образовательного процесса и профессиональной ориентации обучающихся [4].

На текущий момент обучение в профильных классах наряду с общеобразовательными организациями реализуют высшие учебные заведения. При этом они сотрудничают с крупными предприятиями, что в целом уже напоминает формирующуюся экосистему образовательной профориентации. К примеру, Иркутский национальный исследовательский технический университет (ИРНИТУ) по программам сетевого сотрудничества со школами и работодателями имеет следующие профильные классы: инженерные, менделеевские, конвергентные, класс ПАО «Яковлев», корпоративный «АЛРОСА-класс», Газпром-класс, бизнес-класс, «ЭнергоКласс», ИНК-класс, «РУСАЛ-класс», РОСНЕФТЬ-класс и другие. Обучение в классах в зависимости от профиля очное либо дистанционное, оно дает не только дополнительные знания, но и определенные преимущества при поступлении. Например, при успешном окончании обучения в профильном классе ПАО «Яковлев» учащимся выдают сертификат «Успешный абитуриент», который позволяет получить дополнительные баллы к результатам ЕГЭ при поступлении в ИРНИТУ²³. Свои профильные классы есть и у других высших учебных заведений Иркутской области, что подтверждает их востребованность

²³ Профильные классы. URL: <https://www.istu.edu/school/profil?ysclid=m3ff64mnvk736743370> (дата обращения: 14.01.2025).

среди школьников, связанную с возможностью познакомиться со специальностью, получить углубленные знания и бонусы при поступлении.

Профильные классы имеют множество преимуществ, однако перед началом обучения в них ученики должны определиться с выбором профиля. Впрочем, в отличие от выбора профессии после окончания школы, у них есть возможность попробовать свои силы в том или ином направлении во время учебы в школе и понять, действительно ли это то, что им нужно. В случае, если выбор окажется ошибочным, его можно будет скорректировать. При этом в процессе рассмотрения вариантов профилей и программ важно учитывать не только внешние факторы в виде престижности и популярности направления, но и внутренние мотивы, такие как интересы учащихся и желание развиваться в выбранной сфере.

Результаты исследования, выводы и рекомендации

С целью сбора информации о распространенных направлениях профильных классов в общеобразовательных организациях Иркутской области летом 2024 г. среди школ, имеющих такие классы, был проведен дистанционный опрос. В нем приняли участие представители 69 школ из 11 муниципалитетов региона. В опрошенных школах в общей сложности имеется 80 профильных классов.

По итогам опроса были получены следующие данные о том, какие именно профили представлены в школах и по сколько классов у каждого профиля: 31 педагогический/психолого-педагогический класс, 13 инженерно-технических, 10 социально-экономических, 6 медицинских, 6 технологических, 4 социально-гуманитарных, 2 предпринимательских, 2 универсальных, 1 агротехнический, 1 гуманитарный, 1 естественно-научный, 1 информационно-технологический, 1 казачий и 1 химико-биологический класс. Процентное соотношение распределения профилей представлено на рис. 1.

Дополнительные данные по профильному обучению были получены из результатов мониторинга разработки и реализации программ профессиональной ориентации и обучения по приоритетным и востребованным специальностям в общеобразовательных организациях Иркутской области, проведенного в 2024 г. В мероприятии приняли участие представители 548 школ из 32 муниципальных образований региона. По итогам мониторинга были зафиксированы следующие статистические данные по участию школ в основных федеральных и региональных профориентационных проектах:

- 96% опрошенных школ реализуют «Единую модель профориентации (профминимум)» на базовом и основном уровнях, 1% – на продвинутом уровне;
- 78% школ принимают участие в федеральном проекте «Билет в будущее»;
- 97% школ принимают участие в проекте «Шоу профессий» (цикл открытых уроков «ПроеКТОриЯ»);
- 18% школ участвуют в региональном проекте «Летние профориентационные площадки».

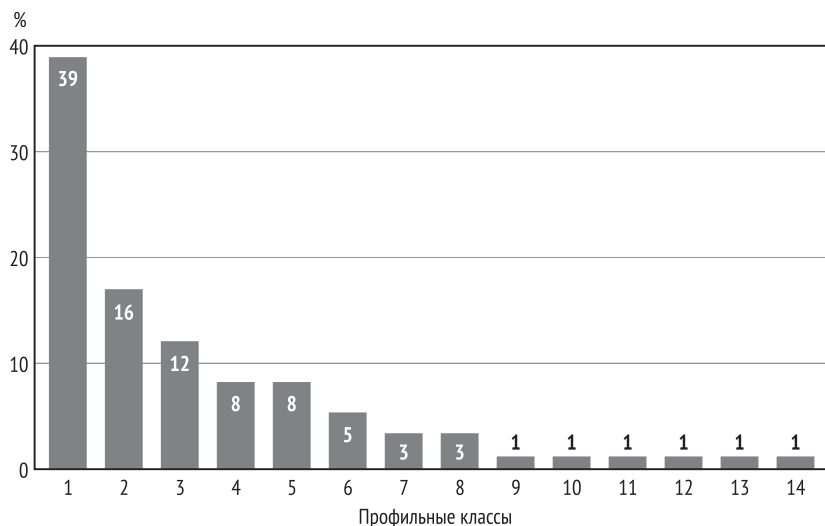


Рис. 1. Распределение профильных классов в общеобразовательных организациях Иркутской области, %:

- 1 – педагогический/психолого-педагогический; 2 – инженерно-технический;
 3 – социально-экономический; 4 – медицинский; 5 – технологический;
 6 – социально-гуманитарный; 7 – предпринимательский; 8 – универсальный;
 9 – агротехнический; 10 – гуманитарный; 11 – естественно-научный;
 12 – информационно-технологический; 13 – казачий;
 14 – химико-биологический

По данным мониторинга была зарегистрирована следующая информация по профильной подготовке: порядка 28% опрошенных школ занимаются планированием и разработкой профориентационных программ по приоритетным и востребованным профессиям, при этом 49% (практически половина школ) не заполнили данную графу, а 23% ответили, что не реализуют данное направление.

Общеобразовательные организации из числа тех 28% имеют следующие направления профориентационных программ: в 48 учебных заведениях реализуется педагогическое направление; в 26 – медицинское; в 17 школах осуществляется подготовка по аграрно-сельским специальностям, включая обучение вождению тракторов; в 14 доступно инженерно-технологическое направление; в 9 школах изучают право; в 8 преподают дизайн; в 7 школах получают первичные профессиональные навыки по профессии повар; в 7 организациях изучают IT-технологии; в 5 школах есть программы, знакомящие с особенностями службы в полиции и МЧС; в 2 реализуют кадетскую программу и программу подготовки сержантов. Процентное соотношение распределения профориентационных программ представлено на рис. 2.

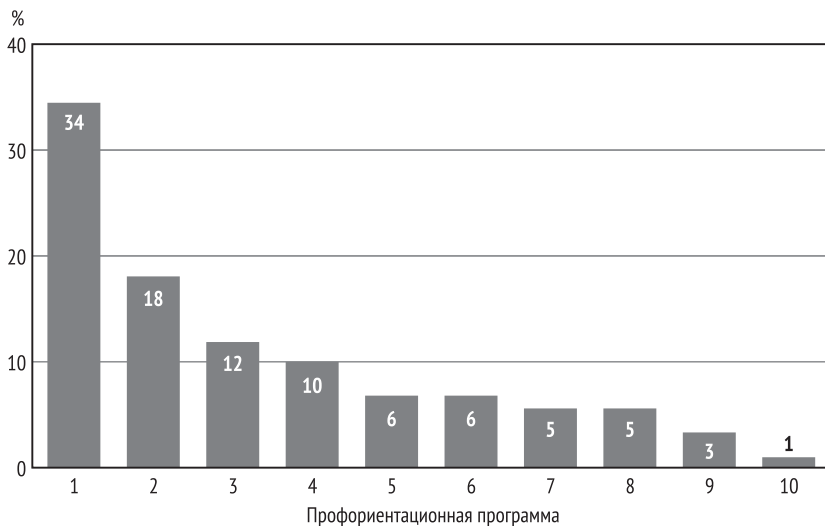


Рис. 2. Направления профориентационных программ по приоритетным и востребованным профессиям в общеобразовательных организациях Иркутской области:

- 1 – педагогическое; 2 – медицинское; 3 – аграрно-сельское;
4 – инженерно-технологическое; 5 – правовое; 6 – изучение дизайна;
7 – обучение профессии повара; 8 – IT-технологии;
9 – программы полиции и МЧС; 10 – военное

Выводы

Обобщив полученные данные по профильным классам и профориентационным программам, мы можем сформулировать следующие выводы.

1. В общеобразовательных организациях Иркутской области наиболее востребованными направлениями профильных классов и профориентационных программ являются педагогическое и медицинское. Оба профиля имеют высокую социальную значимость и соответствуют актуальным потребностям регионального рынка труда, поскольку в настоящее время наблюдается острый дефицит педагогических и медицинских кадров.

2. Довольно широко представлено инженерно-техническое/инженерно-технологическое направление, включающее в себя разнообразные аспекты. В одних школах в него входит изучение математического и 3D-моделирования, робототехники, основ компьютерной анимации, в других – дополнительное изучение точных наук. Отдельно выделяется изучение IT-технологий, что отражает современные тенденции.

3. Достаточно распространено аграрно-сельское направление, включающее в себя агробизнес-образование, обучение вождению тракторов и сельхозтехники, ветеринарное направление и сити-фермерство. Это направление имеет особое значение для региональной экономики, поскольку в последнее время агропромышленный комплекс активно развивается и нуждается в квалифицированных специалистах. В вопросах подготовки кадров он тесно взаимодействует со сферой образования. Примером эффективного сотрудничества агросектора и среднего профессионального образования является их совместное участие в федеральном проекте «Профессионалитет».

4. В меньшей степени представлены, но пользуются стабильным спросом социально-экономический, социально-гуманитарный и предпринимательский профильные классы. Из профориентационных программ популярны дизайн и обучение профессии повара.

5. Развито правовое направление, наряду с которым реализуются программы, позволяющие школьникам познакомиться с особенностями службы в полиции и МЧС, а также с основами военной службы. Хотя они менее распространены, но представляют значительный интерес для учащихся.

Заключение

Общеобразовательные организации Иркутской области предлагают разнообразные направления профильных классов и профориентационных программ, которые адаптированы в соответствии с актуальными тенденциями и требованиями рынка труда. Сложность состоит в том, что специализированные классы и программы доступны не во всех учебных заведениях. По этой причине большое количество обучающихся лишено возможности регулярно посещать профориентационные

занятия, особенно это касается учеников небольших сельских школ. В то же время учащиеся городских и крупных поселковых школ могут выбирать профиль не только в своей школе, но и посещать специализированные классы, организованные университетами.

Основываясь на вышеизложенном, мы можем предложить следующие рекомендации по дальнейшему развитию в регионе профильных классов, программ профессиональной ориентации и обучения по приоритетным и востребованным специальностям и профориентации в целом.

1. Необходимо увеличивать число профильных классов и расширять спектр предлагаемых профилей. Реализация данного подхода преследует две ключевые цели: во-первых, предоставить возможность большему числу обучающихся региона получить профильное образование в школе, во-вторых, обеспечить им широкий спектр направлений для выбора.

2. Следует осуществлять систематическое и всестороннее профориентационное сопровождение школьников, что позволит им к моменту выбора профиля иметь представление о многообразии сфер деятельности и сделает их обучение в профильных классах более осмысленным и целенаправленным. В результате учащиеся смогут лучше усвоить необходимые знания и навыки, которые потребуются им для дальнейшего обучения и будущего профессионального развития.

3. В случае, если создание профильных классов не представляется возможным, стоит рассмотреть вариант увеличения числа программ профессиональной ориентации и обучения по приоритетным и востребованным специальностям. При разработке программ важно ориентироваться на современные тенденции. В этом могут помочь атласы новых профессий²⁴, подборки профессий будущего²⁵.

4. Дополнительно общеобразовательным организациям нужно учитывать экономические характеристики региона. Так, Иркутская область является крупным, промышленно значимым субъектом, основными отраслями производства которого являются машиностроение, электроэнергетика, цветная и черная металлургия, горнодобывающая, лесоперерабатывающая, целлюлозно-бумажная, химическая, нефтехимическая и пищевая промышленность. В регионе действует концепция кластерного развития промышленности и приняты векторы экономического развития, которые тоже следует принимать во внимание при планировании и ведении профориентационной работы [7, с. 10–11].

²⁴ Атлас новых профессий. URL: <https://new.atlas100.ru/> (дата обращения: 26.01.2025).

²⁵ 150 профессий будущего // РБК. Тренды. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d6e48529a794777002717b> (дата обращения: 26.01.2025).

5. В качестве основы для развития данного направления работы общеобразовательным организациям необходимо налаживать сетевое взаимодействие с ведущими предприятиями региона и профильными высшими и средними учебными заведениями.

Подобный подход отличается от традиционных методов проведения профориентации в школе и организации профильного обучения своей комплексностью и должным учетом экономических и индустриальных особенностей и потребностей региона.

Библиографический список / References

1. Бесштанникова А.В., Шварева О.В. Ранняя профессиональная ориентация детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности с применением кейс-технологии // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2024. № 1. С. 69–80. [Besshtannikova A.V., Shvareva O.V. Early professional orientation primary school children in extracurricular activities using case-technology. *Obrazovanie i vospitanie doshkolnikov, shkolnikov, molodezhi: teoriya i praktika*. 2024. No. 1. Pp. 69–80. (In Rus.)]
2. Денисова А.Г. Цифровой методический кейс «Профориентация в формате экосистемы» // Информатизация. Образование. Качество. 2022. URL: <https://iok-journal.ru/publications.htm> (дата обращения: 13.04.2024). [Denisova A.G. Digital methodological case “Career guidance in the ecosystem format”. *Informatizatsiya. Obrazovanie. Kachestvo*. 2022. URL: <https://iok-journal.ru/publications.htm> (date accessed: 13.04.2024). (In Rus.)]
3. Левкова Т.В., Левкова У.А. Личностные характеристики в выборе профессии в раннем юношеском возрасте // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 74–77. DOI: 10.31483/r-112707 [Levkova T.V., Levkova U.A. Personal characteristics in choosing a profession in early adolescence. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Cheboksary, 2024. Pp. 74–77. (In Rus.). DOI: 10.31483/r-112707]
4. Минеев В.Е., Федотов А.С., Ахмеджанов Р.Р. Профильные классы как одна из эффективных форм профориентации подростков // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 70–75. [Mineev V.E., Fedotov A.S., Akhmedzhanov R.R. Specialized classes as one of the most effective forms of vocational guidance of teenagers. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2018. No. 4 (32). Pp. 70–75. (In Rus.)]
5. Прохоров А.В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 27 (2). С. 319–328. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328 [Prokhorov A.V. Modern approaches to career guidance of school students. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2022. No. 27 (2). Pp. 319–328. (In Rus.). DOI:10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328]

6. Сергеев И.С. Единая модель профориентации: от профориентационного минимума – к профориентационному оптимуму // Интерактивное образование. 2024. № 1. С. 14–18. [Sergeev I.S. Unified career guidance model: From career guidance minimum to career guidance optimum. *Interaktivnoe obrazovanie*. 2024. No. 1. Pp. 14–18. (In Russ.)]
7. Серпионова Е.И. Психологические детерминанты выбора учащимися профильного класса в школе: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. [Serpionova E.I. Psihologicheskie determinanty vybora uchashchimisya profilnogo klassa v shkole [Psychological determinants of students' choice of a specialized class at school]. PhD diss. St. Petersburg, 2011.]
8. Швейд Е.Н., Михайлова Н.Л., Повзун В.Д. Организационно-педагогические условия ранней профориентации в дошкольном возрасте // Человеческий капитал. 2022. № 6 (162). С. 141–146. DOI: 10.25629/HC.2022.06.17 [Shveyd E.N., Mikhailova N.L., Povzun V.D. Organizational and pedagogical conditions of early vocational guidance in preschool age. *Human Capital*. 2022. No. 6 (162). Pp. 141–146. (In Rus.). DOI: 10.25629/HC.2022.06.17]
9. Шведина С.А., Петрушин И.С., Сараева О.Н. Профориентационная работа со старшеклассниками в Иркутской области: практика и анализ результативности // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4. С. 429–449. DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-429-449 [Shvedina S.A., Petrushin I.S., Saraeva O.N. Career guidance for high school students in the Irkutsk region: Practice and performance analysis. *Pedagogical IMAGE*. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 429–449. (In Rus.). DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-4-429-449]

Статья поступила в редакцию 25.03.2025, принята к публикации 20.05.2025

The article was received on 25.03.2025, accepted for publication 20.05.2025

Сведения об авторе / About the author

Петрова Александра Максимовна – старший методист лаборатории развития управленческих кадров, Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск

Aleksandra M. Petrova – senior methodologist at the Laboratory for Management Personnel Development, Institute of Education Development of Irkutsk Region, Irkutsk

E-mail: alexandra23-3@mail.ru

В.Ф. Чертов¹, И.А. Подругина¹, Д.В. Черемисин²

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

² Президентская библиотека,
109240 г. Москва, Российская Федерация

Школьное медиаобразование: актуальные подходы в современной педагогике

Медиа стали одним из основных каналов передачи информации, что делает необходимым разработку новых подходов к школьному обучению, направленных на развитие навыков критического мышления, грамотного восприятия и обработки информации. Именно поэтому медиаобразование является одним из приоритетных направлений в современной педагогике. В данной работе выявляются актуальные подходы к медиаобразованию в школе, в том числе при изучении литературы, предлагаются возможные пути совершенствования этой сферы. Особое внимание уделяется роли учителя в данном процессе, важности освоения новых методик, позволяющих повысить уровень медиаграмотности учащихся. В ходе исследования подчеркивается значимость формирования у школьников осознанного отношения к источникам информации, целесообразности использования медиатехнологий на уроках литературы, применения достоверной медиа-ресурсной базы Президентской библиотеки при проектировании уроков, необходимости совершенствования медиаграмотности и медиакультуры. Электронные ресурсы Президентской библиотеки, предоставляющей доступ к уникальному массиву информации, выступают важным инструментом повышения качества образования, позволяя развивать исследовательские навыки.

Ключевые слова: школьное медиаобразование, критическое мышление, медиатехнологии, цифровое поколение, медиакультура, федеральный



государственный образовательный стандарт, Президентская библиотека, проектно-исследовательская деятельность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чертов В.Ф., Подругина И.А., Черемисин Д.В. Школьное медиаобразование: актуальные подходы в современной педагогике // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 73–88. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-73-88

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-73-88

V.F. Chertov¹, I.A. Podrugina¹, D.V. Cheremisin²

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

² Presidential Library,
Moscow, 109240, Russian Federation

School media education: Current approaches in modern pedagogy

Media have become a significant source of information, making it necessary to develop new approaches to school education aimed at developing critical thinking skills, competent perception and processing of information. That is why media literacy has emerged as a priority in contemporary pedagogy. The aim of the research is to explore relevant approaches to media literacy education in schools, including within the context of literature studies, and to propose potential strategies for enhancing the area. Particular attention is paid on the role of teachers in this process and the significance of adopting new methods to enhance students' media literacy level. The study emphasizes the importance of developing students' conscious attitudes toward information sources, the feasibility of using media technologies in literature lessons, the use of the Presidential Library's reliable media resource base when planning lessons, and the need to improve media literacy and media culture. The electronic resources of the Presidential Library, which provides access to a unique array of information, are an important tool for improving the quality of education.

Key words: school media education, critical thinking, media technologies, digital generation, media culture, federal state educational standard, Presidential Library, design and research activities

CITATION: Chertov V.F., Podrugina I.A., Cheremisin D.V. School media education: Current approaches in modern pedagogy. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 73–88. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-73-88

Введение

Современный человек находится в условиях колоссального информационного давления, этому в немалой степени способствуют активно развивающиеся медиатехнологии: Интернет, телевидение, мобильные устройства стали неотъемлемым элементом повседневной жизни каждого. Медиа пронизывают все сферы жизни, становятся значимой частью образовательного процесса, особенно в школе. Учителем и учащимися на уроках и во внеурочной деятельности используются персональные компьютеры, ноутбуки, проекторы, планшетные компьютеры и интерактивные доски, значительно расширяющие рамки классического обучения.

При этом обеспечивается возможность мгновенного доступа к большим массивам информации, мультимедийным материалам и онлайн-ресурсам, которые существенно обогащают учебный процесс. Медиа также способствуют реализации инновационных подходов к обучению, формированию аналитического мышления учащихся, развитию креативности и усвоению школьной программы.

Однако общедоступная информация имеет и свои отрицательные стороны. В сегодняшних реалиях ребенок фактически с самого рождения находится в заманчивой и запутанной медиасреде, зачастую проходя бесконтрольное самообучение с помощью аудиовизуальных программ и цифровых инструментов, использующихся в электронных технических устройствах.

Благодаря современным технологиям контент подается визуально привлекательно и доступно, однако зачастую искаженно отражает действительность. Данный процесс имеет пагубное влияние на формирование когнитивных процессов, представляя собой сочетание огромного количества ненужной и откровенно вредной, даже опасной информации. При этом страдает формирование образного мышления, что приводит к снижению интереса к чтению. У ученика возникает потребность

обращаться к системе Интернет и искусственному интеллекту (ИИ) за ответами, которые зачастую являются неверными, при этом ИИ тоже стал активно развивающейся частью медиа, и его влияние ежеминутно возрастает.

Ученик сегодняшнего дня коренным образом отличается от своих сверстников двадцатилетней или тридцатилетней давности, ведь за этот относительно короткий промежуток времени технический прогресс сделал огромный скачок вперед, трансформировав привычный уклад школьной жизни. Теперь учащиеся пользуются техническими средствами, содержащими весь арсенал необходимых учебных пособий, справочников и энциклопедий. Занятия проходят в интерактивных классах, оснащенных современным оборудованием. Школьники проводят большую часть времени в виртуальном пространстве, используя учебные порталы, выполняя онлайн-тестирования и задания в электронном виде. И если вчера для написания сочинения или выполнения небольшого исследования требовалось немало интеллектуальных усилий учащегося при получении информации из различных (в том числе печатных) источников, то сегодня с помощью ИИ этот процесс занимает считанные минуты, однако при этом снижается ответственность за выполненную работу, а знаниевая глубина становится минимальной, приводя к вымыванию полученного на уроках материала.

Ученые называют нынешнее поколение цифровым поколением, выявлены его следующие психологические черты: массовое и все более раннее овладение цифровыми технологиями; постоянное нахождение онлайн, часто приводящее к экранозависимости и столкновению с широким кругом рисков онлайн-среды; многозадачность; увеличение скорости восприятия информации при трудностях удержания внимания; предпочтение виртуального контента текстовому ввиду доминирования визуальной информации в онлайн- и офлайн-пространстве; клиповое мышление; трансактивная память, «эффект Google» – запоминание алгоритма получения информации, а не самой информации; проблемы с пониманием сложного и/или длинного текста.

Учитывая неизбежность наращивания темпов данных преобразований, все более важную роль играет своевременность и качество формирования у подрастающего поколения развитого критического мышления. Школьники должны научиться подвергать разумному сомнению и проверке поток информации, получаемой из среды Интернет, средств массовой информации, социальных сетей, обладать способностью из огромного массива информации выбирать только ту, которая необходима и достаточна для решения тех или иных вопросов и задач. Вполне естественно, что этому умению школьника необходимо учить, и основные

навыки должна прививать школа, об этом говорится и в требованиях к результатам освоения школьной программы. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) указано, что одной из личностных характеристик является «портрет выпускника школы»: критически мыслящий, способный критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников, критически относиться к сообщениям СМИ, содержащим научную информацию (<https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>).

Для достижения обозначенных выше результатов необходима кропотливая работа педагогов, при этом одним из действенных способов развития критического мышления в процессе школьного образования является применение медиатехнологий.

Обзор литературы

В Российской педагогической энциклопедии указано, что термин «медиаобразование» (англ. *media education*, от лат. *media* – средства) обозначает «направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [5, с. 555].

Проблеме применения медиа в образовании посвящены работы таких исследователей, как А.В. Шариков, А.В. Федоров, Н.Б. Кириллова, В.Ф. Чертов, И.А. Подругина, А.А. Маныкина, А.А. Соколова, Е.А. Столбникова, Л.С. Зазнобина, Ю.Ю. Бондарев, И.В. Чельшева и др.

А.В. Федоров и И.В. Чельшева характеризуют медиаобразование в современном мире как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [7].

Исследователи считают, что медиаобразование можно разделить на следующие основные направления:

1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет);

2) образование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, повышение квалификации преподавателей вузов и школ;

3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);

4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах;

5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет;

6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека) [6, с. 8–9; 7].

Исходя из обозначенных направлений можно сделать вывод, что медиаобразование охватывает широкий спектр видов учебной деятельности.

По мнению Л.С. Зазнобиной, медиаобразование призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве, способствовать обучению восприятию и переработке информации, развитию критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ, формировать умения находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария [2].

В.Ф. Чертов, А.А. Манькина и А.А. Соколова убеждены в необходимости создания образовательного медиапространства и в организации индивидуальной и групповой проектной деятельности на основе междисциплинарного, когнитивного и интертекстуального подходов [8].

И.А. Подругина и И.В. Ильичева придерживаются той точки зрения, что проектно-исследовательская деятельность претворяется в учебном процессе как деятельность интегративная, синкретическая, в ней достаточно полно представлены и целеполагание, и целевыполнение, а также присутствуют в единстве все пять видов деятельности – ценностно-ориентировочная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая. Такой подход свидетельствует о том, что проектно-исследовательская деятельность является эффективным методом в образовании [4].

Ю.Ю. Бондарев предлагает использовать проектный метод (медиапроектирование) в образовательном процессе: отличительной особенностью медиапроекта является его инструментарий, представляющий

с собой видео-, аудио-, графические и иные средства, с помощью которых осуществляются массовые коммуникации, и приводит убедительные доказательства созависимости литературы и медиа на разных уровнях [1].

Таким образом, можно утверждать, что процесс медиаобразования в школе продуктивнее всего может быть реализован на основе практико-ориентированных форматов, с использованием проектно-исследовательской деятельности, особенно в предпрофессиональных классах. Подтверждение этому есть и во ФГОС СОО (<https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>), где указано, что проектно-исследовательская деятельность должна являться обязательным компонентом образовательного процесса.

С приходом медиатехнологий речь идет также и о формировании у подрастающего поколения медиакультуры. По определению Н.Б. Кирилловой, медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия, выступая системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания посредством медиа и т.д. [3].

Не делая окончательных выводов, отметим, что по своей сути термин «медиаобразование» обладает гораздо более широкими смыслами, далеко выходя за рамки собственно образования, ведь ежедневно подавляющее большинство людей абсолютно всех возрастных групп сталкивается с медиатехнологиями на бытовом уровне.

Материалы и методы исследования

В ходе исследования использовался метод теоретического анализа источников: изучение, анализ, систематизация и обобщение информации, социолого-педагогические методы (письменный опрос, наблюдение), опытно-экспериментальный метод с целью анализа эффективности использования медиаресурсов Президентской библиотеки при изучении литературы в школе.

Результаты исследования

Для того, чтобы продемонстрировать важность и эффективность использования медиа в школе, рассмотрим их применение на примере учебного предмета «литература». Литература при помощи межпредметных связей позволяет охватить практически все учебные области, медиатехнологии делают этот процесс интересным и увлекательным как для учителя, так и для ученика.

Для ученого сообщества эффективность внедрения медиа на уроках литературы не вызывает сомнений. Так, совершенно очевидна необходимость использования огромных возможностей медийного пространства как в структуре урока литературы, так и в современных учебниках, включения в них ссылок на авторитетные ресурсы, электронные библиотеки, литературные музеи и усадьбы [9].

Современным учителям-словесникам необходимо активнее применять медиатехнологии в учебно-образовательном процессе, это позволит сделать уроки литературы более интересными и продуктивными и будет способствовать формированию устойчивого интереса к предмету. От учителей-словесников при этом потребуются освоение современных образовательных технологий. Немаловажную роль играет также осведомленность педагогов о современных медиасредствах, которые присутствуют в учебе и жизни школьников. Это обуславливается необходимостью выстраивания методически правильного процесса обучения, возможностью диалога учителя и ученика. Однако в образовательных учреждениях зачастую мы наблюдаем другую картину, когда педагог не владеет такой информацией и, соответственно, теряет психологическую связь с классом.

Учитывая важность внедрения в учебно-воспитательный процесс медиатехнологий, школам стоит активнее привлекать дополнительные образовательные программы для обучения учителей медиапедагогике. Полученные компетенции позволят не только учителям литературы, но и другим педагогам применять медиа при изучении всех учебных предметов.

Важно подчеркнуть, что интеграция медиатехнологий в процесс обучения должна происходить гармонично, обеспечивая органичное сочетание традиционных методов преподавания и инновационных подходов, способствующее глубокому освоению программного материала и всестороннему развитию личности обучающихся.

Общеизвестно, что материал для проектирования и проведения уроков преподаватели нередко берут из различных интернет-источников, включая непроверенные сайты с сомнительным контентом. При этом существует значительный объем достоверного цифрового медиаконтента в информационных базах национальных электронных ресурсов, включая национальные библиотеки, который пока недостаточно востребован педагогами в практике преподавания литературы в школе, хотя данный материал имеет большой потенциал для улучшения планируемых результатов при освоении школьной программы и развития интереса школьников к учебе.

Одним из значимых общедоступных медиаресурсов, содержащих большое количество материалов в цифровом виде, является интернет-портал электронной Президентской библиотеки.

Президентская библиотека основана в 2009 г. в Санкт-Петербурге в соответствии с Распоряжением Президента Российской Федерации от 18.06.2007 № 326-РП «О создании Президентской библиотеки имени Б.Н. Ельцина» (<http://www.kremlin.ru/acts/bank/25668>). Основное направление работы – оцифровка архивных материалов и предоставление удаленного доступа к документам, связанным с историей России, правом, культурой государства и русским языком.

Президентская библиотека специализируется на электронных документах, обеспечивая возможность изучения малоизвестных редких изданий и уникальных источников онлайн. Всего в настоящее время в России и за рубежом действуют более 1600 центров удаленного доступа к ресурсам Президентской библиотеки, объем государственного цифрового хранилища составляет 92 млн копий. Сайт Президентской библиотеки бесплатный, открытый, без регистрации. Любой желающий, имея мобильное устройство или компьютер с выходом в сеть Интернет, может ознакомиться с тем или иным материалом. Данная развитая система электронного доступа, дающая возможность получения информации пользователям во всех регионах России, особенно важна для обеспечения образовательного процесса в школах, расположенных в самых удаленных уголках страны.

Ресурс способствует также сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей, защите и популяризации русского языка, формированию российской гражданской идентичности через развитие навыка работы с первоисточником, осуществляет образовательно-просветительскую миссию, вытесняет попытки фальсификации истории правдивой, документально подтвержденной информацией (см.: <https://prlib.ru>).

Учитывая колоссальный объем уникальных оцифрованных архивных материалов, Президентская библиотека является безусловным лидером среди национальных ресурсов с точки зрения реализации образовательных программ с использованием электронной информационно-образовательной среды.

Материал библиотеки распределен между базовыми коллекциями «Власть», «Народ», «Русский язык», «Территория», а также представлен специальными подборками, например, «История образования в России» и «Факт и образ российской истории в произведениях русских писателей». Библиотека содержит также редкие коллекции, посвященные

жизни и творчеству выдающихся русских писателей, композиторов, ученых и государственных деятелей.

Образовательные мероприятия библиотеки включают просмотр документальных фильмов, видеолекций и видеоуроков, которые доступны в режиме онлайн и в записи на портале.

Одной из главных задач библиотеки является взаимодействие с образовательными учреждениями в разных формах. Президентская библиотека участвует в совершенствовании школьного образования, предлагая различные ресурсы и проекты.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Мультимедийные уроки по истории и обществознанию для разных классов. Здесь школьникам доступны редкие документы, видеохроника, информация о событиях в нашей стране разных лет.

2. Информационно-образовательный проект «Государика». Проект в доступном виде знакомит обучающихся с историческими фактами нашей страны с точки зрения истории и практики российской государственности. Всего представлено семь разделов: «Государственные символы», «Президентская летопись», «Конституция России», «Государственная власть», «Российский народ», «Территория России», «Русский язык».

3. Видеолекции. Проект включает в себя лекции авторитетных специалистов из научных и образовательных организаций, учреждений культуры Москвы, Санкт-Петербурга и других городов России.

4. Виртуальные экскурсии и выставки. С их помощью все желающие могут дистанционно побывать в разных интересных местах, музеях, ознакомиться с достопримечательностями.

5. Конкурсы и олимпиады. Библиотека регулярно проводит конкурсы и олимпиады для школьников по истории, обществознанию и русскому языку.

6. Проект «День в истории». Проект в ежедневном режиме рассказывает о наиболее ярких и знаменательных событиях, произошедших в разные годы исторического прошлого нашей страны.

Также сотрудниками Президентской библиотеки для методического содействия педагогам разработан проект «Президентская библиотека – учителям: обучение с использованием первоисточников». Здесь преподаватель сможет найти проверенную документально подтвержденную информацию об исторических событиях, познакомиться с возможностями использования ресурсов Президентской библиотеки в образовательной деятельности. Проект располагает методическими образцами уроков, позволяет создавать презентации, содержит примеры творческих заданий, нацеливает на проведение исследовательской работы,

привлекая уникальные исторические материалы для погружения учеников в те или иные события.

Масштаб и образовательный потенциал сайта Президентской библиотеки дает возможность использовать этот достоверный медиаресурс практически в любых предметных дисциплинах.

С целью изучения уровня использования школьниками на уроках литературы медиаресурсов в целом и Президентской библиотеки в частности нами была разработана анкета-опросник и проведен опрос-исследование учащихся. Общее количество опрошенных – 193 учащихся 9–11 классов школ города Москвы.

Анализ результатов анкетного опроса учащихся, представленный на рис. 1, показал, что наибольшей популярностью при подготовке к урокам литературы в 9 классе пользуются сайты для чтения и прослушивания и сайты с возможностью просмотра видеоуроков. При этом сайты национальных библиотек используются в образовательном процессе крайне редко.

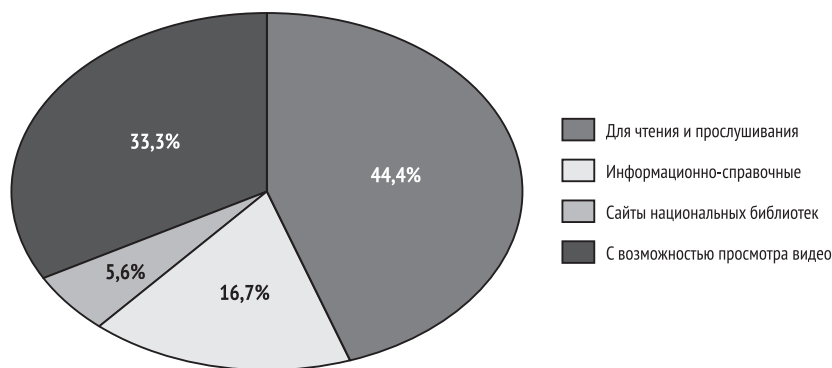


Рис. 1. Используемые медиаресурсы при подготовке к урокам литературы

Для того, чтобы наглядно продемонстрировать и методически обосновать эффективность освоения материала с применением медиаресурсов Президентской библиотеки в процессе проектно-исследовательской деятельности, нами была спроектирована и опробована модель проведения урока для 9 класса (на основе учебно-методического комплекса по литературе под редакцией В.Ф. Чертова) об эволюции темы свободы в лирике А.С. Пушкина.

Перед проведением урока были сформулированы следующие цели и задачи.

Цели урока:

- образовательные: формирование у учащихся целостного представления о динамике и многогранности проявления темы свободы в лирике А.С. Пушкина, установление зависимости развития этой темы от исторических условий и внутреннего становления самого поэта;
- воспитательные: совершенствование читательских качеств, повышение культурного уровня учащихся через ознакомление с классической литературой;
- развивающие: развитие умения анализировать художественный текст, устанавливать смысловые связи между содержанием произведения и культурно-историческим контекстом.

Данные цели урока полностью соответствуют ФГОС СОО (<https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>) и федеральной рабочей программе основного общего образования по литературе (https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/frp_literatura_5-9-klassy_2025.pdf).

Предметные задачи: овладение методами анализа лирического произведения, включая рассмотрение его исторического контекста, особенностей жанра и стилистики, формирование способности сравнивать различные произведения одного автора, определять динамику и причины изменения его взглядов, идей и поэтики.

Метапредметные задачи: развитие навыков анализа и синтеза, общения и систематизации полученной информации, в том числе при помощи медиаресурсов Президентской библиотеки, необходимых для решения учебно-практических задач.

Задачи личностного роста: воспитание уважительного отношения к отечественной культуре и литературе, обогащение духовного мира учащихся через знакомство с произведениями великих русских писателей, формирование общечеловеческих ценностей (свобода, справедливость, достоинство, уважение к другим людям и мнению окружающих).

Основные виды деятельности на уроке: работа с учебником, анализ текстов, сопоставление событий в жизни поэта с эволюцией темы свободы в лирике, работа с медиаисточниками Президентской библиотеки, сравнительный анализ.

Оборудование: интерактивная доска, проектор, презентационные материалы, выход в сеть Интернет.

В начале урока учитель проводит анализ понятий «свобода», «вольность святая» на предмет возникающих у учащихся ассоциаций, а затем переходит к анализу стихотворений, относящихся к свободолюбивой лирике поэта. Для того, чтобы помочь одноклассникам ответить на вопрос, каким был характер юного Пушкина, учащиеся, подготовившие исследовательский проект, открывают презентацию с материалом

Президентской библиотеки «К биографии А.С. Пушкина»¹ о малоизвестных и неизвестных документальных данных поэта из архива Царскосельского лицея и высказывают свою точку зрения.

Далее учитель просит выразительно прочитать стихотворение «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и обратить внимание на слайд из архива Президентской библиотеки с изображением оригинальной рукописи поэта². Какие ценности отстаивает поэт в данном стихотворении? Учащиеся видят, насколько тщательно подходил поэт к тексту своего произведения, делая поправки и добываясь совершенства.

Затем учитель, обращаясь к учебнику, знакомит класс с одой «Вольность», ставшей одной из причин южной ссылки поэта, и обсуждает с учениками второй период творчества Пушкина.

После этого ученики переходят к выразительному чтению и обсуждению послания «К Чаадаеву» и стихотворения «Деревня».

Учитель в своем слове обращает внимание на то, что знакомство с П.Я. Чаадаевым оказало большое влияние на жизнь и творчество Пушкина, они были друзьями, вели беседы и споры о России, крепостном праве и настроениях народа. Анализ стихотворения «К Чаадаеву» дает возможность учащимся уловить свободолюбивые настроения автора и его друга, прийти к выводу, что во многом суждения и свободолюбие старшего товарища повлияли на идеи вольнолюбивой лирики поэта.

Традиционный подход к изучению лирического произведения может быть применен и при обсуждении периода южной ссылки, сопряженного с романтическими настроениями. Учитель в диалоге с учащимися анализирует художественный строй стихотворения «Свободы сеятели пустынный...», которое поэт написал в 1823 г., находясь в ссылке, обращает внимание на то, что поэтом воспевается романтический идеал свободы, что отдаленность от родных и друзей, наблюдение за происходящим в России вызвали у поэта особые настроения и чувства.

Необходимо отметить, что подготовка заданий, связанных с обращением к фондам Президентской библиотеки, предполагает использование технологии проектно-исследовательской деятельности, проводится в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности и базируется на интерактивных формах работы, поскольку предусматривает создание учащимися под руководством учителя социальных медиапроектов,

¹ Шляпкин И.С. К биографии А.С. Пушкина: малоизвестные и неизвестные документальные данные. СПб., 1899. URL: <https://www.prlib.ru/item/1748838> (дата обращения: 24.07.2025).

² Бартенев П.И. А.С. Пушкин. Сборник новонайденных его произведений. Его черновые письма. Письма к нему разных лиц. Заметки на его сочинения. М., 1881. URL: <https://www.prlib.ru/item/904169> (дата обращения 26.07.2025).

работу в малых группах и парах, использование обучающих игр, общественных ресурсов, обсуждение дискуссионных вопросов, публичную презентацию и т.д.

Заключение

Медиаобразование – важный элемент современного школьного образования, призванный обеспечить полноценное развитие личности школьника в условиях интенсивного информационного обмена. Проведенное исследование позволило обозначить ряд подходов, таких, как использование медиатехнологий на уроках литературы, применение достоверной медиаресурсной базы Президентской библиотеки при проектировании уроков, реализация технологии проектно-исследовательской деятельности при работе с медиаресурсами, совершенствование медиаграмотности и медиакультуры педагогов, разработка эффективных образовательных стратегий, позволяющих учащимся адекватно воспринимать и обрабатывать информацию, развивая навыки критического мышления и медиаграмотности.

Библиографический список / References

1. Бондарев Ю.Ю. Медиапроектирование в классах с углубленным изучением литературы // Проектные практики школы XXI века: материалы III Научно-педагогического форума, Москва, 23–24 марта 2023 г. М., 2023. С. 76–82. [Bondarev Yu.Yu. Media design projects in classes with advanced literary studies. *Proektnye praktiki shkoly XXI veka: materialy III Nauchno-pedagogicheskogo foruma, Moskva, 23–24 marta 2023 g.* Moscow, 2023. Pp. 76–82. (In Rus.)]
2. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. № 3. 1998. С. 26–34. [Zaznobina L.S. Standard for integrated media education with various school subjects. *Standards and Monitoring in Education*. 1998. № 3. Pp. 26–34. (In Rus.)]
3. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд. М., 2006. [Kirillova N.B. *Mediakultura: ot moderna k postmodernu* [Media culture: From modern to postmodern]. 2th ed. Moscow, 2006.]
4. Подругина И.А., Ильичева И.В. Проектно-исследовательская деятельность: развитие одаренности: монография. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 2017. [Podrugina I.A., Ilyicheva I.V. *Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost: razvitiye odarennosti* [Project-research activity: Development of giftedness]. 2nd ed., corrected and enlarged. Moscow, 2017.]
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993. [Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya [Russian pedagogical encyclopedia]. In 2 vols. Vol. 2. V.V. Davydov (ed.). Moscow, 1993.]

6. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М., 2015. [Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya [Media education: History and theory]. Moscow, 2015.]
7. Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог, 2002. [Fedorov A.V., Chelysheva I.V. Mediaobrazovanie v Rossii: kratkaya istoriya razvitiya [Media education in Russia: A brief history of development]. Taganrog, 2002.]
8. Чертов В.Ф., Маныкина А.А., Соколова А.А. Об углубленном изучении литературы в контексте современного медиапространства // Наука и школа. 2021. № 3. С. 70–80. [Chertov V.F., Manykina A.A., Sokolova A.A. On in-depth study of literature in the context of modern media space. *Science and School*. 2021. No. 3. Pp. 70–80. (In Rus.)]
9. Чертов В.Ф. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску // Литература в школе. 2021. № 1. С. 9–21. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21 [Chertov V.F. Reading and literary education in the digital age: An invitation to discussion and research. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 9–21. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21]

Статья поступила в редакцию 02.04.2025, принята к публикации 06.06.2025

The article was received on 02.04.2025, accepted for publication 06.06.2025

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: victorchertov@mail.ru

Подругина Ирина Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Irina A. Podrugina – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ia.podrugina@mpgu.su

Черемисин Денис Владимирович – заместитель директора Резервного центра, Президентская библиотека, г. Москва

Denis V. Cheremisin – deputy director of the Reserve Center, Presidential Library, Moscow

E-mail: d.v.cheremisin@gmail.com

Заявленный вклад авторов

В.Ф. Чертов – общее руководство исследованием, планирование и проведение исследования, участие в подготовке статьи

И.А. Подругина – определение методологии исследования, обоснование и разработка инструментария исследования актуальных подходов к медиаобразованию, обобщение результатов исследования

Д.В. Черемисин – анализ педагогических источников, проведение социолого-педагогического и опытно-экспериментального исследования, обработка материалов анкет, описание актуальных подходов к медиаобразованию, формирование библиографического аппарата исследования

Contribution of the authors

V.F. Chertov – general management of the study, planning and conducting the study, participation in the preparation of the article

I.A. Podrugina – definition of research methodology, justification and development of research tools for current approaches to media education, generalization of research results

D.V. Cheremisin – analysis of pedagogical sources, conducting sociological-pedagogical and experimental research, processing questionnaire materials, describing current approaches to media education, forming a bibliographic apparatus for the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-89-102

УДК 372.881.161.1

Д.К. Бартош^{1, 2}, М.В. Харламова³

¹ Московский государственный лингвистический университет,
119034 г. Москва, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
111250 г. Москва, Российская Федерация

³ Московский финансово-юридический университет МФЮА,
115191 г. Москва, Российская Федерация

Интерактивные технологии ознакомления иностранных обучающихся с концептом «семья» в русской культуре

В статье анализируется дидактический потенциал интерактивных технологий в освоении концепта «семья» иностранными студентами в контексте интеграции языкового и культурного аспектов. В работе приводятся результаты проведенного анализа специфики восприятия семьи в русской, восточной и западной культурах и выявленные значимые различия. Анкетирование иностранных студентов позволило авторам продемонстрировать разнообразие подходов к пониманию семейных отношений и обосновать необходимость усиления практического компонента деятельности учащихся при изучении концепта семьи в русской культуре. В статье предлагаются практические рекомендации и примеры интерактивных заданий, способствующих лучшему усвоению особенностей русской семейной культуры посредством эмоционального погружения студентов в материал.

© Бартош Д.К., Харламова 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

Ключевые слова: интерактивные технологии, концепт «семья», изучение русской культуры иностранцами, обучение русскому языку как иностранному, межкультурная компетенция

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бартош Д.К., Харламова М.В. Интерактивные технологии ознакомления иностранных обучающихся с концептом «семья» в русской культуре // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 89–102. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-89-102

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-89-102

D.K. Bartosh^{1, 2}, M.V. Kharlamova³

¹ Moscow State Linguistic University,
Moscow, 119034, Russian Federation

² National Research University Moscow Power Engineering Institute,
Moscow, 111250, Russian Federation

³ Moscow University of Finance and Law MFUA,
Moscow, 115191, Russian Federation

Interactive technologies for familiarizing foreign students with the concept of “family” in Russian culture

The article analyzes the didactic potential of interactive technologies in mastering the concept of “family” by foreign students in the context of integrating linguistic and cultural aspects. The paper presents the results of the analysis of the specifics of family perception in Russian, Eastern, and Western cultures and the significant differences identified. Questioning foreign students allowed the authors to demonstrate the diversity of approaches to understanding family relationships and substantiate the need to strengthen the practical component of students’ activities when studying the concept of family in Russian culture. The article offers practical recommendations and examples of interactive tasks that contribute to a better assimilation of the features of Russian family culture through emotional immersion of students in the material.

Key words: interactive technologies, family concept, the study of Russian culture by foreigners, teaching Russian as a foreign language, intercultural competence

CITATION: Bartosh D.K., Kharlamova M.V. Interactive technologies for familiarizing foreign students with the concept of "Family" in Russian culture. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 89–102. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-89-102

Постановка проблемы

Культура является основой любой нации, определяющей ее идентичность, ценности и поведение. Изучение национальной культуры играет ключевую роль в межкультурной коммуникации, поскольку позволяет лучше понимать представителей другой страны, избегать недопонимания и эффективно взаимодействовать с ними.

Изучая национальную культуру другого народа, человек приобретает знания о традициях, обычаях, нормах поведения и ценностях, характерных именно для данной национальности. Это способствует развитию межкультурной компетентности – способности осознавать различия между культурами и грамотно адаптироваться к ним. Национальная культура влияет на использование языка и манеру общения. Изучив культурные аспекты, иностранные студенты могут точнее воспринимать смысловые оттенки речи и выбирать наиболее подходящие формы выражения мыслей и чувств. Также изучение культуры повышает мотивацию к овладению языком. Если студент заинтересован в понимании иной системы ценностей и жизненного уклада, это усиливает желание глубже освоить язык и расширяет кругозор. При этом знание местных обычаев существенно упрощает адаптацию для тех, кто приезжает учиться, работать или путешествовать. Знание чужой национальной культуры снижает уровень стресса и тревоги, возникающие из-за культурных различий, помогает быстрее интегрироваться в общество, формируя позитивное отношение к новой среде.

Актуальность изучения культурного аспекта в процессе обучения иностранному языку неоднократно подчеркивалась исследователями в области лингвокультурологии и методики преподавания. Среди ведущих ученых, занимавшихся вопросами сохранения и передачи культурного наследия, анализа национальных стереотипов и культурных кодов, можно назвать С.Г. Тер-Минасову, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.Г. Молчанову, В.В. Красных и др. Так, С.Г. Тер-Минасова

в книге «Язык и межкультурная коммуникация» подробно анализирует механизмы взаимодействия языка и культуры, объясняет принципы преподавания языка как средства познания чужой культуры [9]. Научные труды В.В. Красных раскрывают важность осознания связи между языком и культурой, влияния национальной психологии и образа мышления на способы выражения мыслей и чувств. Знание различий в ментальности способствует лучшему пониманию невербальных аспектов общения, скрытых смыслов и подтекстов [7].

В лингвокультурологической области важное место занимают исследования, связанные с выявлением культурных смыслов, заложенных в языке. Например, труды Г.Г. Молчановой, посвященные изучению как традиционного вербального инструментария для осуществления успешного межкультурного общения, так и разнообразных невербальных кодов и способов семиотического выражения, визуальных, аудиальных, синестетических, а также культуроспецифичных механизмов вербализации внеязыковой действительности, невербальных аспектов межкультурной коммуникации [8].

В книге «Язык и культура» Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров исследуют взаимосвязь языка и культуры, акцентируя внимание на особенностях русской культуры, выражаемых через язык. Основанное ими направление «лингвострановедение» предполагает изучение языка в культурном аспекте, а именно передачу знаний о культуре страны изучаемого языка посредством изучения языковых единиц, несущих культурно-значимую нагрузку и позволяющих глубже проникнуть в мир культуры, традиций и образа жизни народа, говорящего на данном языке [3].

В методике преподавания русского языка как иностранного широко представлены теории и концепции (В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, Е.И. Пассов, П.В. Сысоев и др.), объединенные общей культурологической идеей – соизучение иностранного языка и национальной культуры в рамках диалога культур [4].

Таким образом, существующие исследования в области культурологии, лингвокультурологии и методики преподавания русского языка предоставляют обширный материал для рассмотрения вопроса взаимодействия языка и культуры. Они указывают на необходимость комплексного подхода к процессу обучения, включающего в себя кроме лингвистического также культурного аспекта.

Анализ современных учебников русского языка как иностранного показал многоаспектность социолингвокультурной информации учебного материала. В содержание учебников помимо страноведческой информации о фактах, институтах, истории, искусстве и культуре

включено большое количество материала о повседневной жизни носителей языка, «современные реалии как языковой, так и неязыковой действительности», нацеленные на формирование умений межкультурной коммуникации [2, с. 63].

В то же время изучение методической литературы и наблюдения на практике позволяют сделать вывод о том, что основное внимание при ознакомлении иностранных учащихся с русской культурой уделяется информационному наполнению текстов, менее всего затрагиваются практические аспекты учебной деятельности, в частности интерактивные формы работы. По нашему мнению, именно деятельностный элемент, предполагающий активное социально-культурное взаимодействие всех участников образовательного процесса, является залогом эффективного формирования у учащихся лингвокультурных компетенций. Интерактивные задания позволяют студентам не просто пассивно воспринимать материал, но активно погружаться в живой диалог, самостоятельно исследовать и анализировать культурные особенности и различия в восприятии тех или иных культурных явлений в различных странах.

Цель статьи – проиллюстрировать потенциал интерактивных технологий на примере ознакомления иностранных обучающихся с концептом «семья» в русской культуре.

Содержание концепта «семья» в обучении русскому языку как иностранному

Особое место в содержании обучения русскому языку как иностранному (РКИ) занимает представление концепта «семья». Это обусловлено тем, что данный концепт имеет в русской языковой картине мира особенное значение, отражая традиционные ценности и представления о родственных связях, взаимопомощи и ответственности перед близкими людьми. Семья воспринимается как основа общества, источник поддержки и любви, важнейший институт воспитания детей и передачи культурных традиций от поколения к поколению. В современных учебниках РКИ [1; 6; 10] наблюдаются разнообразные подходы к ознакомлению иностранных учащихся с данным понятием и связанными с ним социокультурными явлениями. Подходы различаются в зависимости от уровня подготовки учащихся, задач курса и целевой аудитории. Однако существуют общие тенденции, характерные для большинства изданий.

1. Определение термина и базовые структуры. Учебники вводят понятие семьи и знакомят с основными терминами, обозначающими родство: родители, дети, сестры, братья и т.д., а также с лексическими единицами, необходимыми для описания взаимоотношений внутри семьи.

2. Типичные ситуации общения. В учебниках, как правило, широко представлены повседневные сценарии разговоров, касающихся темы семьи: знакомство с родственниками, обсуждение планов на семейный праздник, распределение домашних обязанностей и др.

3. Традиционные роли и стереотипы. В большинстве учебников рассматриваются типичные российские модели семьи, включая традиционное распределение обязанностей среди мужчин и женщин, взаимоотношения между родителями и детьми.

4. Семейные традиции и культурные особенности. В учебниках приводится информация о российских семейных традициях, таких как празднование дня рождения, Нового года, свадьбы и др. Часто присутствует информация о значимых событиях в жизни русской семьи и соответствующих обрядах.

5. Проблематика современной семьи. Некоторые учебники касаются острых социальных проблем, таких как разводы, неполные семьи, уход за пожилыми родственниками и др. Обсуждение таких тем стимулирует у учащихся критическое мышление и развивает способность вести дискуссию на актуальные социальные темы.

В учебниках присутствуют задания на разыгрывание ситуаций из реальной жизни, участие в беседах о проблемах и достижениях членов семьи, семейных проблемах. Однако важно отметить, что учебники часто фокусируются больше на информационной стороне вопроса и меньше уделяют внимания активному вовлечению студентов в познавательно-коммуникативную деятельность, в процессе которой учащиеся могут анализировать схожие моменты и различия в своей и изучаемой культурах. Наиболее актуально данное положение применительно к изучению иностранными студентами концепта семьи в русской культуре, во многом из-за его многоаспектности и уникальности.

Концепт «семья» имеет «статус универсальной модели, проявляющийся в двух аспектах: общечеловеческом (система родственных отношений) и этническом» [5, с. 5]. Первый аспект, общечеловеческий, обусловлен этимологическим единством лексемы *семья* в разных языках и реализуется в обширной области пересечения семантических компонентов «группа», «отношения», «родители», «дети» и др. в разных лингвокультурных социумах. Тем не менее, и на этом уровне могут наблюдаться различия в некоторых культурах. Например, понятие «семья» в русском и китайском языках обозначает группу близких родственников, живущих вместе. Но в русском языке «семья» обозначает также группу животных и родственных языков. В китайском языке таких значений нет, зато присутствуют дефиниции «дом» и «жилище», а также «семья» может обозначать человека, специалиста, занимающе-

гося какими-то науками в школе или в университете. «Семья» в китайском языке может выступать как обращение к старшему родственнику, обозначать выращенных в домашних условиях животных, называть числительное и фамилию и др. У данного слова в китайском языке намного больше значений, чем в русском [11, с. 251].

Второй аспект концепта «семья», этнический, «объективирован национальными особенностями концептуализации феномена» [5, с. 13]. Так, «русское сознание концептуализирует семью как основу миропонимания и миропорядка, как „цельное, нерушимое единство“, обладающее силой нравственного влияния и ценностным ориентиром». В то время как «в западной языковой традиции, в отличие от русской, ценностным конструктом семантики family является “родословная”» [Там же, с. 5].

При обучении русскому языку как иностранному именно этнический, культурно маркированный, аспект заслуживает пристального внимания, т.к. особенности национального восприятия и осознания концепта «семья» составляют его уникальность и находят отражение практически на всех уровнях русской культуры: «в культурных установках (помогать взрослым, детям), идеологемах (отрицание брачного контракта), стереотипах (распределение бытовых обязанностей). Объективирующие концепт “семья” смыслы структурируются в виде гештальта, реализуемого в статичных фреймах (семейный очаг) и динамичных сценариях (ожидание ребенка)» [Там же, с. 10].

Проанализировав ряд научных статей и публицистических материалов, посвященных представлениям о семье в различных культурах, а также высказывания студентов разных стран о тех или иных явлениях русской культуры в рамках темы «Семья», можно сделать вывод, что семья является центральной категорией любого общества, и ее организация и функционирование зависят от множества факторов, таких как история, религия, экономика и культурные традиции. Несмотря на влияние разных культур друг на друга, обусловленное процессами глобализации, анализ позволил выделить традиционные ценностные характеристики семьи в трех глобальных мировосприятиях: российском, западном и восточном. Далее приведем выявленные характеристики.

Русская культура

Патриархальность. Мужчина традиционно рассматривается как глава семьи, принимающий основные решения и обеспечивающий безопасность и благосостояние семьи. В функционал женщины входит чаще всего ведение домашнего хозяйства и воспитание детей.

Многопоколенность. Широко распространена большая многопоколенная семья, в которой проживают представители разных поколений.

Такое устройство семьи позволяет передавать накопленные знания и опыт от старшего поколения к младшему.

Коллективная ответственность. Принято помогать родственникам в сложной ситуации, поддерживать друг друга. Существует сильное чувство долга перед родителями и другими членами семьи.

Значимость домашней атмосферы. Дом и уют воспринимаются как важный фактор душевного равновесия и комфорта.

Западная культура

Индивидуализм. Общество строится вокруг принципа приоритета личности над группой. Молодые люди рано начинают вести самостоятельную жизнь, стремясь обрести независимость от родителей.

Самостоятельный выбор партнера. Решения о браке принимаются добровольно и основываются на чувствах и предпочтениях самих партнеров. Обычно партнеры сами решают вопросы совместного проживания и финансовых обязательств.

Неприкосновенность частной жизни. Важная черта западных обществ – это уважение к приватности и личным границам. Родители стараются меньше вмешиваться в жизнь взрослого ребенка.

Нуклеарная семья. Типичный состав семьи ограничивается супругами и несовершеннолетними детьми. Родственники первого порядка поддерживают регулярные контакты, но менее включены в повседневную жизнь друг друга.

Восточная культура

Высокое уважение к старшим. Старшие члены семьи пользуются большим почетом и уважением. Молодежь должна проявлять послушание и почтительность к старшим родственникам.

Семейные обязательства. Индивид находится под постоянным контролем семьи и обязан соблюдать установленные нормы и правила. Давление общественного мнения оказывает значительное влияние на личные предпочтения и выбор.

Образование и карьерный рост. Успех в карьере и высокие образовательные стандарты играют решающую роль в статусе и положении человека в обществе. Семья инвестирует много усилий в обеспечение достойного будущего своему потомству.

Закрытые границы. Семья сохраняет строгие внутренние порядки и следит за соблюдением приличий поведения в обществе.

Таким образом, три указанные культуры различаются в следующем: – в русской культуре акцент делается на прочность семейных уз, зависимость членов семьи друг от друга, уважением старших и выполнение обязанностей перед родственниками;

- в западной культуре преобладает идея свободного выбора, независимости, конфиденциальности и ограниченной ответственности за остальных членов семьи;
- в восточной культуре приоритет отдается дисциплине, послушанию, уважению старших и стремлению достичь высоких успехов ради престижа семьи.

Проведенное анкетирование иностранных студентов, изучающих РКИ в Московском государственном лингвистическом университете, на предмет их восприятия семьи в родной культуре позволило подтвердить выявленные приоритеты в восточной культуре и обнаружило дополнительные характеристики семьи в русской культуре, обусловленные во многом современным развитием общества. В анкетировании приняли участие 65 иностранных студентов, из них: из Китая – 28, из Южной Кореи – 10, из Японии – 2, из Вьетнама – 25. Низкая корреляция ответов студентов из этих стран, за исключением одного вопроса, позволила нам объединить ответы и обозначить данных учащихся как представителей восточной культуры. Студентам было предложено ответить письменно на следующие вопросы:

1. Что значит для Вас «идеальная семья»?
2. Какие обязанности и роли выполняют мужчины и женщины в вашей семье?
3. Что значит быть хорошим сыном/дочерью в вашей культуре?
4. Принято ли приглашать родственников (близких и дальних) на праздники в вашей культуре?
5. Есть ли в вашей культуре праздник – День семьи, любви и верности? Есть ли похожий праздник?
6. Что такое традиционный семейный праздник в вашей культуре?
7. Кто принимает важные решения в вашей семье?
8. Как относятся к пожилым людям в вашей культуре?
9. Как долго дети могут оставаться жить в родительском доме в вашей культуре?
10. Что вас удивило или показалось необычным в русской концепции семьи?

Проанализируем наиболее интересные, на наш взгляд, результаты. При ответе на вопрос об идеальной семье все студенты (100%) упоминали слова из лексического ряда: уважение, любовь, доверие, помощь, забота. При определении основных обязанностей мужчин и женщин в семье большинство студентов (92%) отметили доминирование патриархального уклада семьи в своей культуре: мужчины работают и обеспечивают семью, женщины занимаются хозяйством и воспитывают

детей. 8% опрошенных отметили, что работают две стороны: и мужчина, и женщина. Учитывая, что в современном обществе работает все больше женщин, указанные 92% студентов описали при опросе скорее свои традиционные представления, нежели реальную ситуацию. При определении главного лица в семье, кто принимает основные решения, большинством студентов (86%) также были названы мужчины – папы. 14% отметили равноправное поведение обоих родителей при принятии решений. Особо хотелось бы отметить уважение и почтение, которое высказывали студенты (100%) в своих ответах по отношению к пожилым родственникам, бабушкам и дедушкам.

Применительно к возможности совместного проживания взрослых детей с их родителями обнаружилось расхождение в ответах. Все опрошенные студенты из Вьетнама допускают возможность проживания с родителями бессрочно, в зависимости от благосостояния детей и того, когда они смогут позволить себе собственное жилье. В связи с этим студентами из Вьетнама была отмечена тенденция в российской культуре – ранняя самостоятельность российской молодежи, их стремление к независимости, в том числе раздельному проживанию от родителей. В то же время данная тенденция не вызывает удивление у студентов из Китая, Японии и Южной Кореи, которые обозначили проживание отдельно от родителей начиная с момента поступления в университет в качестве однозначного приоритета.

Другой особенностью русской культуры иностранными студентами была обозначена многодетность. Несмотря на постепенный переход к небольшим семьям, многодетность остается распространенным явлением в России, особенно в сельских регионах. Для вьетнамцев и китайцев, привыкших к политике планирования рождаемости и малым размерам семьи, такая особенность кажется непривычной.

Многим опрошенным студентам кажется необычным особое отношение к друзьям, которые в России приобретают нередко статус почти родственников, становясь участниками семейных мероприятий и важными фигурами в жизни семьи. Это может вызвать удивление у представителей восточной культуры, в которой присутствует четкое разделение друзей и родственников.

Выявленные различия в восприятии семьи создают уникальные образцы семейного поведения и диктуют разные требования к поведению и отношениям внутри семьи. Эти особенности важно учитывать при общении с представителями разных культур, и, соответственно, ознакомление с ними при обучении РКИ может потребовать особого подхода, предполагающего активную когнитивную деятельность учащихся.

Интерактивные технологии в ознакомлении иностранных студентов с концептом «семья»

Уже является аксиомой тот факт, что интерактивные задания играют ключевую роль в процессе изучения иностранного языка, поскольку позволяют учащимся активно взаимодействовать с материалом, погружаться в изучаемый язык и применять полученные знания на практике. Помимо активизации познавательной деятельности, практического применения теории, развития коммуникативных навыков, повышения мотивации и интереса к изучению языка особую релевантность применительно к освоению культурных концептов приобретают и другие аспекты использования интерактивных технологий.

Так, интерактивные задания обладают уникальной способностью вовлекать учащихся эмоционально и когнитивно, позволяя проживать опыт погружения в реальную ситуацию. Этот аспект особенно важен при изучении концептов иноязычной культуры, т. к. позволяет учащимся буквально «пропустить ситуацию через себя», создавая прочную связь между теоретическими знаниями и личным опытом. Активизируемые эмоции заставляют переживать событие изнутри. Соответственно, глубже воспринимается материал, чувственнее переживаются культурные нормы и ценности, которые иначе могли бы остаться абстрактными понятиями.

Через проживание ситуаций учащиеся учатся ставить себя на место представителя иной культуры, понимая и принимая другие взгляды и привычки. Такого уровня понимания невозможно достичь только через чтение текстов или просмотр фильмов. Только пережив ситуацию лично, учащийся может сформировать истинное представление о жизни и мировоззрении другого народа.

Также учащиеся легче усваивают языковые аспекты, поскольку лексические единицы и грамматические явления начинают ассоциироваться с конкретной ситуацией, в которой они были использованы.

Приведем примеры интерактивных заданий при работе с концептом «семья».

Семейный альбом. Учащиеся создают совместный проект. Каждый приносит фотографии своей семьи, рассказывает историю о некоторых членах семьи и о семейных традициях. Оформленные рассказы с фотографиями собираются в альбом, например, в электронном варианте.

Мои представления. Учащиеся создают коллажи или рисунки, отражающие их представления о русской семье. Это может быть изображение идеального семейного ужина, праздничного стола или совместного

отдыха. На продвинутом этапе изображения можно сопроводить или заменить письменными описаниями.

Просмотр фильмов. Учащиеся смотрят совместно фильмы или сцены из фильмов, которые показывают русскую семью и ее традиции. Например, «Москва слезам не верит» или «Любовь и голуби». После просмотра организуется групповое обсуждение, какие аспекты семейной жизни показаны в фильме и как они отличаются от традиций в стране учащихся.

Семейный театр теней. Учащиеся представляют сцены из жизни русской семьи. При этом они используют силуэты членов семьи, вырезанные из бумаги, и проектор/лампу для создания теневых изображений. Мотивирующей является необычная творческая форма задания. Сцены могут быть подготовлены преподавателем или самими учащимися заранее, и в данном случае задание представляет собой драматизацию. Или это может быть спонтанное проигрывание ситуации в виде ролевой игры.

Семейные маски. Учащиеся создают маски, изображающие членов их семьи. Затем они устраивают маскарад, где каждый от лица своей маски рассказывает о себе. Таким образом учащиеся представляют членов своей семьи.

Семейные мемы. Учащиеся создают мемы, основанные на русских семейных традициях и обычаях.

Семейные квесты. Учащиеся выполняют задания, связанные с русской культурой и традициями. Например, они могут искать предметы, символизирующие семейные ценности, или участвовать в конкурсах, имитирующих семейные ритуалы.

Семейные инсталляции. Учащиеся создают инсталляции, отображающие представления о русской семье. Это могут быть композиции из предметов, фотографий и других материалов, которые символизируют семейные ценности и традиции.

Таким образом, интерактивные задания становятся незаменимым инструментом в образовании, позволяющим не просто изучить новый материал, но и глубоко прочувствовать и интегрировать его в личный опыт, обеспечивая тем самым долговременность полученных знаний и навыков. Использование интерактивных технологий в обучении концепту «семья» и другим важным социальным категориям способствует формированию комплексной картины понимания русской культуры и повышению качества освоения русского языка иностранными учащимися.

Библиографический список / References

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). СПб., 2019. [Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. Doroga v Rossiyu [Road to Russia]. Russian language textbook (basic level). St. Petersburg, 2019.]
2. Бартош Д.К., Харламова М.В. Мотивирование иностранных обучающихся к изучению русского языка посредством содержания учебника // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 56–68. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-56-68 [Bartosh D.K., Kharlamova M.V. Motivating foreign students to study the Russian language through the content of the textbook. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 56–68. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-56-68]
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 2005. [Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kultura [Language and culture]. Moscow, 2005.]
4. Ветчинова М.Н. Основные теории и концепции соизучения языка и культуры // Язык и культура. 2018. № 43. С. 33–45. [Vetchinova M.N. Basic theories and concepts of co-study of language and culture. *Yazyk i kultura*. 2018. No. 43. Pp. 33–45. (In Rus.)]
5. Добровольская Е.В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. [Dobrovolskaya Ye.V. Kontseptualizatsiya semi v russkoy yazykovoy kartine mira [Conceptualization of the family in the Russian linguistic picture of the world]. PhD thesis. Tomsk, 2005.]
6. Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (A0–A1+): учебник для иностранных учащихся / О.Э. Чубарова, Е.К. Столетова, Ю.С. Капитанова, О.Н. Буцкая. М., 2023. [Chubarova O.E., Stoletova E.K., Kapitanova Y.S., Butskaya O.N. Zdravstvuy, Rossiya! Elementarnyy uroven (A0–A1+) [Hello, Russia! Elementary level (A0–A1+)]. Textbook for foreign students. Moscow, 2023.]
7. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. [Krasnykh V.V. Etnopsikholingvistika i lingvokulturologiya] [Ethnopsycholinguistics and linguacultural studies]. Moscow, 2002.]
8. Молчанова Г.Г. Когнитивная поликодовость межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика. М., 2014. [Molchanova G.G. Kognitivnaya polikodovost mezhkulturnoy kommunikatsii: verbalika i neverbalika [Cognitive polycode of intercultural communication: Verbal and non-verbal]. Moscow, 2014.]
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. [Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. Moscow, 2000.]
10. Чернышов С., Чернышова А. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс. 10-е изд. Ч. 2.1. СПб., 2021. [Chernyshov S., Chernyshova A. Poyekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Bazovyy kurs [Let's go! Russian language for adults. Basic course]. 10th ed. Part 2.1. St. Petersburg, 2021.]
11. Ян Фан. Концепт «семья» в русской и китайской языковых картинах мира // Известия Томского политехнического университета. 2013. Т. 323. № 6. С. 250–254. [Yan Fan. The concept of “Family” in Russian and Chinese language pictures of the world. *Bulletin of Tomsk Polytechnic University*. 2013. Vol. 323. No. 6. P. 250–254. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 04.02.2025, принята к публикации 14.03.2025

The article was received on 04.02.2025, accepted for publication 14.03.2025

Сведения об авторах / About the authors

Бартош Дана Казимировна – доктор педагогических наук; профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ, Московский государственный лингвистический университет; профессор кафедры русского языка, Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва

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

E-mail: bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент; директор Института дополнительного образования, Московский финансово-юридический университет МФЮА

Maria V. Kharlamova – PhD in Pedagogy; director at the Institute for Continuing Education, Moscow University of Finance and Law MFUA

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Д.К. Бартош – общее руководство направлением исследования, планирование исследования

М.В. Харламова – проведение исследования, обработка результатов

Contribution of the authors

D.K. Bartosh – general direction of research, research planning

M.V. Kharlamova – conducting research, primary processing of the results

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

М.С. Батуев, Т.С. Базарова

Бурятский государственный университет
имени Доржи Банзарова,
670000 г. Улан-Удэ, Российская Федерация

Диагностика уровня сформированности аксиологического компонента социально-экологической компетентности обучающихся

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования социально-экологической компетентности обучающихся в условиях глобальных экологических рисков и антропогенного воздействия на биосферу. Противоречие между запросом на специалистов, способных решать комплексные эколого-социальные задачи, и дефицитом инструментов оценки их компетенций определяет значимость работы. В структуре социально-экологической компетентности выделяем следующие компоненты: когнитивный, аксиологический, праксиологический. Цель данного исследования – определение уровня сформированности аксиологического компонента социально-экологической компетентности обучающихся. В исследовании участвовали 112 обучающихся второго курса Байкальского колледжа недропользования. В ходе исследования применялись следующие методики: вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо) для выявления типа установки к природе и шкала социальной ответственности (Л. Берковиц, К. Луттерман). Результаты показали преобладание низкого уровня социальной ответственности, а также доминирование эстетической (природа как объект красоты) и прагматической (природа как ресурс) установок. Это свидетельствует о поверхностном восприятии экологических ценностей и утилитарном отношении к природе. Выводы подтверждают необходимость интеграции эгоцентричных ценностей в образовательный процесс и развития системных инструментов воспитания

© Батуев М.С., Базарова Т.С., 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

ответственного взаимодействия с окружающей средой. Полученные данные подчеркивают важность дальнейшего исследования всех компонентов социально-экологической компетентности для коррекции учебно-воспитательных программ и реализации педагогической модели для эффективного процесса по формированию социально-экологической компетентности.

Ключевые слова: социально-экологическая компетентность, аксиологический компонент, социальная ответственность, отношение к природе, общество и природа, устойчивое развитие

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Батуев М.С., Базарова Т.С. Диагностика уровня сформированности аксиологического компонента социально-экологической компетентности обучающихся // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 103–112. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-103-112

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-103-112

M.S. Batuev, T.S. Bazarova

Buryat State University named after D. Banzarov,
Ulan-Ude, 670000, Russian Federation

Diagnostics of the level of formation of the axiological component of socio-ecological competence of students

The article is devoted to the study of the level of formation of socio-ecological competence of students. The relevance of the research is determined by the need to form the socio-ecological competence of students in the context of global environmental risks and anthropogenic impact on the biosphere. The contradiction between the demand for specialists capable of solving complex ecological and social problems and the lack of tools for assessing their competencies determines the importance of the work. In the structure of socio-ecological competence, we identify the following components: cognitive, axiological, and praxeological. In this regard, the purpose of the study is to determine the level of formation of the axiological component of students' socio-ecological competence. The study involved

112 second-year students of the Baikal College of Subsoil Use. The following methods were used in the study: the verbal associative method “EZOP” (V.A. Yasvin, S.D. Deryabo) for identifying the type of attitude towards nature, and the Social Responsibility Scale (L. Berkowitz, K. Lutterman). The results showed a predominance of a low level of social responsibility, as well as the dominance of aesthetic (nature as an object of beauty) and pragmatic (nature as a resource) attitudes. This indicates a superficial perception of environmental values and a utilitarian attitude towards nature. The findings confirm the need to integrate eco-centric values into the educational process and develop systemic tools for fostering responsible interaction with the environment. The data obtained highlight the importance of further research into all components of socio-environmental competence in order to adjust educational programs and implement a pedagogical model for an effective process of developing socio-environmental competence.

Key words: socio-ecological competence, axiological component, social responsibility, attitude to nature, society and nature, sustainable development

CITATION: Batuev M.S., Bazarova T.S. Diagnostics of the level of formation of the axiological component of socio-ecological competence of students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 103–112. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-103-112

Введение

Социально-экологическая компетентность (СЭК) становится ключевым элементом подготовки специалистов в условиях антропогенных трансформаций биосферы и усиления глобальных экологических рисков [9]. Ее актуальность обусловлена необходимостью формирования у обучающихся способности анализировать взаимосвязи в системе «человек – природа – общество» [7], прогнозировать последствия профессиональной деятельности и внедрять устойчивые практики [3]. Также актуальность исследования связана с противоречием между растущим спросом на специалистов, способных решать комплексные социально-экологические задачи, и недостатком системных инструментов для оценки их компетенций.

Концепция ноосферного развития, сформулированная В.И. Вернадским [8], постулирует, что качественное преобразование биосферы возможно лишь через гармонизацию отношений между обществом и природными системами. Центральным условием такой трансформации ученый называл формирование у молодежи экологической рефлексии –

способности оценивать последствия антропогенного воздействия через призму биосферных закономерностей. В этом контексте особую значимость приобретает позиция А.Н. Захлебного [1], который рассматривает экологическое образование как инструмент достижения целей устойчивого развития, подчеркивая необходимость интеграции экоцентричных ценностей в когнитивные и поведенческие модели обучающихся.

Социально-экологическая компетентность обучающихся выступает интегральным критерием, отражающим не только степень усвоения естественнонаучных закономерностей и системных связей в биосфере, но и способность индивида к экологически осознанному поведению в социальной и профессиональной сферах. Данная компетентность формируется через синтез научного мировоззрения, ценностных ориентаций и практических навыков, определяющих ответственность личности за антропогенное воздействие на окружающую среду [4]. В структуре СЭК выделяем следующие компоненты: когнитивный, аксиологический, праксиологический. В данной статье мы рассмотрим аксиологический компонент, т.к. он выступает в качестве центрального звена в структуре социально-экологической компетентности, определяя ее мотивационную основу, ценностные приоритеты и направленность практической деятельности будущих специалистов, что в конечном итоге обуславливает их готовность к реализации принципов устойчивого развития в своей профессиональной сфере.

Успешное развитие экологической грамотности обучающихся в учреждениях специального профессионального образования (СПО) обусловлено системным подходом к эковоспитанию, интегрированному в образовательный процесс [5]. Особое значение это приобретает в контексте специфики среднего профессионального образования: большинство обучающихся – молодежь, возраст которых охватывает диапазон от 15 до 18 лет, чья мотивация сфокусирована на освоении узкопрофильных компетенций, что зачастую минимизирует интерес к фундаментальным дисциплинам (биология, химия, экология...). Следствием становятся пробелы в понимании экологических принципов, неумение прогнозировать последствия хозяйственной деятельности, а также дефицит навыков социального взаимодействия, основанного на уважении к культурным традициям и природным ресурсам [10].

Для преодоления дисбаланса между профессиональной подготовкой и экосоциальным воспитанием необходима поэтапная диагностика. На констатирующем этапе проводится оценка исходного уровня компетентности через анкетирование, тестирование и анализ учебных результатов. Это позволяет выявить пробелы в знаниях и ценностных установках. Формирующий этап направлен на внедрение педагогических

практик, стимулирующих критическое мышление и проектирование экологически безопасных решений. На основе поэтапного диагностического исследования осуществляется корректировка учебно-воспитательного процесса с целью сформировать социально-экологическую компетентность обучающихся.

Новизна данного исследования состоит в том, что предложен системный диагностический подход для оценки уровня сформированности ключевого компонента социально-экологической компетентности.

Цель данной работы – определение уровня сформированности аксиологического компонента социально-экологической компетентности обучающихся СПО.

Методы и материалы исследования

В исследовании, реализованном с использованием метода анкетирования, участвовали 112 респондентов из числа обучающихся СПО второго курса обучения Байкальского колледжа недропользования. Для оценки уровня сформированности аксиологического компонента социально-экологической компетентности использовались диагностические методики: вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП», направленная на исследование типа доминирующей установки по отношению к природе, разработанная В.А. Ясвиным, С.Д. Дерябо [2]; шкала социальной ответственности, авторами которой являются Л. Берковиц и К. Луттерман [6].

Результаты и обсуждения

Одним из ключевых компонентов социально-экологической компетентности является аксиологический компонент. Данный компонент анализируем по показателям: уровень социальной ответственности, тип доминирующей установки в отношении к природе.

Уровень социальной ответственности обучающихся определялся с помощью шкалы социальной ответственности, разработанной Л. Берковицем и К. Луттерманом. Данная шкала позволяет выявить уровень развития социальных навыков и готовности к взаимодействию с окружающим миром, что важно для формирования гражданской позиции и участия в общественной жизни.

Анализ сформированности социальной ответственности показал, что подавляющее большинство обучающихся (62,5%) демонстрируют низкий уровень социальной ответственности, что указывает на существенные пробелы в формировании ценностно-смысловой сферы

личности. Данная группа характеризуется преобладанием индивидуалистических установок, ограниченным пониманием взаимосвязи между персональными действиями и их социальными последствиями, а также отсутствием устойчивой мотивации к участию в общественно-полезной деятельности. Средний уровень социальной ответственности выявлен у 35,2% обучающихся, что отражает частичное осознание социальной значимости своих действий, однако эта категория демонстрирует неустойчивость поведенческих практик, зависимость от внешних стимулов и ситуативный характер ответственности. Крайне тревожным представляется минимальный показатель высокого уровня социальной ответственности (2,3%), который свидетельствует о дефиците сформированной гражданской позиции и системного понимания социальной взаимозависимости.

Таким образом, отмечаем преобладание низкого уровня социальной ответственности у респондентов.

Исследование типа доминирующей установки в отношении природы было проведено с помощью вербальной ассоциативной методики «ЭЗОП», разработанной В.А. Ясвиным, С.Д. Дерябо.

Согласно данной методики выделяют четыре типа установок: личность воспринимает природу как объект красоты (эстетическая установка); как объект изучения, знаний (когнитивная установка); как объект охраны (этическая установка); как объект пользы (прагматическая установка).

Доминирующим типом установки по отношению к природе у обучающихся является эстетическая установка (объект красоты). Второй установкой является прагматическая (объект пользы) (рис. 1).

Доминирование эстетической установки (природа как объект красоты) отражает поверхностное восприятие природы – участники ценят ее за внешнюю привлекательность, но не связывают это с необходимостью активной заботы или ответственности. Это объясняет низкий уровень социальной ответственности – природа воспринимается как «декорация», а не как система, требующая участия и защиты.

Прагматическая установка (природа как объект пользы) усиливает утилитарное отношение – акцент на эксплуатации ресурсов без учета долгосрочных последствий. Это коррелируется с отсутствием творческой активности. Респонденты не стремятся искать инновационные пути взаимодействия с природой, ограничиваясь стандартными решениями.

Сочетание эстетической и прагматической установок создает противоречие: с одной стороны, природа идеализируется (красота), что может вызывать эмоциональный отклик; с другой – воспринимается как ресурс, что провоцирует потребительское поведение.

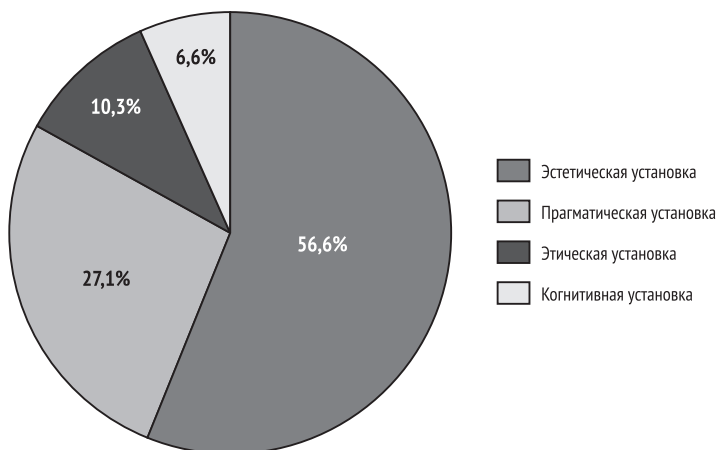


Рис. 1. Доминирующий тип установки по отношению к природе

Это противоречие блокирует формирование целостной социально-экологической позиции, где красота и польза дополняются ответственностью и устойчивостью.

По результатам анализа показателей аксиологического компонента социально-экологической компетентности отмечено: низкий уровень социальной ответственности, доминирующий тип установки по отношению к природе – эстетическая и прагматическая установка.

Таким образом, приходим к выводу, что аксиологический компонент социально-экологической компетентности обучающихся СПО находится на низком уровне. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию аксиологического компонента социально-экологической компетентности через интеграцию эгоцентрических ценностей в образовательный процесс, развитие экологической рефлексии и социальной ответственности будущих специалистов. Это требует разработки системных педагогических подходов, направленных на трансформацию ценностно-смысловой сферы обучающихся и формирование у них готовности к экологически ответственной профессиональной деятельности.

Выводы

На основе полученных данных приходим к заключению, что у обучающихся преобладает низкий уровень социальной ответственности, что свидетельствует о недостаточной интеграции экологических ценностей

в воспитательный процесс. Доминирование эстетической (восприятие природы как объекта красоты) и прагматической (утилитарное использование ресурсов) установок указывает на поверхностное экологическое сознание, где отсутствует связь между эмоциональным восприятием природы и осознанием необходимости ее защиты.

Формирование социально-экологической компетентности обучающихся системы среднего профессионального образования требует учета их специфических личностно-психологических характеристик. Исследование данного процесса осуществляется в контексте профессионально-образовательной среды СПО, что обуславливает необходимость тщательного анализа индивидуальных особенностей обучающихся, включая их мотивационную сферу, ценностные ориентации. Учет этих психологических аспектов позволит разработать эффективную модель становления социально-экологической компетентности будущих специалистов.

Проведенное исследование уровня сформированности аксиологического компонента социально-экологической компетентности обучающихся СПО выявило текущие пробелы, а также подтвердило важность и необходимость дальнейшего воспитания и проведения анализа по сформированности всех компонентов социально-экологической компетентности, чтобы сделать вывод по общему уровню социально-экологической компетентности обучающихся. На основе выводов, полученных в ходе констатирующего исследования, разрабатываются и внедряются авторские модель и программа формирования социально-экологической компетентности обучающихся.

Библиографический список/ References

1. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Гуманитаризация экологического образования как вектор его развития до 2030 г. // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 1 (33). С. 116–129. DOI: 10.15393/j5.art.2021.6692 [Dzyatkovskaya E.N., Zakhlebnyi A.N. Humanitarization of environmental education as a vector of its development until 2030]. *Lifelong Education: The XXI Century*. 2021. No. 1 (33). Pp. 116–129. (In Rus.). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6692]
2. Диагностика и методика экологического воспитания и образования детей школьного возраста: методическое пособие / Т.Ю. Сафиуллина, О.А. Степанова, Н.Н. Щетинина, Л.В. Носач. Самара, 2021. [Safiullina T.Yu., Stepanova O.A., Shchetinina N.N., Nosach L.V. Diagnostika i metodika ekologicheskogo vospitaniya i obrazovaniya detey shkolnogo vozrasta [Diagnostics and methods of environmental education for school-aged children]. Methodological manual. Samara, 2021.]

3. Игнатов С.Б. Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития // Образование и наука. 2011. № 1 (80). С. 22–32. [Ignatov S.B. Environmental competence in the context of education for sustainable development]. *Obrazovanie i nauka*. 2011. No. 1 (80). Pp. 22–32. (In Rus.)]
4. Куманина Н.Ю. Социально-экологическая компетентность как педагогическая категория в системе среднего профессионального образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (48). С. 16–20. DOI: 10.37386/2413-4481-2021-3-16-20. [Kumanina N.Yu. Socio-ecological competence as a pedagogical category in the system of secondary vocational education. *Bulletin of the Altai State Pedagogical University*. 2021. No. 3 (48). Pp. 16–20. (In Rus.). DOI: 10.37386/2413-4481-2021-3-16-20]
5. Магамедов З.А. Формирование экологической компетентности учащихся СПО // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 216–218. [Magamedov Z.A. Formation of environmental competence among secondary vocational students. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2019. No. 5 (78). Pp. 216–218. (In Rus.)]
6. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В.Е. Семенова. Ленинград, 1983. [Muzdybaev K. *Psikhologiya otvetstvennosti* [Psychology of Responsibility]. V.E. Semenov (ed.). Leningrad, 1983.]
7. Папенев К.В. Система «Человек – природа – общество»: современные проблемы и перспективы развития // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2007. № 3. С. 60–72. [Papenev K. The “Human – Nature – Society” system: Modern problems and development prospects. *Vestnik Instituta ekonomiki Rossiyskoy akademii nauk*. 2007. No. 3. Pp. 60–72. (In Rus.)]
8. Учение В.И. Вернадского о ноосфере как форме междисциплинарной рефлексии / В.И. Шостка, А.И. Башта, В.В. Буряк и др. // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2017. № 4 (66). С. 41–55. DOI: 10.17277/voprosy.2017.04.pp.041-055 [Shostka V.I., Bashta A.I., Buryak V.V. et al. Vernadsky’s Noosphere Theory as a form of interdisciplinary reflection. *Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*. 2017. No. 4 (66). Pp. 41–55. (In Rus.). DOI: 10.17277/voprosy.2017.04.pp.041-055]
9. Шаронова Е.Г. Технология подготовки будущего учителя к социально-экологическому воспитанию школьников // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. Т. 1. № 3. С. 190–195. [Sharonova E.G. Technology of preparing future teachers for socio-ecological education of schoolchildren. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. 2011. Vol. 1. No. 3. Pp. 190–195. (In Rus.)]
10. Ярусова С.Б., Иваненко Н.В., Штабной И.П. Оценка экологической компетентности студентов среднего профессионального образования IT-профессий (на примере Владивостокского государственного университета) // Приоритетные направления развития науки и технологий: XXXIII Международная научно-практическая конференция, Тула, 26 декабря 2023 г. Тула, 2023. С. 138–139. [Yarusova S.B., Ivanenko N.V., Shtabnoy I.P. Assessment

of environmental competence of IT students in secondary vocational education (Case study of Vladivostok State University). *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i tekhnologii. XXXIII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, Tula, 26 dekabrya 2023 g.* Tula, 2023. Pp. 138–139. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 30.04.2025, принята к публикации 11.06.2025

The article was received on 30.04.2025, accepted for publication 11.06.2025

Сведения об авторах / About the authors

Батуев Мунко Солбонович – аспирант кафедры общей педагогики Института педагогики и психологии, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ

Munko S. Batuev – postgraduate student at the Department of General Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology, Buryat State University named after D. Banzarov, Ulan-Ude

E-mail: bms0109@rambler.ru

Базарова Татьяна Содномовна – доктор педагогических наук; профессор кафедры теории социальной работы Института педагогики и психологии, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ

Tatyana S. Bazarova – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Social Work Theory at the Institute of Pedagogy and Psychology, Buryat State University named after D. Banzarov, Ulan-Ude

E-mail: tbazarova@mail.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

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

Социальная мобильность через призму межличностной значимости: опыт выпускников юридических факультетов элитных университетов

Статья посвящена исследованию роли межличностной значимости (чувства признания и включенности в группу) в процессе социальной мобильности выпускников селективных российских университетов на примере выпускников направления «Юриспруденция». Высшее образование рассматривается не только как инструмент экономического роста, но и как пространство социальной адаптации, где формируются ключевые связи и осваиваются нормы новой среды. Цель исследования – определить, какие механизмы стоят за эффективностью межличностной значимости как фактора социальной мобильности. В исследовании использован качественный дизайн: проведены полуструктурированные интервью с 9 выпускниками и студентами последних курсов юридических направлений селективных вузов. Анализ данных выявил пять ключевых тем: адаптация к новой среде, роль преподавателей, университетские инициативы, трудоустройство и родительская поддержка. Результаты показывают, что наиболее эффективными стратегиями адаптации являются интеграция и ассимиляция, в то время как маргинализация затрудняет социальную мобильность. Важную роль играют активность преподавателей, кураторские программы

© 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

и внеучебные мероприятия, которые помогают студентам накапливать социальный капитал. Исследование дополняет существующие работы по социальной мобильности, демонстрируя, что успешное продвижение по социальной лестнице зависит не только от экономических факторов, но и от психологических механизмов адаптации. Полученные данные могут быть полезны для разработки программ поддержки студентов, особенно из менее привилегированных групп, с целью повышения эффективности высшего образования как социального лифта.

Ключевые слова: социальная мобильность, адаптация к университету, селективные университеты, межличностная значимость, социальный лифт

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бициоха Я.А., Семенова Т.В. Социальная мобильность через призму межличностной значимости: опыт выпускников юридических факультетов элитных университетов // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 113–136. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-113-136

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-113-136

Ya.A. Bitsiokha¹, T.V. Semenova²

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

² Independent researcher,
Moscow, 127083, Russian Federation

Social mobility through the lens of interpersonal mattering: Experiences of law graduates from elite universities

The article explores the role of interpersonal mattering (the sense of recognition and belonging within a group) in the process of social mobility among graduates of selective Russian universities, using law graduates as a case study. Higher education is examined not only as a tool for economic advancement but also as a space for social adaptation, where key connections

are formed and the norms of a new environment are internalized. The study aims to identify the mechanisms behind the effectiveness of interpersonal mattering as a factor in social mobility. A qualitative research design was employed, involving semi-structured interviews with nine graduates and final-year law students from selective universities. The data analysis revealed five key themes: adaptation to a new environment, the role of professors, university initiatives, employment opportunities, and parental support. The results indicate that integration and assimilation are the most effective adaptation strategies, while marginalization hinders social mobility. Active engagement from professors, mentorship programs, and extracurricular activities play a crucial role in helping students accumulate social capital. The study contributes to existing research on social mobility by demonstrating that upward social movement depends not only on economic factors but also on psychological adaptation mechanisms. The findings can inform student support programs, particularly for those from less privileged backgrounds, to enhance the effectiveness of higher education as a social elevator.

Key words: social mobility, adaptation to university, selective universities, interpersonal mattering, social elevator

CITATION: Bitsiokha Ya.A., Semenova T.V. Social mobility through the lens of interpersonal mattering: Experiences of law graduates from elite universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 113–136. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-113-136

Введение

Высшее образование выступает катализатором социальной мобильности: людям предоставляются необходимые навыки, квалификация, помогающая найти высокооплачиваемую работу [25], а также социальные связи, облегчающие закрепление в новом окружении [35]. Количество учащихся и выпускников высших учебных заведений опять растёт¹, и россияне продолжают воспринимать высшее образование (ВО) как работающий социальный лифт: согласно результатам мониторингового опроса ВЦИОМ, 84% россиян считают «науку и образование» эффективным способом повысить социальный статус², и более

¹ Образование в цифрах: 2023: краткий статистический сборник / Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг, О.К. Озерова и др. М., 2023.

² Социальные лифты в России: вам навёрх? URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-lifty-v-rossii-vam-naverkh?ysclid=mfzpsllsy7710476768> (дата обращения: 04.02.2025).

50% старших школьников воспринимают ВО как необходимое условие для успеха в жизни [9]. Исследования показывают, что люди с высшим образованием в среднем получают более высокую зарплату [5; 18].

В большинстве работ ВО как социальный лифт рассматривается с экономической точки зрения, как билет, открывающий доступ к более высокооплачиваемым должностям, или инструмент социальной политики [8; 15; 27; 29]. В этих работах ВО представляется как относительно стабильный фактор: как устойчивый маркер социальных различий, как различие для жизненных траекторий. В то же время университетская среда играет ключевую роль в процессе перехода из одного социального класса в другой, в адаптации к новой группе [40]. Внутри университета происходит смешение студентов с разными нормами и стилями поведения, стратегиями общения с преподавателями и представителями администрации [31], с сильной опорой на культуру элит [36]. Изменения в системе высшего образования [1] привели к разделению образовательных учреждений на селективные и неселективные, выделению категории элитных университетов [50]. В частности, для таких университетов характерны более высокие критерии отбора, в них реализуются более качественные образовательные программы, существуют возможности для накопления социального капитала и нетворкинга [5]. Также в селективные университеты поступают скорее абитуриенты из семей с большими ресурсами [20]. Таким образом, селективные университеты становятся местом, где «смешиваются» представители разных социальных слоев, однако доминируют нормы экономически привилегированных групп.

В контексте изменяющейся роли высшего образования как социального лифта важную роль приобретает межличностная значимость – ощущение важности для окружающих, чувство признания, поддержки и включенности в группу [42]. В частности, выпускники селективных университетов, демонстрирующие средний уровень межличностной значимости, с большей вероятностью интегрируются в новую социальную среду, тогда как высокие уровни значимости не связаны с успешным переходом [4]. Эти выводы позволяют предположить, что социальная включенность, принадлежность к той или иной группе могут либо способствовать, либо затруднять процесс социальной мобильности.

Другие работы также показывают, что изменение социального статуса происходит не только с помощью улучшения экономического положения, но и посредством внутренних переживаний, изменения самовосприятия и формирования новой идентичности в ходе адаптации к новой социальной среде [40; 49]. Причем этот процесс не всегда проходит гладко: актуальны чувство вины перед членами референтной

группы [26], сложности с включением в существующие формальные и неформальные университетские практики [31]. Подобные процессы актуальны и для российских университетов [3], однако практически отсутствуют работы, которые изучают, как именно студенты адаптируются к новой университетской среде и как это связано с их продвижением по социальной лестнице.

Данное исследование направлено на восполнение этого пробела посредством качественного анализа опыта выпускников селективных университетов по специальности «Юриспруденция». Эта специализация является достаточно престижной в представлении общества, рассматривается в роли социального лифта. Так, согласно данным ВЦИОМ, в 2012 г. юристы стояли на втором месте в общем рейтинге профессий; в 2018 – занимали третье место по престижу и первое – по ожидаемой доходности³. Профессия «юрист» также позитивно воспринимается в обществе. Например, молодежь проявляет позитивные установки⁴, а сохраняющийся престиж объясняется за счет того, что профессия юриста воспринимается как «самая универсальная гуманитарная профессия умственного труда» [10].

Социальная мобильность и высшее образование

Концепция социальной мобильности берет свое начало в житейском описании социального пространства как вертикально организованной структуры, с существованием определенных уровней, обусловленных в первую очередь экономически [47]. Классически, социальная мобильность отражается в разнице между профессиональным статусом отца и сына. Более поздние модели представляют из себя многомерную причинно-следственную систему, которая включает в себя еще и уровни образования, а также первые места работы детей [34]. В целом, в этом исследовательском направлении изучается связь повышения социально-экономического статуса детей по сравнению с их родителями с разными характеристиками, начиная с особенностей семьи и образовательных амбиций родителей абитуриента и заканчивая спецификой полученного образования [33].

Именно высшее образование традиционно рассматривается как механизм восходящей социальной мобильности: оно позволяет остановить воспроизводство детьми социального статуса родителей, повысить

³ Престиж и доход: какие профессии выбирают россияне? URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/professii-v-rossii-prestizh-dokhodnost-vostrebovannost?ysclid=mfzvpvj3ug189391024> (дата обращения: 08.02.2025).

⁴ Там же.

связь между способностями учащегося и его экономическим успехом [29]. Эффективность высшего образования в этой роли объясняется постоянно растущими требованиями к квалификации для профессий в индустриальных обществах: требования для трудоустройства возрастают, ВО же обеспечивает подготовку как в виде конкретных навыков, так и в виде развития общих способностей [38]. В России ВО создает возможности для получения лучшей должности с более высоким доходом [25].

В последние годы роль ВО как социального лифта меняется. Появилось деление на селективные и неселективные университеты: в селективные значительно сложнее поступить, в них выше качество предоставляемого образования [5]. Хотя прибавка в доходе сохраняется от диплома обоих типов университетов, от диплома селективного университета она выше [8]. Прибавка объясняется не только качеством образования, но и эффектом отбора наиболее способных студентов, а также преимуществами социальной среды в селективном университете [5]. Поэтому при изучении социальной мобильности важны и социальные процессы, происходящие в этих университетах. Селективные вузы становятся пространством, где выпускникам средних школ предстоит интегрироваться в единый коллектив вместе с выпускниками гимназий и лицеев, освоить нормы и ценности высокостатусной среды.

Университет как социальная среда

Студенты, чье поведение не соответствует нормам и правилам, установленным в университетской среде, предстоит более сложный процесс адаптации [33]. Так, студенты из семей с высоким культурным капиталом владеют языком и определенными коммуникативными средствами, культурными кодами и нормами поведения, принятыми в академическом пространстве [51]. Преподаватели и представители администрации склонны интерпретировать уверенную речь, владение «правильным» языком, интерес к «высокой культуре» как признаки академической одаренности или высокого потенциала [28]. Для студентов из семей с более низким уровнем культурного капитала такие коды могут быть неочевидны, что создает неравные стартовые условия [32]. В частности, показано, что наличие в семье старших братьев или сестер, получивших высшее образование или опыт обучения в привилегированных средних школах, значительно снижает напряжение в процессе адаптации младших сиблингов и смягчает эффект «культурного несоответствия» [44].

Принятие в новую группу является значимым фактором восходящей социальной мобильности [4]. Понять, какие процессы в университете

связаны с этим эффектом, поможет рассмотрение адаптации студентов с помощью психологического подхода к аккультурации и адаптации. Так, аккультурация – это процесс культурных и психологических изменений, возникающих в результате взаимодействия разных культур [23; 46]. Согласно теории Дж. Берри, выделяют четыре основные стратегии: интеграция (идентификация человека как с новой культурой, так и с исходной культурой), ассимиляция (идентификация человека с новой культурой, но отказ от исходной культуры), сепарация (отвержение новой культуры, идентификация с исходной культурой) и маргинализация (отвержение новой культуры, разрыв связей с исходной культурой) [23]. Л. Филлипс и коллеги подчеркивают, что процесс адаптации к новой культурной среде зависит от индивидуальных черт человека и специфики окружения, к которому ему предстоит приспособиться [40]. Таким образом, успешность адаптации к новой группе с отличающимся культурным капиталом во многом зависит от институциональной среды университета и мер поддержки, реализуемых администрацией.

Как университеты помогают студентам в адаптации к новым нормам и правилам

Российские университеты в последнее десятилетие активно внедряют программы для содействия социальной и культурной адаптации студентов. Среди наиболее эффективных инструментов поддержки можно отметить тьюторские и кураторские программы, а также учебные и внеучебные мероприятия, способствующие включению в университетское сообщество [19].

Кураторство направлено на адаптацию студентов к новым условиям обучения и жизни в университете. Кураторы из числа преподавателей или старшекурсников оказывают поддержку в решении организационных и учебных вопросов, помогают в социализации и интеграции в студенческое сообщество. Например, опыт работы кураторов в Омском государственном университете путей сообщения показывает, что это способствует не только академической успешности, но и формированию уверенности и социальной включенности студентов [13]. Также можно отметить систему кураторства в Томском политехническом университете [2].

Тьюторство предполагает персональное сопровождение каждого студента в процессе его образовательного пути. Тьюторы помогают учащимся составлять индивидуальные образовательные планы и развивать навыки самостоятельного обучения. Например, модель тьюторского сопровождения программы Liberal Arts в РАНХиГС [11].

Помимо индивидуального сопровождения, университеты организуют разнообразные внеучебные мероприятия, направленные на обогащение культурного опыта студентов и развитие их социальных навыков. К таким мероприятиям относятся фестивали, спортивные соревнования, творческие конкурсы и волонтерские программы. Участие в них позволяет студентам формировать устойчивые горизонтальные связи, интегрироваться в студенческое сообщество и преодолевать барьеры культурного и социального отчуждения, т.е. способствуют интеграции студентов в новую образовательную среду и формированию у них чувства принадлежности [6].

Исследования показывают, что такие формы сопровождения улучшают социальную и культурную адаптацию студентов [12]. Например, в Томском политехническом университете с 2012 г. внедрена программа, направленная на адаптацию студентов первого курса [3]. Она включает в себя организационные мероприятия, знакомство с университетской средой, поддержку кураторов, тестирование для выбора траектории обучения, а также тренинги. Среди внеучебных мероприятий можно отметить «Посвящение в студенты», «Праздник первокурсника», «Спартакиада первокурсников» и др. [16]. Также можно отметить программу адаптации в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова, где для укрепления групповой сплоченности проводятся презентации учебных групп, творческие постановки, литературные чтения и экскурсии по корпусам вуза и музеям [7].

Таким образом, эта работа нацелена на выявление механизмов, согласно которым средний уровень межличностной значимости способствует восходящей социальной мобильности [4]. В частности, исследование посвящено изучению того, как студенты, успешно продвинувшиеся по социально-экономической лестнице, адаптируются в университетской среде. В работе рассматривается, как университет способствует их адаптации, и как накопленный в этой среде социальный капитал связан с их карьерным продвижением. Полученные результаты являются значимыми для рассмотрения изменяющейся роли высшего образования как социального лифта, позволят лучше понять происходящие при переходе из одной социальной группы в другую процессы.

Исходя из цели, определяются следующие задачи:

1. Разработка гайда для полуструктурированных интервью на основе предыдущих исследований по социальной мобильности и адаптации, проведение полуструктурированных интервью.
2. Выполнение тематического анализа транскриптов интервью: кодирование данных, выделение повторяющихся и уникальных аспектов, группировка кодов в ключевые темы.

3. Формулировка выводов о роли межличностной значимости в социальной мобильности, эффективности работы селективных университетов по адаптации студентов.

Методология

Дизайн исследования

Поскольку неизвестны конкретные механизмы, из-за которых средние показатели межличностной значимости оказываются особенно продуктивными в контексте селективных университетов, был выбран качественный дизайн исследования. Этот подход помогает оценить, с какими трудностями сталкиваются студенты при адаптации, как они их преодолевают и какие меры университета оказываются наиболее полезными. Качественный дизайн оказывается более подходящим для изучения скрытых социальных механизмов [37].

Выборка

В исследовании участвовало 9 работающих по специальности выпускников и студентов последнего курса по направлению «Юриспруденция» селективных университетов (селективность вуза определялась с помощью среднего балла зачисленных абитуриентов. Если балл был более 70, вуз считался селективным), из которых трое – женщины. Респонденты или закончили бакалавриат в последние 5 лет, или учились на последнем курсе бакалавриата. Был использован метод целенаправленной выборки [39].

Так, первым критерием было изменение социальной среды для респондентов. Это могло быть как поступление в университет после окончания средней общеобразовательной школы, так и поступление после окончания лицея/гимназии в столичный вуз. Вторым критерием была успешная восходящая социальная мобильность или раннее воспроизводство социально-экономического статуса родителей. Мы также включали в выборку не более двух испытуемых из одного университета: такой подход обеспечивает как вариативности субъективных точек зрения на схожие университетские условия, так и дает возможность исследовать различия между разными университетами (табл. 1). Респонденты набирались с помощью рассылки информации об исследовании в специализированные чаты в Telegram, а также с помощью метода снежного кома. Участие в исследовании осуществлялось на добровольной основе.

Таблица 1

Описание выборки

Код	Университет	Образование родителей	Статус социальной мобильности
N1m	Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова	Мать – среднее специальное Отец – среднее	Восходящая
M2f	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	Мать – высшее Отец – высшее	Восходящая
A3m	Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова	Мать – среднее специальное Отец – высшее (заочно)	Восходящая
A4f	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)	Мать – среднее Отец – среднее	Восходящая
L5m	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	Мать – высшее Отец – высшее	Воспроизводство
B6m	Сибирский федеральный университет	Мать – высшее Отец – высшее	Восходящая
M7m	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)	Мать – высшее Отец – высшее	Воспроизводство
N8m	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Санкт-Петербург)	Мать – высшее Отец – высшее	Воспроизводство
Д9f	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	Мать – среднее специальное Отец – среднее	Воспроизводство

Сбор данных

Гайд для полуструктурированных интервью был разработан на основании результатов предыдущих исследований по социальной мобильности, аккультурации и адаптации к новым группам. Были включены вопросы о первом контакте и адаптации к новой группе в университете и на рабочем месте, эволюцию социального окружения, роль структур университета в адаптации и социальной мобильности. Беседы проводились в онлайн-формате, длительностью от 45 до 97 минут. В начале интервью исследователь представлялся, сообщал о цели исследования, рассказывал об особенностях использования персональных данных, после чего респондентами подписывалась форма согласия. Интервью начиналось с общих вопросов о школе и университете респондента: более нейтральные темы позволяли наладить контакт. Все интервью проводились одним исследователем. Разговор записывался, после чего производилась транскрибация материала.

Анализ данных

Для обработки данных использовался тематический анализ. Первый шаг анализа – транскрибация интервью. Этот этап очень важен для понимания широты контента, является основой для дальнейших шагов [24]. Далее были выделены коды – краткие условные обозначения, которые описывают и обобщают определенную часть рассказа респондента [45]. Транскрипты интервью перечитывались по нескольку раз, выделялись как повторяющиеся единицы, так и важные для истории респондента уникальные аспекты. На следующем этапе, основываясь на соответствующих фрагментах интервью, различные коды были сгруппированы в потенциальные темы. Чтобы убедиться, что формируемые темы отражают субъективный опыт респондентов, мы постоянно возвращались к транскриптам. Стратегией для валидации результатов была выбрана исследовательская триангуляция: кодирование данных производилось дважды, двумя исследователями, что помогает снизить искажения [14].

Результаты

В результате тематического анализа, проведенного на основе транскриптов интервью, выводы исследования были собраны под пятью основными темами. Это «адаптация к новой среде», «роль преподавателей и научного руководителя», «университетские инициативы», «трудоустройство», «родительская поддержка». В целом, результаты показывают, что восходящая социальная мобильность по окончании

селективного университета – сложный процесс, состоящий из ряда взаимосоиливающих факторов. Университет, преподаватели, знакомые, друзья и близкие создают определенные возможности, однако сможет ли ими воспользоваться студент, зависит скорее от личностных характеристик. В частности, в соответствии с предыдущими исследованиями, важную роль в процессе восходящей социальной мобильности играют внутренний локус контроля [22] и личностные черты, в частности, открытость к опыту [48]. Другой значимый фактор – баланс между референтной группой и новой группой: не все стратегии аккультурации одинаково эффективны, и средний уровень межличностной значимости как значимый предиктор восходящей социальной мобильности [4] связан именно с этим аспектом. Наконец, глобальные ценности, такие как познание и продуктивная жизнь [43], помогают преодолевать препятствия на пути к успешной адаптации, связанные с различными интересами и экономическим неравенством.

Родительская поддержка

Все респонденты выбрали профессию самостоятельно, без давления со стороны родителей. Три респондента говорят о требовании со стороны семьи поступить на бюджетную форму обучения, один респондент – о требовании поступить в целом, пойти получать высшее образование: «меня не заставляли идти на какое-то направление конкретно. Я сам направление выбирал, но меня поставили перед фактом: ты идешь в университет». В целом, можно сказать, что требования и установление правил со стороны родителей было достаточно мягким, и респонденты говорят о хороших отношениях с семьей. В то же время, большинство родителей почти никак не помогали адаптироваться к университетской жизни: «Родители заняли такую позицию: поступил? учишься на бюджете? Все. Остальное как бы твое. Ты, главное, с бюджета не слетай». И недостаток знаний о том, как все работает в университете, первое время сказывался на адаптации: со слов В6м, «некоторые ребята казались какими-то “прошаренными”. Они сразу куда-то бегали, в первую неделю учебы. Еще просто все с каменными лицами ходят, а они уже там куда-то в профсоюз забежали, в деканат зашли, нашли уже научно-го руководителя».

Адаптация к новой среде

В рамках приспособления к новой обстановке испытуемые действительно пользовались стратегиями аккультурации, описанными Дж. Берри [23]. Так, наиболее частой стратегией оказалась интеграция:

ее применили пять респондентов из девяти. Такие студенты пытаются найти баланс между нормами референтной и принимающей группы, стремятся как активно участвовать в жизни принимающего общества, так и поддерживать связь с друзьями из прошлого [46]. Например, Н1m говорит о том, что у него «никогда не было такого, что там с кем-то приспособливался общаться, с кем-то не общался. Я со всеми общался. Просто общение было разным», а респондент А3m уточняет, что «с каждым человеком можно найти подход в общении какой-то, точку соприкосновения», «когда ты по-простому взаимодействуешь с людьми люди начинают тянуться». Как правило, респонденты с этой стратегией адаптации поддерживают достаточно плотные контакты с не-университетским кругом общения. Так, Д6m говорит о том, что «созваниваемся; если в Красноярск приезжаем, естественно, там встречаемся, сходим куда-то вместе». Кроме того, они в меньшей степени стремятся создавать общие компании, общаются с друзьями из разных групп по-отдельности. Например, Н1m говорит, что «Просто вот есть друзья в школе, есть друзья в универе. Вот, я просто все разделял».

Другая эффективная стратегия – ассимиляция, ее придерживаются три респондента из девяти. Те, кто придерживается этой стратегии, стремятся освоить нормы принимающей группы, готовы отказаться от культуры исходной группы [Там же]. Со слов респондента М2f, «жизнь забивается другими людьми, другими событиями. Ну и просто, но как-то потихоньку общение сходит на нет» (об общении с представителями референтной группы), «универ затянул: как-то там было интересно, и люди хорошие». Респондент А4f описывает, как со временем появляется ощущение единства с более успешными социальными группами: «понимаешь, что люди как люди, обычные. У них у каждого свои проблемы, свои страхи. Вот и все», но в то же время происходит отдаление от тех, с кем проводила время до поступления в университет: «сейчас просто по праздникам списываемся». Причем актуально не просто «плыть по течению», а активное стремление попасть в новую группу. Так, М7m уточняет, что «лучше я поучусь, потом там со второго, с третьего курса пойду работать по специальности и уже буду им соответствовать».

Наконец, один респондент продемонстрировал стратегию маргинализации. При этой стратегии люди теряют связь как с исходной группой, так и с принимающей, могут сталкиваться с отторжением со стороны обеих культур [Там же]. Со слов Н8m, «по-моему, из-за того, что я поступил в Вышку (НИУ ВШЭ) было какое-то ко мне отношение среди оставшихся в Таганроге моих одноклассников, где-то оно стало негативным»; «Я такое паясничество страшно не люблю, я наоборот,

всегда был за то, чтобы быть максимально простым. Так что я и не стал включаться (в коллектив)»; «Ну преимущественно, я бы сказал, что нет (не могу написать и попросить помощи)».

Отличия от референтной группы

Попадая в селективную среду, выпускники встречаются с новым набором норм и правил поведения [51]. Наиболее заметным отличием от школьной среды становится уровень знаний: «в университете наметилось стойкое понимание, что есть разные интеллектуальные уровни у людей. Раньше у меня просто не было такого круга общения, хорошо образованных, начитанных ребят»; «олимпиадники – они в целом пугают. Тут не избежать какого-то сравнения. Я понимал, что мой уровень образования с их не сравнится». Другое отличие – разница в достатке – хоть и явно проявляется, однако в целом не мешает адаптации, т.к. тех, кто явно показывает свой статус, – меньшинство: «была небольшая группа мажоров, т.е. кто на первом курсе приезжали на BMW в универ, у кого там всякие сумочки от Gucci». Тем не менее, к этому тоже приходится приспосабливаться: «Единственное, что как бы, ну, немного выбивало, – это проведение досуга совместного. Особенно на первых курсах это сопровождалось походами в рестораны, бары и так далее. И там приходилось сидеть с одним бокалом чего-нибудь, заказать небольшой такой салат». Важно отметить, что в целом поводом для установления контактов является общее чувство юмора, учеба, общее прошлое.

Роль преподавателей и научного руководителя

В отличие от западных университетов, где инициатива по установлению контактов между студентами и преподавателями в основном исходит со стороны студентов (что ставит студентов из социально уязвимых групп в невыгодное положение и способствует воспроизводству неравенства) [31], все респонденты говорили о высокой вовлеченности преподавателей и научного руководителя и как помощников в адаптации, и как тех, кто создает возможности для социальной мобильности. Например, H1m указывает на информирующую функцию: «они вот просто помогают тебе с чем-то. Преподаватель мог прийти и сказать “будет конференция, поучаствуй”», M2f говорит о поддержке и мотивации со стороны научного руководителя: «продвигал вот эту тему, что надо участвовать в конкурсах, конференциях и так далее», также замечает информирующую функцию: «активно продвигал, т.е. прямо на лекции говорит, мол, вот там такая-то будет конференция, съезди-те там выступите». A4f рассказывает об академических перспективах:

«были преподаватели, которые предлагали нам написать статью, которую они потом смогут публиковать в своем каком-нибудь учебнике», а L5m указывает на возможности по трудоустройству: «Кто-то даже прямо указывал, что, если вы там закончите практику и хорошо себя зарекомендуете, вы потом сможете туда устроиться, мы ведем тесное сотрудничество с этими компаниями». Также, со слов N8m, возможен и прямой найм: «у меня одноклассник работает вместе с моим преподавателем по налоговому праву». Причем выступления на конференциях и других активностях, куда преподаватели и научные руководители подталкивают своих студентов, способствует и восходящей социальной мобильности. M2f уточняет: «в итоге там на двух конференциях выступала перед предпринимателями, с которыми сейчас работаю как с клиентами», а M7m рассказывает о пользе конференций и конкурсов для получения первой работы, повышения шансов попасть на стажировку: «когда я понимал, что нужно найти работу, я начал работать над тем, чтобы показать свои достижения. То есть я ходил по курсам, поучаствовал в конкурсах».

Университетские инициативы

Университеты также как помогают студентам адаптироваться к новой среде, так и предоставляют возможности для восходящей социальной мобильности. Так, в трех университетах из четырех была реализована система кураторства: как правило, за группой закреплялся старшекурсник, к которому можно было обращаться с вопросами по учебе, университетской жизни, организационным моментам. Такой формат оценивается респондентами положительно: «у нее была больше функция нас ориентировать все-таки в учебном процессе. Но она, конечно, и советовала, личные какие-то рекомендации давала. Это помогло (адаптироваться)». Кроме этого, кураторы способствовали установлению связи со старшекурсниками, что облегчало первокурсникам включиться в университетскую жизнь: «у нас были кураторы – наши непосредственно знакомые. Вот и через них я знакомился со старшим курсом. С некоторыми советовался по некоторым предметам: как тут поступить? Как лучше подать информацию?».

Кроме прямого взаимодействия в глазах респондентов полезными оказывались и информационные порталы: «нам раньше рассылки приходили, вот “успейте там подать заявку на такую-то стипендию”», хотя и отмечается, что в некоторых университетах данные очень фрагментированы, нет единой системы: «Потому что их (групп с информацией про активности) очень много, слишком много. Нет какой-то единой системы и в них легко можно потеряться».

Далее, внеучебная жизнь – кружки, клубы и мероприятия – способствует как адаптации студентов, так и восходящей социальной мобильности. M2f рассказывает, что «в какой-то момент меня затянули в бизнес-кейсы. Сейчас я понимаю, что очень зря я мало что запомнила оттуда. Потому что сейчас это именно то, чем я занимаюсь, что мне нужно. А тогда было просто интересно»; «как раз на вокальной студии была девчонка с моей специальности, которая меня на три года старше. Я вот иногда с ней советовалась, как лучше общаться с каким-то преподавателем». M7m делится: «Просто выбирал на сайте, какие есть мероприятия. Вот опять же, звал друзей, с которыми я познакомился на первом курсе, и мы все вместе шли». Тем не менее, пять из девяти респондентов в принципе не участвовали в таких активностях.

Помимо этого, управление общежитиями также связано с адаптацией. Так, шесть из девяти респондентов проживали в общежитии, и формат, когда студент проживает в группе с другими студентами с его направления, – наиболее эффективен в контексте использования возможностей университета. Например, A3m рассказывает: «информацию о каких-то мероприятиях я скорее получал не от преподавателей, а от окружения в общежитии, кто учился уже на четвертом курсе». A15m говорит, что «очень сильно помогло (влиться в коллектив) то, что изначально, когда я заселился, меня заселили к старшекурсником с моего направления. Вот и собственно, они меня познакомили (с другими), и притом очень быстро мне объяснили многое (в плане учебы, общения с преподавателями)».

Трудоустройство

Все респонденты подчеркивают важность опыта для успешного трудоустройства: «Работодатель посмотрит на кейсы в первую очередь, не на мои научные статьи». Кроме того, для работодателей оказывался важен и статус университета: «когда искала работу, все отмечали уровень образования, что Вышка – это здорово. Плюс что я работала уже, практический опыт. Это очень в плюс». Так, 7 из 8 респондентов устраивались на малооплачиваемую работу по специальности на 3–4 курсе, причем в двух случаях такую возможность им предоставил университет: «в рассылке скидывают разные стажировки. Ты можешь на какую-то стажировку попасть, работать там, либо бесплатно, либо за копейки, но зато резюме пополняется, и как-то ты можешь потом на большую зарплату претендовать»; «от университета было несколько даже хороших вариантов».

Трудоустройство же на высокооплачиваемую работу в большинстве случаев являлось следствием самостоятельного поиска на сайтах вакансий. Тем не менее, N1m делится, что он «нашел работу благодаря своей

одногодпнице, которая мне предложила постажироваться у них», а L5m сообщает, что «просто начал всех трясти и рассказывать, что я юрист, что у меня есть диплом. Всем вообще, с кем бы я бы ни виделся на тусовках. Прямо говорил, что мне нужна работа. Я умею это, я готов это сделать. Вот это дало мне сарафанное радио: в какой-то момент один из знакомых мне говорит – “слушай, вот требуется помощник юриста”».

Также важно отметить, что опыт адаптации к группе в университете не всегда прямо переносится на адаптацию к рабочему коллективу: четверо из девяти респондентов отмечали, что присоединялись уже к «взрослому» коллективу, 35–40 и более лет. M7m говорит, что «люди серьезные сидят там, большинство, такие консервативные», а A4f делится, что «взрослые дядьки с большими деньгами развивают бизнес, и мы работаем с ними и там, естественно, есть жесткая иерархия». И трое из девяти испытуемых говорят о синдроме самозванца: «синдром самозванца, или что? А я до сих пор это чувствую, вот. Допустим, по каким-то спорам там узкоспециализированным до сих пор не знаю»; «там было очень много ребят более технически подкованных».

Обсуждение

Полученные результаты позволяют понять, как межличностная значимость способствует восходящей социальной мобильности [4]. В частности, в соответствии с общей идеей Л. Филлипс и др. [40], стратегии аккультурации Дж. Берри также актуальны и для рассмотрения «миграции» между социальными классами. Средние показатели межличностной значимости как предиктор восходящей социальной мобильности отражают такие стратегии адаптации, как интеграция и ассимиляция. Для обеих стратегий характерно активное стремление к установлению новых социальных связей внутри университетской среды: в случае ассимиляции связи с референтной группой постепенно ослабевают, а в интеграции – остается меньше времени для контактов в принципе, что ведет к созданию большого количества средних по силе связей. Обе стратегии позволяли студентам в большей мере использовать преимущества селективного университета – эффективнее взаимодействовать с преподавателями, получать информацию о конференциях, мероприятиях и финансовой поддержке, заводить полезные для будущей профессиональной деятельности связи, – что в последующем, после выпуска, помогало улучшить социальный статус.

Важно отметить, что если чувство юмора, интересы и общее прошлое становились скорее поводом для начала контактов, то именно ценностные ориентации являются основой для интеграции в студенческое

сообщество. В интервью явно прослеживалась важность для респондентов таких ценностей, как познание, продуктивная жизнь и стремление к достижениям [43]. Эти ориентации помогали им преодолевать экономические различия и различия в культурном капитале при общении с однокурсниками и, что может быть еще более значимым в контексте восходящей социальной мобильности, в отношении общения с преподавателями и научным руководителем. Это важно, т.к. такое общение облегчает выход на рынок труда – преподаватели склонны помогать способным студентам в трудоустройстве. Кроме того, такое общение с преподавателями облегчает и посещение конференций, что, в свою очередь, увеличивает социальный капитал, способствует формированию знакомств, которые в будущем помогут в профессиональной деятельности. Причем достаточно только продемонстрировать следование общим с преподавателями ценностям. В отличие от западных университетов, где инициатива в большинстве случаев исходит от студента [31], в отечественных вузах преподаватели склонны активно подталкивать студентов к участию в конференциях, делятся информацией о подобных мероприятиях.

В целом, университеты также поддерживают адаптацию первокурсников. По мнению респондентов, особенно эффективными являются институт кураторства, информационные порталы и общение со старшекурсниками в рамках жизни в общежитии. Помимо этого, внеучебные мероприятия и кружки также оказываются полезными для адаптации: и в контексте создания новых, и как способ укрепить уже существующие связи. Однако потенциал этих мер не всегда реализуется в полной мере. Например, отсутствие единой информационной системы затрудняет доступ к данным о стипендиях, стажировках и мероприятиях, что может быть особенно проблематично для студентов из семей с низким культурным капиталом [30]. В то же время даже для студентов, чьи родители получили высшее образование, такая информация может быть крайне важна. Культурный и социальный капитал родителей, хоть и является значимым предиктором образовательных достижений [41], в меньшей степени способствовал успешной адаптации студентов: респонденты сообщали об отсутствии помощи от родителей в адаптации, минимальном количестве советов по тому, как получить от обучения максимум, как сделать процесс легче.

Наконец, трудоустройству на работу во многом способствовал накопленный в университетских структурах и на стажировках практический опыт. Респонденты отмечали, что работодатели высоко ценят опыт работы, для некоторых важен и статус университета (что согласуется с результатами, полученными К.В. Рожковой и ее коллегами [5]).

Участие же в конференциях, внеучебных активностях по специальности и дополнительных курсах помогало получить первую работу. Однако переход в профессиональную сферу требовал дополнительной адаптации: более опытные коллеги в возрасте 35–40 и более лет заставляли выпускников ощущать синдром самозванца.

Таким образом, селективный университет предоставляет широкие возможности для восходящей социальной мобильности: помимо актуальных знаний и статуса в глазах работодателя, преподаватели и администрация стремятся сделать эти возможности доступными для большинства студентов. Средний уровень межличностной значимости в некотором смысле отражает эффективность использования этих возможностей. Механизм можно объяснить через призму эффекта Матфея [21]: те, кто успешно включается в большее количество социальных сетей в университете, получают доступ к новым возможностям, что повышает шансы на дальнейший успех.

Несмотря на ограничения в виде небольшой выборки и акцента на юридической специальности, полученные результаты могут быть полезны в более широком контексте, например, в разработке дальнейших программ адаптации студентов: улучшение доступности информации, развитие института кураторства и поддержка инициативности преподавателей помогут студентам из менее привилегированных групп лучше адаптироваться к университетской среде, в большей степени воспользоваться образованием как средством социальной мобильности.

Библиографический список / References

1. Баранова И.М., Пугин В.Б. Современные проблемы высшей школы: массовизация, гетерогенность, необучаемость // Дискуссия. 2017. Т. 10. № 84. С. 74–79. [Baranova I.M., Pugin V.B. Current problems of higher education: Massification, heterogeneity, unteachability. *Diskussiya*. 2017. Vol. 10. No. 84. Pp. 74–79. (In Rus.)]
2. Бельская Е.Я., Старцева Е.В. Опыт кураторской деятельности в повышении адаптации первокурсников Томского политехнического университета // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/5/425.pdf> (дата обращения: 08.02.2025). [Belskaya E.Ya., Startseva E.V. Experience of curatorship in enhancing first-year student adaptation at Tomsk Polytechnic University. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. No. 5. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/5/425.pdf> (In Rus.)]
3. Бельская Е.Я., Старцева Е.В., Старцев Н.А. Модернизация программы адаптации студентов первого курса к вузовской среде // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Т. 12. № 4. С. 9–10. [Belskaya E.Ya., Startseva E.V., Startsev N.A. Modernization of the first-year

- student adaptation program to the university environment. *International Research Journal*. 2016. Vol. 12. No. 4. Pp. 9–10. (In Rus.)]
4. Бицихоха Я.А., Семенова Т.В. Межличностная значимость как фактор социальной мобильности: роль конструкта в адаптации выпускников селективных и неселективных университетов // Педагогика и психология образования. 2025. Т. 1. С. 229–245. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-1-229-245 [Bitsiokha Ya.A., Semenova T.V. Interpersonal mattering as a factor of social mobility: The role of the construct in adaptation of graduates from 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]
 5. 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. Differentiation of the quality of higher education and salaries of graduates in Russia. *Educational Studies*. Moscow. 2023. No. 1. Pp. 161–190. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190]
 6. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2010. № 5. С. 162–166. [Elgina L.S. Social adaptation of students at university. *BSU Bulletin. Education. Personality. Society*. 2010. No. 5. Pp. 162–166. (In Rus.)]
 7. Емельянова М.В., Николаев Е.Л., Филоненко В.А. Адаптация первокурсников на факультете иностранных языков Чувашского госуниверситета им. И.Н. Ульянова // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-3. С. 54–59. [Emelyanova M.V., Nikolaev E.L., Filonenko V.A. Adaptation of first-year students in the Faculty of Foreign Languages at Chuvash State University named after I.N. Ulyanov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017. No. 55-3. Pp. 54–59. (In Rus.)]
 8. Капелюшников Р.И. Отдача от образования в России: ниже некуда? // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 37–68. [Kapeliushnikov R.I. Returns to education in Russia: Nowhere lower? *Voprosy ekonomiki*. 2021. No. 8. Pp. 37–68. (In Rus.)]
 9. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Молодежь в сфере образования: ожидания и мотивация // Россия реформирующаяся: ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. М., 2017. Вып. 15. С. 154–174. [Konstantinovskiy D.L., Popova E.S. Youth in the education sphere: Expectations and motivation. *Rossiya reformiruyushchayasya: ezhegodnik*. M.K. Gorshkov (ed.). Moscow, 2017. Vol. 15. Pp. 154–174. (In Rus.)]
 10. Краснов А.Ю. Престиж профессии и современные трудовые предпочтения россиян // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 9 (53). С. 29–33. [Krasnov A.Yu. Occupational prestige and modern labour preferences of Russians. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2025. No. 9. Pp. 29–33. (In Rus.)]
 11. Красовская Н.Н. Модель тьюторского сопровождения образовательной программы Liberal Arts в РАНХиГС // Становление тьюторской модели современного университета в России: монография. Томск, 2019. С. 96–110.

- [Krasovskaya N.N. Model of tutorial support for the Liberal Arts programme at RANEPa. *Stanovlenie tutorskoi modeli sovremennogo universiteta v Rossii*. Monograph. Tomsk, 2019. Pp. 96–110. (In Rus.)]
12. Кушнерова Ю.Ю., Кушнерова О.Ф. Социально-психологическая адаптация как фактор успешности студента в вузовской среде // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 8. С. 74–77. [Kushnerova Yu.Yu., Kushnerova O.F. Socio-psychological adaptation as a factor of student success in the university environment. *Modern High Technologies*. 2015. No. 8. Pp. 74–77. (In Rus.)]
 13. Медведева И.Л., Савельева Н.Н. Кураторство как условие успешной адаптации студентов и реализации фасилитативного обучения в вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2024. Т. 13. № 2. С. 43–47. [Medvedeva I.L., Saveleva N.N. Curatorship as a condition for successful student adaptation and facilitative learning at university. *Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*. 2024. Vol. 13. No. 2. Pp. 43–47. (In Rus.)]
 14. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Стратегии валидизации качественных исследований в психологии // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 44. DOI: 10.54359/ps.v8i44.504 [Melnikova O.T., Khoroshilov D.A. Strategies for validating qualitative research in psychology. *Psychological Studies*. 2015. Vol. 8. No. 44. (In Rus.). DOI: 10.54359/ps.v8i44.504]
 15. Монусова Г.А. Объективная и субъективная социальная мобильность в межстрановой перспективе // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2016. № 3–4 (122). С. 52–71. [Monusova G.A. Objective and subjective social mobility in a cross-country perspective. *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii*. 2016. No. 3–4 (122). Pp. 52–71. (In Rus.)]
 16. Никифорова О.А. Об особенностях реализации программы адаптации студентов первого курса к вузовскому социуму на базе Томского политехнического университета // Культурное пространство молодежи: смыслы и практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Т.К. Ростовской. М., 2019. С. 66–70. [Nikiforova O.A. On the implementation of a first-year student adaptation programme at Tomsk Polytechnic University. *Kulturnoe prostranstvo molodezhi: smysly i praktiki: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. T.K. Rostovskaya (ed.). Moscow, 2019. Pp. 66–70. (In Rus.)]
 17. Передняя Д.Г., Половнёв А.В., Жучков В.В. Социальное восприятие профессий в представлениях московской студенческой молодежи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2019. Т. 1. № 834. С. 297–316. [Perednya D.G., Polovnyov A.V., Zhuchkov V.V. Social perception of professions among Moscow student youth. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Social Sciences*. 2019. Vol. 1. No. 834. Pp. 297–316. (In Rus.)]
 18. Потанин Б.С. Оценка влияния высшего образования на заработную плату работника // Проблемы прогнозирования. 2019. Т. 3. № 174. С. 118–126. [Potanin B.S. Assessing the impact of higher education on employee earnings. *Problems of Forecasting*. 2019. Vol. 3. No. 174. Pp. 118–126. (In Rus.)]

19. Резник С.Д., Черниковская М.В., Носова Е.В. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы // Вестник КемГУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 36–41. [Reznic S.D., Chernikovskaya M.V., Nosova E.V. Adaptation of first-year students to university learning conditions: Experience, problems, prospects. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2017. No. 2. Pp. 36–41. (In Rus.)]
20. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Образовательный выбор учащихся после 9 и 11 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 family socio-economic status. *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]
21. Bask M. Skill, status and the Matthew effect: A theoretical framework. *Journal of Computational Social Science*. 2024. Vol. 7. No. 3. Pp. 2221–2253.
22. 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. No. 54. Pp. 1–20.
23. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46. No. 1. Pp. 5–34.
24. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3. No. 2. Pp. 77–101.
25. Burlutskaya M.G. Higher education as a means of upward social mobility. *Russian Education & Society*. 2014. Vol. 56. No. 4. Pp. 52–63.
26. Corwin E.S. The upwardly mobile: Identity killers or chameleons? *Academy of Management Proceedings*. 2018. Vol. 2018. No. 1. P. 12118.
27. Cunningham I. The role of higher education in facilitating social mobility. *International Studies in Widening Participation*. 2017. Vol. 4. No. 1. Pp. 74–85.
28. Dumais S.A. Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*. 2006. Vol. 34. No. 2. Pp. 83–107.
29. Haveman R.H., Smeeding T.M. The role of higher education in social mobility. *The Future of Children*. 2006. Vol. 16. No. 2. Pp. 125–150.
30. Ivermark B., Ambrose A. Habitus adaptation and first-generation university students' adjustment to higher education: A life course perspective. *Sociology of Education*. 2021. Vol. 94. No. 3. Pp. 191–207.
31. Jack A.A. (No) Harm in asking: Class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university. *Sociology of Education*. 2015. Vol. 89. No. 1. Pp. 1–19.
32. Jæger M.M. Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*. 2011. Vol. 84. No. 4. Pp. 281–298.
33. Johnson S. et al. Factors influencing social mobility: Department for Work and Pensions. Research report 450. London, 2007.

34. Kerckhoff A.C. The current state of social mobility research. *The Sociological Quarterly*. 1984. Vol. 25, No. 2. Pp. 139–153.
35. Lin N. Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*. 1999. Vol. 25. No. 1. Pp. 467–487.
36. Manstead A.S.R. The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*. 2018. Vol. 57. No. 2. Pp. 267–291.
37. Merriam S.B., Tisdell E.J. Qualitative research: A guide to design and implementation. Vancouver, 2017.
38. Neelsen J.P. Education and social mobility. *Comparative Education Review*. 1975. Vol. 19. No. 1. Pp. 129–143.
39. Neuman W.L. Basics of social research. Boston, 2007.
40. Phillips L.T., Martin S.R., Belmi P. Social class transitions: Three guiding questions for moving the study of class to a dynamic perspective. *Social and Personality Psychology Compass*. 2020. No. 14 (9).
41. Pishghadam R., Zabihi R. Parental education and social and cultural capital in academic achievement. *International Journal of English Linguistics*. 2011. Vol. 1. No. 2. Pp. 50–57.
42. Prilleltensky I. Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics. *American Journal of Community Psychology*. 2020. Vol. 65. No. 1-2. Pp. 16–34. DOI: 10.1002/ajcp.12368.
43. Rokeach M. The nature of human values. Free press, 1973.
44. Roksa J. et al. Navigating the first year of college: Siblings, parents, and first-generation students' experiences. *Sociological Forum*. 2020. Vol. 35. No. 3. DOI: 10.1111/socf.12617
45. Saldana J. The coding manual for qualitative researchers. London, 2015.
46. Sam D.L., Berry J.W. Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*. 2010. Vol. 5. No. 4. Pp. 472–481.
47. Sorokin P.A. Social and cultural mobility. Free press, 1959.
48. Staff R.T., Hogan M.J., Whalley L.J. Childhood intelligence and personality traits neuroticism and openness contributes to social mobility: A study in the Aberdeen 1936 birth cohort. *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 114. Pp. 206–212.
49. Tang B.W., Tan J.J.X. Subjective social class and life satisfaction: Role of class consistency and identity uncertainty. *Asian Journal of Social Psychology*. 2021. No. 25 (6). Pp. 60–74.
50. 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.
51. Yu S., Liu Y., Guo R. “How does my family affect me?” The family cultural capital impact on Chinese junior high school students' academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 46. P. 101146.

Сведения об авторах / About the authors

Бициоха Ярослав Андреевич – аспирант аспирантской школы по образованию Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Yaroslav A. Bitsiokha – postgraduate student at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: yabitsiokha@hse.ru

Семенова Татьяна Вадимовна – PhD in Education; независимый исследователь, г. Москва

Tatiana V. Semenova – PhD in Education; independent researcher, Moscow

E-mail: tatiana@semenova.me

Заявленный вклад авторов

Я.А. Бициоха – обзор литературы, проведение исследования, обработка и описание результатов исследования

Т.В. Семенова – консультации на этапе проработки идеи исследования, научное редактирование текста статьи

Contribution of the authors

Ya.A. Bitsiokha – literature review, processing and describing research results

T.V. Semenova – consultations at the stage of developing a research idea, scientific editing of the text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Г.Л. Абдулгалимов¹, Е.А. Полькина²

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

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

Информационные технологии в подготовке будущих учителей информатики, физики, технологии и математики

В статье рассмотрены особенности формирования базовых знаний, умений и практического опыта у будущих учителей информатики, физики и технологии в области применения современных информационных технологий. Проанализированы дидактические материалы по использованию информационных технологий, в том числе специализированных прикладных программ в профессиональной деятельности учителя. Авторами отмечены основные трудности внедрения информационных технологий в работу педагога, которые проявляются специфически на каждом шаге учебного процесса и зависят от предметной области. Для иллюстрации практического применения информационных технологий в деятельности учителя-предметника приведен пример разработки анимированного слайда по теме «Броуновское движение». Сделан вывод, что интеграция педагогических методик и информационных технологий предъявляет к современному педагогу требования по освоению качественно новых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: цифровизация учебного процесса, современные информационные технологии, ИКТ-компетентность учителя, прикладное программное обеспечение по математике



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Абдулгалимов Г.Л., Полькина Е.А. Информационные технологии в подготовке будущих учителей информатики, физики, технологии и математики // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 137–148. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-137-148

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-137-148

G.L. Abdulgalimov¹, E.A. Polkina²

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

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

Information technologies in the training of future teachers of computer science, physics, technology, and mathematics

The article examines the features of forming fundamental knowledge, skills, and practical experience for future teachers of Computer Science, Physics, and Technology in the application of modern information technologies. Didactic materials on the use of information technologies, including specialized application software for teacher professional practice, are analyzed. The authors identify the main challenges of integrating IT into teaching practice, which manifest uniquely at each stage of the educational process and are subject-dependent. To illustrate the practical application of IT in subject teaching, an example of developing an animated slide on the topic of "Brownian Motion" is provided, which visually demonstrates the chaotic movement of particles in a gas as temperature increases. It is concluded that the integration of pedagogical methods and information technologies requires modern educators to acquire qualitatively new professional competencies.

Key words: digitalization of the educational process, modern information technologies, teacher's ICT competence, applied mathematical software

CITATION: Abdulgalimov G.L., Polkina E.A. Information technologies in the training of future teachers of computer science, physics, technology, and mathematics. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 137–148. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-137-148

Информационные технологии (ИТ) являются эффективными помощниками при выполнении профессиональных функций любого современного специалиста, в том числе и учителя-предметника. В настоящее время информатизация общества и образования активно поддерживается государством на уровне Президента и Правительства РФ¹.

Приведем определения некоторых понятий, опираясь на результаты исследований в области информатизации образования следующих авторов: Я.А. Ваграменко, Н.В. Геровой, В.В. Гриншкун, В.А. Касторновой, М.П. Карпенко, О.А. Козлова, Т.А. Лавиной, Л.П. Мартиросяна, О.В. Мерецкова, Л.И. Мироновой, И.Ш. Мухаметзянова, В.П. Поляковой, И.В. Роберта, Г.Ю. Яламова и др.

Информатизация образования концептуально определяется как значимая отрасль педагогической науки, обеспечивающая системное решение многоплановых задач: научное обоснование стратегических ориентиров развития образовательной системы; совершенствование теоретико-методологических основ и методик обучения и воспитания; прогнозирование потенциальных рисков и разработка организационно-методических мер по предотвращению негативных последствий внедрения ИКТ; развитие методологии, теории и практики здоровьесбережения субъектов образовательного процесса и обеспечения информационной безопасности личности; реализация новых теорий обучения и воспитания, совершенствование существующих в условиях цифровой трансформации образования; развитие методологии и практики создания и использования цифровой информационно-образовательной среды;

¹ Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 24.12.2024); Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 24.12.2024); Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/> (дата обращения: 24.12.2024); Постановление Правительства РФ от 10 октября 2020 г. № 1646 «О мерах по обеспечению эффективности мероприятий по использованию информационно-коммуникационных технологий в деятельности федеральных органов исполнительной власти и органов управления государственными внебюджетными фондами». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74649576/> (дата обращения: 24.12.2024).

совершенствование педагогико-эргономических требований к проектированию образовательных технологий на базе реализации возможностей систем искусственного интеллекта, робототехнических средств и устройств, интеллектуальных информационных систем образовательного назначения, технологий неконтактного информационного взаимодействия, нейросетевых и облачных технологий; создание и использование педагогической продукции, функционирующей на базе ИКТ (электронный (цифровой) образовательный ресурс); интеллектуальные информационные системы образовательного назначения; программно-аппаратные и информационные комплексы виртуальных лабораторных работ; периферийное оборудование, сопрягаемое с компьютером; информационное обеспечение технологий неконтактного информационного взаимодействия и пр.; совершенствование механизмов управления образовательным процессом; подготовка квалифицированных педагогических и управленческих кадров в сфере информатизации образования [5].

ИКТ-компетенция современного педагога – это не просто набор знаний, а его реальная способность применять цифровые инструменты в работе. Она означает, что учитель умеет грамотно использовать возможности ИКТ для объяснения материала по своему предмету, организовывать живое общение и обмен информацией между всеми участниками учебного процесса с помощью интерактивных ресурсов. Такой педагог способен критически оценивать качество цифровых учебных материалов и целых учебно-методических комплексов, понимая их педагогическую и методическую ценность. Он готов помогать коллегам и себе самому внедрять эти цифровые средства в уроки, предвидя и минимизируя возможные негативные моменты от их использования.

Важной частью компетенции является умение автоматизировать рутинные задачи, например, обработку результатов экспериментов или диагностики. Учитель с развитой ИКТ-компетенцией активно участвует в переводе информационных потоков и управленческих процессов школы в цифровой формат и обеспечивает методическую поддержку учебно-воспитательной работы с помощью различных информационно-коммуникационных технологий [3; 5; 7; 11].

Процесс цифровизации учебного процесса обладает выраженной предметной спецификой, находясь при этом в тесном взаимодействии с аналогичными процессами в других дисциплинах, что в совокупности формирует единую цифровую образовательную среду учебного заведения. Цифровизация учебного процесса неизбежно ставит перед нами комплекс тесно взаимосвязанных задач. Начинается все с необходимости научно обосновать, что и как мы преподаем в условиях

информационного общества – требуется тщательный отбор содержания и логическое структурирование учебного материала. Далее встает вопрос о средствах информатизации и цифровизации, т.е. как разработать и внедрить эффективные формы, методы и средства обучения, чтобы все участники процесса (учителя, ученики, администрация) получали оперативную и достоверную учебную и управленческую информацию. Параллельно нужно решать, как учить конкретным темам – выбирать адекватные методы, формы и средства, соответствующие новейшим достижениям науки, техники и технологий. Огромный массив работ в области информатизации образования учителем-предметником связан с созданием и внедрением эффективных компьютерных программ для обучения, диагностики, контроля знаний и установления обратной связи. Не менее важно спроектировать инструменты, которые помогут каждому ученику двигаться по своей индивидуальной траектории. И, наконец, вся эта система требует постоянного отслеживания и управления, где необходим продуктивный мониторинг и корректировка методики обучения [2; 4; 9; 10; 12].

В процессе работы с ИТ учитель сталкивается с определенными терминами и действиями из области информатики, которые должны быть истолкованы им правильно, но, возможно, необязательно по-научному, так, например: информация понимается как совокупность сведений и знаний об окружающей действительности, представленных в различных формах восприятия (вербальной, графической, аудиальной); информатика трактуется как научная дисциплина, изучающая методы, средства и технологии сбора, обработки, хранения, передачи и использования информации; компьютер определяется как техническое устройство, предназначенное для автоматизированной обработки данных по заданным алгоритмам; информационные технологии представляют собой системную совокупность методов, технологических процессов и программно-аппаратных средств, интегрированных для сбора, обработки, хранения, распространения и представления информации.

Трудности внедрения ИТ в работу педагога проявляются специфически на каждом шаге учебного процесса и в зависимости от предметной области. Подготовка к занятию осложняется поиском и доступом к нужной информации в разнообразии бумажных и цифровых ресурсов. Разработка урока требует от учителя выбора, в каком количестве и каких именно средств обучения, включая доступные ИТ, применить, чтобы достичь цели урока. Проведение самого занятия напрямую зависит от качества его информационно-технологической поддержки, т.е. все ли работает правильно для достижения цели? После звонка работа не заканчивается: предстоит обработать результаты, проанализировать

данные и аккуратно зафиксировать их в информационной базе. Текущая деятельность включает постоянную работу с информационными системами школы – от поиска в электронной библиотеке до подготовки материалов к будущим урокам и мероприятиям. И сквозной задачей, пронизывающей все этапы, остается анализ того, как складываются индивидуальные пути освоения предмета у каждого ученика [1; 2; 6; 8].

Особенности использования информационных технологий зависят от конкретного предмета.

Информатика. Информационные технологии являются как объектом изучения, так и средством обучения, на уроках могут быть использованы педагогические программные средства по различным содержательным линиям информатики.

Иностранные языки. Основными техническими средствами обучения при развитии речи на иностранных языках является оборудование для лингафонных кабинетов. Использование мультимедийного оборудования, совместно с компьютером, позволяет получить такие же преимущества при изучении иностранных языков, как при использовании лингафонного кабинета. Но стоимость мультимедийного оборудования в десятки раз ниже, чем специализированного лингафонного.

Физика и химия. Критически важным аспектом является организация демонстрационного эксперимента и лабораторного практикума. Современные виртуальные лаборатории, реализованные в виде веб-приложений или программ, устанавливаемых на компьютер, предоставляют возможность моделировать широкий спектр опытов и лабораторных работ. Важно отметить, что для подготовки будущих специалистов в области физики, химии или электротехники виртуальные практикумы не могут полностью заменить работу с реальным оборудованием, однако для формирования базовых естественно-научных представлений у обучающихся гуманитарных или социально-экономических направлений они являются высокоэффективным инструментом.

Биология, география, история и литература. При преподавании этих предметов очень важно получить доступ к электронным библиотекам, в которых хранятся не только копии бумажных книг, но и большое количество электронных наглядных пособий, слайдов, учебных фильмов и видеороликов.

Математика. При обучении математике важно уметь пользоваться не только электронными образовательными ресурсами и презентационным оборудованием, но и иметь навыки работы с известными математическими компьютерными системами.

Существует перечень электронных образовательных ресурсов (ЭОР), утвержденный Приказом Министерства просвещения Российской

Федерации от 18.07.2024 № 499 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России 16.08.2024 № 79172) (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409442069/>). Рассмотрим некоторые ЭОР из этого перечня по предметам.

Информатика. Тренажер «Облако знаний» 7–9 класс (ООО «Физикон-Лаб») – содержит, в соответствии с требованиями ФГОС и ФООП, опорные конспекты, самостоятельные работы с интерактивными заданиями и с автоматической проверкой, тематические контрольные работы. ЭОР «Яндекс Учебник. Информатика» 7–9 класс (ООО «Яндекс») – содержит набор различных ЭОР и дополнительные материалы в соответствии с ФРП по информатике.

Физика. «Физика» 8–9 класс (ООО «СберОбразование») – содержит теорию и задания по различным разделам физики, а также космофизики. «Физика» 7–9 класс (ГАОУ ВО «МГПУ») – содержит сценарии уроков, видеоуроки, виртуальные лаборатории, электронные пособия и тесты с автоматической проверкой.

Технология. «Проектные задания. Технология» 5–9 класс (ООО «ГлобалЛаб») – содержит комплект проектных заданий в соответствии с ФРП «Технология». «Технология» 5–9 класс (ООО «СберОбразование») – содержит модули в соответствии с ФРП «Технология», такие как: «Чертеж для робота»; «Первая 3D модель»; «Дизайн Интерьера»; «Запусти свое ателье»; «Молекулярная кухня и стритфуд»; «Основы работы в САПР»; «Основы животноводства»; «Вторая жизнь вещей»; «Умный дом» и др.

Математика. ЭОР: «Алгебра» и «Геометрия» 10–11 класс (ООО «ЯКласс») – содержит учебные онлайн-курсы с теоретическими материалами, заданиями и тестами, позволяющими многократно генерировать разные вопросы и ответы. Тренажер «Облако знаний. Математика» 10–11 класс (ООО «ФизиконЛаб») – содержит ЭОР с интерактивными заданиями для использования для урочной и внеурочной деятельности в качестве вспомогательных материалов. «Математика. Интерактивные задания» 10–11 классы (ООО «SkyEng») – содержит полный перечень обучающих материалов для базового уровня математики. «Библиотека ЭОР. Алгебра. Наглядные уроки» 10–11 классы (ООО «Экзамен-Медиа») – содержит наглядные уроки по всем темам алгебры 10–11 классов в соответствии с ФГОС и ФРП.

Для иллюстрации практического применения ИТ в деятельности учителя-предметника рассмотрим детальный пример разработки анимированного слайда по теме «Броуновское движение», наглядно демонстрирующего хаотичность движения частиц в газе при повышении температуры. В среде презентационного ПО (например, Microsoft PowerPoint) создается новый слайд с заголовком «Молекулы газа». Используя инструменты рисования, создается графическое изображение сосуда (цилиндра) и внутри него размещаются несколько десятков кружочков небольшого диаметра (около 5 мм), символизирующих молекулы газа. Для визуализации их движения каждому графическому объекту («молекуле») последовательно назначается анимационный эффект «Пользовательский путь перемещения» с выбором опции «Рисованная кривая». С помощью инструмента «Карандаш» внутри контура сосуда создается произвольная траектория движения для каждой частицы. В параметрах каждого анимационного эффекта устанавливаются следующие настройки: начало воспроизведения – «С предыдущим», параметр повтора – «До окончания слайда», скорость перемещения – «Очень медленно». Для демонстрации эффекта нагревания выполняется дублирование созданного слайда. На новом слайде добавляются графические элементы (стрелки), символизирующие подвод тепла к сосуду, а параметр скорости движения всех молекул изменяется на «Очень быстро», что наглядно иллюстрирует возрастание кинетической энергии частиц.

По аналогичной методологии может быть разработана презентация «Парообразование», состоящая из трех логически связанных слайдов: статичное изображение колбы с водой, закрытой пробкой; визуализация процесса нагревания воды с образованием пара; динамичная сцена возрастания давления пара, приводящего к выбиванию пробки. Еще одной эффективной иллюстрацией может служить презентация, посвященная изучению движения тел по наклонной плоскости, включающая слайды с варьируемым углом наклона, визуализацией действующих сил (силы тяжести, реакции опоры, трения), показаниями динамометра при удержании бруска или тележки на наклонной поверхности. Подобные проекты обладают высокой дидактической ценностью и могут успешно реализовываться в формате совместной работы педагога с обучающимися [1; 13].

Для будущего учителя математики крайне важно уметь пользоваться средствами ИТ по визуализации информации и построению динамичных чертежей, особенно пространственных фигур и их сечений. Построение чертежей к задачам по стереометрии, в котором возможны повороты и вращение фигур и их элементов, помогает лучше воспринимать условия задачи и найти стратегию решения задачи. Программы

для визуализации пространственных фигур распространяются в виде компьютерных систем (MathCAD, Maple, Mathematica, MatLAB и др.), а также онлайн-приложений (GeoGebra, Vector Ink, Figuro, Draw.io и др) [12; 14].

Глубокая интеграция педагогических методик и информационных технологий предъявляет к современному педагогу требования по освоению качественно новых профессиональных компетенций: создание сложно структурированных электронных документов, включающих графические элементы, математические формулы, таблицы данных, диаграммы; формирование и систематизация цифровых фотоальбомов учебного назначения; построение аналитических графиков и диаграмм для мониторинга динамики учебных достижений по предмету или в рамках класса; проектирование мультимедийных презентаций различного уровня сложности, включая слайды с анимационными эффектами и звуковым сопровождением; эффективный поиск, отбор и методическая адаптация учебных материалов из открытых интернет-источников и специализированного педагогического программного обеспечения; работа в системах дистанционного обучения; создание и поддержка персонального образовательного веб-сайта и профессиональной электронной почты [10; 15; 16].

Целесообразность применения ИТ-инструментов прослеживается на всех этапах педагогической деятельности: при подготовке к уроку (информационный поиск, разработка раздаточных материалов, создание цифровых наглядных пособий); в ходе непосредственного проведения занятия (демонстрация учебных материалов, компьютерное тестирование, использование обучающих программ); на заключительном этапе (обработка результатов контроля, представление аналитической информации в виде электронных таблиц и графиков, рефлексия педагогической деятельности).

Библиографический список / References

1. Абдулгалимов Г.Л. Информационные технологии для учителя-предметника: учебное пособие. М., 2008. [Abdulgaliyev G.L. Informatsionnye tekhnologii dlya uchitelya-predmetnika [Information technologies for subject teachers]. Teaching aid. Moscow, 2008.]
2. Бородин Н.А., Подгорская С.В., Анисимова О.С. Информационные технологии в образовании: монография. Персиановский, 2021. [Borodina N.A., Podgorskaya S.V., Anisimova O.S. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii [Information technologies in education]. Monograph. Persianovsky, 2021.]
3. Герова Н.В. Теоретические и методические основания непрерывной информационной подготовки студентов гуманитарных профилей

- по направлению педагогического образования: монография. Рязань, 2017. [Gerova N.V. Teoreticheskie i metodicheskie osnovaniya nepreryvnoy informatsionnoy podgotovki studentov gumanitarnykh profiley po napravleniyu pedagogicheskogo obrazovaniya [Theoretical and methodological foundations of continuous information training of students of humanitarian profiles in the direction of pedagogical education]. Monograph. Ryazan, 2017.]
4. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы и практические приложения: учебник для студентов педагогических вузов. Воронеж, 2014. [Grigorev S.G., Grinshkun V.V. Informatizatsiya obrazovaniya. Fundamentalnye osnovy i prakticheskie prilozheniya [Informatization of education. Fundamental foundations and practical applications]. Textbook. Voronezh, 2014.]
 5. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата / сост. И.В. Роберт, В.А. Касторнова. М., 2023. [Informatizatsiya obrazovaniya: tolkovyy slovar ponyatiynogo apparata [Informatization of education: Explanatory dictionary of conceptual apparatus]. I.V. Robert, V.A. Kastornova (compil.). Moscow, 2023.]
 6. Киселев Г.М., Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2014. [Kiselev G.M., Bochkova R.V. Informatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii [Information technologies in pedagogical education]. Textbook. 2nd ed. Moscow, 2014.]
 7. Козлов О.А. Формирование ИКТ-компетентности управленческих и педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 6–13. [Kozlov O.A. Formation of ICT competence of management and teaching staff in the context of network interaction. *Vestnik of Minin University*. 2016. No. 2 (15). Pp. 6–13. (In Rus.)]
 8. Ларина Т.Б. Электронное обучение: обзор и анализ концепций // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 3 (24). С. 49–55. [Larina T.B. E-learning: Review and analysis of concepts. *Educational Resources and Technologies*. 2018. No. 3 (24). Pp. 49–55. (In Rus.)]
 9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2009. [Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, 2009.]
 10. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования. М., 2024. [Robert I.V. Didaktika perioda cifrovoy transformatsii obrazovaniya [Didactics of the period of digital transformation of education]. Moscow, 2024.]
 11. Рудинский И.Д., Иванова О.В. Многокритериальное оценивание профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. 2009. № 4 (8). С. 52–61. [Rudinsky I.D., Ivanova O.V. Multicriteria assessment of professional competence of heads of educational institutions. *The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2009. No. 4 (8). Pp. 52–61. (In Rus.)]
 12. Системы компьютерной математики: приемы работы в среде MATLAB: учебное пособие / И.М. Беспалова, К.И. Мартынчик, А.В. Марковец,

- А.Г. Усов. СПб., 2019. [Bespalova I.M., Martynchik K.I., Markovets A.V., Usov A.G. Sistemy kompyuternoy matematiki: priemy raboty v srede MATLAB [Computer mathematics systems: Techniques for working in MATLAB]. Teaching aid. St. Petersburg, 2019.]
13. Смирнова А.В., Смирнов С.А. Информационные технологии в обучении физике: учебное пособие. М., 2018. [Smirnova A.V., Smirnov S.A. Informatsionnye tekhnologii v obuchenii fizike [Information technologies in teaching physics]. Tutorial. Moscow, 2018.]
 14. Таранчук В.Б. Основные функции систем компьютерной алгебры: пособие для студентов. Минск, 2013. [Taranchuk V.B. Osnovnye funktsii sistem kompyuternoy algebrы [Basic functions of computer algebra systems]. Student manual. Minsk, 2013.]
 15. Троицкая Е.А., Артюшина Л.А. Информационные технологии в учебном процессе: учебное пособие. Изд. доп. и перераб. Владимир, 2020. [Troitskaya E.A., Artyushina L.A. Informatsionnye tekhnologii v uchebnom protsesse [Information technologies in the educational process]. Textbook. Vladimir, 2020.]
 16. Хеннер Е.К. Информационные технологии в образовании. Теоретический обзор: учебное пособие. Пермь, 2022. [Henner E.K. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Teoreticheskiy obzor [Information technologies in education. Theoretical review]. Textbook. Perm, 2022.]

Статья поступила в редакцию 19.03.2025, принята к публикации 18.04.2025

The article was received on 19.03.2025, accepted for publication 18.04.2025

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: gl.abdulgalimov@mpgu.su

Полькина Елена Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры информатики и прикладной математики общеакадемического факультета, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Elena A. Polkina – PhD in Physical and Mathematical; associate professor at the Department of Computer Science and Applied Mathematics of the General Academic Faculty, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

E-mail: polkina-ea@ranepa.ru

Заявленный вклад авторов

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

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

Contribution of the authors

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

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Д.В. Буримская

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

Профессиональные функции специалиста в условиях цифровой экономики

В статье рассматриваются профессиональные функции для конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда в условиях цифровой экономики. Проведен сравнительный анализ компетенций, которые не были сформированы у выпускников 2016–2020 гг. (по их мнению, этих знаний и умений им не хватало при выполнении профессиональных задач при первом трудоустройстве) и цифровыми компетенциями 2021–2023 гг., которые уже сформированы для выполнения профессиональных функций специалистами. В процессе исследования были выявлены основные компетенции: работать с большим потоком информации; применять цифровые технологии; работать в команде; владеть навыками общения; владеть исследовательским и креативным потенциалом; быть готовым к профессиональной мобильности, включая горизонтальный и вертикальный рост; работать с искусственным интеллектом. Автор приходит к выводу, что все компетенции, которые были обозначены в статье, должны быть учтены при разработке образовательных программ вузов для подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях цифровой экономики.

Ключевые слова: цифровая экономика, профессиональные функции, цифровые технологии, цифровые компетенции, конкурентоспособный специалист

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Буримская Д.В. Профессиональные функции специалиста в условиях цифровой экономики // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 149–159. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-149-159

© Буримская Д.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

D.V. Burimskaya

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Professional functions of a specialist in the digital economy

The article considers professional functions for a competitive specialist in demand on the labor market in the digital economy. A comparative analysis was conducted between the competencies that graduates of 2016–2020 lacked (in their opinion, they lacked this knowledge and skills when performing professional tasks during their first employment) and the digital competencies of 2021–2023, which have already been developed for specialists to perform professional functions. The study identified key competencies: working with large information flows; applying digital technologies; teamwork; communication skills; research and creative potential; readiness for professional mobility, including horizontal and vertical growth; and working with artificial intelligence. The author concludes that all the competencies outlined in the article should be taken into account when developing educational programs for universities to prepare competitive specialists in the digital economy.

Key words: digital economy, professional function, digital technologies, digital competences, competitive specialist

CITATION: Burimskaya D.V. Professional functions of a specialist in the digital economy. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 149–159. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-149-159

Введение

Цифровая трансформация экономики и общества кардинально меняет требования к профессиональным функциям специалистов. Традиционные подходы к описанию должностных обязанностей уступают место функциональному анализу, который фокусируется на ключевых

компетенциях, необходимых в условиях динамичной цифровой среды. Данный метод принципиально отличается от метода описания «должностных обязанностей» и задач, которые не всегда отражали ключевые/базовые/универсальные компетенции (работа с большим потоком информации; применение цифровых технологий и владение техническими навыками для анализа и создания цифрового контента, включая искусственный интеллект (ИИ); готовность к профессиональной мобильности и креативности; работа в команде; умение коммуницировать и др.) для индустриальной экономики, где содержание трудовой/профессиональной деятельности было более стабильным, менее динамичным и подверженным изменениям. В профессиональном стандарте данный термин связан с понятием профессиональной компетенции, которая определяет наличие у специалиста определенных умений, знаний, навыков и готовность их применять в своей профессиональной деятельности с учетом потребностей рынка труда. Согласно Трудовому кодексу Российской Федерации, профессиональные стандарты определяют квалификационные требования специалисту, которыми он должен владеть для выполнения профессиональных функций.

Анализ масштабного исследования «Сколково» и Агентства стратегических инициатив «Форсайт компетенций 2030» определили список компетенций для выполнения профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики: системное мышление, межотраслевая коммуникация, мультиязычность и мультикультурность, управление проектами, клиентоориентированность, бережливое производство, экологическое мышление, программирование/робототехника/ИИ, работа с людьми, работа в условиях неопределенности, навыки художественного творчества¹.

В 2019 г. члены аналитического центра при Правительстве РФ трактовали ключевые компетенции цифровой экономики как базовые и необходимые/критичные для выполнения профессиональных функций и успешной деятельности в цифровой среде². Также было отмечено, что необходимо создать преемственность и последовательность развития ключевых компетенций для согласования уровней квалификаций с профессиональными функциями. Кроме этого, члены аналитического центра проанализировали модели компетенций ПАО «Сибур», ПАО «Сбербанк», ПАО «ВымпелКом», IBS, АО «Почта России» и ОАО «РЖД» и определили общие требования компаний: лидерство,

¹ URL: <https://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения: 26.02.2025).

² URL: <https://ac.gov.ru/news/page/v-oktabre-v-rossii-poavitsa-bazovaa-model-kompetencij-dla-cifrovoj-ekonomiki-20725> (дата обращения: 10.02.2025).

ориентация на результат, открытость к изменениям, системное мышление, ориентация на клиента, эффективная коммуникация и применение цифровых технологий, включая ИИ.

Специфическая особенность формирующейся концепции «Индустрия 5.0» состоит в сохранении человекоцентризма в условиях становления «человеко-машинных» систем, что влечет пересмотр состава профессиональных функций, востребованных в условиях цифровой экономики и требований работодателей, которым необходимы сотрудники, обладающие универсальными (мультидисциплинарными) компетенциями и способные к минимальным временным затратам для адаптации при трудоустройстве.

Работодатели часто рассматривают возможность трудоустройства специалиста при владении компетенциями, которые выходят за рамки предметных знаний, т.к. способность к обучению в дополнение к общим профессиональным функциям и навыкам, таким как профессиональная мобильность, коммуникативные навыки (включая иноязычную коммуникативность) и умение брать на себя ответственность, командная работа, решение нестандартных задач в условиях многозадачности, планирование, ценятся гораздо больше, чем любые другие навыки [7].

Согласно проекту «Цифровая образовательная среда»³ высшее профессиональное образование должно подготовить выпускников, которые будут пользоваться цифровыми технологиями и обладать соответствующими компетенциями для выполнения профессиональных функций: применение цифровых каналов для общения (блог, форум, чат, собственный сайт и др.); использование цифровых технологий для совместной работы (командная или проектная деятельность); участие в онлайн-обучении и онлайн-тренингах в Интернете; использование поисковых систем и образовательных порталов в процессе профессионального обучения и представлять результаты в форме презентаций; привлечение к квазипрофессиональной деятельности; использование способов защиты информации; создание условий для творческого применения цифровых технологий при решении профессиональных задач, включая ИИ.

С учетом новых требований к цифровой экономике возникла необходимость работы специалистов в проектных командах при выполнении своей профессиональной деятельности (трансфессионализация знаний, умений и навыков). Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова определяют трансфессионалами специалистов проектных команд, которые способны «находиться одновременно в широком пространстве профессионального мира в целом – “над профессией”» [2, с. 118]. Трансфессиональные

³ URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 10.012.2024).

навыки трактуются как готовность и способность специалиста к постоянным изменениям для выполнения профессиональной деятельности из разных областей специализированной деятельности. При этом исследователи отмечают, что члены команды должны быть способны к решению нестандартных идей, к профессиональной деятельности в условиях неопределенности, к приобретению новых навыков и компетенций, конвергируя и синтезируя транспрофессиональные знания для решения нестандартных задач в рамках профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики [1; 5; 6].

Л.И. Антонова, Г.А. Игнатьева, М.В. Савина, А.А. Степанова, О.В. Тулупова выявили отличительную черту проектной команды трансфессионалов – системная неопределенность [2; 5]. При этом они определили трансфессиональные компетенции специалиста для проектной команды: знания, умения и навыки «самогенерирования инновационных, нестандартных решений проблем в условиях хронической неопределенности и непредсказуемости как следствия высоких темпов развития и смены технологий информационно-цифрового общества» [5, с. 4132].

Федеральный проект «Кадры цифровой экономики» трактует ключевые компетенции цифровой экономики как компетенции, необходимые для решения профессиональной задачи специалистом в условиях глобальной цифровизации: коммуникация, кооперация, саморазвитие, креативное мышление, управление информацией в цифровой среде.

Цель статьи – выявить основные компетенции для выполнения профессиональных функций, необходимые для конкурентоспособного специалиста в условиях цифровой экономики. Данная цель сформировалась на основе необходимости перехода работников от узкоспециализированных навыков к универсальным (трансфессиональным) компетенциям; разрыва между запросами работодателей и подготовкой выпускников вузов.

Материалы и методы

В ходе исследования была использована методология общенаучного уровня, т.к. работа носит прикладной характер. Эмпирической базой исследования послужили материалы из статистического сборника Института статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (ИСИЭЗ НИУ ВШЭ) [3; 4], которые в свою очередь основывались на данных Федеральной службы государственной статистики, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации,

Министерства просвещения Российской Федерации, Федерального казначейства, Организации экономического сотрудничества и развития, Евростата.

Применялись методы сравнительного и сопоставительного анализа, метод интерпретации. Сравнительный и сопоставительный анализы помогли выявить, какие цифровые компетенции сформированы у выпускников; каких компетенций не хватало для выполнения своих профессиональных функций.

На этапе обобщения результатов анализа использовался метод интерпретации, что позволило сформировать перечень компетенций специалиста для выполнения профессиональных функций в условиях цифровой экономики.

Результаты исследования и обсуждение

Анализ показал, что работодатели требуют и ждут конкурентоспособного специалиста, который в первую очередь владеет цифровыми технологиями для выполнения своих профессиональных задач. На основе данных статистического сборника ИСИЭЗ НИУ ВШЭ [3], был определен уровень развития цифровых навыков у студентов высшего образования в России за 2021–2023 гг. (рис. 1).

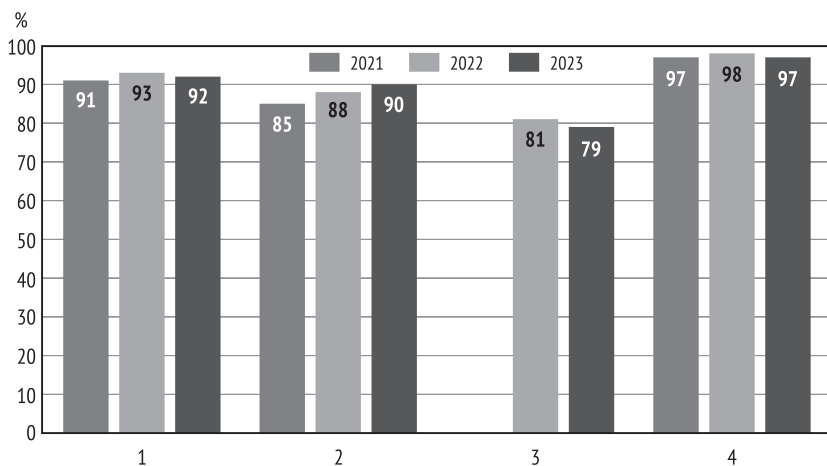


Рис. 1. Уровень развития навыков у российских студентов (2021–2023 гг.):

1 – навыки работы с программным обеспечением; 2 – цифровые навыки решения задач; 3 – цифровые навыки работы с информацией; 4 – цифровые коммуникационные навыки

Однако анализ результатов исследования ИСИЭЗ НИУ ВШЭ за 2016–2020 гг. по уровню образования [4], выявил, что у выпускников, трудоустроившихся на первую работу, многие компетенции были сформированы слабо (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты опроса выпускников 2016–2020 гг.
(по программам высшего образования) о том,
каких знаний и умений им не хватало для выполнения
основных обязанностей на первой работе, %**

Навык	Программы высшего образования		
	Подготовка кадров высшей квалификации	Специалитет, магистратура	Бакалавриат
Профессиональные (технические) навыки, относящиеся к работе	26,4	26,8	26
Стрессоустойчивость	33	22,8	21,2
Навыки использования профессиональной документации	17,4	21,4	20,3
Умение брать на себя ответственность, принимать решения	18,9	17,9	16,8
Способность работать в режиме многозадачности	18,7	18,1	15,9
Навыки устной и письменной коммуникации, ведения переговоров, разрешения конфликтов	9,2	14,6	12,7
Навыки поиска новых идей, приемов	26	12,4	12,4
Продвинутые компьютерные навыки для работы со специализированными программами	8,2	12,6	11,9
Способность к сотрудничеству, умение работать в команде	2,7	9,7	8,7
Самоконтроль, самоорганизация	13,6	9,4	9,1

Окончание табл. 1

Навык	Программы высшего образования		
	Подготовка кадров высшей квалификации	Специалитет, магистратура	Бакалавриат
Технологическая грамотность (знания, навыки работы с технологиями/оборудованием)	8,9	8,1	8,2
Знание иностранного языка	8	7,6	7,7
Компьютерные навыки для работы с базовыми программами	3,2	7,2	6,8
Базовые теоретические знания	3,9	6,4	6,4
Соблюдение трудовой дисциплины, правил организации	4,5	5,9	4,8
Навыки поиска, интерпретации, обобщения информации	8,8	6,3	6,2
Инициативность и способность к предпринимательству	5,4	4,9	4,2
Способность к обучению	0,6	3	2,3
Другое	20,4	14,3	15,4

На сегодняшний день таких данных нет, т.к. ведущие вузы в 2022 г. стали участниками программы «Приоритет-2030» и начали реализовывать проект «Цифровые кафедры» (программа профессиональной переподготовки), где студенты кроме основной специальности получают дополнительную квалификацию по ИТ-профилю. Для формирования компетенций современного специалиста в условиях цифровой экономики реализуются ряд национальных проектов: «Цифровые профессии», «Готов к цифре», «Обучение цифровой трансформации госуправления» и др.

Проектный офис по реализации «Цифровой экономики Российской Федерации» и АНО «Цифровая экономика»⁴ выявил ряд новшеств в рамках цифровой трансформации, среди которых: «цифровые кафедры» в вузах; цифровые профессии для населения; 50% россиян выработали привычку взаимодействовать с государством только в цифровом

⁴ URL: https://files.data-economy.ru/Docs/White_Book.pdf (дата обращения: 18.12.2024).

формате (АНО «Диалог»), 85% россиян получают услуги онлайн (Минцифры). При этом появились новые функции у автоматизированного рабочего места госслужащего: создание, просмотр и редактирование документов; аудио- и видеозвонки до 30 человек; модуль «обсуждения» в рамках пользовательских чатов; чат-боты задач и календаря для нативных уведомлений; роли и права доступа администрирования платформ; протоколы *imap*, *caldav*, *webdav*.

«Целевая модель компетенций 2025»⁵ направлена на развитие и формирование когнитивных, социально-поведенческих и цифровых навыков. К 2035 г. цифровизация и автоматизация изменит каждый третий вид занятости (VI ежегодная конференция СберУниверситета)⁶, соответственно, необходимы специалисты, которые быстро адаптируются и быстро обучаются профессиям; при этом будут владеть профессиональными функциями в условиях цифровой экономики. Необходимо развивать тесное сотрудничество бизнеса и вузов, чтобы построить комфортную инфраструктуру, основанную на человекоцентричном подходе для формирования базовой модели компетенций, которые соответствовали бы профессиональным функциям специалистов независимо от профессии. Работодатели ждут конкурентоспособных специалистов, которые готовы применять цифровые технологии, включая ИИ. На данный момент, ИИ уже применяется для реализации профессиональной функции специалиста в чат-ботах (ответы на вопросы, оценка качества по шкале), в медицине (поставить диагноз, подобрать соответствующее лечение, разработать лекарственный препарат), в мониторингах промышленного оборудования, контроле дорог, городской инфраструктуре, в подборе персонала, в переводе информации в реальном времени на другой иностранный язык, в финансовой сфере (инвестиции и биржевой трейдинг), в интеллектуальных приложениях и др. Использование ИИ повышает и улучшает возможности специалиста в условиях цифровой экономики: сотрудники контактного центра получают ответы быстрее, что способствует применять индивидуальный подход и обслуживать быстрее; ИИ «говорит» на понятном обычном языке специалиста в любом месте сотрудника; запуск пилотных проектов, в котором вовлечены сотрудники разных поколений; реализация творческих заданий, отдав монотонное выполнение рутинной работы ИИ и др.

⁵ URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf?ysclid=llgduil67136392103 (дата обращения: 18.12.2024).

⁶ URL: <https://conference.sberuniversity.ru/morethanjustlearning2022/> (дата обращения: 10.03.2025).

Выводы

Таким образом, были проанализированы и определены профессиональные функции специалиста в условиях цифровой экономики: работа с информацией и цифровыми технологиями (анализ больших данных, применение ИИ, кибербезопасность); чат-боты, диагностика в медицине, автоматизированный трейдинг; трансфессиональные компетенции (системное мышление, креативность, адаптивность, готовность к работе в условиях неопределенности); командная работа и коммуникация (мультиязычность и кросс-культурное взаимодействие); самоорганизация и непрерывное обучение (онлайн-курсы, микрообучение, цифровые портфолио).

Изменения на рынке труда, вызванные становлением цифровой экономики, возрастание роли цифровизации, автоматизации, появление новых цифровых технологий, включая ИИ, требуют обновления содержательных и процессуальных компонентов систем образования современных специалистов, в рамках которого цели обучения смещаются от предметного опыта к формированию компетенций, обеспечивающих создание нового знания. Профессиональные функции в цифровой экономике требуют гибкости, мультидисциплинарности и цифровой грамотности.

Библиографический список / References

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транс-профессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28. [Zeer E.F., Symanyuk E.E. Methodological guidelines for the transprofessionalism development among vocational educators. *The Education and Science Journal*. 2017. No. 8. Pp. 9–28. (In Rus.). DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28]
2. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 1. С. 177–197. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-11-38 [Ignateva G.A., Tulupova O.V. Scientific-project consulting as an innovative format of postgraduate education. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19. No. 1. Pp. 177–197. (In Rus.). DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-11-38]
3. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др. М., 2025. DOI: 10.17323/978-5-7598-3030-6 [Bondarenko N., Varlamova T., Gokhberg L. et al. *Indikatory obrazovaniya: 2025: statisticheskiy sbornik* [Indicators of education in the Russian Federation: 2025: Data book]. Moscow, 2025. DOI: 10.17323/978-5-7598-3030-6]
4. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, Л.Б. Кузьмичева, О.К. Озерова и др. М., 2022. DOI: 10.17323/978-

- 5-7598-2694-1 [Gohberg L.M., Kuzmicheva L.B., Ozerova O.K. *Obrazovanie v cifrah*: 2022: kratkij statisticheskij sbornik [Education in Numbers: 2022: A brief statistical digest]. Moscow, 2022. DOI: 10.17323/978-5-7598-2694-1]
5. Петрова Е.В. Имитационное моделирование как способ формирования ключевых компетенций студентов // *Nsportal.ru*. 08.01.2017. URL: <http://nsportal.ru/shkola/vneklassnaya-rabota/library/2017/01/08/imitatsionnoe-modelirovanie-kak-sposob-formirovaniya> (дата обращения: 26.12.2024).
6. Степанов А.А., Савина М.В., Антонова Л.И. Формирование трансфессиональных компетенций участников проектных команд (вопросы теории) // *Креативная экономика*. 2023. Т. 17. № 11. С. 4131–4140. DOI: 10.18334/ce.17.11.119601 [Stepanov A.A., Savina M.V., Antonova L.I. Transfessional competencies of project team members: Theoretical issues. *Kreativnaya ekonomika*. 2023. Vol. 17. No. 11. Pp. 4131–4140. (In Rus.). DOI: 10.18334/ce.17.11.119601]
7. Тулупова О.Н., Петрова Г.И. Теоретико-методологические установки определения понятий «профессия» и «трансфессия»: сравнительный анализ // *Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология*. 2020. № 56. С. 113–121. DOI: 10.17223/1998863X/56/11. [Tulupova O.N., Petrova G.I. Theoretical and methodological principles of defining profession and transfession concepts: A comparative analysis. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2020. No. 56. Pp. 113–121. (In Rus.). DOI: 10.17223/1998863X/56/11]
8. Cheng M., Adekola O., Albia J., Cai S. Employability in higher education: A review of key stakeholders' perspectives. *Higher Education Evaluation and Development*. 2021. No. 16 (1). Pp. 16–31. DOI: 10.1108/heed-03-2021-0025

Статья поступила в редакцию 04.02.2025, принята к публикации 20.03.2025

The article was received on 04.02.2025, accepted for publication 20.03.2025

Сведения об авторе / About the author

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

Diana V. Burimskaya – PhD in Pedagogy; associate professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: dburimskaya@hse.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-160-185

УДК 378.141

О.И. Миронова^{1, 2}, А.Ф. Латыпов¹¹ 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 межпоколенческими конфликтами

Актуальность исследования обусловлена усилением межпоколенческих конфликтов в современных организациях и социальных институтах, вызванных динамичными социальными изменениями, цифровой трансформацией и столкновением ценностных систем разных возрастных когорт. Эффективное управление данными конфликтами требует целенаправленной подготовки специалистов, однако данная область остается недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в практическом плане. Целью исследования является проведение сравнительного анализа существующих зарубежных и отечественных программ профессиональной подготовки специалистов для работы с межпоколенческими конфликтами и выявление ключевых особенностей, эффективных моделей для разработки рекомендаций по их совершенствованию. Основным методом исследования выступил теоретический анализ и компаративный анализ широкого круга научных источников, а также существующих программ подготовки и переподготовки специалистов в области управления конфликтами. Проведенный анализ выявил парадигмальные различия в подходах. Зарубежные программы характеризуются системностью, долгосрочностью и ориентацией на трансформацию организационной среды и построение диалога

через такие методы, как фасилитация и медиация. Отечественные разработки демонстрируют высокую практико-ориентированность, интенсивный формат и фокус на коррекции индивидуального поведения и профилактике конфликтов через тренинговые формы работы. По итогам исследования были разработаны рекомендации по созданию специализированных программ, учитывающих ценностные и коммуникативные особенности разных поколений.

Ключевые слова: межпоколенческие конфликты, подготовка специалистов, программы обучения, разрешение конфликтов, медиация, тренинговые методы, управление конфликтами

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Миронова О.И., Латыпов А.Ф. Сравнительный анализ программ профессиональной подготовки специалистов, работающих с межпоколенческими конфликтами // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 160–185. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-160-185

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-160-185

O.I. Mironova^{1, 2}, A.F. Latypov²

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

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

Comparative analysis of training programs for professionals working with intergenerational conflicts

The relevance of the study is determined by the increasing frequency of intergenerational conflicts in modern organizations and social institutions, caused by dynamic social changes, digital transformation, and the clash of value systems among different age cohorts. Effective management of these conflicts requires targeted training of specialists; however, this area remains underdeveloped both theoretically and practically. The purpose of the article

is to conduct a comparative analysis of existing foreign and domestic professional training programs for specialists working with intergenerational conflicts, aiming to identify key features, effective models, and develop recommendations for their improvement. The primary research method was theoretical and comparative analysis of a wide range of scientific sources and existing training and professional development programs in the field of conflict management. The analysis revealed paradigmatic differences in approaches. Foreign programs are characterized by their systematic nature, long-term focus, and orientation towards transforming the organizational environment and building dialogue through methods such as facilitation and mediation. Domestic programs demonstrate high practical orientation, an intensive format, and a focus on correcting individual behavior and preventing conflicts through training forms of work. Based on the research findings, recommendations were developed for creating specialized programs that account for the value and communication characteristics of different generations.

Key words: intergenerational conflicts, specialist training, conflict resolution, training programs, mediation, training methods, conflict management

CITATION: Mironova O.I., Latypov A.F. Comparative analysis of training programs for professionals working with intergenerational conflicts. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 160–185. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-160-185

Введение

В условиях современной организации, представляющей собой сложную систему взаимодействий, ключевым фактором ее успешного функционирования становится обеспечение гармоничных взаимоотношений между сотрудниками.

Глобализация, развитие технологий и культурное разнообразие приводят к существенным изменениям в структурах коллективов, где все чаще сосуществуют представители разных поколений. Каждое из них обладает уникальными ценностями, ожиданиями и подходами к выполнению профессиональных обязанностей.

На сегодняшний день важность изучения межличностных и межгрупповых взаимодействий в организации возрастает, поскольку успешное управление человеческими ресурсами напрямую связано с эффективностью совместной деятельности сотрудников. В этом контексте особое внимание уделяется вопросам профессиональной адаптации,

вовлеченности в деятельность и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, возникающих на основе ценностных и поколенческих различий.

Различия в стилях общения, подходах к выполнению задач, а также ожиданиях относительно карьерного роста создают почву для напряженности и снижения эффективности взаимодействия в коллективе. Эти конфликты особенно остро воспринимаются молодыми специалистами, чья вовлеченность в деятельность организации может снижаться под воздействием напряженной атмосферы.

Понимание особенностей взаимодействия разных поколений, а также выявление факторов, влияющих на вовлеченность молодых специалистов, позволяет разрабатывать эффективные стратегии управления коллективом, направленные на повышение производительности и создание благоприятного рабочего климата.

Состояние научной разработанности проблемы

Проблема поколений, оформившись в рамках социологии (А.Н. Афанасьева, В.М. Воронков, Ю.А. Левада, Х. Ортега-и-Гассет, К. Манхейм и др.), в начале XXI в. начинает рассматриваться в контексте самостоятельных направлений: антропологического, исторического, сравнительного, психогенетического. Постепенно, с ростом психологических исследований поколений, развивается подход, акцентирующий внимание на поиске путей интеграции поколений, на изучении ценностных и смысловых переменных.

Проблемы межпоколенческих отношений рассматривались такими зарубежными исследователями, как К. Манхейм и Л. Фойер. К. Манхейм – один из основоположников теории межпоколенческих отношений. Он рассматривал смену поколений как естественный социальный процесс, сопровождающийся изменением ценностей и мировоззрения, ввел понятие «историко-социального самосознания», определяющего коллективную идентичность поколения, подчеркивал, что динамичное общество, ориентированное на развитие, усиливает межпоколенческие разрывы, в отличие от статичных обществ [5]. Л. Фойер рассматривал конфликт поколений как универсальный механизм, лежащий в основе исторических изменений, а борьба между поколениями неизбежна и обусловлена природой человеческой природы, молодежь же позиционировалась им как основной драйвер социальных перемен [14]. М. Мид исследовала межпоколенческие отношения через призму культурной динамики, выявила, что конфликт поколений характерен для индустриальных обществ, где темпы изменений нарушают традиционные

связи [6]. М. Урик, Е. Холленсбе, С. Мастерсон и С. Лионс провели серьезную работу по исследованию природы, причин и реакций на межпоколенческие конфликты в рабочих коллективах, выделяя ценностные, поведенческие и идентификационные факторы, способствующие напряжению между поколениями [21].

Значительный вклад в понимание психологических механизмов межпоколенческого взаимодействия внесли зарубежные исследователи, разрабатывающие теоретические основы разрешения конфликтов. Мюррей Боуэн своей теорией семейных систем заложил фундамент для понимания межпоколенческой передачи паттернов поведения и эмоциональных процессов, показав, что нерешенные конфликты одного поколения неизбежно влияют на следующие [10]. Джордж Хоманс, разработавший теорию социального обмена, предложил рационально-экономическую модель анализа межпоколенческих отношений, где конфликт трактуется как результат нарушения баланса между тем, что человек вкладывает и получает обратно [16].

В отечественной науке проблема межпоколенческих отношений и конфликтов также получила существенное развитие. Н.В. Гришина в работах по психологии конфликта подчеркивает, что деструктивные формы взаимодействия не являются врожденными, а усваиваются через влияние социальных институтов и могут быть изменены через целенаправленное обучение [2]. Е.В. Рябина акцентирует внимание на профилактическом подходе, рассматривая его как управленческую деятельность, направленную на своевременное распознавание и устранение конфликтогенов и организацию жизнедеятельности группы для минимизации вероятности деструктивных столкновений [8].

Тем не менее, весьма незначительное количество исследований предлагают конкретные методики по изучению межпоколенческих конфликтов, объективной является нехватка эмпирических исследований на данную тему.

Целью исследования является изучение современных подходов и программ профессиональной подготовки специалистов, сталкивающихся в своей работе с межпоколенческими конфликтами. Исследование направлено на то, чтобы выделить наиболее эффективные подходы, а также разработать предложения по усовершенствованию программ, направленных на повышение квалификации в данной области.

Основной метод исследования – теоретический разбор и сравнение существующей научно-исследовательской литературы, посвященной программам профессиональной подготовки специалистов, работающих с межпоколенческими конфликтами.

Зарубежный и отечественный опыт

В ряде стран разработаны и активно применяются программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, которые были бы полезны при организации обучения специалистов, работающих с межпоколенческими конфликтами. В связи с этим особенно важно рассмотреть содержание существующих подходов в международной практике.

Межпоколенческий конфликт обычно определяется как напряженность или разногласия между людьми разных возрастных групп, которые, как правило, возникают в результате различий в ценностях, коммуникационных барьеров и различиях в образе жизни [9]. Чаще всего он наблюдается в семейных отношениях (например, между родителями и детьми или бабушками-дедушками и внуками), в организационных структурах (например, между коллегами разных поколений) и в обществе в целом, в тех сферах, где различия между поколениями особенно важны. Это явление усугубляется быстрыми изменениями в обществе, такими как цифровая трансформация, экономическая нестабильность и эволюция гендерных и семейных ролей.

Перечислим теоретические модели, которые способствуют пониманию межпоколенческого конфликта. Это теория семейной системы, теория социального обмена и теория жизненного цикла.

Теория семейных систем

Теория семейных систем была разработана в основном Мюрреем Боуэном в 1978 г. [10]. Она позволяет понять межпоколенческие конфликты через призму семейных взаимоотношений. В соответствии с данной теорией семьи являются динамическими системами, в которых изменения в одной части влияют на всю систему в целом. Таким образом, межпоколенческий конфликт можно рассматривать как реакцию на изменения ролей, ожиданий или жизненных переходов в рамках семейной системы. Теория семейных систем – это психологическая и терапевтическая концепция, которая рассматривает семью как эмоциональную единицу и использует системное мышление для описания сложных взаимодействий внутри нее. Теория предполагает, что нельзя понимать отдельных людей в отрыве от их семьи, потому что семьи – это системы взаимосвязанных и взаимозависимых людей.

Теория социального обмена

Теория социального обмена была впервые предложена социологом Джорджем К. Хомансом в 1958 г. [16] и представляет собой теоретическую основу, используемую для понимания социального поведения

с точки зрения процесса, в котором люди стремятся максимизировать выгоды и минимизировать затраты в отношениях. Основанная как на психологии, так и на социологии, данная теория исходит из того, что человеческие взаимодействия определяются рациональным выбором и оценкой личной выгоды. Теория предполагает, что конфликт возникает, когда воспринимаемые вклады и вознаграждения между членами семьи становятся несбалансированными. Например, пожилые родители, которые полагаются на поддержку своих взрослых детей, могут чувствовать утрату автономии, в то время как молодое поколение может чувствовать себя перегруженным или недооцененным [16].

Теория жизненного цикла

Данная концепция была разработана в 1960-х гг. социологами Гленом Элдером и Альвой Мирдал. Теория жизненного цикла представляет собой междисциплинарную концепцию, которая исследует, как жизнь человека формируется под влиянием времени, обстоятельств и контекста жизненных событий на протяжении всей жизни. Она подчеркивает, что развитие является процессом длиною во всю жизнь, на который влияют социальные, исторические и культурные обстоятельства. [13]. Именно данные различия между поколениями могут влиять на то, как люди воспринимают и справляются с конфликтами.

Стратегии разрешения конфликтов между поколениями

Межпоколенческие конфликты, хотя и являются обычным явлением в семьях, на рабочих местах и в обществе в целом, не являются непреодолимыми. Они часто возникают из-за различий в ценностях, стилях общения, социальном опыте и ожиданиях. Таким образом, для разрешения межпоколенческих конфликтов необходимо понимать их коренные причины и применять соответствующие стратегии, учитывающие уникальные особенности каждого поколения. В данной статье рассматриваются различные стратегии разрешения конфликтов, направленные на преодоление разрыва между поколениями. Сначала предлагается обратить внимание на зарубежные подходы.

Активное слушание и эмпатическое общение

Одной из наиболее эффективных стратегий разрешения межпоколенческих конфликтов является практика активного слушания, заключающаяся в том, чтобы при взаимодействии участники находились в состоянии полной концентрации, понимания, запоминания того, что говорится.

Старшее и младшее поколения часто неправильно понимают друг друга из-за коммуникационных барьеров, в связи с чем диалог, построенный на эмпатии, помогает снизить напряжение и укрепить доверие. Эмпатичное общение предполагает признание эмоциональных переживаний других людей, даже если участники коммуникации не согласны с их точкой зрения. Согласно модели «Тренинг эффективности родителей» Гордона [15], активное слушание укрепляет гармонию в отношениях и сводит к минимуму защитную реакцию, что является ценной стратегией в межпоколенческих семьях и в условиях ухода за пожилыми людьми.

Программы по продвижению межпоколенческого диалога

Разработка и внедрение программ, направленных на развитие межпоколенческого диалога, способствуют взаимопониманию и уменьшают возрастные стереотипы. Эти инициативы часто объединяют людей из разных возрастных групп для конструктивных бесед, поощряя обмен мнениями и совместное формирование общих значений. Такие программы, как «Межпоколенческий диалог о старении» (IDA), продемонстрировали свою эффективность в уменьшении предрассудков и укреплении сплоченности между представителями различных поколений [17]. Диалог позволяет безопасно исследовать различия между поколениями и формирует культуру взаимного уважения.

Посредничество и содействие третьей стороны

Когда межпоколенческие конфликты обостряются, тогда посредничество, т.е. форма содействия переговорам с участием нейтральной третьей стороны, может помочь снизить напряженность. На рабочем месте или внутри семьи посредники могут создать сбалансированную среду, в которой каждая сторона чувствует, что ее слышат и признают. Межпоколенческие конфликты часто носят эмоциональный характер из-за многолетних и иерархических отношений или столкновения ценностей. Трансформационная медиация фокусируется не только на решении проблем, но и на улучшении отношений через признание и расширение прав и возможностей, что делает ее ценным инструментом в межпоколенческих спорах.

Решение ценностных конфликтов

Ценности часто лежат в основе межпоколенческих конфликтов, особенно в семьях. Решение конфликтов на основе ценностей делает акцент на выявлении и обсуждении глубинных ценностей, а не толь-

ко поверхностных проблем. Согласно теории человеческих потребностей Бертон, неудовлетворенные психологические потребности, в том числе в уважении, сохранении своей идентичности или автономности, являются центральными в многих конфликтах [11]. Сосредоточившись на этих потребностях и переосмыслив конфликты через призму ценностей, стороны могут перейти от противостояния к совместному решению проблем. Например, бабушка и дедушка и подросток, спорящие о том, когда необходимо возвращаться домой по вечерам, в конечном итоге могут выражать потребности в безопасности (бабушка и дедушка) и автономии (подросток).

Эмоциональный интеллект и умение действовать в конфликтной ситуации

Навык эмоциональной саморегуляции имеет важное значение в разрешении и предупреждении конфликтов. Исследования показывают, что пожилые люди, как правило, обладают более высоким уровнем эмоциональной регуляции и конфликтной компетентности благодаря жизненному опыту и когнитивно-эмоциональной зрелости. Однако молодые люди часто обладают более сильными навыками цифрового взаимодействия и открытости к обратной связи [22]. Программы обучения, которые развивают способность конструктивно справляться с разногласиями и преодолевать их, эффективны для всех поколений. Эти программы часто включают обучение техникам деэскалации, эмоциональному интеллекту и совместной коммуникации.

Семейная системная терапия и межпоколенческое консультирование

В семейной среде, особенно там, где существуют давние дисфункциональные модели поведения, часто необходимо профессиональное вмешательство в виде семейной терапии. Согласно теории семейных систем Боуэна, члены семьи эмоционально взаимосвязаны и нерешенные проблемы одного поколения могут влиять на другие [10]. Терапевтические модели, такие как межпоколенческая семейная терапия, помогают людям исследовать поколенческие модели, более глубоко понимать себя как личность и придавать новые качественные характеристики отношениям внутри семьи. Этот подход особенно эффективен при решении глубоко укоренившихся конфликтов, связанных с идентичностью, эмоциональной отчужденностью.

Обучение терпимости к культурному разнообразию

Поскольку межпоколенческие конфликты часто пересекаются с вопросами расы, пола и культурной идентичности, включение культурной толерантности при обучении по разрешению конфликтов тоже могут приобретать важное значение. Эти программы поощряют людей анализировать свои предубеждения и быть более открытыми к разнообразию, независимо от возраста и культурных различий. Организации, которые проводят данные обучения для своего трудового коллектива, отмечают меньшее количество конфликтов и более инклюзивную культуру [20]. Этот подход также применим в образовательных учреждениях и общественных организациях.

Нормативная поддержка гармоничных отношений между поколениями

Создание соответствующих институциональных рамок может на фундаментальном уровне предупредить причины межпоколенческих конфликтов. Например, программы, которые интегрируют пожилых людей в школы или в роли наставников для молодежи, не только обогащают учебную среду, но и улучшают социальную сплоченность [18]. Аналогичным образом, политика в организациях, направленная на обеспечение возрастного разнообразия, гибких форм организации труда и защиту от дискриминации, способствует созданию атмосферы, в которой межпоколенческие различия уважаются и конструктивно урегулируются. Без институциональной поддержки даже самые лучшие межличностные стратегии могут оказаться недостаточными. Решение межпоколенческих конфликтов требует многостороннего подхода, который учитывает уникальный опыт и ожидания каждого поколения. Такие стратегии, как активное слушание, посредничество, межпоколенческий диалог и совместное решение проблем, служат важными инструментами для преодоления разрыва. Кроме того, структурные меры, такие как реформа политики, образование и обучение культурной компетентности, создают условия, способствующие гармонии между поколениями. Благодаря целенаправленным усилиям и взаимному уважению межпоколенческий конфликт может быть преобразован в источник роста каждого члена коллектива.

Программа «Обучение студентов быть миротворцами» (Teaching Students To Be Peacemakers Program, TSP), разработанная Дэвидом и Роджером Джонсонами [13], представляет собой комплексный

подход, апробированный в американских школах и направленный на формирование у всех учащихся школы компетенций конструктивного разрешения конфликтов и создания безопасной образовательной среды. В отличие от подхода, ориентированного на подготовку ограниченного круга медиаторов (кадровый подход), TSP предполагает обучение всего школьного сообщества – каждого ученика, учителя, директора – по единой 12-летней учебной программе, которая усложняется от детского сада до 12-го класса. Ключевыми характеристиками программы являются ее структурированность и системность: учащиеся последовательно осваивают природу конфликта, учатся выбирать стратегию поведения в зависимости от значимости цели и отношений, овладевают шестистаповой процедурой интегративных переговоров (включая описание желаний, чувств, причин, принятие перспективы другого, генерацию вариантов решений и заключение соглашения) и четырехэтапным процессом медиации (прекращение вражды, стремление к миру, ведение переговоров и формализация договора). Обучение проводится через ежедневные 30-минутные занятия в течение месяца с последующим еженедельным закреплением, интегрируется в академические дисциплины и подкрепляется созданием кооперативного контекста через активное использование совместного обучения.

Эффективность программы подтверждена результатами более 16 исследований, проведенных в различных школах США и Канады, которые демонстрируют ее устойчивое положительное воздействие. Учащиеся не только усваивают и надолго запоминают процедуры, но и успешно применяют их в реальных конфликтах в школе и дома, переходя от деструктивных стратегий (принуждение, уход) к интегративным переговорам. Программа также способствует сокращению дисциплинарных проблем на 60–90%, повышает академическую успеваемость и формирует более позитивное отношение к конфликту как к возможности развития. Важным элементом реализации является ротация всех учащихся в роли медиаторов, что обеспечивает практическое закрепление навыков и создает школьную систему саморегуляции, уменьшая нагрузку на педагогов и администрацию. Таким образом, TSP представляет собой не просто набор техник, а целостную образовательную философию, развивающую приверженность таким ценностям, как уважение к себе и другим, эмпатия, взаимная ответственность и стремление к взаимовыгодным решениям.

Программа «Содействие социальному и эмоциональному обучению в классе» (Promoting Social and Emotional Learning in the Classroom), разработанная оксфордскими учеными [19], представляет собой

комплексный, научно обоснованный подход к интеграции социально-эмоционального обучения (SEL) в образовательные системы стран с низким и средним уровнем дохода. Она структурирована вокруг трех ключевых действий: интеграция SEL в повседневную педагогическую практику (категория 1), реализация ориентированных на ребенка SEL-активностей (категория 2) и целенаправленное формирование позитивного школьного климата (категория 3). Характерной чертой программы является ее модульность и гибкость, позволяющая адаптировать доказавшие эффективность практики – такие как «Игры для ума» (Brain Games) для развития исполнительных функций, упражнения на тренировку осознанности для регуляции стресса, «Путешествия» (Journeys) для формирования навыков взаимоотношений и осознанного принятия решений, а также тренировки мышления роста (growth mindset) – к конкретным культурным, социальным и образовательным контекстам. Это обеспечивается за счет глубокого процесса контекстуализации, который включает анализ местных ценностей, сбор первичных данных от участников и адаптацию целей, содержания и методов реализации программы к приоритетам и потребностям местного сообщества.

Важнейшей характеристикой программы является ее ориентация на создание безопасной, предсказуемой и заботливой образовательной среды, которая рассматривается как необходимое условие для эффективного SEL. Программа подчеркивает критическую роль учителя не только как транслятора знаний, но и как фасилитатора социально-эмоционального развития учащихся, для чего предусматривает специальное обучение педагогов принципам восстановительной педагогики, позитивной дисциплины и активного слушания. Эффективность подхода подтверждается данными исследований, демонстрирующими положительное влияние на академические показатели, снижение уровня насилия в школах, улучшение психологического благополучия учащихся и их способности к саморегуляции. Таким образом, программа предлагает не изолированный учебный план, а целостную, системную модель, которая через сочетание универсальных принципов и глубокой культурной адаптации направлена на построение образовательных систем, способствующих развитию устойчивости, эмпатии и академических достижений учащихся в условиях нестабильности и разнообразия.

Е.В. Рябина считает, что молодые люди ищут нерегламентированное взрослыми, свободное общение, которое для них становится средством самовыражения, что может становиться чувствительным вопросом для них [8]. В связи с этим автор рассматривает профилактику не как набор разрозненных действий, а как целенаправленную

управленческую деятельность, которая включает своевременное распознавание и устранение конфликтогенов (слов, действий, бездействия, невербальных проявлений) и организацию жизнедеятельности группы таким образом, чтобы минимизировать саму вероятность возникновения деструктивных конфликтов [8].

Профилактика, по мнению Рябининой, должна вестись по нескольким взаимосвязанным направлениям:

- создание объективных условий – оптимизация организационно-управленческих решений (справедливая оценка знаний, равное распределение ресурсов, создание благоприятной среды); это устранение системных причин конфликтов;
- развитие коммуникативной компетенции – формирование у студентов знаний, навыков и способов конструктивного общения; автор подчеркивает, что этим процессом необходимо управлять как на уровне учебного заведения, так и на уровне личности;
- учет личностных особенностей: работа должна учитывать характер, темперамент, уровень психологической совместимости студентов и соблюдение ими социальных норм.

Центральный элемент позиции автора – убежденность в эффективности активных, тренинговых форм работы. Предложенная ей 7-дневная программа упражнений – это не теоретический концепт, а готовый инструмент. Через эти упражнения решаются ключевые задачи по сплочению группы посредством формирования чувства общности и принадлежности (упражнения «Бревно», «Шеренга»), развитию коммуникативных навыков через обучение невербальному общению («Через стекло»), взаимодействию в парах и группе («Пара», «Совместный рисунок»), формирования толерантности через принятие индивидуальности других («Угадай, о ком идет речь», «Чем мы похожи») и, наконец, эмоциональной саморегуляции: снятие напряжения, осознание и выражение чувств («Водопад», «Музей обидных воспоминаний»).

Отдельную главу разработке программ для профилактики конфликтов в своей монографии выделила Н.В. Гришина. Как справедливо отмечает автор, деструктивные формы взаимодействия не являются врожденными, но усваиваются через влияние социальных институтов, следовательно, могут быть замещены более продуктивными моделями через целенаправленный образовательный процесс [2].

Анализ практики взаимодействия «дети–взрослые» демонстрирует существующий разрыв между декларируемыми ценностями конструктивного диалога и реальными образцами поведения, которые значимые взрослые (педагоги, родители) предлагают младшим поколениям.

Исследования, приведенные в главе, показывают, что доминирующими реакциями педагогов на конфликты являются репрессивные меры и игнорирование, что формирует у детей установку на поиск виноватого и силовое разрешение споров, а не на диалог и взаимные уступки. Это указывает на острую необходимость включения в программы подготовки будущих специалистов (психологов, социальных работников, педагогов) модулей, направленных на рефлекссию собственных автоматических паттернов поведения в конфликте и освоение принципиально иной, медиативной позиции.

Особый интерес для нашей темы представляет обзор конкретных обучающих программ для разных возрастов, от детского сада до старшей школы. Японский опыт, описанный в главе, где воспитатели с раннего возраста учат детей озвучивать свои потребности и искать взаимовыгодные решения через обсуждение, представляет собой эффективную модель первичной профилактики межпоколенческих конфликтов. Она формирует саму культуру диалога. Для подготовки специалистов, работающих со взрослыми и семьями, этот опыт ценен как иллюстрация того, что базовые навыки конфликтной компетентности закладываются в детстве, и их отсутствие или искажение у клиентов является одной из ключевых мишеней для коррекционной работы.

Наиболее релевантным для нашего анализа является раздел, посвященный навыкам посредничества для профессионалов. Автор подробно описывает трудности, с которыми сталкиваются практикующие психологи при освоении роли медиатора, в частности, необходимость отказаться от привычной партнерской, поддерживающей позиции в пользу нейтральной и структурированной. Описанная 40-часовая программа тренинга, включающая поэтапное освоение навыков установления контакта, проведения переговоров и фасилитации диалога, представляет собой готовую модель для адаптации в программы повышения квалификации специалистов, работающих именно с межпоколенческими конфликтами, где нейтральность и беспристрастность являются критически важными.

Анализ представленной программы, апробированной О.А. Беньковой [1], в контексте подготовки специалистов для работы с межпоколенческими конфликтами выявляет ее существенный потенциал, несмотря на изначальную ориентацию на корпоративную среду. Ключевая сила программы заключается в ее комплексном модульном построении, которое включает не только когнитивный компонент (лекции о природе и стратегиях управления конфликтами), но и мощный поведенческий блок, направленный на отработку конкретных навыков. Такие

упражнения, как «Достойный ответ» для отработки конструктивных реакций, ролевая игра «Широкие штаны в школе» для моделирования сложных ситуаций и блок медиативных техник, являются универсальным инструментарием, транслируемым на любую конфликтную динамику, включая межпоколенческую. Особенно важен акцент программы на развитие саморегуляции (упражнения на управление дыханием, мышечным тонусом, работу с негативными эмоциями), т.к. именно эмоциональная неустойчивость часто лежит в основе эскалации конфликтов между возрастными когортами, отличающимися ценностными установками и стилями коммуникации. Однако ограничением данной модели для целевой подготовки является ее краткосрочность (5 дней) и отсутствие специализированного контента, направленного именно на специфику возрастных различий, стереотипов и каналов трансляции опыта между поколениями.

Анализируемая программа педагогической коррекции конфликтного поведения студентов, разработанная В.И. Долговой и ее коллегами, представляет собой структурно-целостную модель, реализованную в образовательной среде колледжа [3]. Ее ключевой характеристикой является четкое структурирование на теоретический, диагностический, коррекционный и аналитический блоки, что обеспечивает системность воздействия. Программа построена на основе «Дерева целей», что позволяет декомпозировать генеральную цель – создание условий для профилактики и снижения конфликтного поведения – на конкретные задачи: изучение причин конфликтов, развитие коммуникативной культуры, формирование навыков конструктивного поведения в конфликтах и развитие позитивных личностных качеств. Важной отличительной чертой является ее принципиальная основа, включающая конфиденциальность, компетентность педагога, доброжелательность и открытость, что создает безопасную среду для личностной работы студентов. Методологический арсенал программы сочетает традиционные формы (лекции, беседы, дискуссии) с активными методами обучения: тренинговые упражнения («Ковер мира», «Сиамские близнецы», «Карусель»), арт-терапевтические техники, ролевые и деловые игры, анализ кейсов, что обеспечивает не только когнитивное усвоение знаний, но и поведенческую отработку навыков.

Программа рассчитана на интенсивный формат работы (10 занятий по 45–55 минут, оптимально – дважды в неделю) с группой студентов 17–19 лет численностью 10–25 человек. Каждое занятие имеет строгую трехчастную структуру (ритуал начала, основная активная часть, рефлексия и подведение итогов), что способствует формированию групповой динамики и надежному усвоению материала. Содержательно

программа охватывает ключевые аспекты конфликтологической компетенции: от сплочения коллектива и самопознания («Изучаю себя», «Состояние души») через освоение навыков коммуникации («Есть контакт», «Я среди других») к непосредственному управлению конфликтами («Управление конфликтом», «Я, ты, мы») и закреплению позитивных изменений («Нас с тобой объединяет»). Апробация программы показала ее эффективность, выразившуюся в статистически значимом увеличении доли сотрудничества как доминирующей стратегии поведения в конфликте (с 40 до 60%), выравнивании социально-психологического климата в группе и развитии у студентов навыков эмпатии, рефлексии и саморегуляции. Данная программа служит успешным примером целенаправленного формирования конфликтной компетентности в юношеском возрасте и может рассматриваться как прототип для разработки аналогичных модулей в рамках подготовки специалистов по работе с межпоколенческими конфликтами.

Программы формирования конфликтологической компетентности, представленные в исследованиях И.В. Никулиной и Н.В. Солововой [7], характеризуются четкой структурной организацией и комплексным подходом, ориентированным на различные категории педагогических работников. Для руководителей образовательных подразделений (проректоров, деканов, заведующих кафедрами) разработан специализированный тренинг «Технология управления конфликтами в образовательном учреждении», построенный по модульному принципу. Его содержание охватывает широкий спектр вопросов: от анализа специфики и причин конфликтов в вузовской среде, психологии внутриличностного и межличностного конфликта до освоения конкретных методов исследования, предупреждения, урегулирования конфликтов и ведения переговоров. Методология программы базируется на активных интерактивных методах обучения, таких как ролевые и деловые игры, разбор кейсов, мозговые штурмы и поведенческое моделирование, что обеспечивает не только теоретическое усвоение знаний, но и выработку практических навыков управления конфликтными ситуациями.

Для преподавательского состава авторами предложена программа повышения квалификации «Управление педагогическими конфликтами» (72 ч), учебно-тематический план которой демонстрирует выраженную практическую направленность (из 72 ч лишь 10 отводятся лекциям, а 60 – практическим занятиям). Программа структурирована по четырем разделам, последовательно раскрывающим феноменологию педагогических конфликтов, психологию внутриличностного конфликта, особенности межличностных конфликтов в педагогическом процессе и, наконец, технологии их разрешения, включая такие инструменты,

как НЛП, картография конфликта и ведение переговорного процесса. Ключевой характеристикой обеих программ является их нацеленность на формирование конкретных компонентов конфликтологической компетентности (гностического, регулятивного, проектировочного, рефлексивно-статусного, нормативного, коммуникативного) через погружение в практику и рефлексию собственного опыта, что обеспечивает не только приобретение знаний, но и поведенческую трансформацию участников.

В качестве релевантного примера выступает программа «Юный медиатор» Е.И. Ивановой, представляющая собой структурированный образовательный курс социально-психологической направленности [4]. Ее ключевой характеристикой является ориентация на формирование гетерогенных команд медиаторов, интегрирующих как подростков («медиаторы-ровесники»), так и педагогов («медиаторы-педагоги»), что позволяет органично адресовать конфликты, возникающие на оси «ученик – ученик» и «ученик – взрослый». Теоретико-методологический фундамент программы базируется на принципах восстановительного подхода, который фокусируется не на поиске виновного, а на восстановлении нарушенных коммуникативных связей и осознании ответственности. Программа демонстрирует выраженный практико-ориентированный характер, что реализуется через модульную структуру, включающую подготовительный, организационно-практический и аналитический этапы, и широкий арсенал интерактивных методов (тренинги, ролевые игры, кейс-стади, мозговой штурм), направленных на формирование конкретных компетенций в области медиации.

Сравнительный анализ позволяет выделить ряд отличительных особенностей данной программы в контексте профессиональной подготовки. Во-первых, программа «Юный медиатор» целенаправленно развивает не только узкопрофессиональные навыки ведения переговоров, но и комплекс метапредметных компетенций, таких как способность к рефлексии, эмпатии, коммуникативная гибкость и командное взаимодействие, что является необходимым условием для работы с многогранной природой межпоколенческих конфликтов. Во-вторых, ее содержательное наполнение, включающее анализ природы конфликта, стилей поведения в нем и технологий эффективной коммуникации, носит универсальный характер и может быть успешно адаптировано для работы с конфликтами вне образовательного контекста. В-третьих, программа предусматривает многоуровневую систему оценки эффективности, сочетающую субъективные (самоанализ) и объективные (экспертная оценка, диагностика по методике К. Томаса) методы, что соответствует

современным требованиям к доказательности в области психолого-педагогического проектирования. Таким образом, данная модель представляет собой ценный пример комплексного подхода к подготовке кадров, способных работать с межпоколенческими противоречиями на основе диалога и взаимного уважения.

Особенности, характерные черты и результаты зарубежных и отечественных моделей и программ представлены в табл. 1.

Перечислим основные сходства обоих подходов.

1. *Признание комплексного характера конфликта.* Оба подхода отвергают редукцию межпоколенческого конфликта к простому недопониманию, признавая роль ценностей, социального контекста и коммуникативных барьеров.

2. *Ориентация на практическую подготовку.* И зарубежные, и отечественные программы делают акцент на выработке практических навыков – коммуникативных, медиативных, эмоциональной саморегуляции.

3. *Использование интерактивных методов.* В обоих случаях ядром обучения являются активные методы (тренинги, ролевые игры, разбор кейсов), доказавшие свою эффективность в изменении установок и поведения.

Кардинальные различия заключаются в следующем.

1. *Уровень вмешательства:* системный и индивидуально-групповой. Ключевое различие лежит в плоскости объекта воздействия. Зарубежные программы нацелены на изменение системы (организационной культуры, семейных взаимоотношений, институциональных норм). Отечественные же в основном фокусируются на изменении индивида или малой группы, формируя у них навыки адаптации и эффективного поведения в существующей, зачастую не меняющейся, среде.

2. *Стратегия:* трансформация vs. коррекция. Вытекающее из предыдущего пункта различие. Логика зарубежных программ – трансформационная: создать новую реальность диалога и взаимного уважения. Логика отечественных – коррекционная: исправить дефициты в знаниях и навыках у отдельных людей для более эффективного функционирования в текущей системе.

3. *Специфичность фокуса.* Зарубежная практика демонстрирует развитый сегмент программ, целенаправленно созданных для работы именно с межпоколенческой динамикой. Отечественные разработки, за редким исключением, предлагают универсальный инструментарий для управления конфликтами вообще, который потенциально может быть применен и в межпоколенческом контексте, но без учета его специфики (историческая травма, скорость социальных изменений, цифровой разрыв).

Таблица 1

Ключевые особенности, характерные черты и результаты зарубежных и отечественных моделей и программ

Критерий анализа	Зарубежные модели и программы	Отечественные модели и программы
Философско-методологическое основание	<i>Системный, экосистемный подход.</i> Конфликт рассматривается в контексте широкого контекста (семья, организация, общество). Теоретическая база: теория семейных систем (Болуэн), теория социального обмена (Хоманс), теория жизненного цикла (Элдер)	<i>Социально-психологический и педагогический подход.</i> Акцент на межличностном и внутригрупповом взаимодействии. Теоретическая база опирается на отечественную психологию личности, деятельности и коллектива
Целевая установка	<i>Трансформация конфликта и среды.</i> Нацеленность не только на разрешение инцидента, но и на преобразование отношений, создание инклюзивной и построенной на взаимовыужении культурной среды	<i>Коррекция поведения и профилактики.</i> Формирование индивидуальной конфликтологической компетентности, нивелирование деструктивных поведенческих паттернов, оптимизация управленческих решений
Масштаб	<i>Всеобъемлющие, долгосрочные системные программы</i> (напр., TSP – 12-летний цикл). Интеграция в институциональную политику и повседневные практики. Ориентация на все сообщество	<i>Модульные, краткосрочные, интенсивные тренинговые программы</i> (5–10 занятий). Часто носят локальный, пилотный характер. Фокус на конкретную целевую группу (педагоги, студенты)
Доминирующие методы	<i>Структурированный диалог, фасилитация, медиация.</i> Акцент на процедурах (интерактивные переговоры, трансформационная медиация). Развитие мета-компетенций (эмпатия, эмоциональный интеллект)	<i>Активные групповые методы.</i> Тренинги, ролевые и деловые игры, арт-терапевтические техники, кейс-стади. Акцент на отработке поведенческих навыков и сплочении группы

Предметная фокусировка на межпоколенческом аспекте	Прямая и эксплицитная. Специализированные программы межпоколенческого диалога (IDA), анализ ценностных различий, историко-социального контекста формирования поколенческих когорт	Опосредованная и имплицитная. Универсальные навыки конфликтологической компетентности рассматриваются как инструмент для работы с любыми конфликтами, включая межпоколенческие. Специализированный контент встречается редко
Роль фасилитатор-специалиста	Нейтральный фасилитатор, медиатор. Основная задача – создать процесс для диалога и самоопределения сторон	Педагог-наставник, активный организатор. Задача – обучить, скорректировать, направить, создать благоприятный психологический климат
Система контроля	Комплексная система мониторинга и оценки (M&E). Сочетание количественных и качественных методов, лонгитюдные исследования для отслеживания долгосрочных эффектов	Констатирующий контроль. Преимущественно констатация изменений на выходе из программы (анкеты, тесты, наблюдение). Долгосрочный мониторинг результатов развит слабее

Рекомендации по совершенствованию отечественной системы профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, работающих с межпоколенческими конфликтами

Проведенный сравнительный анализ выявил не только сильные стороны, но и системные ограничения как отечественных, так и зарубежных подходов к подготовке специалистов по работе с межпоколенческими конфликтами. Зарубежные программы, при всей их системности, зачастую оторваны от специфики быстро трансформирующихся обществ с переходной экономикой и особым историко-культурным бэкграундом, характерным для России и стран СНГ. Отечественные наработки, демонстрируя высокую практическую эффективность на микроуровне, страдают от фрагментарности и отсутствия интеграции в национальную систему образования и социальной политики.

На основании данного вывода формулируются следующие рекомендации, направленные на формирование уникальной отечественной модели, синтезирующей лучшие практики и преодолевающей существующие ограничения.

В отличие от прямого заимствования западных моделей, необходимо создать гибкую систему, позволяющую адаптировать инструментарий под конкретный социокультурный и организационный контекст. Здесь возможным решением может быть разработка не единой жесткой программы, а, например, цифровой платформы-конструктора, содержащей модули-«призмы» для анализа конфликта: историко-политическую (анализ влияния общих исторических событий на травмы и ценности поколений), экономическую (влияние макроэкономических циклов на карьерные траектории и установки), технологическую (уровень цифровизации и ее восприятие), организационно-культурную. Специалист, работая с конкретным случаем, сможет «собирать» релевантный диагностический и интервенционный инструментарий, исходя из доминирующего контекста конфликта. Здесь важно включение в программы модулей, отсутствующих или слабо представленных в зарубежных аналогах, но актуальных для отечественной практики: работа с последствиями исторической травмы, транслирующейся через поколения; специфика конфликтов в условиях «догоняющей модернизации» и резкой смены общественного строя; методики работы в условиях высокой иерархичности организаций. Необходимо отказаться от парадигмы подготовки узкого круга специалистов-медиаторов в пользу модели, где элементы медиативной компетенции встроены в профессиональный профиль ключевых акторов социальной среды. Здесь была бы уместна

разработка и закрепление кратких, но обязательных курсов по основам межпоколенческого взаимодействия для представителей профессий, находящихся на «стыке» поколений: HR-менеджеров, государственных и муниципальных служащих, социальных работников, участковых врачей, библиотекарей, мастеров на производстве. Это создаст сеть «точек входа» для своевременного выявления и первичного сопровождения конфликтов. Важным также является стимулирование создания и поддержки систем неформального посредничества, где представители одного поколения (обученные и консультируемые профессионалами) работают с конфликтами внутри своего поколения и выступают «переводчиками» в диалоге со старшими или младшими поколениями.

Что касается содержимого самой программы, то вместо абстрактных разговоров о «ценностях» предлагается работать с конкретными установками и предрассудками, которые есть у каждой группы по отношению к другой. Например, в программу следует внедрить модуль «Социальные стереотипы и предубеждения», направленный на обучение специалистов техникам выявления и снижения автоматических стереотипов («молодежь ленивая», «старика консервативные»), а также использовать методики контакта и декатегоризации (восприятие человека не как члена группы «бумеров», а как индивидуальности).

Также важно создавать условия для позитивного межгруппового контакта. Согласно контактной гипотезе Гордона Олпорта, предубеждения снижаются при соблюдении условий: равенство статуса, общая цель, сотрудничество и поддержка со стороны руководства. Поэтому необходимо не просто говорить о диалоге, а учить проектировать совместную деятельность с общими целями (например, проект по цифровизации архива силами молодежи при экспертной поддержке старших коллег).

Целесообразно формировать общую, надгрупповую идентичность с целью сместить фокус с «мы vs они» на «мы». Специалист должен уметь помогать группам осознать, что они – часть одной команды, организации или общества, перед которыми стоят общие вызовы.

Помимо этого, важно давать будущим специалистам инструменты управления групповой динамикой, учить их распознавать деструктивные процессы в группе и мягко направлять их в конструктивное русло через фасилитацию. К тому же, в каждой возрастной группе есть свои негласные нормы поведения, с которыми тоже необходимо работать специалисту по межпоколенческим конфликтам.

Таким образом, вместо переговоров между двумя людьми предлагается сделать фокус на управление отношениями между двумя группами внутри коллектива. Подготовка специалиста должна давать ему

не только личностные навыки (активное слушание), но и инструменты групповой работы: диагностика стереотипов, организация позитивного контакта, построение общей идентичности, фасилитация и работа с нормами. Это проще внедрить и измерить, чем глубинные психологические методики, и это дает быстрый практический эффект.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует, что разработка программы профессиональной подготовки специалистов, работающих с межпоколенческими конфликтами, является вопросом, требующим комплексного решения. зарубежный и отечественный подходы к подготовке специалистов развиваются в различных парадигмальных полях. Зарубежный подход характеризуется системностью, доказательностью, долгосрочностью и прямой фокусировкой на трансформации межпоколенческих отношений через изменение институционального контекста. Отечественный подход отличается высокой практико-ориентированностью, гибкостью, интенсивностью и направленностью на быстрое приобретение конкретных навыков коррекции поведения и профилактики конфликтов на микроуровне.

Данный анализ не выявляет «лучшей» модели; каждая релевантна своему культурно-историческому и институциональному контексту. Однако для развития отечественной системы подготовки представляется эвристически ценным заимствование системного, экосистемного взгляда и разработка программ, направленных не только на адаптацию специалистов к конфликтам, но и на активное преобразование ими самой среды в сторону большей межпоколенческой гармонии.

При этом предлагаемые изменения могут внести качественный вклад в улучшение существующих программ, повысить квалификацию специалистов и снизить меж- и внутригрупповую напряженность при появлении межпоколенческих конфликтов.

Библиографический список / References

1. Апробация психологической программы управления конфликтами в трудовом коллективе / О.А. Бенькова, И.В. Гудовский, Т.Г. Дулинец и др. // Психолог. 2023. № 2. С. 1–15. [Benkova O.A., Gudovskiy I.V., Dulinets T.G. et al. Testing of a psychological program for conflict management in a work team. *Psychologist*. 2023. No. 2. Pp. 1–15. (In Rus.)]
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб., 2008. [Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta* [The psychology of conflict]. 2nd ed. St. Petersburg, 2008.]

3. Долгова В.И., Кондратьева О.В., Сенчева Л.А. Модель педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа // Концепт. 2018. № 9. С. 710–717. [Dolgova V.I., Kondratyeva O.V., Sencheva L.A. A model of pedagogical correction of conflict behavior of students in the educational environment of a college. *Koncept*. 2018. No. 9. Pp. 710–717. (In Rus.)]
4. Иванова Е.И. «Юный медиатор»: дополнительная общеобразовательная программа социально-психологической направленности // Развитие профессионального и личностного потенциала педагога-психолога: современные задачи и усовершенствованные инструменты достижения: сборник материалов для молодых специалистов. Сер. «Развитие кадрового потенциала» / под ред. И.В. Серафимович, Е.С. Бояровой. Ярославль, 2022. С. 125–144. [Ivanova E.I. “Young Mediator”: An additional general education program of socio-psychological orientation. *Razvitie professionalnogo i lichnostnogo potentsiala pedagoga-psikhologa: sovremennye zadachi i usovershenstvovannye instrumenty dostizheniya: sbornik materialov dlya molodykh spetsialistov*. Ser. «Razvitie kadrovogo potentsiala». I.V. Serafimovich, E.S. Boyarova (eds.). Yaroslavl, 2022. Pp. 125–144. (In Rus.)]
5. Манхейм К. Диагноз нашего времени: сборник / пер. с нем. и англ. М., 1994. [Mannheim K. *Diagnoz nashego vremeni* [Diagnosis of our time]. Transl. from English and German. Moscow, 1994.]
6. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / пер. с англ. М., 1988. С. 322–361. [Mead M. Culture and commitment: A study of the generation gap. *Mead M. Kultura i mir detstva. Izbrannye proizvedeniya*. Transl. from English. Moscow, 1988. Pp. 322–361. (In Rus.)]
7. Никулина И.В., Соловова Н.В. Формирование конфликтологической компетентности преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 95–102. [Nikulina I.V., Solovova N.V. The formation of conflict competence of a university teacher. *Higher Education in Russia*. 2018. No. 2 (220). Pp. 95–102. (In Rus.)]
8. Рябинина Е.В. Профилактика конфликтов в студенческой группе посредством тренинговых упражнений // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 5. С. 414–417. [Ryabinina E.V. Prevention of conflicts in a student group through training exercises. *Current Issues in the Humanities and Natural Sciences*. 2015. No. 1–1. Pp. 414–417. (In Rus.)]
9. Bengtson V. L., Giarrusso R., Mabry J.B., Silverstein M. Solidarity, conflict, and ambivalence: Complementary or competing perspectives on intergenerational relationships? *Journal of Marriage and Family*. 2002. No. 64 (3). Pp. 568–576. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2002.00568.x
10. Bowen M. Family therapy in clinical practice. New York, 1978.
11. Burton J. Conflict: Resolution and prevention. New York, 1990.
12. Johnson D.W., Johnson R.T. Implementing the “Teaching Students to be Peacemakers Program”. *Theory Into Practice*. 2004. No. 43 (1). Pp. 68–79. DOI: 10.1207/s15430421tip4301_9
13. Elder G.H., Johnson M.K., Crosnoe R. The emergence and development of life course theory. J.T. Mortimer, M.J. Shanahan (eds.). *Handbook of the life course*. Boston, 2003. Pp. 3–19.

14. Feuer L.S. The conflict of generations: The character and significance of student movements. New York, 1969.
15. Gordon T. Parent effectiveness training: The tested program for raising responsible children. New York, 2000.
16. Homans G.C. Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*. 1958. No. 63 (6). Pp. 597–606. DOI:10.1086/222355
17. Kaplan M. Intergenerational programs in schools: Considerations of form and function. *International Review of Education*. 2002. No. 48 (5). Pp. 305–334. DOI: 10.1023/A:1021231713392
18. Newman S., Hatton-Yeo A. Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*. 2008. No. 8. Pp. 31–39.
19. Norman J., Jukes M.C.H., Randolph E. et al. Promoting social and emotional learning in the classroom: A guide to evidence-based practices in low- and middle-income countries. Washington, 2021.
20. Roberson Q.M. Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group & Organization Management*. 2006. No. 31 (2). Pp. 212–236. DOI: 10.1177/1059601104273064
21. Urick M.J., Hollensbe E.C., Masterson S.S., Lyons S.T. Understanding and managing intergenerational conflict. An examination of influences and strategies. *Work, Aging and Retirement*. 2017. No. 3 (2). Pp. 166–185. DOI: 10.1093/workar/waw009
22. Wilmot W.W., Hocker J.L. Interpersonal conflict. 9th ed. New York, 2017.

Статья поступила в редакцию 06.02.2025, принята к публикации 09.04.2025

The article was received on 06.02.2025, accepted for publication 09.04.2025

Сведения об авторах / About the authors

Миронова Оксана Ивановна – доктор психологических наук, доцент; 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

Латыпов Артем Фадланович – аспирант департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Artem F. Latypov – postgraduate student at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow

E-mail: fjl.artem@gmail.com

Заявленный вклад авторов

О.И. Миронова – разработка концепции исследования, общая координация исследования

А.Ф. Латыпов – генерирование идей, проведение исследования

Contribution of the authors

O.I. Mironova – development of the research concept, general coordination of the research

A.F. Latypov – generating ideas, conducting research

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-186-200

УДК 378

**Н.А. Красноперова, Т.С. Никандрова,
Т.М. Уманская, О.В. Дружиловская**

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

Результаты апробации новой модели подготовки дефектолога в рамках дизонтогенетического подхода к формированию профессиональной компетентности в системе высшего образования

Статья посвящена результатам апробации программы подготовки учителя-дефектолога в рамках проекта «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования», авторами которой стали ученые Московского педагогического государственного университета. Реализация комплексного подхода к сопровождению лиц с нарушениями развития, включая изучение механизмов дизонтогенеза, предусматривает обязательное содержание в образовательной программе, помимо педагогических и психологических дисциплин, модуля «Клинические основы профессиональной деятельности», направленного на формирование целостного понимания проблем дизонтогенеза. Проведен анализ результатов обучения по новой образовательной программе в 2024/2025 учебном году у 204 студентов дефектологического факультета первого курса. Показатели тестирования и анкетирования обучающихся позволили положительно оценить эффективность предлагаемого подхода к обучению. Последовательное изучение доклинических, а затем клинических дисциплин помогает постепенно накапливать

терминологический словарь, расширяет и углубляет знания об онтогенетическом развитии, причинах и видах дизонтогенеза, формирует целостное представление о нарушениях детей с ОВЗ и логически подводит к изучению профильных дисциплин для освоения методов и приемов коррекционной работы дефектолога. Некоторая несогласованность изучаемых параллельно дисциплин клинического модуля с педагогикой и психологией в вопросах рассмотрения возрастной периодизации и особенностей онтогенетического развития требует дополнительной совместной работы медиков, педагогов, психологов и дефектологов, что и будет являться дальнейшей задачей в доработке апробируемой модели профессиональной подготовки педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: дисциплины модуля «Клинические основы профессиональной деятельности», новая модель профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, целостное понимание проблем дизонтогенеза

Благодарности. Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования» (регистрационный номер: 124031800083-6).

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Результаты апробации новой модели подготовки дефектолога в рамках дизонтогенетического подхода к формированию профессиональной компетентности в системе высшего образования / Н.А. Красноперова, Т.С. Никандрова, Т.М. Уманская, О.В. Дружиловская // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 186–200. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-186-200

**N.A. Krasnoperova, T.S. Nikandrova,
T.M. Umanskaya, O.V. Druzhilovskaya**

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

The results of the testing of a new model of speech therapists training within the framework of a dysontogenetic approach to the formation of professional competence in the higher education system

The article is devoted to the results of the approbation of the speech therapist teacher training program developed at Moscow Pedagogical State University as part of the pilot project “Scientific and methodological substantiation and development of new models of professional training of speech therapist teachers in the context of the formation of the national higher education system”. The implementation of an integrated approach to the care of people with developmental disabilities, including the study of the mechanisms of dysontogenesis, provides for mandatory content in the educational program, in addition to pedagogical and psychological disciplines, the module “Clinical foundations of professional activity”, aimed at forming a holistic understanding of the problems of dysontogenesis. An analysis of the learning outcomes of 204 first-year students of the Faculty of Defectology under the new educational program in the 2024/2025 academic year was conducted. The indicators of testing and questioning of students allowed us to positively assess the effectiveness of the new training program. Consistent study of preclinical and then clinical disciplines helps to gradually accumulate a terminological vocabulary, expands and deepens knowledge about ontogenetic development, causes and types of dysontogenesis, forms a holistic view of disorders in children with disabilities and logically leads to the study of specialized disciplines for studying methods and techniques of correctional work of a speech therapist. Some inconsistency between

the disciplines of the clinical module studied in parallel with pedagogy and psychology in approaches to age periodization and features of ontogenetic development requires additional collaboration between physicians, educators, psychologists and speech therapists, which will be a further task in finalizing the project.

Key words: the disciplines of the module “Clinical foundations of professional activity”, a new model of professional training of teachers-speech therapists, a holistic understanding of the problems of dysontogenesis

Acknowledgements. The article was written as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the research project “Scientific and methodological substantiation and development of new models of professional training for special education teachers in the context of the formation of a national higher education system” (Registration number: 124031800083-6).

CITATION: Krasnoperova N.A., Nikandrova T.S., Umanskaya T.M., Druzhilovskaya O.V. The results of the testing of a new model of speech therapists training within the framework of a dysontogenetic approach to the formation of professional competence in the higher education system. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 186–200. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-186-200

В рамках проекта «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования»¹ и в соответствии с собственным образовательным стандартом Московский педагогический государственный университет (МПГУ) реализует новые модели высшего образования [1; 3]. В частности, в 2024 г. разработана и апробируется образовательная программа базового высшего образования «Дошкольная дефектология и профиль по выбору (сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра)», в рамках которой обучающийся осваивает две специальности и получит конкретные основные квалификации: учитель-дефектолог (профиль: ранний и дошкольный возраст)

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 09.08.2023 № 1302 «О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308140015> (дата обращения: 16.06.2025); Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». URL: <https://base.garant.ru/406868794/> (дата обращения: 16.06.2025).

и учитель-дефектолог (профиль по выбору, например: расстройства аутистического спектра).

Согласно концепции Ядра специального (дефектологического) образования (СДО) и на основе разработанных в рамках государственного задания критериев и параметров эффективности моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов [2] в структуре предлагаемой образовательной программы предусмотрены модули (блоки) следующей содержательной направленности: социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, психолого-педагогический, модуль воспитательной деятельности, учебно-исследовательской и проектной деятельности, модуль «Клинические основы профессиональной деятельности учителя-дефектолога», модуль «Лингвистические основы профессиональной деятельности учителя-дефектолога», профильный.

Модуль клинической подготовки предусматривает обязательное изучение медицинской генетики; анатомии, физиологии и патологии органов слуха, речи и зрения; неврологии; психопатологии; нейропсихологии, а также одной из профильных дисциплин (неврологические основы логопедии / клиника интеллектуальных нарушений / аудиология и слухопротезирование / клиника зрительных нарушений / этиология и патогенез расстройств аутистического спектра и др. [4].

Клинические дисциплины были и остаются важнейшей составной частью подготовки будущего дефектолога. Совмещение профилей в предложенной модели подготовки дефектологов обусловлено необходимостью целостного понимания картины нарушенного развития с учетом возрастных особенностей. Обучающийся должен знать основные закономерности развития мозга как базы формирования психических процессов, причины возможных нарушений, варианты развития при различных видах дизонтогенеза, владеть современными технологиями психологопедагогической диагностики и уметь применять их в своей практической деятельности. Эти задачи решаются при изучении клинических дисциплин на первых курсах обучения. Профильные клинические дисциплины изучаются на старших курсах, параллельно с Профильным модулем и дают возможность расширить и углубить знания тех видов дизонтогенеза, которые позволят сформировать профессиональные компетенции и готовность к работе в конкретной области профессиональной деятельности педагога-дефектолога.

Для обеспечения системности клинико-педагогических знаний, весь учебный материал, в рамках программного обеспечения, преподается в соответствии с основными требованиями – содержательное единство курсов, раскрывающих дизонтогенез при нарушениях умственного,

речевого, физического развития и сенсорных дефектах. Это дает возможность установить как общие, так и характерные для определенного вида нарушения, специфические особенности формирования личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В процессе обучения у студентов формируется понятийный аппарат, включающий знания о системности и взаимовлиянии различных психических процессов, практической, умственной деятельности и речи на разных этапах онтогенетического развития.

В основу содержания изучаемых курсов включается изучение и анализ особенностей различных видов практической деятельности, речемыслительных операций, поведения и личности ребенка при становлении у него знаково-символической деятельности, человеческого сознания в рамках онтогенетического и дизонтогенетического развития.

В учебной литературе, которая определена программным содержанием курсов клинических и психолого-педагогических дисциплин, используются понятия «онтогенез» и «дизонтогенез». В общебиологическом контексте онтогенез рассматривается как индивидуальное развитие организма от момента зарождения до конца жизни. Раскрывается содержание пренатального и постнатального онтогенеза. При этом необходимо уточнить, что составной частью постнатального онтогенеза является психический онтогенез. В дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте, когда формируются отдельные психические функции, интенсивность онтогенетического развития наиболее высокая.

Принцип системности клинико-педагогических знаний, включающих изучение механизмов дизонтогенеза при реализации комплексного подхода к сопровождению лиц с нарушениями развития, учитывался при составлении образовательной программы новой модели подготовки педагогов-дефектологов (базовое высшее образование).

В соответствии с апробацией новой образовательной программы в МПГУ в 2024/2025 учебном году студенты первого курса проходили обучение по новому учебному плану. В новой модели был сделан акцент на практическую ценность клинических дисциплин, пересмотрены пропорции часов по данным дисциплинам. Увеличены часы практических занятий, дополнены и изменены программы по данным дисциплинам.

В течение первого курса студенты изучали три дисциплины: «Основы генетики», «Неврологию», «Анатомия, физиологию и патологию органов слуха, речи и зрения». Но важным, на наш взгляд, является и прохождение в первом семестре курса «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», относящегося к здоровьесберегающему модулю, где значительное внимание уделялось изучению онтогенеза человека, критических периодов пренатального и постнатального

развития, факторов, вызывающих различные виды дизонтогенеза. Кроме того, студенты знакомились с возрастной нормой анатомических структур и функций, механизмов регуляции разных систем. Акцент делался на такие системы органов, как дыхательная, нервная, опорно-двигательная, сенсорные. Знание нормы помогает лучше понять формирование патологии этих систем у детей с ОВЗ.

Целостное понимание проблем дизонтогенеза возможно только при взаимосвязанном изучении комплекса дисциплин [5]. Каждая из них привносит новые знания и дополняет уже изученное. Развитие организма с момента оплодотворения протекает под контролем генетической программы и факторов внешней и внутренней среды. Генетическая программа обеспечивает не только общий план развития нервной системы, но и включает механизм реагирования на внешние условия и на последствия этапов развития. Так, при прохождении курса «Основы генетики» уделялось значительное внимание изучению болезней, связанных с мутационными изменениями генетического материала. Знакомство с генными и хромосомными болезнями и синдромами помогало студентам лучше понять природу глухоты, слепоты, нарушений интеллекта и ориентироваться в тех проблемах ребенка, с которыми придется столкнуться в своей работе дефектологу.

«Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья» и «Основы генетики» относятся к доклиническим дисциплинам. Они изучались в первом семестре и логично явились базой для дальнейшего погружения в блок клинических дисциплин с целью осмысления разных видов дизонтогенеза. Во втором семестре изучались две дисциплины: «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения» и «Неврология». В процессе усвоения этих курсов раскрывалось содержание понятий: «этиология», «патогенез», «диагностика», «гомеостаз», «системогенез», «дизонтогенез», «компенсация», «гомеостаз», «интеграция», «инклюзия».

Для совершенствования процесса усвоения основных понятий дисциплин клинического блока необходимо соблюдение следующих педагогических условий:

- 1) систематизация учебного материала, с выделением основных понятий, усваиваемых в процессе изучения дисциплин и интегрировано отражающиеся в курсах профессиональной подготовки;
- 2) проведение диагностических срезов знаний, отражающих сформированность интеграции знаний дисциплин клинического блока и блоков дисциплин профессиональной подготовки дефектологов;
- 3) обеспечение процесса обучения современными подходами, позволяющими оптимизировать учебную деятельность.

Изучение дисциплины «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения» позволило глубже и шире понять причины и формы зрительной, слуховой и речевой патологии. Помимо этиологии, связанной с отягощенной наследственностью, которая изучалась в курсе «Основы генетики», студенты познакомились с такими причинами дизонтогенеза, обусловленными биологическими и патогенными факторами, неблагоприятными средовыми воздействиями, а также сочетанием биологических и социальных факторов, как воздействие тератогенных факторов на организм женщины во время беременности на ранних стадиях эмбриогенеза; инфекционные заболевания, перенесенные матерью во время беременности, а также самим ребенком в раннем детстве. Дефектолог не врач. Но знакомство с анамнезом ребенка с ОВЗ и овладение простейшими способами обследования слуха, зрения, органов речи помогает определить уровень и характер индивидуально-типологических нарушений и выбрать адекватные методы медико-педагогической коррекции и компенсации этих нарушений. В этом и заключается практическая значимость этой дисциплины.

Изучение «Неврологии» способствовало формированию системы знаний о строении и принципе функционирования нервной системы, структуре дефекта, его локализации, многообразии и степени выраженности патологических проявлений, что создавало у студентов представление о характере работы нервной системы при неврологических заболеваниях. Эта дисциплина также вписывается в систему целостного понимания проблем дизонтогенеза и существенно дополняет полученные ранее знания, умения и навыки. Все проблемы детей и взрослых с ОВЗ напрямую или косвенно связаны с нарушениями онтогенетического развития нервной системы на ранних стадиях или воздействием различных этиологических факторов на мозг в постнатальном онтогенезе. Психоневрологическое здоровье ребенка предполагает его гармоничное развитие, адаптацию и социализацию в обществе, коллективе, семье. Все психоневрологические функции: речевая, двигательная, перцептивная, интеллектуальная, коммуникативная обеспечиваются иерархически выстроенными функциональными системами, состоящими из подсистем, гетерохронно созревающих и относящихся к различным функциональным системам. Развитие нервной системы (нейроонтогенез) происходит через периоды созревания и стабилизации функций, что обеспечивает перестройку функциональных систем развивающегося организма.

По всем изучаемым дисциплинам читались лекции, проводились занятия в рамках практической подготовки и организовывалась самостоятельная работа с различными заданиями в одноименных курсах

на электронном портале МПГУ. Самостоятельная работа позволяла расширить информацию по теоретическим знаниям, познакомиться и изучить терминологию, выполнить проектные работы, а также оценить усвоение пройденного материала. По каждой дисциплине студенты проходили тестовый опрос, включающий не только проверку усвоенных теоретических знаний, но и решение практических заданий, кейсов, эссе.

Для анализа сформированности целостного понимания проблем дизонтогенеза обучающихся был создан междисциплинарный тест-опросник и анкета, позволяющая оценить результативность первого года обучения по дисциплинам клинического модуля и выяснить удовлетворенность обучающихся качеством образовательного процесса.

В апробировании принимали участие 204 студента дефектологического факультета МПГУ первого года обучения.

Анализ результатов междисциплинарного тестирования по 10-балльной системе оценивания показал, что 80% студентов хорошо усвоили теоретические знания и овладели практическими навыками на 8–10 баллов. 16% получили оценку 5–7 баллов. Эти обучающиеся в основном испытывали трудности при решении практических заданий. И 4% студентов не справились с тестированием, получили менее 4 баллов, что расценивалось как неудовлетворительный результат.

Анкетирование помогло выявить положительные и негативные моменты учебного процесса.

Так, на вопрос «Как Вы получили информацию о профессии дефектолога?» 50% студентов ответили, что родственники или знакомые работают дефектологами. Некоторые первокурсники были из семейных дефектологических династий. 20% обучающихся получили информацию с помощью средств коммуникации (интернета, книг, фильмов), 22% – в рамках школьной профориентационной работы и при посещении Дня открытых дверей в педагогических вузах и 8% имели контакты с детьми или взрослыми с ОВЗ в семьях или среди знакомых. Профессия учитель-дефектолог остается по-прежнему малознакомой большому кругу старшеклассников, но очень актуальной, особенно в последние годы, и требует большей популяризации среди школьников.

На вопрос «Какие области знаний, по Вашему мнению, необходимы для освоения профессии дефектолог?», 25% опрошенных ответили, что это педагогика, 28% – медицина и 12% – психология. 35% респондентов выбрали ответ – «сочетание знаний из всех трех наук». Таким образом, каждый третий первокурсник уже понимает комплексность знаний, умений и навыков, которыми должен обладать будущий дефектолог. Хотелось бы отметить, что почти каждый третий студент придает ведущее значение медицинским знаниям.

Для оценки первичных базовых знаний о нарушениях онтогенетического развития был задан вопрос: «До поступления на дефектологический факультет Вы встречались с понятиями “патология”, “онтогенез”, “дизонтогенез”?». На этот вопрос, ожидаемо, большинство (88%) опрошенных ответили – «нет». Конечно, школьная программа по биологии не знакомит с такими понятиями, хотя в силу актуальности и постоянно увеличивающегося количества детей с нарушениями развития, такую ознакомительную информацию можно было бы включить в школьную программу. Это бы способствовало популяризации профессии дефектолога. 2% отвечающих, ориентирующиеся в этих понятиях, были из числа студентов, закончивших профильные колледжи.

Следующим был вопрос: «При изучении каких дисциплин на первом курсе Вы познакомились с понятиями “патология”, “онтогенез”, “дизонтогенез”?». На этот вопрос студенты ответили, что в основном эти понятия и их значение рассматривались при изучении таких дисциплин, как «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», «Основы генетики», «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения», «Неврология» и «Специальная педагогика и психология» и, частично, в рамках возрастной периодизации при изучении педагогики и психологии.

На вопрос: «Помогли ли Вам знания о закономерностях онтогенеза, критических периодах пренатального и постнатального развития, полученные по курсу “Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья”, лучше понимать и усваивать материал клинических дисциплин?» 85% первокурсников ответили положительно, 15% – затруднились ответить. Такие же результаты были получены и при ответе на вопрос: «Помогли ли полученные знания при изучении основ генетики в понимании причин и последствий дизонтогенеза?» 85% опрошенных ответили – «да», 15% – «затрудняюсь ответить». Такое подавляющее большинство положительных ответов говорит о значении доклинических дисциплин в формировании целостного понимания проблем онтогенеза.

На вопрос: «Какие дисциплины клинического профиля Вам больше понравились и почему?» нужно было дать развернутый ответ. Из двух дисциплин, которые уже изучили обучающиеся первого курса, предпочтение было отдано неврологии. 65% студентов поделились своим мнением о том, что мало знали об онтогенетическом развитии нервной системы, о работе головного мозга, механизмах формирования высших психических функций, таких как память, внимание, мышление, речь. Первокурсники впервые познакомились с неврологическими заболеваниями (эпилепсия, клещевой энцефалит, миостения, ДЦП и другие). Большой интерес вызвал материал о причинах и последствиях

дизонтогенеза нервной системы, о появлении осложнений, приводящих к ограничению возможностей здоровья. Понравилась практическая часть занятий, где обсуждались этиология, патогенез и осложнения отдельных неврологических заболеваний на конкретных примерах. 35% студентам больше понравилась дисциплина «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения». Нарушения зрения, слуха и речи более знакомы первокурсникам, но этиологию и патогенез этих нарушений они изучали впервые. Многие респонденты отметили большое значение ранее изученных в курсе «Основы генетики» хромосомных и генетических болезней, которые помогли лучше понять природу этих нарушений. Пониманию причин нарушений способствовали также знания о критических периодах пренатального онтогенеза и повреждающего влияния тератогенных факторов, вызывающих аномалию развития органов, в частности негативное влияние антибиотиков или инфекций, перенесенных женщиной на 4–5 месяце беременности, на формирование структуры уха и глаза.

Следующим был вопрос о логичности выстроенного учебного плана. «Как Вы считаете, последовательность изучения дисциплин “Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья” и “Основы генетики” в 1 семестре, а затем во 2 семестре – “Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения” и “Неврология” способствовали у Вас формированию целостного понимания проблем дизонтогенеза?». Большинство студентов согласилось с логикой построения учебного плана. По их мнению, такая последовательность изучения дисциплин помогает постепенно накапливать терминологический словарь, расширяет и углубляет знания об онтогенетическом развитии, причинах и видах дизонтогенеза, формирует целостное представление о нарушениях детей с ОВЗ и логически подводит к изучению профильных дисциплин для освоения методов и приемов коррекционной работы дефектолога.

На вопрос: «Как параллельное изучение в учебном плане нескольких дисциплин: клинического блока, педагогики и психологии влияет на формирование представлений об онтогенетическом развитии ребенка?» студентам предлагалось, пояснив свой ответ, выбрать одно из суждений: «расширяет понимание возрастных особенностей ребенка», «усложняет формирование общих представлений об онтогенетическом развитии». Мнения студентов разделились. В целом большинство говорили о том, что все эти дисциплины направлены на изучение возрастных особенностей и поэтому расширяют и дополняют знания о детях разных возрастных групп. Но присутствуют разные подходы к вопросам возрастной периодизации, критическим и сенситивным периода развития, становлению психических функций, готовности

ребенка к обучению, адаптации учащихся в первых и пятых классах. Эти моменты затрудняют формирование целостного представления о возрастных особенностях детей и подростков с позиций единства медицины, педагогики и психологии.

На вопрос «Соответствовало ли содержание клинических дисциплин Вашим ожиданиям? Какие трудности Вы испытывали при их изучении?» большинство студентов ответили положительно. При этом многие отметили большое количество специальных терминов и загруженность заданий для самостоятельной работы.

Следующим был вопрос: «Имеют ли полученные знания практическую ценность для освоения Вашей профессии? Насколько обучение способствовало развитию навыков и каких именно?». По мнению большинства опрошенных студентов, изучение клинических дисциплин является базой для понимания сущности дизонтогенеза, его последствий, оценки проблем ребенка с ОВЗ и поможет в будущем освоить и правильно выбрать коррекционную программу для каждого воспитанника. В результате изучения этих дисциплин студенты получили навыки осмысления анамнеза ребенка с ОВЗ, работы с медицинской документацией, анализа проблем в обучении и воспитании. Многие студенты отметили, что закреплению полученных знаний и умений способствовала также учебная ознакомительная практика, предусмотренная в учебном плане на первом курсе.

Таким образом, апробация предложенной в МПГУ программы обучения дефектологов по данной образовательной программе на основе комплексного подхода к сопровождению лиц с нарушениями развития, включая изучение механизмов дизонтогенеза, в целом выявила положительные результаты.

Анализ ответов показал, что в дефектологию приходят не случайные люди. Многие осознанно выбирают будущую профессию и уже имеют представление о той системе междисциплинарных знаний, которые должны освоить в процессе обучения в вузе. И каждый третий студент придает важное значение медицинским знаниям.

Наличие в образовательной программе дисциплин клинического блока, логичность их расположения в учебном плане, формат аудиторной и самостоятельной работы позволяют говорить о формировании целостного понимания проблем дизонтогенеза. Последовательность изучения дисциплин помогает постепенно накапливать терминологический словарь, расширяет и углубляет знания об онтогенетическом развитии, причинах и видах дизонтогенеза, формирует целостное представление о нарушениях детей с ОВЗ и логически подводит к изучению профильных дисциплин для изучения методов и приемов коррекционной работы дефектолога.

Полученные в процессе освоения клинических дисциплин знания несомненно имеют практическую ценность и, расширенные при дальнейшем изучении «Специальной педагогики и психологии» и закрепленные в ходе учебной ознакомительной практики, являются хорошей базой для освоения Профильных дисциплин.

К моментам, требующим доработки, можно отнести некоторую несогласованность в преподавании дисциплин клинического блока и параллельно изучаемого психолого-педагогического блока. Психические процессы и функции, как в онтогенезе, так и при дизонтогенезе, требуют системно-структурного и онтогенетического анализа.

Несколько разные подходы к вопросам возрастной периодизации, критическим и сенситивным периодам развития, становлению психических функций, готовности ребенка к обучению, адаптации учащихся в первых и пятых классах не позволяют полностью осознать целостность психического развития и характер его изменения при различных отклонениях от нормы, выделить первичные компоненты в структуре нарушения, что впоследствии приводит к личностному неблагополучию ребенка и его дезадаптации в школе и обществе. Формирование целостного представления о возрастных особенностях детей и подростков с позиций интеграции медицины, педагогики и психологии требует преодоления фрагментарности, недостаточной осмысленности знаний студентов, усиления их психолого-педагогической подготовки.

Актуальным также является согласование терминологии, характеризующей дизонтогенез психического развития в медицине, психологии, педагогике. В настоящее время понятийный аппарат подготовки дефектологов представлен определениями, характеризующими как онтогенез, так и дизонтогенез психического развития ребенка, что представляет современный подход в системе инклюзивного образования. Ко всем категориям детей с ограниченными возможностями здоровья применимы определения «дети с особыми потребностями (нуждами)», «дети с нарушениями развития (отклонениями в развитии)», «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с интеллектуальными нарушениями». Такая терминология, определяющая состояние детей, требует комплексной диагностической, развивающей и коррекционной работы. Во всех курсах соответствующих блоков дисциплин образовательной программы должен использоваться единый понятийный аппарат.

Система высшего дефектологического образования выступает как многоуровневая вариативная модель подготовки дефектологов, отвечающая требованиям современного образования. Системный подход требует совместной работы медиков, педагогов, психологов и дефектологов для доработки и оптимизации рабочих программ и в целом новой образовательной программы.

Библиографический список / References

1. Балабаева Е.А., Акимова А.И., Кадзоева Т.М. Особенности разработки самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов МПГУ в условиях реализации пилотного проекта // Наука и школа. 2025. № 1. Ч. 2. С. 20–30. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-1-2-20-30 [Balabaeva E.A., Akimova A.I., Kadzoeva T.M. Features of the development of independently established educational standards of Moscow Pedagogical State University in the context of the implementation of a pilot project. *Science and School*. 2025. No. 1. Part 2. Pp. 20–30. (In Rus.) DOI: 10.31862/1819-463X-2025-1-2-20-30]
2. Никандрова Т.С., Тушева Е.С., Вовненко К.Б. Модульное проектирование реализации программ профессиональной подготовки педагогов-дефектологов на основе критериального подхода // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2025. Т. 9. № 1. С. 11–22. DOI: 10.21603/2542-1840-2025-9-1-11-22 [Nikandrova T.S., Tusheva E.S., Vovnenko K.B. Modular design of the implementation of programs for the professional training of special education teachers based on the criteria approach. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2025. Vol. 9. No. 1. Pp. 11–22. (In Rus.) DOI: 10.21603/2542-1840-2025-9-1-11-22]
3. Пилотный проект по изменению уровней профессионального образования: опыт участия и результаты первого года реализации в Московском педагогическом государственном университете / А.В. Лубков, Е.А. Балабаева, А.И. Акимова, Т.М. Кадзоева // Преподаватель XXI век. 2024. № 3. Ч. 1. С. 11–28. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-3-11-28 [Lubkov A.V., Balabaeva E.A., Akimova A.I., Kadzoeva T.M. Pilot project to change levels of professional education: Experience of participation and results of the first year of implementation at Moscow Pedagogical State University. *Prepodavatel XXI vek*. 2024. No. 3. Part 1. Pp. 11–28. (In Rus.) DOI: 10.31862/2073-9613-2024-3-11-28]
4. Построение новых программ подготовки педагогов-дефектологов в едином образовательном пространстве российской высшей школы (на основе «Ядра дефектологического образования») / А.А. Алмазова, К.Б. Вовненко, А.В. Кроткова и др. // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 92–110. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-92-110 [Almazova A.A., Vovnenko K.B., Krotkova A.V. et al. Construction of new programs for training teachers-defectologists in a single educational space of Russian higher education (based on the “Core of Defectological Education”). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 92–110. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-92-110]
5. Уманская Т.М., Дружиловская О.В., Собина Е.С. Междисциплинарный подход к формированию медико-биологической компетенции будущих учителей-логопедов // Среднее профессиональное образование. 2020. № 2 (294). С. 24–27. [Umanskaya T.M., Druzhilovskaya O.V., Sobina E.S. Interdisciplinary approach to the formation of medical and biological competence of future speech therapists. *Secondary Vocational Education*. 2020. No. 2 (294). Pp. 24–27. (In Rus.)]

Сведения об авторах / About the authors

Красноперова Наталья Анатольевна – кандидат биологических наук; профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет

Natalia A. Krasnoperova – PhD in Biology; Professor at the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: na.krasnoperova@mpgu.su

Никандрова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук; заведующий кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет

Tatiana S. Nikandrova – PhD in Education; Head at the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ts.nikandrova@mpgu.su

Уманская Татьяна Моллаевна – кандидат медицинских наук; профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет

Tatiana M. Umanskaya – PhD in Medicine; Professor at the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: tm.umanskaya@mpgu.su

Дружиловская Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства, Московский педагогический государственный университет

Olga V. Druzhilovskaya – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ov.druzhilovskaya@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

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-201-216

УДК 159.955+316.776.3

О.С. Ефимова

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

Взаимосвязь мышления и коммуникативных умений современных подростков

В статье представлено исследование по выявлению взаимосвязи мышления и коммуникативных умений у современных подростков. Показано, что данная взаимосвязь проявляется следующим образом: чем больше знаний и информированности об окружающем мире, тем выше уровень общительности и лучше развиты коммуникативные умения; чем лучше развито умение устанавливать связи между другими явлениями, тем лучше контактность; чем лучше развито умение анализировать, тем более компетентный тип реагирования и менее агрессивный; чем хуже развито умение выделять определенные закономерности окружающей действительности, тем выше уровень общительности и умение реагировать на необъективную критику; чем хуже развито умение проводить в уме операции сравнения различных изображений, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам, тем выше развито умение оказывать поддержку другому человеку; чем выше уровень развития мышления, тем лучше развиты коммуникативные навыки современных подростков. Отмечается, что современные подростки с высоким и низким уровнями развития коммуникативных навыков различаются по показателям мышления.

© Ефимова О.С., Камалетдинова З.Ф., Бутовская Е.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

Ключевые слова: мышление современных подростков, общение современных подростков, коммуникативные навыки, взаимосвязь коммуникативных навыков и мышления, различия подростков по показателям мышления

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ефимова О.С. Взаимосвязь мышления и коммуникативных умений современных подростков // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 201–216. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-201-216

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-201-216

O.S. Efimova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

The relationship between thinking and communication skills of modern teenagers

This article presents a study examining the relationship between thinking and communication skills in modern adolescents. It is shown that this relationship manifests itself as follows: the greater the knowledge and awareness of the surrounding world, the higher the level of sociability and the better developed the communication skills; the better developed the ability to establish connections between other phenomena, the better the sociability; the better developed the ability to analyze, the more competent and less aggressive the type of response; the less developed the ability to identify certain patterns in the surrounding reality, the higher the level of sociability and the ability to respond to objective criticism; the less developed the ability to mentally compare different images, supplement and restore images from their fragments, the more developed the ability to provide support to another person; the higher the level of development of thinking, the more advanced communication skills of modern adolescents. It is noted that modern adolescents with high and low levels of development of communication skills differ in their thinking indicators.

Key words: thinking of modern teenagers, communication of modern teenagers, communication skills, relationship between communication skills and thinking, differences in thinking indicators among teenagers

CITATION: Efimova O.S. The relation-ship between thinking and communication skills of modern teenagers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 201–216. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-201-216

Введение

На сегодняшний день современное образование нуждается в оптимизации процесса обучения и жизнедеятельности учащихся. В связи с чем, среди важнейших называются проблемы, связанные с коммуникативной стороной общения современных подростков. От того, как подростки научатся выстраивать отношения с родителями, взрослыми, сверстниками, зависит их удовлетворенность и успешность профессиональной и личной жизнью в будущем. В настоящий момент общение происходит в основном посредством использования интернета и смартфонов, появилась зависимость от гаджетов, во многих статьях ученые пишут о «цифровых» детях [1–4]. Несформированность у подростков коммуникативных умений часто приводит к непониманию со стороны взрослых и сверстников, и как следствие может быть причиной их конфликтов и агрессивного поведения.

Коммуникативные умения – это умения общения, позволяющие как объяснять собеседнику, так и правильно понимать различные сообщения, факты в процессе взаимодействия с ним. Понимая особенности коммуникативных умений современного молодого поколения, мы сможем пересмотреть содержание деятельности всего образовательного пространства и внедрить новые формы и методы формирования коммуникации, что позволит им в дальнейшем быть более успешными и адаптированными в жизнедеятельности.

Подростковый возраст характеризуется развитием мыслительных способностей и развитием навыков общения, в связи с чем происходит расширение возможности познания окружающей действительности, что способствует быстрому накоплению знаний, которые открывают новые возможности для современных подростков. Формирование познавательной сферы характеризуется активным развитием абстрактного мышления, а ведущей деятельностью является общение. Оба эти фактора оказывают существенное влияние как на широту и содержание мыслей подростка, так и на его способность к взаимодействию с другими людьми.

Методика исследования

С целью выявления взаимосвязи мышления и коммуникативных умений современных подростков было проведено исследование в московской гимназии учащихся 14–15 лет, всего в исследовании приняло участие 104 респондента.

В исследовании были использованы следующие методики: тест коммуникативных умений А. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха); тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST) (интерпретация по Л.А. Ясюковой) [5; 6]; тест «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) (интерпретация по Л.А. Ясюковой) [Там же]; методы математической статистики: описательная статистика, критерий ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна–Уитни.

Результаты исследования

Результаты средних значений в общей выборке испытуемых по методике «Тест коммуникативных умений А. Михельсона» (адаптация Ю.З. Гильбуха). «Слушать» и «слышать» – не одно и то же. Большинство людей рождаются способными слушать. Это физиологический естественный процесс, не требующий сознательных усилий от человека. Слышать – это процесс, в ходе которого мы стремимся понять и запомнить услышанное. Если наличие слуха как одного из базовых органов чувств – условие успешной адаптации организма к внешней среде, то развитая способность слышать – условие социальной адаптации человека, возможность устанавливать и поддерживать межличностные отношения, следовательно, важнейшее коммуникативное качество личности. Это процесс, в ходе которого человек отбирает из всех внешних звуков те, что отвечают его потребностям и интересам. Во многом он аналогичен чтению. Какой-то материал мы читаем более внимательно, какой-то быстро просматриваем, а иногда смотрим лишь заголовок или имя автора, чтобы решить, стоит ли это читать. Отбор устной информации происходит сходным образом: что-то мы слушаем поверхностно, что-то – с напряженным вниманием.

Само по себе избирательное отношение к информации – фундаментальная особенность человеческого восприятия. Проблема слушания лежит в области межличностной коммуникации, поскольку связана не столько с избирательностью, сколько с искажением или вовсе пропуском сообщений.

Данный тест определяет уровень умения слышать собеседника.

По результатам диагностики в общей выборке ($n = 104$), наибольшие средние значения расположены по компетентному типу реагирования – 17,1 и наименьшие по зависимому – 5,9. Средние значения по агрессивному типу составляют 3,7.

Далее, средние значения по коммуникативным умениям современных подростков: наибольшее среднее значение (2,69) соответствует реакции на провокации со стороны других людей; наименьшее – расположено по шкале реакции на несправедливую критику, оно составляет 0,76. Общий бал по коммуникативным умениям в общей выборке составляет 13,2.

По убыванию все коммуникативные умения современных подростков располагаются следующим образом: умение, связанное со способностью принимать и оказывать знаки внимания – 2,4; оказывать поддержку другим людям – 1,33; обращаться к другому человеку с различными просьбами – 1,16; реагировать на непредвзятую критику другого – 1,03; контактировать – 1,08; реакция на вступление в контакт с самим испытуемым – 1,086; одинаковое распределение средних значений по шкалам «умение отказывать» и «умение принимать от другого человека поддержку» – 0,84.

Таким образом, в общей выборке современных подростков наблюдается преобладание компетентного типа реагирования и коммуникативных умений по типу реакций на провокации со стороны другого человека.

Рассмотрим результаты по методике В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности» (в общей выборке соответствует среднему значению – 19,5).

Тест Амтхауэра (интерпретация по Л.А. Ясюковой) дает возможность определить степень сформированности основных операций мышления в понятиях: выделение сущностного признака понятия (субтест 2) – интуитивное понятийное мышление; установление категориальной принадлежности, выделение класса (субтест 4) – понятийная категоризация; осознание закономерных связей между явлениями (субтест 3) – понятийное логическое мышление и общую осведомленность (субтест 1) [5; 6].

В общей выборке испытуемых наибольшие средние значения 8 находятся по шкале «осознание закономерных связей между явлениями», а наименьшие средние значения по 4 субтесту «установление категориальной принадлежности» – 4,44. Приблизительно равные средние значения получены по субтестам 1 «общая осведомленность» (7,81) и субтесту 2 «выделение сущностного признака понятия».

Таким образом, в общей выборке современных подростков по методике Амтхауэра (интерпретация по Л.А. Ясюковой) наиболее развито осознание закономерных связей между явлениями.

Рассмотрим результаты методики «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) (интерпретация по Л.А. Ясюковой). Методика позволяет выявить уровень развития видов визуального мышления: серия А – линейное визуальное мышление, серия В – структурное визуальное мышление, серия С – структурно-динамическое визуальное мышление, серия Д – комбинаторное визуальное мышление, серия Е – абстрактное визуальное мышление.

Как демонстрируют полученные данные, наибольшие средние значения соответствуют сериям А (11,75) и В (11,54). Наименьшие средние значения показывает серия Е – 8,58. И приблизительно равные значения мы наблюдаем в сериях С (10,1) и Д (10,6).

Таким образом, наибольшие средние значения в общей выборке современных подростков мы наблюдаем по серии А, что соответствует линейному визуальному мышлению.

Рассмотрим корреляционные связи коммуникативных умений и показателей мышления по методике Амтхауэра (интерпретация по Л.Я. Ясюковой) в общей выборке подростков с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Данные статистического анализа представлены в табл. 1.

Полученные статистические данные показывают как значимые отрицательные, так и положительные связи следующих коммуникативных умений и мышления: умение пойти на контакт с другим человеком связано с понятийным логическим мышлением, уровень значимости 5%. Чем лучше развито умение анализировать/видеть причинно-следственные связи, тем выше развита контактность у современных подростков.

Общий балл по коммуникативным умениям и уровень общительности положительно связаны с общей осведомленностью современных подростков. Уровень значимости 1%. Чем больше современные школьники владеют информацией об окружающей действительности, тем больше развиты их коммуникативные умения и выше уровень общительности. Уровень значимости 1%.

Положительную связь мы также наблюдаем в компетентном типе реагирования, она связана с понятийной категоризацией. Уровень значимости 1%. Чем лучше современные школьники могут выделять общие черты окружающего мира и классифицировать их в более крупные единицы, тем больше понимания собеседника и в соответствии с пониманием реагирования в процессе общения. И положительная связь уровня общительности и понятийной категоризации. Уровень значимости 5%.

Отрицательную связь мы прослеживаем между агрессивным типом реагирования и понятийной категоризацией, т.е. с умением выделять общее и укрупнять группы явлений, объектов. Уровень значимости 5%.

Таблица 1

Значимые корреляционные связи коммуникативных умений и показателей мышления по методике Амтхауэра (интерпретация по Л.А. Ясюковой) в общей выборке $n = 104$

Методика	Показатели коммуникативных умений	Показатели мышления	r	
			$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
			0,2	0,25
Тест коммуникативных умений А. Михельсона	Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	Понятийное логическое мышление	0,251**	
Коммуникативные умения	Общий балл	Общая осведомленность	0,218*	
Тест коммуникативных умений А. Михельсона	Компетентный	Понятийная категоризация	0,195*	
Тип реагирования	Агрессивный	Понятийная категоризация	-0,219*	
Тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»	Уровень общительности	Общая осведомленность	0,218*	
		Понятийная категоризация	0,254**	

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01.

Чем больше развито умение выделять общее и укрупнять, тем больше будет агрессивности в реагировании.

Таким образом, для современных подростков характерны следующие особенности: чем больше знаний и информированности об окружающем мире, тем выше уровень общительности и лучше развиты коммуникативные умения. Чем лучше развито умение устанавливать связи между другими явлениями, тем лучше контактность. Чем лучше развито умение анализировать, тем более компетентный тип реагирования и менее агрессивный. Получается, что если вышеназванные коммуникативные навыки плохо сформированы, то для оптимизации процесса общения современных подростков нужно расширять общий кругозор и эрудицию, развивать мышление, возможно, что и общение будет более качественным.

Перейдем к рассмотрению значимых корреляционных связей коммуникативных умений и показателей мышления по методике прогрессивные матрицы Равена, полученные данные статистического анализа отражены в табл. 2.

Из табл. 2 мы наблюдаем только отрицательные значимые корреляционные связи. Отрицательные связи обнаружены по коммуникативным умениям реагирования на объективную критику со стороны другого человека и линейного визуального мышления. Уровень значимости 1%. Реагирование на необъективную критику отрицательно связано с абстрактным визуальным мышлением. Уровень значимости 1%.

Умение оказывать поддержку отрицательно связано с линейным визуальным мышлением. Уровень значимости 1%.

Уровень общительности отрицательно связан с абстрактным визуальным мышлением, которое позволяет выделять определенные закономерности свойств явлений и переводить их с одного предмета на другой и в «язык» визуальных символов. Уровень значимости 1%.

Таким образом, чем хуже развито умение выделять определенные закономерности окружающей действительности, тем выше уровень общительности и умение реагировать на объективную критику.

Чем хуже развито умение проводить в уме операции сравнения различных изображений, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам, тем выше развито умение оказывать поддержку другому человеку. Для оптимизации общения не важен символический объект.

Перейдем к следующему этапу статистического анализа. Проведем описательную статистику и рассчитаем по среднему значению респондентов с высокими и низкими значениями коммуникативных умений и типов реагирования по методике «Тест коммуникативных умений А. Михельсона» (адаптация Ю.З. Гильбуха) и по тесту В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности». Полученные расчеты отражены в табл. 3.

Таблица 2

Значимые корреляционные связи коммуникативных умений и показателей мышления по методике «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) (интерпретация по Л.А. Ясюковой) в общей выборке $n = 104$

Методика	Показатели коммуникативных умений	Показатели мышления	r	
			$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
			0,2	0,25
Тест коммуникативных умений А. Михельсона	Реагирование на справедливую критику	Линейное визуальное мышление	-0,250*	
	Реагирование на несправедливую критику	Абстрактное визуальное мышление	-0,214*	
	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	Линейное визуальное мышление	-0,254**	
Тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»	Уровень общительности	Абстрактное визуальное мышление	-0,197*	

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01.

Таблица 3

Средние значения высоких и низких показателей коммуникативных умений и типов реагирования по методике «Тест коммуникативных умений А. Михельсона» (адаптация Ю.З. Гильбуха) и общительности по методике «Тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»» в общей выборке $n = 104$

Методика	Показатели коммуникативных умений	Высокие значения	Низкие значения
Тест коммуникативных умений А. Михельсона	Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника	3,066	1,797
	Реагирование на справедливую критику	1,761	0,315
	Реагирование на несправедливую критику	1,313	0,226
	Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	4,187	1,197
Коммуникативные умения	Умение обратиться к сверстнику с просьбой	1,875	0,451
	Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»	1,619	0,073
	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	2,055	0,617
	Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	1,381	0,310
	Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	1,710	0,461
Тест коммуникативных умений А. Михельсона	Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	1,825	0,347
	Компетентный	21,782	12,582
	Зависимый	6,70	2,80
Тип реагирования	Агрессивный	9,075	2,809
Тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»	Уровень общительности	24,315	13,799

Рассмотрим сравнительный анализ испытуемых с высокими и низкими значениями коммуникативных умений, типов реагирования и уровня общительности с использованием U-критерия Манна–Уитни по показателям методики Амтхауэра (интерпретация по Л.А. Ясюковой). Полученные данные отражены в табл. 4. Как видно из таблицы, испытуемые с высокими и низкими значениями по коммуникативным умениям «оказывать и принимать знаки внимания от других людей» различаются по показателю «общая осведомленность» методики Амтхауэра ($p \leq 0,05$, уровень значимости 5%); респонденты с высокими и низкими значениями по коммуникативным умениям «обратиться к сверстнику с просьбой» – по показателям «общая осведомленность» и «понятийная категоризация» ($p \leq 0,05$, уровень значимости 5%); с высокими и низкими значениями по коммуникативным умениям «оказать сочувствие и поддержку» – по показателю «понятийная категоризация» ($p \leq 0,05$, уровень значимости 5%); с высокими и низкими значениями по коммуникативным умениям вступления в контакт различаются по показателю «понятийное логическое мышление» ($p \leq 0,01$, уровень значимости 1%); с высокими и низкими значениями по компетентному типу реагирования – по показателю «общая осведомленность» ($p \leq 0,05$, уровень значимости 5%).

Полученные значимые различия демонстрируют значимую связь коммуникативных умений и мышления современных подростков.

Так, высокие значения по общей осведомленности методики Амтхауэра связаны с умением принимать знаки внимания и умением обратиться за помощью к другому человеку, а также с компетентным типом реагирования. Современный школьник чем больше владеет информацией, тем он больше компетентен в общении. Общая осведомленность показывает определенный кругозор человека, его способность или умение рассуждать, а также владение информацией об окружающей действительности, умение решать практические задачи. Практический интеллект как умение выделять в информации главное помогает группировать предметы и явления окружающего мира по своим признакам. Получается, что современные школьники с высоким уровнем осведомленности будут лучше принимать знаки внимания и смогут в большей степени обратиться за помощью, чем школьники с низкими показателями по общей осведомленности.

Высокие значения по показателю «умение оказать поддержку другому человеку» значимо связано со способностью к образованию понятий, с умением выделять общее или относить объект к какой-либо категории видовой принадлежности и укрупнять в более крупные группы явлений, объектов. То есть для того, чтобы современный школьник мог оказывать поддержку, ему нужно понимать, кому это нужно, современный школьник должен обладать высоким уровнем понятийной категоризации.

Таблица 4

Значимые различия испытуемых с высокими и низкими значениями коммуникативных умений, типов реагирования и уровня общительности с использованием U-критерия Манна-Уитни по показателям мышления методики Амтхауэра (интерпретация по Л.А. Ясюковой) в общей выборке $n = 104$

Методика	Показатели коммуникативных умений	Показатели мышления	U-критерий
Тест коммуникативных умений А. Михельсона	Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника	Общая осведомленность	0,042
	Умение обратиться к сверстнику с просьбой	Общая осведомленность	0,052
		Понятная категория	0,046
	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	Понятная категория	0,033
Тест коммуникативных умений А. Михельсона Тип реагирования	Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	Понятное логическое мышление	0,009
	Компетентный	Общая осведомленность	0,001
		Общая осведомленность	0,018
Тест В.Ф. Раховского «Оценка уровня общительности»	Уровень общительности	Понятная категория	0,005

Таблица 5

Значимые различия испытуемых с высокими и низкими значениями коммуникативных умений, типов реагирования и уровня общительности с использованием U-критерия Манна–Уитни по показателям мышления методики «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) (интерпретация по Л.А. Ясюковой) в общей выборке $n = 104$

Методика	Показатели коммуникативных умений	Показатели мышления	U-критерий
Тест коммуникативных умений А. Михельсона	Реагирование на справедливую критику	Линейное визуальное мышление	0,05
Коммуникативные умения	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	Линейное визуальное мышление	0,049
Тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»	Уровень общительности	Абстрактное визуальное мышление	0,011

Высокие значения по умению вступать в контакт значимо связаны с понятийно логическим мышлением. То есть современный школьник, у которого высокие значения по понятийно-логическому мышлению, лучше видит смысл правил и использует их в дальнейшем на практике, умеет видеть причинно-следственные связи, устанавливает связи между другими явлениями, лучше анализирует и, следовательно, лучше будет контактировать с другими людьми.

Результаты сравнительного анализа испытуемых с высокими и низкими значениями коммуникативных умений, типов реагирования и уровня общительности с использованием U-критерия Манна–Уитни по показателям методики «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) (интерпретация по Л.А. Ясюковой) отражены в табл. 4 и 5. Полученные статистические данные демонстрируют различия испытуемых с высокими и низкими значениями по коммуникативным умениям реагирования на объективную критику и умению оказывать поддержку другому человеку, значимо различаются по линейному визуальному мышлению, $p \leq 0,05$, уровень значимости 5%.

Полученные значимые различия демонстрируют значимую связь коммуникативных умений и мышления современных подростков.

Так, высокие значения по линейному визуальному мышлению связаны с умением реагировать на объективную критику и умением самому оказывать помощь другому человеку. Получается, что для того, чтобы у современного школьника были хорошо развиты выше представленные коммуникативные умения, нужно обладать высоким уровнем умения проводить в уме операции сравнения различных изображений, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам.

Выявленные различия демонстрируют связь коммуникативных умений и мышления современных подростков. В группе с высокими значениями коммуникативных умений современных подростков показатели мышления выше, чем в группе с низкими значениями. Следовательно, гипотеза нашла свое подтверждение.

Выводы

Проведенное исследование раскрывает взаимосвязь коммуникативных умений и мышления у современных подростков и открывает новые перспективы дальнейших исследований. Выявленная взаимосвязь проявляется следующим образом:

- чем больше знаний и информированности об окружающем мире, тем выше уровень общительности и лучше развиты коммуникативные умения; чем лучше развито умение устанавливать связи между

- другими явлениями, тем лучше контактность; чем лучше развито умение анализировать, тем более компетентный тип реагирования и менее агрессивный;
- чем хуже развито умение выделять определенные закономерности окружающей действительности, тем выше уровень общительности и умение реагировать на не объективную критику; чем хуже развито умение проводить в уме операции сравнения различных изображений, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам, тем выше развито умение оказывать поддержку другому человеку;
 - чем выше уровень развития мышления, тем лучше развиты коммуникативные навыки современных подростков.

Можно отметить, что современные подростки с высоким и низким уровнями развития коммуникативных навыков различаются по показателям мышления: общей осведомленности, понятийной категоризации, понятийному логическому мышлению, линейному визуальному мышлению, абстрактному визуальному мышлению.

Библиографический список / References

1. Пучкова Е.Б., Игнатъева Н.А. Детерминанты психологической безопасности младшего школьника в интернет-пространстве // Коллекция гуманитарных исследований. 2018. № 4 (13). С. 48–53. [Puchkova E.B., Ignatieva N.A. Determinants of the psychological safety of a junior schoolchild in the Internet space. *The Collection of Humanitarian Studies*. 2018. No. 4 (13). Pp. 48–53. (In Rus.)]
2. Сорокоумова Е.А., Борисова М.А. Познавательная сфера и особенности ее развития у младших школьников поколения Z // Преемственность в образовании. 2019. № 22 (06). С. 438–441. [Sorokoumova E.A., Borisova M.A. Cognitive sphere and features of its development among younger schoolchildren of generation Z. *Continuity in Education*. 2019. No. 22 (06). Pp. 438–441. (In Rus.)]
3. Сорокоумова Е.А. Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения: учебное пособие. М., 2018. [Sorokoumova E.A. *Psikhologiya detej mladshogo shkolnogo vozrasta. Samopoznanie v processe obucheniya* [Psychology of children of primary school age. Self-knowledge in the process of learning]. Textbook. Moscow, 2018.]
4. Темнова Л.В., Пучкова Е.Б. Вовлеченность в виртуальное пространство и учебная мотивация школьников цифрового поколения // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы XXI научно-практической конференции. М., 2019. С. 421–423. [Temnova L.V., Puchkova E.B. Involvement in the virtual space and educational motivation of schoolchildren of the digital generation. *Antropocentricheskie nauki: innovatsionnyy vzglyad na obrazovanie i razvitiye lichnosti: materialy XXI nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moscow, 2019. Pp. 421–423. (In Rus.)]

5. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников: методическое руководство. СПб., 2005. Ч. 1. [Yasyukova L.A. Prognoz i profilaktika problem obucheniya, socializaciya i professionalnoe samoopredelenie starshklassnikov [Forecast and prevention of learning problems, socialization and professional self-determination of high school students]. Methodological guide. St. Petersburg, 2005. Part 1.]
6. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников: монография. СПб., 2003. [Yasyukova L.A. Psihologicheskaya profilaktika problem v obuchenii i razvitii shkolnikov [Psychological prevention of problems in teaching and development of schoolchildren]. Monograph. St. Petersburg, 2003.]

Статья поступила в редакцию 05.03.2025, принята к публикации 11.04.2025

The article was received on 05.03.2025, accepted for publication 11.04.2025

Сведения об авторе / About the author

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

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

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

И.А. Журавлёва

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

Предпосылки притязаний на признание в младенческом возрасте как личностная детерминанта развития образовательного потенциала

В статье анализируется психологический феномен «притязания на признание». Обсуждается проявление феномена с момента рождения человека как процесс постепенного овладения возможностью утверждать свои достижения в социальном пространстве, отстаивать свои права на общественное уважение. Автором продемонстрированы единичные примеры притязаний детей младенческого возраста на основе дневниковых материалов и включенного наблюдения за воспитанниками Центра содействия семейному воспитанию (г. Москва). Выделены предпосылки проявлений притязаний на признание ребенка, способствующие повышению образовательного потенциала посредством развития включенного отношения ребенка и проявления внутренней позиции детской личности в познании окружающего мира. Проведенный анализ актуализирует, что подобное социальное поведение в детстве закладывает основу дальнейшего успешного взаимодействия человека с обществом, в том числе в образовательной среде. Актуализируется важность осознанного отношения к детям и детству с целью возвращения готовности выражать свою позицию в условиях образовательной организации и становления внутренней позиции личности ребенка на последующих этапах социализации.

Ключевые слова: концепция В.С. Мухиной, самосознание, возрастные особенности развития, феноменология притязаний, отстаивание собственных интересов, знания об окружающем мире

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Журавлёва И.А. Предпосылки притязаний на признание в младенческом возрасте как личностная детерминанта развития образовательного потенциала // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 217–227. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-217-227

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-217-227

I.A. Zhuravleva

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Preconditions for the claim to recognition in infancy as a personal determinant of the development of educational potential

The article analyzes the psychological phenomenon of “claims to recognition”. The manifestation of the phenomenon from the moment of a person’s birth is discussed as a process of gradual acquisition of the ability to assert one’s achievements in the social space and defend one’s rights to public respect. The author demonstrates isolated examples of the claims of infants based on diary materials and participant observation of pupils of the Center for Assistance to Family Education (Moscow). The prerequisites for the manifestation of claims to recognition of the child are identified, contributing to the increase of educational potential through the development of the child’s inclusive attitude and the manifestation of the inner position of the child’s personality in the cognition of the surrounding world. The conducted analysis highlights that such social manifestation in childhood lays the foundation for a person’s subsequent successful interaction with society, including in the educational environment. The importance of a conscious attitude towards children and childhood is updated with the aim of cultivating a willingness to express one’s position in the context of an educational organization, and the development of the child’s internal position in the subsequent stages of socialization.

Key words: V.S. Mukhina’s concept, self-awareness, age-related developmental characteristics, the phenomenology of claim to recognition, defending one’s own interests, knowledge of the surrounding world

CITATION: Zhuravleva I.A. Preconditions for the claim to recognition in infancy as a personal determinant of the development of educational potential. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 217–227. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-217-227

Вводная часть

Самостояние человека и возможность проявить себя в ценностном отношении к тем или иным явлениям окружающего мира возникает задолго до момента непосредственного первого или второго рождения личности. Возможность проявления внутренней позиции во взрослой жизни, проявления жизнестойкости во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в образовательных отношениях, закладывается с момента рождения ребенка.

Всеобъемлющий окружающий мир с момента рождения обрушивается на ребенка как хаос, который постепенно структурируется психикой малыша и другими психологическими детерминантами.

Особенно остро современное общество делает запрос на решение проблем психологии личности не просто в отношении присвоения ценностного мира реалий, но и умении отнестись к событиям, проявив внутреннюю позицию личности, понимание значимости обсуждения психологических детерминант притязаний на признание с рождения человека, которые мы рассматриваем в контексте идеи структурных звеньев самосознания личности в концепции В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности».

Согласно видению В.С. Мухиной, самосознание личности представлено пятью звеньями: «1 – имя как социальный знак, имеющий индивидуальное значение; 2 – притязание на признание, имеющее свои предтечи в недрах общественной истории человечества, свои особенности в каждую историческую эпоху и свое индивидуальное содержание; 3 – половая идентификация в ее социальных ожиданиях и индивидуальном воплощении; 4 – психологическое время личности, рассматриваемое через контекст мифологического мировосприятия и религиозных вероучений, а также научных теорий и субъективного восприятия; 5 – психологическое пространство личности, показанное через преломление социально-нормативных ценностей в индивидуальном сознании» [3, с. 14]. В исследовании особую значимость приобретает притязание на признание, психологические предпосылки его развития и феноменология в младенческом возрасте, которое закладывает основу возможных достижений человека в обучении на разных этапах онтогенеза.

Основная часть

Основополагающим в исследовании становится понимание притязаний на признание в концепции В.С. Мухиной: «предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей» [2, с. 128]. Притязание на признание рассматривается как психологическая и социальная потребность в уважении, которая развивается наряду с развитием других социально-психологически значимых личностных качеств.

Изучение психологических детерминант притязаний на признание в младенческом возрасте осуществлялось: путем проведения анализа дневников профессиональных психологов, родительских дневников, посвященных детскому развитию, восхождению ребенка к значимому для человека чувству личности; путем включенного наблюдения за проявлениями и поведением детей, воспитывающихся в Центре содействия семейному воспитанию (далее ЦССВ).

Осмысление дневниковых материалов позволяет зафиксировать поведение и суждения ребенка в естественных условиях взаимодействия с доверительным человеком. Интересны идеи В. Штерна: «В отсутствии... флюида действительного соприкосновения не только ребенок ведет себя иначе, чем при нормальных условиях, но и сам наблюдатель теряет возможность правильно понимать и оценивать то, что ребенок собственно выражает и желает выразить своими проявлениями и движениями» [6, с. 13]. В нашем понимании, дневники близких, доверительных для детей людей позволяют работать с надежным материалом наблюдений для последующего их анализа.

Основоположник русской физиологии и объективной психологии И.М. Сеченов писал о наблюдении: «...необходимо строго отличать конкретные продукты наблюдений от всего, что носит на себе характер теоретических умствований или попопозновений объяснить суть дела» [5, с. 176]. И.М. Сеченов подчеркивал значимость разделения знаний, которые исследователь получает путем прямого наблюдения, и знаний, которые исследователь получает путем осмысления наблюдаемого факта. Ученый подчеркивал: «...непосредственное наблюдение скользит лишь по самой поверхности явлений...» [5, с. 174]. Само «скольжение по поверхности» наблюдаемого феномена позволяет зафиксировать все особенности явления «изнутри» и возлагает на исследователя серьезную ответственность в «чистоте» наблюдений.

Русский и советский зоопсихолог, приматолог и музеевед, доктор биологических наук Н.Н. Ладыгина-Котс (учитель В.С. Мухиной со школьной скамьи и ее руководитель во время обучения на биолого-химическом факультете), отмечала: «Созерцающий наблюдатель,

предоставляющий полную свободу проявления этой калейдоскопической смене психических явлений, скорее может уследить за их полетом, дальше может последовать за ними в сфере их распространения, легче может их схватить и закрепить» [1, с. 3]. Метод включенного наблюдения дарует возможность воспринять все особенности поведения ребенка и особенности его развития. Преимущества включенного наблюдения очевидны: оно дает наиболее яркие, непосредственные впечатления о развитии личности, помогает лучше понять внутренний мир ребенка.

В.С. Мухина отмечала: «Для исследователя очень важны такие слова, как смотреть и видеть, наблюдать. Смотрят все зрячие, а видят те, кто пытается вникнуть в суть явления» [4, с. 893]. Ученый обращала внимание, что исследователь должен уметь чутко чувствовать всю наблюдаемую ситуацию, устанавливать эмпатийный контакт, который побудит ребенка проявить себя и свойственную для него активность.

Анализ дневниковых материалов в проявлении предпосылок и психологических детерминант притязаний на признание

В дневниковых материалах можно отметить следующие проявления предпосылок притязаний на признание:

Кирюша и Андрюша 0.1.6²: «Стали пристально смотреть мне в глаза, начали улыбаться» [4, с. 26].

Дети на первом этапе онтогенеза осваивают первые способы проявления себя на основании ранее присвоенных паттернов. Взаимодействие детей осуществляется не только со взрослыми, но в манипулировании предметами и игрушками. У малыша появляются предпочтения, что предвещает нам проявление «выбора» ребенком:

Кирюша и Андрюша 0.3.15–0.3.21: «Уже есть любимая погремушка» [Там же, с. 35].

Кирюша и Андрюша 0.4.1–0.4.7: «Любят играть с бумагой – она шуршит, меняет под их пальчиками форму» [Там же, с. 36].

Дети выражают желание взаимодействовать со значимым взрослым, хотя пока еще и на бессознательном уровне, подражая присвоенным ранее эталонам, но проявляя желание и иницилируя маленький диалог:

Кирюша и Андрюша 0.3.15–0.3.21: «Иногда случается своеобразный диалог: как только я перестаю говорить, они начинают гулить, как бы вызывая меня продолжать разговор» [Там же, с. 34].

² Принятое в возрастной психологии обозначение возраста ребенка: первое число показывает год, второе – месяц, третье – день жизни ребенка (предложено В. Штерном).

Кирюша и Андрюша 0.4.22–0.5.0: «Если процесс манипулирования нарушается по неловкости ребенка и он теряет предмет, то взором обращаются к взрослым. Если взгляд не помогает, начинает кричать, сопеть, одним словом, выпрашивает помощи» [4, с. 40].

Дети призывно одаривают улыбкой и гулением взрослого, когда он попадает в поле зрения. Когда значимый взрослый уходит, дети бессознательно проявляют разную реакцию принятого ранее поведения.

Ребенок постепенно входит в мир людей. В окружении других сверстников зарождается потребность в общении с другими детьми, которое сопровождается проявлением желания обладать игрушками сверстника:

Кирюша и Андрюша 0.4.22–0.5.0: «Кирилл берет погремушку и начинает трясти ею. Андрей, как правило, ...тянется к игрушке в руках Кирилла... В результате все игрушки переключаются к Андрею. Кирилл ко всему этому относится безразлично» [Там же].

В проявлениях детей наблюдаются различия поведения, что может свидетельствовать об отношении к предметному миру, к поведению других.

Уже в младенческом возрасте дети демонстрируют индивидуальный способ реагирования на ситуацию, который в определенной степени является психологической детерминантой притязаний и проявления себя:

Прейер 0.5.0: «Когда ребенок находился в железнодорожном вагоне, и я внезапно вошел, после непродолжительной отлучки, он уставился на меня широко раскрытыми неподвижными глазами, с открытым ртом (опущенной нижней челюстью) и не шевелясь, являя типичную картину изумления» [3, с. 70].

Кирюша и Андрюша 0.5.9–0.5.15: «Верно реагируют на слова “Иди ко мне” (конечно, они всегда произносятся одной и той же интонацией)» [4, с. 41].

Руби 0.6.0: «Шестимесячный ребенок, увидев мать после длительного ее отсутствия, издает... резкий “ликующий звук”, широко улыбается, “топочет” в воздухе ножками, в порыве нежности припадает к ней тельцем, прикасается своим личиком к ее лицу, обнимает за шею ручками и, что характерно, нередко прикладывает к ней открытым ротиком, причем шевелит губками, учащенно дыша...» [5, с. 421].

Кирюша и Андрюша 0.7.8–0.7.14: «Детей подбрасывают, хвалят – ребята восторженно смеются» [4, с. 49].

В социально-ожидаемом и неожиданном поведении дети предъявляют себя социальному окружению.

В младенческом возрасте ребенок начинает осваивать свое телесное и физическое «Я», пробует узнавать себя, тем самым обучаясь выделять себя и свое тело среди других:

Скупин 0.6.0: «Ему показали карманное зеркало; он, смеясь и взвизгивая, смотрел на свое отражение и старался схватить его. Внезапно лицо ребенка приняло пылливое выражение – он сильно нагнулся на бок и заглянул за зеркало, отыскивая что-то; несомненное удивление выразилось на его личике, удивление по поводу полного отсутствия телесных частей, обыкновенно воспринимаемых вместе с образом лица. Несколько секунд ребенок сидел молча и вопросительно поглядывал на нас. Затем его взгляд снова нашел отражение в зеркале, он снова сильно нагнулся на бок и поискал за зеркалом; видно было, что ребенок стоит перед загадкой» [3, с. 70].

Кирюша и Андрюша 0.10.0–0.11.0: «Когда вокруг малышей много взрослых, и они все внимание уделяют близнецам, то близнецы ведут себя так, будто стараются нарочно привлечь и удержать всех возле себя. Они громко хохочут, кидая игрушки, радостно издают всевозможные звуки, а Кирилка, кроме того, судорожно машет ручками вверх-вниз. Все эти проявления, безусловно, еще не результат предусмотрительных действий с целью удержать при себе взрослых, а скорее всего результат сильного возбуждения от столь многочисленного общества» [4, с. 57].

Ребенок осваивает не только предметный мир, но и знакомится со своим собственным отражением. Подобный опыт продвигает ребенка в формировании отношения к своему телу.

В эмоциональных проявлениях и в посильных формах речевой коммуникации дети демонстрируют свой выбор собеседника. Разные способы восприятия и способы регуляции своей телесности помогают детям в предъявлении своих притязаний на взрослых:

Кирюша и Андрюша 0.7.1–0.7.7: «Помнят очень многих людей, человек 18–20 принимают как своих. Среди них одних предпочитают больше, других – меньше» [Там же, с. 48].

Кирюша 0.9.22–0.10.0: «Жметесь к бабуле, остальным не дает к себе подойти, кривит лицо» [Там же, с. 51].

Можно отметить избирательность взаимодействий детей, что описывает предпосылки сознательных притязаний на признание.

Развитие самосознания детей продолжается не только в освоении имени и телесного Я, но и в овладении социальными нормами поведения и запретами:

Кирюша и Андрюша 0.8.1–0.9.0: «“Нельзя!”. Знак запрета. Уже младенец реагирует на этот знак» [Там же].

Кирюша и Андрюша 0.10.0–0.11.0: «Строгое “нельзя!” удерживает Кирилку, но на Андрюшу оно явно действует наоборот» [4, с. 58].

Желание получить одобрение взрослого влияет на поведение ребенка. По материалам дневника было видно, что ребенок может поддаться

бессознательным желаниям, а иногда способен проявить сознательное упорство. Однако, наблюдается явная тенденция в стремлении проявить себя «хорошо». Подобная тенденция закладывает основу проявления личности в образовательной среде и возможность самой среды создавать эффективную мотивацию.

К концу младенческого возраста дети с удовольствием показывают части своего тела и лица. Освоение телесности продолжается, что позволяет ребенку проявлять свои эмоции, желания:

Кирюша и Андрюша 1.0.0: «Мальчики знают части тела. Показывают голову – кладут обе ручки на голову; нос – ладошкой или указательным пальцем тычут в нос; глазки – так ретиво указывают, что страшно спрашивать их о глазах; ножки – хватают себя за ножки» [4, с. 71].

В дневниковых материалах В.С. Мухиной можно наблюдать развитие притязаний на признание ребенка через имя и ценностное отношение к своему телу, что закладывает основу потенциала в том числе в образовательной среде.

Наблюдения за поведением малышей в Центре содействия семейному воспитанию (г. Москва)

Наблюдение проводилось в младшей группе, которая состоит из 6–7 детей. В одной группе трудятся три сотрудницы (воспитатель, младший воспитатель, помощник). Оснащение мебелью и игровыми материалами комнат достойное. Все помещения расположены на втором этаже.

Наблюдения за поведением малышей. Два ребенка (мальчики в возрасте 4–5 месяцев) лежали в отдельных люльках, они не тянули ручки в направлении взрослого, звуки также не произносили. Подражающие звуки человеческой речи, гуление, звуковое подражание самому себе не наблюдались. Можно отметить слабые проявления ориентировочных рефлексов, отсутствие поворота головы на новые звуки.

При приближении нового взрослого с положительным эмоциональным тоном речи к одному из них, ребенок заплакал, что может быть обусловлено редкими обращениями к ребенку со стороны воспитателей.

Третий мальчик (в возрасте 6 месяцев) спал в отдельной комнате в кроватке, после пробуждения не проявил себя в лепете, не стремился сообщить о своем пробуждении. На появление в спальне взрослых ребенок краткосрочно зрительно не зафиксировал внимание и продолжил простейшие действия с предметами в кроватке.

Совместная деятельность детей не организована. Дети находились в разных местах комнаты, общение между детьми не инициировалось ни взрослыми, ни детьми.

Четвертый мальчик (1,5–2 месяца) находился на руках у воспитателя. С этим ребенком воспитатель активно общался, дотрагивался до кончика носа. Ребенок в ответ на прикосновение проявлял слабые движения ручками, приоткрывал рот (устремляясь есть в ответ на телесный контакт).

Пятый ребенок находился в манеже, лежал на спине, действий, ориентированных на других, не проявлял.

Шестого ребенка в комнате не было. Его мыли в ванной комнате.

Осмысление результатов наблюдений за поведением детей подчеркивает значимость условий, в которых развивается человек. Определенные социальные условия предъявляют ребенку исторически сложившиеся требования к его социально-психологически ориентированным притязаниям на признание и обеспечивают постепенное вхождение ребенка в образовательное пространство. Наблюдаемые факты демонстрируют слабо проявленные утверждения прав на общественное уважение со стороны детей и со стороны взрослых.

Заключение

Полученные результаты показывают, что в младенческом возрасте ребенок проявляет предпосылки притязаний на признание, которые носят пока еще неосознанный и произвольный характер. Предпосылки проявления притязаний ориентированы на исторически сложившиеся и современные социальные условия.

В качестве психологических детерминант проявления притязаний на признание можно выделить:

- освоение реалий бытия во взаимодействии с тем, кто находится рядом с ребенком (родители, опекуны, воспитатели или медицинский персонал и т.д.);
- развитие органов чувств под влиянием получаемых внешних впечатлений и развитие условных рефлексов, что способствует установлению связи с миром природы, предметами, людьми. Постепенно зрение и работа других органов чувств начинает управлять поведением, сознательно направляя активность на интересующий объект;
- образование эмоционально-двигательной реакции (комплекс оживления), когда ребенок предъявляет родителю желание взаимодействовать и общаться через положительные и отрицательные эмоции. Они могут проявляться в плаче, улыбке ребенка и возникать при зрительном сосредоточении на предмете, в ответ на ласковые слова и интонирование родителя;

- овладение навыками речевой коммуникации, в том числе интонирование, вокализация, гуканье, гуление, лепет, овладение знаково-символическим опосредованием;
- младенец осваивает взаимодействие со взрослыми в социально-одобряемых и социально-неодобряемых формах проявления себя: малыш может непрерывно требовать внимание, а может продвигаться в освоении новых форм притязаний, например, общение по поводу предметов, игрушек;
- развивается совместная деятельность взрослого и ребенка, направляемая самим взрослым, малыш научается обращаться за помощью ко взрослому, чтобы выполнять действия успешно;
- развитие телесного Я ребенка посредством первоначальных активных двигательных реакций, посредством освоения ползания, хватания, манипулированием предметом, продвигая ребенка в умении достигать результат (развитие от направленности на предмет к направленности на результат действия);
- складывается первоначальное представление о мире в комплексах устойчивых ощущений, возникают элементарные формы мышления, что в свою очередь, позволяет ребенку не только активно познавать и присваивать окружающий мир, но и на элементарном уровне осознанности отстаивать свои интересы, способы мышления, проявлять любознательность;
- складывается базовый способ освоения нового образовательного пространства через присвоение опыта поколений;
- развивается образовательный потенциал ребенка посредством проявления присвоенного знания об окружающем мире в ценностном отношении к нему и в нарушении норм.

Таким образом, можно выделить психологические детерминанты развития притязаний на признание ребенка в младенческом возрасте, которые основываются на возрастных особенностях развития и определяют феноменологию притязаний.

Результаты наблюдений и анализа подчеркивают важность осознанного развития ребенка с ранних этапов онтогенеза, закладывая основы дальнейшего успешного проявления ребенка в образовательной среде. Своевременно сформированные умения и возможности у малыша в дальнейшем будут способствовать развитию самосознания, произвольности поведения ребенка, определяя образовательный потенциал, способствовать развитию целеполагания, развитию целенаправленного отстаивания себя в мире социального взаимодействия и отстаивания своих собственных интересов перед самим собой и в образовательной среде.

Библиографический список / References

1. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях: в 2 т. 2-е изд., испр. М., 2011. [Ladygina-Kots N.N. Ditya shimpanze i ditya cheloveka v ikh instinktakh, emotsiyakh, igrakh, privychkakh i vyrazitelnykh dvizheniyakh [Child of a chimpanzee and a child of a human in their instincts, emotions, games, habits and expressive movements]. In 2 vols. 2nd ed., corrected. Moscow, 2011.]
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. учреждений высш. учеб. заведений. 17-е изд. М., 2019. [Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya [Developmental psychology. Phenomenology of development]. Textbook for students of higher educational institutions. 17th ed. Moscow, 2019.]
3. Мухина В.С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд., испр. и доп. М., 2020. [Mukhina V.S. Lichnost: mify i realnost (Alternativnyy vzglyad. Sistemnyy podkhod. Innovatsionnye aspekty) [Personality: Myths and reality (Alternative view. Systems approach. Innovative aspects)]. 7th ed., rev. and additional. Moscow, 2020.]
4. Мухина В.С. Таинство детства: в 2 т. Т. 1. 3-е изд. Екатеринбург, 2005. [Mukhina V.S. Tainstvo detstva [The mystery of childhood]. In 2 vols. Vol. 1. 3rd ed. Ekaterinburg, 2005.]
5. Сеченов И.М. Психология поведения: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2006. [Sechenov I.M. Psikhologiya povedeniya: Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Psychology of behavior: Selected psychological works]. Moscow; Voronezh, 2006.]
6. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. С использованием в качестве материала ненапечатанных дневников Клары Стерн / пер. М.А. Энгельгардт. Пр., 1915. [Shtern V. Psikhologiya rannego detstva do shestiletнего возраста. S ispolzovaniem v kachestve materiala nenapechatannykh dnevnikov Klary Stern [Psychology of early childhood up to the age of six. Using as material the unpublished diaries of Clara Stern]. M.A. Engelhardt (trans.). Petrograd, 1915.]

Статья поступила в редакцию 02.02.2025, принята к публикации 11.03.2025

The article was received on 02.02.2025, accepted for publication 11.03.2025

Сведения об авторе / About the author

Журавлёва Инна Александровна – старший преподаватель кафедры психологии развития личности имени академика РАО В.С. Мухиной Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Inna A. Zhuravleva – Senior Lecturer at the Department of Psychology of Personality Development named after Academician V.S. Mukhina of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ia.zhuravleva@mpgu.su

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-228-248

УДК 316.6

О.А. Орлова, В.А. Шмакова

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
681000 г. Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация

Представления педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости о факторах, мешающих и помогающих решать конфликты на работе

Статья посвящена описанию результатов исследования факторов, помогающих и препятствующих решать педагогические конфликты педагогами с разным уровнем конфликтоустойчивости. В исследовании участвовали 1785 педагогов общеобразовательных и средних профессиональных образовательных Хабаровского края. Обследуемые были распределены в 4 группы по уровню конфликтоустойчивости (с очень низким, низким, средним и высоким уровнями). Статистический анализ результатов обнаружил значимые различия по факторам, помогающим и препятствующим решать педагогические конфликты, между всеми группами респондентов. Выявлено, что фактором, мешающим разрешению конфликтов у всех педагогов, независимо от уровня конфликтоустойчивости, является импульсивность и неумение управлять эмоциями. Конфликтоустойчивые педагоги в качестве основных факторов, препятствующих успешному решению конфликтов, считают состояние усталости и недостаток знаний о психологических особенностях другого человека, а в качестве помогающих решению конфликтов – благоприятный климат в образовательном учреждении, желание понять интересы другого, открытость, терпимость, умение слушать и понимать другого человека. Педагоги с высокой конфликтоустойчивостью значимо чаще используют помощь в решении конфликтов администрации, коллег, родителей, социального педагога и психолога, т.е. весь арсенал социальной поддержки и профессиональную помощь коллег, чем все остальные педагоги. Полученные в исследовании результаты позволяют определить пути повышения конфликтоустойчивости педагогов.

© Орлова О.А., Шмакова В.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



Ключевые слова: педагогические конфликты, конфликтоустойчивость, конфликтоустойчивость педагогов, помогающие решать конфликты факторы, мешающие решать конфликты факторы

Благодарности. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Профилактика конфликтов в образовательной среде с использованием медиативных технологий» (Дополнительное соглашение к Соглашению о предоставлении субсидии федеральному бюджету или автономному учреждению на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2024-045/4 от 27 августа 2024 г.).

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Орлова О.А., Шмакова В.А. Представления педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости о факторах, мешающих и помогающих решать конфликты на работе // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 228–248. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-228-248

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-228-248

O.A. Orlova, V.A. Shmakova

Amur State University of Humanities and Pedagogy,
Komsomolsk-on-Amur, 681000, Russia

Perceptions of teachers with different levels of conflict resistance about factors that hinder and help resolve conflicts at work

The article describes the results of a study of factors that help and hinder teachers with different levels of conflict tolerance to resolve pedagogical conflicts. The study involved 1,785 teachers of general and secondary vocational educational institutions of the Khabarovsk Territory. The surveyed teachers were divided into 4 groups according to the level of conflict tolerance (very low, low, medium, and high levels). Statistical analysis of the results revealed significant differences in the factors that help and hinder the resolution

of pedagogical conflicts between all groups of respondents. It was revealed that the factor that hinders the resolution of conflicts in all teachers, regardless of the level of conflict tolerance, is impulsiveness and inability to manage emotions. Conflict-resistant teachers consider fatigue and a lack of knowledge about the psychological characteristics of another person to be the main factors that hinder successful conflict resolution, while a favorable climate in the educational institution, a desire to understand the interests of another person, openness, tolerance, and the ability to listen and understand another person are considered factors that help resolve conflicts. Unlike other teachers, teachers with high conflict tolerance significantly more often use assistance in resolving conflicts from administration, colleagues, parents, social workers, and psychologists, i.e., the entire arsenal of social support and professional assistance from colleagues. The results obtained in the study allow us to determine ways to increase the conflict tolerance of teachers.

Key words: teacher, pedagogical conflicts, conflict resistance, factors that help resolve conflicts, factors that hinder conflict resolution

Acknowledgements. The study was carried out as part of the implementation of the state assignment for conducting fundamental scientific research on the topic "Conflict prevention in the educational environment using mediation technologies" (Additional agreement to the Agreement on the provision of a subsidy to the federal budget or an autonomous institution for financial support for the implementation of the state assignment for the provision of public services (performance of work) No. 073-03-2024-045/4 dated August 27, 2024).

CITATION: Orlova O.A., Shmakova V.A. Perceptions of teachers with different levels of conflict resistance about factors that hinder and help resolve conflicts at work. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 228–248. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-228-248

Введение

Конфликты – неотъемлемый элемент жизнедеятельности педагогов общеобразовательных школ. В процессе своей профессиональной деятельности учителя взаимодействуют со всеми участниками образовательного процесса: с учениками, их родителями, с коллегами, с администрацией школы. В ходе данных взаимодействий возникает достаточное большое разнообразие противоречий, множество конфликтных ситуаций, обусловленных различными факторами.

Большая конфликтогенность школьной среды, увеличение педагогической нагрузки, постоянные реформы системы образования, модернизация образовательных программ повышают требования к компетенциям современных педагогов и их конфликтоустойчивости. Конфликтоустойчивости педагогов посвящено большое количество современных исследований [8; 9; 11; 18; 41 и др.].

С точки зрения А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, конфликтоустойчивость – это способность оптимально организовать свое поведение в сложных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать проблемы, возникающие в отношениях с другими людьми [2]. По мнению Б.И. Хасана, конфликтоустойчивость – это способность разбираться в сути противоречий и использовать механизмы, способствующие выходу из конфликта [36]. М.М. Кашапов считает, что конфликтоустойчивость педагога обеспечивает успешность профессиональной деятельности, а ее отсутствие может привести к дезорганизации [17]. Н.Г. Маркова называет конфликтоустойчивость важным качеством личности, которое способствует урегулированию противоречий на конструктивной основе [22]. В.В. Волчек указывает, что конфликтоустойчивость обеспечивает активную конструктивную стратегию разрешения противоречий за счет поиска вариантов взаимоприемлемого способа его разрешения [10]. А.В. Бузмакова выделяет два вида конфликтоустойчивости педагогов: интегративную и компенсаторную. Интегративная конфликтоустойчивость рассматривается как конгруэнтность личностных качеств педагога и способа разрешения конфликта. Компенсаторная конфликтоустойчивость рассматривается как конструктивное разрешение конфликта при его неконгруэнтности личностным качествам педагога [8].

Вопрос о структуре конфликтоустойчивости в настоящее время является дискуссионным. С.Р. Петрухина [29], А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов [2; 3] выделяют такие компоненты конфликтоустойчивости, как познавательный, эмоциональный, мотивационный, волевой и психомоторный.

Е.Н. Шаган указывает на то, что предложенная структура может быть не вполне исчерпывающей, по его мнению, неоправданно отсутствует структурный элемент психики, который традиционно в конфликтологии относят к личностным факторам, влияющим на динамические и содержательные характеристики конфликта, – личностный смысл [38].

А.В. Бузмакова включает в структуру конфликтоустойчивости конфликтную ситуацию, что происходит посредством интеграции репрезентации конфликтной ситуации в структуру конфликтоустойчивости и взаимодетерминации репрезентации конфликтной ситуации и конфликтоустойчивости. Она подробно исследует когнитивный компонент

конфликтоустойчивости, показывая, что он состоит из адаптационных и интегративных ситуационных метакомпонентов личности. Адаптационные ситуационные метакомпоненты представляют собой выбор поведения на основании особенностей конфликтной ситуации. Интегративные ситуационные компоненты конфликтоустойчивости являются результатом изменения представлений о ситуации на основании своего поведения в ней, что приводит к включению конфликтной ситуации в структуру конфликтоустойчивости личности [8].

Актуальность нашего исследования обусловлена поиском факторов повышения конфликтоустойчивости педагогов, являющимся профессионально важным качеством личности, обеспечивающим конструктивное взаимодействие участников образовательного процесса. В первую очередь это актуально для тех педагогов, которые испытывают трудности при решении конфликтных ситуаций.

Понятие «трудность» в психологии используют в случае, когда субъект встречает в процессе своей деятельности препятствие или появляется «разрыв в деятельности» (А.Н. Леонтьев, 1972). Трудности выполняют как позитивные, так и негативные функции. Они сигнализируют о преграде, назревшем противоречии (индикаторная функция). При их преодолении актуализируются возможности личности (стимулирующая функция).

Целью нашего исследования явилось изучение факторов, мешающих и помогающих решать педагогические конфликты в представлениях педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости.

В задачи исследования входили: выявление педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости и обнаружение различий в их представлениях о факторах, мешающих и помогающих решать педагогические конфликты.

Методы и процедура исследования

Исследование осуществлялось в течение 2023–2024 гг. с участием 1785 педагогов общеобразовательных (1535 чел.) и средних профессиональных (750 чел.) образовательных учреждений Хабаровского края. Возраст респондентов варьирует от 20 до 72 лет (средний возраст 42,8), при этом молодых педагогов со стажем до 3 лет – 211 человек (11,8% от всей выборки); стаж работы от полугода до 52 лет.

Сбор информации осуществлялся с помощью анкеты, включающей в себя опросник для выявления уровня конфликтоустойчивости и два прямых вопроса закрытого типа, которые выявляют их представления о том, что мешает и помогает решать конфликты:

1) Как вы думаете, что в большей степени мешает людям решать конфликты в работе?

2) Что/кто помогает вам успешно решать конфликты на работе?

Вопросы носили закрытый характер, опрашиваемым необходимо было осуществить выбор из предложенных ответов (один или несколько). Уровень конфликтоустойчивости изучался с помощью полярных суждений, которые оценивались по пятибалльной шкале [35]. Методика позволяет выделить четыре уровня конфликтоустойчивости:

1) очень низкий, свойственный конфликтным людям;

2) низкий уровень, указывающий на выраженную конфликтность;

3) средний, отражающий ориентацию человека на компромисс и стремление избегать конфликта;

4) высокий уровень.

Для выявления значимых различий использовался многофункциональный критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, предназначенный для сопоставления процентных долей.

Результаты исследования

Среди педагогов, участвующих в исследовании, обнаружены различные уровни конфликтоустойчивости, количественное распределение которых представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение педагогов по уровню конфликтоустойчивости

Уровень конфликтоустойчивости							
Очень низкий		Низкий		Средний		Высокий	
Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
33	1,8	119	6,7	951	53,3	682	38,2

Большей части респондентов присущ средний уровень конфликтоустойчивости, который свидетельствует об их ориентации на компромисс как стратегию поведения в конфликтной ситуации. Больше трети педагогов (38,2%) обнаружили высокий уровень конфликтоустойчивости и небольшая часть (8,5% с «низким» и «очень низким» уровнем конфликтоустойчивости) ориентированы на конфликтные стратегии поведения.

В табл. 2 представлены ответы, отражающие представления педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости о факторах, мешающих решать конфликты на работе.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Как вы думаете, что в большей степени мешает людям решать конфликты в работе?» респондентов с разным уровнем конфликтоустойчивости, %

Варианты ответов	Уровень конфликтоустойчивости			
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
Недостаточность знаний об эффективном поведении в конфликте	39,39	36,97	38,07	42,23
Импульсивность	69,70	67,23	68,45	67,45
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	66,67	68,91	65,40	67,01
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	36,36	30,25	28,71	26,69
Желание добиться своих целей любым путем	33,33	39,50	38,28	38,42
Страх потерять авторитет	24,24	15,97	21,24	18,33
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	15,15	17,65	18,30	15,40
Безразличие	0	0	0	0
Недостаток знаний о психологических особенностях другого человека	24,24**	25,21**	29,44	35,04
Нежелание понять эмоциональное состояние партнера	36,36	26,05	24,29	25,81
Усталость	45,45**	47,90**	57,31**	56,74**

Примечание. Уровень достоверности: ** – $p \leq 0,01$.

Анализ этих данных показывает, что все педагоги, независимо от уровня их конфликтоустойчивости, в качестве основных факторов, мешающих разрешению конфликтов, считают импульсивность и неумение управлять эмоциями.

В психологическом словаре импульсивность определяется как «особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций» [7, с. 195–196]. В персонологических теориях личности

это одна из важнейших характеристик личности человека, противоположная самоконтролю [5]. Интерес психологов в изучении различных аспектов импульсивности связан с тем, что импульсивность выступает в качестве личностной предпосылки различных девиаций и психопатизации [12]. В исследованиях В.П. Шейнова обнаружено, что импульсивные дети и взрослые менее ассертивны, т.е. в меньшей мере обладают способностью «уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других» [39, с. 28].

Схожим, но все же феноменологически отличным фактором, мешающим разрешению конфликтных ситуаций, по мнению педагогов, является неумение управлять своими эмоциями.

Конфликтное взаимодействие всегда сопровождается нарастанием эмоциональной напряженности, включающей целый комплекс негативных эмоций, а также атипичное поведение: регрессию, агрессию, активизацию других защитных механизмов, эмоционально-физиологическую стрессовую реакцию. Совершенно очевидно, что подобные негативные переживания повышают потенциальную конфликтность индивида, что обуславливает значение умения управления своими эмоциями.

Данное умение рядом авторов определяется как эмоциональная компетентность, которая входит в качестве структурного компонента медиативной компетентности [33]. М.О. Мохряков под эмоциональной компетентностью понимает систему эмоциональных способностей по управлению собственной эмоционально-волевой сферой и готовность к влиянию на эмоциональное состояние других [26]. В сущности, способность управлять своими эмоциями является составляющей эмоционального интеллекта человека. Так, опросник Н. Холла, предназначенный для оценки эмоционального интеллекта, под которым он понимал способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений, включает в себя шкалу «управление своими эмоциями» [14]. В многочисленных исследованиях (см. [37]) выявлено, что эмоциональный интеллект связан с разными проявлениями особенностей педагогической деятельности и является фактором, препятствующим эмоциональному выгоранию педагогов.

В рамках существующих подходов к структуре конфликтоустойчивости [3; 8; 11; 22; 29; 37], выделяемые педагогами препятствия неконфликтного взаимодействия относятся к волевому и эмоциональному компонентам конфликтоустойчивости. Так, волевой компонент конфликтоустойчивости понимается как «способность личности к сознательной мобилизации сил в соответствии с ситуацией взаимодействия», а эмоциональный – «отражает эмоциональное состояние личности

в ситуации взаимодействия, уровень и характер возбудимости психики и ее влияние на успешность общения в трудной ситуации» [28, с. 76].

Вместе с тем, нами выявлены различия в восприятии факторов разрешения конфликтов в педагогической деятельности. В отличие от педагогов с низким уровнем конфликтоустойчивости, конфликтоустойчивые педагоги в качестве основных факторов, препятствующих успешному решению конфликтов, считают состояние усталости и недостаток знаний о психологических особенностях другого человека. Отметим, что значимые различия обнаружены между всеми анализируемыми нами группами педагогов.

Состояние усталости (утомление) в психологии труда определяют как функциональное состояние, которое возникает в результате интенсивной и /или длительной умственной (физической) нагрузки в процессе деятельности и проявляется во временном нарушении ряда функций организма, снижении эффективности и качества выполнения профессиональных задач [34]. Усталость выступает индикатором стадии снижения работоспособности субъекта труда, сопряженное со снижением интереса к текущей работе, нарастанием напряженности психических и физиологических функций, увеличением волевых усилий для сохранения необходимой продуктивности и качества деятельности [30].

По мнению А.В. Бузмаковой, основным механизмом конфликтоустойчивости является сопротивляемость конфликтному воздействию [8]. Действие данного механизма заключается в регуляции уровня аффекта, соразмерности силы реагирования на конфликт силе конфликтного воздействия, которое, по ее мнению, обеспечивается волевым усилием. Природа волевого усилия до конца не ясна, вместе с тем, большинство ученых ее рассматривают в качестве механизма волевой регуляции – сознательное напряжение психических и физических возможностей, мобилизующих и организующих состояние и деятельность человека ради преодоления препятствий [15].

Таким образом, в ситуации конфликтного поведения усталость можно рассматривать в качестве функционального состояния, снижающего сопротивляемость конфликтному воздействию, ввиду психофизиологических ограничений сознательного управления своим состоянием и деятельностью. В исследовании В.А. Бодрова обоснованы причины развития утомления, в качестве которых выступают:

- 1) основная – профессиональная нагрузка;
- 2) дополнительные – воздействие неблагоприятных факторов деятельности, психическое напряжение, чрезмерная умственная или физическая нагрузка перед работой;
- 3) способствующие – нарушение режима труда, слабая профессиональная подготовка и т.д. [6].

Недостаток знаний о психологических особенностях другого человека – фактор, значение которого растет с ростом конфликтоустойчивости педагогов, что объясняется важностью выстраивания точного образа «расстановки сил» в конфликте, сопряженного с попыткой оценить возможности «оппонента», понять его цели и интересы, мотивы поступков и т.д. Данный фактор в структуре конфликтоустойчивости относится к его когнитивному (познавательному) компоненту, содержание которого конфликтологи рассматривают расширительно: как умение анализировать динамику конфликта и «сводить к минимуму искажения восприятия конфликтной ситуации и личности оппонента, а также своего поведения...; способность быстро принимать правильные решения...» [2, с. 203]. Важность сформированности данного компонента объясняется тем, что на этапе эскалации конфликта возникает сужение когнитивной сферы и как следствие искажение образа партнера, что затрудняет его регулирование.

Выделяемая педагогами трудность связана с развитием перцептивно-рефлексивных способностей и умений, обеспечивающими возможность адекватного отражения психических состояний человека, его свойств и качеств, способность предвидеть ход и результат своего воздействия на этого человека [31].

Л.М. Митина, в отличие от Н.В. Кузьминой, включившая перцептивно-рефлексивные способности в структуру педагогических способностей, выделяет их в особый класс, наряду с проектировочно-гностическими. Данную группу способностей (рефлексивно-перцептивных) она определяет как ведущую, связанную с развитием самосознания, поскольку они, по мнению автора, включают в себя способность понимать себя и основанную на этом регуляцию своего поведения и деятельности, способность к проникновению в индивидуальное своеобразие партнера, а также разрешению своих внутриличностных противоречий и конфликтов [25, с. 56].

В нашем случае педагоги указывают только на один аспект перцептивно-рефлексивных способностей, связанный с точным отражением индивидуальных особенностей партнера по взаимодействию. Вместе с тем, известные социально-психологические закономерности социально-перцептивного процесса [5] подтверждают связь точности интерпретации образа объекта восприятия с процессами самопознания, которые обеспечиваются рефлексией как перцептивным механизмом познания другого.

Таким образом, анализ факторов, мешающих решению педагогических конфликтов, позволяет сделать вывод, что все педагоги, независимо от их конфликтоустойчивости, в качестве главных препятствий, затрудняющих конфликтное взаимодействие, выделяют волевой и эмоциональный компоненты конфликтоустойчивости, связанные с такими особенностями

личности человека, как «импульсивность» и «неумение управлять своими эмоциями» – составляющей структуры эмоционального интеллекта.

С уровнем конфликтоустойчивости связаны такие препятствия, как «усталость» и «недостаток знаний о психологических особенностях другого человека». Значение данных факторов в ситуации конфликтного взаимодействия растет с уровнем конфликтоустойчивости. Данные факторы можно отнести к переменным, которые связаны не с личностными особенностями, а с ситуативным состоянием и знаниями и способностями, которые могут быть предметом коррекции.

Для выявления факторов, помогающих в разрешении педагогических конфликтов, респондентам предлагался перечень факторов, частота выбора которых педагогами с разным уровнем конфликтоустойчивости представлена в табл. 3.

Таблица 3

**Распределение ответов на вопрос
«Что помогает вам успешно решать конфликты на работе?»
респондентов с разным уровнем конфликтоустойчивости, %**

Ответы	Уровень конфликтоустойчивости			
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
Благоприятный климат в образовательном учреждении	51,52	42,02**	45,85	56,89**
Миролюбивость	36,36	36,97	34,28	44,57
Терпимость к особенностям партнера	48,48**	44,54**	51,74	58,94**
Желание понять интересы другого	36,36**	31,09**	38,38**	46,19**
Умение выслушать другого человека	48,48	61,34	62,04	72,58
Умение понять состояние другого человека	54,55**	52,10**	57,41	65,54**
Способности к самоуправлению в общении	24,24	24,37	25,13	24,05
Индивидуальный подход в общении	45,45	44,54	47,74	50,00
Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	36,36	29,41*	37,01	38,42*

Примечание. Уровень достоверности: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Обнаружены значимые различия в восприятии значения факторов, способствующих решению конфликтов на работе педагогами с различной конфликтоустойчивостью. Один из пяти факторов, которые значимо чаще выбирают конфликтоустойчивые педагоги, относится к организационно-средовому (благоприятный климат в образовательном учреждении). Безусловная роль психологического климата организации как фактора, определяющего частоту возникновения внутригрупповых конфликтов и стратегий, который выбирают его участники, убедительно показана в ряде исследований [1]. Остальные факторы, отмечаемые нашими респондентами, можно отнести к разным компонентам конфликтоустойчивости: мотивационному (желание понять интересы другого); волевому (терпимость) и операциональному, который включают в себя ряд умений: умение слушать, понимать другого и открытость.

Характеризуя конфликтологические умения, выделяемые педагогами, можно отметить, что «открытость» подразумевает искренний, не манипулятивный способ подачи себя в процессе коммуникации. По мнению Е. Мелибруды, открытость «это прежде всего умение (выделено нами. – О.О., В.Ш.) быть честным и естественным в отношениях с людьми. Подобное поведение хотя и не является гарантией абсолютного взаимопонимания, но все же помогает другим лучше понимать вас» [24, с. 186].

Конфликтное взаимодействие представляет собой, прежде всего, коммуникативное взаимодействие, эффективность которого зависит от способности его участников слышать друг друга. Вместе с тем, исследования показывают, что эффективность слушания у большинства людей составляет 25%, речь идет о той информации, которую мы слышим [21]. Столь низкий процент эффективности объясняется тем, что слушание представляет собой сложный комплекс умений, которым человек с разной успешностью овладевает в течение жизни. Одним из условий, способствующих развитию данного умения, является знание факторов, обуславливающих способность слушать [27]. В ситуации конфликтного взаимодействия значимость рассматриваемого нами умения возрастает, т.к. именно в процессе вербальной коммуникации идет поиск взаимопонимания посредством прояснения целей и интересов оппонента, но эмоции, сила которых растет в процессе разворачивания конфликта, часто мешают его участникам слышать друг друга. Эмоции подавляют критическое восприятие, снижая способность осмысливать происходящее, что делает актуальным способность к эмоциональной регуляции, на которую респонденты указывали как фактор, мешающий разрешению конфликтов.

Вместе с тем, в исследованиях отмечается, что часто причиной непонимания является не «неумение», а «нежелание» слушать, которое определяется спецификой восприятия личностью всей ситуации, в которой

происходит общение [32]. На данный фактор (желание понять интересы другого) указывают и наши респонденты, причем осознание значения мотивационного фактора растет вместе с конфликтоустойчивостью педагогов. Таким образом, наличие коммуникативных умений вряд ли обеспечит нужный эффект, если человек не обнаруживает отсутствие желания слушать. Е.Ю. Клепцова определяет терпимость как свойство личности, которое «актуализируется в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль» [19]. Автор указывает на непрагматичную природу терпимости, ее связанность с просоциальной мотивацией поведения человека, которого отличает терпимость. Следовательно, мы можем предположить о связанности терпимости (волевой компонент конфликтоустойчивости) с мотивационным фактором конфликтоустойчивости – «желание понять интересы другого».

Таблица 4

**Распределение ответов на вопрос
«Кто помогает вам при решении конфликтных ситуаций?»
респондентов с разным уровнем конфликтоустойчивости, %**

Ответы	Уровень конфликтоустойчивости			
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
Никто	57,58**	35,29**	30,70**	24,05**
Администрация	33,33**	36,97**	44,27**	51,32**
Коллеги	45,45*	48,74*	54,05*	58,50*
Психолог	15,15*	22,69*	23,45*	29,91*
Социальный педагог	9,09	15,13	13,04	16,86
Родители	15,15**	9,24**	15,67**	19,21**

Примечание. Уровень достоверности: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Любая трудная жизненная ситуация, к которой относится и конфликтное взаимодействие, включает социальные условия, в которых разворачивается процесс совладания личности, а также ее социальное окружение, к которому человек может обратиться за помощью.

Педагоги с разным уровнем конфликтоустойчивости обращаются за помощью в разной степени и к разным субъектам образовательного

процесса (см. табл. 3). Педагоги с высокой конфликтоустойчивостью значимо чаще используют помощь в решении конфликтов администрации, коллег, родителей, социального педагога и психолога, чем все остальные педагоги. Они используют весь арсенал социальной поддержки и профессиональную помощь коллег, если это необходимо.

Большая часть (57,58%) педагогов с очень низким уровнем конфликтоустойчивости считают, что никто не помогает им при решении конфликтных ситуаций. Можно предположить, что отсутствие помощи в решении конфликтов связано с отсутствием обращения за такой поддержкой.

Все педагоги, независимо от уровня их конфликтоустойчивости, чаще получают помощь от коллег. Коллега – самый близкий в профессиональном плане человек, имеющий ту же специальность и работающий с теми же детьми, что облегчает обращение за помощью.

Помощь администрации в решении конфликтных ситуаций стоит на втором месте по частоте встречаемости, что говорит об умении использовать административный способ воздействия на участников конфликтного взаимодействия. Стратегия решения конфликта с участием директора является распространенным вариантом в системе отечественного образования [40].

К психологу же, который является специалистом в области конфликтологии, педагоги обращаются значимо реже. Как показывают исследование Е.А. Савиной с коллегами, желание учителей обратиться за консультацией к педагогу-психологу опосредовано возможными последствиями такой консультации – затраченным временем, потерей конфиденциальности, тревогой и страхом того, что психолог может воспринять учителя как некомпетентного.

Чаще всего учителя готовы обращаться за помощью к психологу в том случае, если они сталкиваются с проблемами, связанными с трудностями во взаимоотношениях между школьниками, а в меньшей степени они готовы обсуждать проблемы, связанные с отношениями между ними и учащимися и отношениями в коллективе педагогов [16].

Выводы

Исследование факторов повышения конфликтоустойчивости педагогов осуществлялось посредством изучения различий представлений педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости о том, что им мешает, а что помогает решать педагогические конфликты, являющиеся неотъемлемой частью образовательного процесса.

1. В представлениях конфликтоустойчивых педагогов главными факторами, затрудняющими разрешение конфликтов, выступает состояние усталости и недостаток знаний о психологических особенностях другого человека.

2. В качестве факторов, способствующих разрешению конфликтов в образовательной организации, выступает благоприятный климат в образовательном учреждении и такие составляющие конфликтоустойчивости, как желание понять интересы другого (мотивационный компонент); терпимость (волевой компонент); умения слушать, понимать другого, открытость.

Таким образом, конфликтоустойчивые педагоги осознают важность собственного ресурсного состояния, обеспечивающего способность контролировать свое эмоциональное состояние в ситуации затрудненного взаимодействия и наличие коммуникативных умений, позволяющих выстраивать конструктивное взаимодействие (умение слушать, понимать другого, открытость). Не менее важным, по их мнению, фактором, способствующим успешному разрешению конфликтов, является желание понять интересы другого и наличие благоприятного климата в образовательном учреждении.

3. Обнаружены различия в готовности педагогов обращаться за помощью в решении конфликтной ситуации. Конфликтоустойчивые педагоги в случае необходимости используют весь арсенал социальной поддержки (администрации, родителей, социального педагога и психолога), а также профессиональную помощь коллег, в отличие от педагогов с низкой конфликтоустойчивостью, у которых самым распространенным ответом на вопрос, кто помогает им при решении конфликтов, был «никто». Независимо от уровня конфликтоустойчивости, чаще всего педагоги обращаются к своим коллегам и значительно реже к психологу, что может указывать на недоверие и опасения возможных последствий, связанных с конфиденциальностью информации.

Заключение

В результате эмпирического исследования выявлены субъективные факторы, обуславливающие уровень конфликтоустойчивости педагогов, в качестве которых выступает сочетание диспозиционных особенностей личности, определяющих внутреннюю готовность субъекта к пониманию другого, с наличием коммуникативных навыков, обеспечивающих успешное коммуникативное взаимодействие.

Данный фактор важно учитывать в процессе сопровождения профессионального становления педагогов. Персонифицированный подход

к повышению квалификации педагога может быть реализован посредством вариативности отдельных модулей образовательной программы, содержание которых учитывает личностные особенности конкретного педагога: конфликтоустойчивость, эмоциональный интеллект; открытость к взаимодействию; коммуникативная компетентность.

В рамках наставничества для молодого специалиста, на основе предварительной диагностики личностных особенностей, может разрабатываться индивидуальный образовательный маршрут.

Библиографический список / References

1. Ануфриев А.Ф., Ефимова О.С. Исследование факторов возникновения межличностных конфликтов педагогов // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 70–82. [Anufriev A.F., Efimova O.S. Study of factors causing interpersonal conflicts among teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2018. No. 2. Pp. 7–82. (In Rus.)]
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб., 2006. [Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. Slovar konfliktologa [Conflictologist's dictionary]. St. Petersburg, 2006.]
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. М., 2000. [Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. Konfliktologiya [Conflictology]. Textbook for universities. Moscow, 2000.]
4. Басимов М.М. Пятифакторная модель личности с позиции нелинейной психологии // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. 2015. № 2 (36). С. 30–39. [Basimov M.M. Five-factor model of personality from the position of nonlinear psychology. *Bulletin of Kurgan State University. Series: Physiology, Psychology and Medicine*. 2015. No. 2 (36). Pp. 30–39. (In Rus.)]
5. Битянова М.Р. Социальная психология. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2008. [Bityanova M.R. Socialnaya psihologiya [Social physiology]. St. Petersburg, 2008.]
6. Бодров В.А. Проблема утомления летного состава (понятие, причины, признаки, классификация) // Физиология человека. 1988. № 5. С. 835–843. [Bodrov V.A. The problem of fatigue of flight personnel (concept, causes, signs, classification). *Human Physiology*. 1988. No. 5. Pp. 835–843. (In Rus.)]
7. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2005. [Bolshoj psihologicheskij slovar [Large dictionary of psychology]. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko (eds.). St. Petersburg, 2005.]
8. Бузмакова А.В. Структура и содержание конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности. Ярославль, 2016. [Buzmakova A.V. Struktura i sodержanie konfliktoustojchivosti lichnosti na etapah professionalnogo obucheniya i pedagogicheskoy deyatel'nosti [The structure and content of conflict resistance of an individual at the stages of professional training and pedagogical activity]. Yaroslavl, 2016.]

9. Бурлаков С.В., Хлебников А.С. Конфlikтоустойчивость учителя в поликультурном образовательном пространстве // Бюллетень науки и практики. Нижневартовск, 2020. С. 390–395. [Burlakov S.V., Khlebnikov A.S. Conflict resistance of a teacher in a multicultural educational space. *Byulleten nauki i praktiki*. Nizhnevartovsk, 2020. Pp. 390–395. (In Rus.)]
10. Волчек В.В. Конфликтная компетентность преподавателя // Молодой ученый. 2014. № 7 (66). С. 494–499. [Volchek V.V. Conflict competence of a teacher. *Molodoy ucheniy*. 2014. No. 7 (66). Pp. 494–499. (In Rus.)]
11. Гильфанова А.Д. Конфликтоустойчивость педагога // Цифровое общество в контексте развития личности. Уфа, 2017. С. 81–82. [Gilfanova A.D. Conflict tolerance of a teacher. *Cifrovoye obshchestvo v kontekste razvitiya lichnosti*. Ufa, 2017. Pp. 81–82. (In Rus.)]
12. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб., 2009. С. 136–138. [Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta* [Psychology of conflict]. St. Petersburg, 2009. Pp. 136–138. (In Rus.)]
13. Дементий Л.И. Возрастные особенности самоконтроля, импульсивности и агрессивности школьников // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2017. № 2. С. 4–9. [Dementiy L.I. Age-related features of self-control, impulsiveness and aggressiveness of schoolchildren. *Bulletin of Omsk University. Series: Psychology*. 2017. No. 2. Pp. 4–9. (In Rus.)]
14. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб., 2021. [Ilyin E.P. *Emocii i chuvstva* [Emotions and feelings]. St. Petersburg, 2021.]
15. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб., 2021. [Ilyin E.P. *Psikhologiya voli* [Psychology of will]. St. Petersburg, 2021.]
16. Исследование потребностей в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей / Е.А. Савина, И.А. Савенкова, А.Е. Эстерле и др. // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 4. С. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu.2017090401 [Savina E.A., Savenkova I.A., Esterle A.E. et al. Study of the needs for advisory assistance from an educational psychologist among teachers and parents. *Psychological and Pedagogical Research*. 2017. Vol. 9. No. 4. Pp. 1–11. (In Rus.). DOI: 10.17759/psyedu.2017090401]
17. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2011. [Kashapov M.M. *Psikhologiya tvorcheskogo processa v konflikte* [Psychology of the creative process in conflict]. Yaroslavl, 2011.]
18. Кирилова С.А. Коммуникативная компетентность как условие повышения конфликтоустойчивости в профессиональной деятельности педагога // Научное мнение. СПб., 2020. С. 17–23. [Kirilova S.A. Communicative competence as a condition for increasing conflict resistance in the professional activity of a teacher. *Nauchnoye mnenie*. St. Petersburg, 2020. Pp. 17–23. (In Rus.)]
19. Клепцова Е.Ю. Толерантность и терпимое отношение педагогов и менеджеров образования при высшей форме саморазвития // Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, 15–16 ноября 2006 г., г. Екатеринбург. В 2 ч. Ч. 1. Екатеринбург, 2006. С. 104–110. [Klepцова E.Yu. Tolerance and tolerant attitude of teachers and educational managers in the highest form of self-development. *Lichnostno razvivayushchee professionalnoye obrazovanie v izmenyayushcheysya Rossii*:

- materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15–16 noyabrya 2006 g., g. Ekaterinburg. Part 1. Ekaterinburg, 2006. Pp. 104–110. (In Rus.)]*
20. Короченцева А.В. Особенности эмоционального интеллекта педагогов с различным стилем педагогического общения // Психология обучения. 2017. № 10. С. 127–135. [Korochentseva A.V. Features of the emotional intelligence of teachers with different styles of pedagogical communication. *Psychology of Education*. 2017. No. 10. Pp. 127–135. (In Rus.)]
 21. Куницына К.Н. Межличностное общение: учеб. для вузов. СПб., 2001. [Kunicyna K.N. *Mezhlichnostnoe obshchenie* [Interpersonal communication]. Textbook for universities. St. Petersburg, 2001.]
 22. Маркова Н.Г. Конфликтоустойчивость личности как индикатор безопасности в поликультурном мире // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сб. материалов VIII междунар. заоч. науч.-практ. конф. М., 2014. С. 63–66. [Markova N.G. Conflict tolerance of the individual as an indicator of security in a multicultural world. *Aktualnye problemy gumanitarnyh i socialno-ekonomicheskikh nauk: sb. materialov VIII mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf.* Moscow, 2014. Pp. 63–66. (In Rus.)]
 23. Матвеева Е.В. Проблема соотношения понятий импульсивности, смелости, тревожности и склонности к риску и ее методологическое значение для психологии индивидуальности животных и человека // Методология современной психологии. 2021. № 13. С. 305–316. [Matveeva E.V. The problem of the relationship between the concepts of impulsiveness, courage, anxiety and risk-taking and its methodological significance for the psychology of individuality of animals and humans. *Metodologiya sovremennoj psihologii*. 2021. No. 13. Pp. 305–316. (In Rus.)]
 24. Мелибрда Е.Я. Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения. М., 1986. [Melibruda E.Ya. *Ty – My: Psihologicheskie vozmozhnosti uluchsheniya obshcheniya* [You – Us: Psychological possibilities for improving communication]. Moscow, 1986.]
 25. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности 03100 – Педагогика и психология. М., 2004. [Mitina L.M. *Psihologiya truda i professionalnogo razvitiya uchitelya* [Psychology of work and professional development of teachers]. Teaching aid for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow, 2004.]
 26. Мохряков М.О. Эмоциональная компетентность и ее составляющие в структуре требований к результатам освоения образовательной программы начального общего образования младших школьников с общей речевой недостаточностью развития // Концепт. 2016. Т. 17. С. 398–403. [Mokhryakov M.O. Emotional competence and its components in the structure of requirements for the results of mastering the educational program of primary general education for junior schoolchildren with general speech impairment. *Concept*. 2016. Vol. 17. Pp. 398–403. (In Rus.)]
 27. Николс Р.Дж., Стивенс Л.А. Учимся слушать людей. Эффективное деловое общение / пер. с англ. М., 2006. [Nichols R., Stevens L. *Uchimsya slushat lyudej. Effektivnoe delovoe obshchenie* [Are you listening]. Transl. from English. Moscow, 2006.]

28. Осипова Д.А. К проблеме определения структуры конфликтоустойчивости личности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2019. № 10 (97). С. 74–78. [Osipova D.A. On the problem of determining the structure of a person's conflict resistance. *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie*. 2019. Vol. 10 (97). Pp. 74–78. (In Rus.)]
29. Петрухина С.П. Конфликтоустойчивость как важнейшее условие профессиональной компетентности личности // Тезисы докладов и выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. Современная конфликтология: пути и средства содействия демократии, культуры мира и согласия. II т. СПб., 2004. С. 79–81. [Petrukhina S.P. Conflict resistance as the most important condition for professional competence of an individual. *Tezisy докладov i vystuplenij na II Mezhdunarodnom kongresse konfliktologov. Sovremennaya konfliktologiya: puti i sredstva sodejstviya demokratii, kultury mira i soglasiya*. Vol. II. St. Petersburg, 2004. Pp. 79–81. (In Rus.)]
30. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб., 2001. [Psihologiya [Psychology]. Textbook for humanities universities. V.N. Druzhinin (ed.). St. Petersburg, 2001.]
31. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная и педагогическая психология. СПб., 2000. [Rean A.A., Kolominskij Socialnaya i pedagogicheskaya psihologiya [Social and educational psychology]. St. Petersburg, 2000.]
32. Рыжкова И.В. Приемы и механизмы эффективного педагогического общения // Среднее профессиональное образование. 2018. № 6. С. 26–28. [Ryzhkova I.V. Techniques and mechanisms of effective pedagogical communication. *Secondary Vocational Education*. 2018. No. 6. Pp. 26–28. (In Rus.)]
33. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Андронникова О.О. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства (на примере Сибирского федерального университета) // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 413–428. DOI: 10.32744/pse.2020.5.29 [Smolyaninova O.G., Korshunova V.V., Andronnikova O.O. Formation of mediative competence of participants in the educational space (on the example of the Siberian Federal University). *Perspectives of Science and Education*. 2020. No. 5 (47). Pp. 413–428. (In Rus.). DOI: 10.32744/pse.2020.5.29]
34. Современная психология: справочное руководство. М., 1999. [Sovremennaya psihologiya: Spravochnoe rukovodstvo [Modern psychology: A reference guide]. Moscow, 1999.]
35. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. [Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Socialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp [Social and psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, 2002.]
36. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб., 2003. [Hasan B.I. Konstruktivnaya psihologiya konflikta [Constructive psychology of conflict]. St. Petersburg, 2003.]
37. Четошников Е.В. Эмоциональный интеллект и синдром эмоционального выгорания среди педагогов-психологов // В мире научных открытий.

2013. № 114 (47). С. 465–475. [Chetoshnikova E.V. Emotional intelligence and burnout syndrome among educational psychologists. *V mire nauchnykh otkrytiy*. 2013. No. 114 (47). Pp. 465–475. (In Rus.)]
38. Шаган Е.Н. Формирование конфликтоустойчивости у подростков на занятиях тренинга в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006. [Shagan E.N. Formirovanie konfliktoustojchivosti u podrostkov na zanyatiyah treninga v shkole [Developing conflict tolerance in adolescents through training sessions at school]. PhD theses. Kaliningrad, 2006.]
39. Шейнов В.П. Короткая версия опросника импульсивности В.А. Лосенкова: разработка и валидизация // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 4. С. 820–838. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-4-820-838. [Sheinov V.P. Short version impulsivity questionnaire of the V.A. Losenkov: Development and validation. *Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Psychology and Pedagogy*. 2022. Vol. 19. No. 4. Pp. 820–838. (In Rus.). DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-4-820-838.]
40. Шобонов Н.А. Конфликтная компетентность директора школы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 3 (57). С. 80–84. DOI: 10.46845/2071-5331-2021-3-57-80-84 [Shobonov N.A. Conflict competence of the school director. *The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical sciences*. 2021. No. 3 (57). Pp. 80–84. (In Rus.). DOI: 10.46845/2071-5331-2021-3-57-80-84]
41. Яремчук С.В. Взаимосвязь конфликтоустойчивости педагогов и их удовлетворенности отношениями с разными субъектами профессиональной деятельности // Проблемы психологического благополучия: материалы Международной заочной научной конференции, Екатеринбург–Фергана, 1 апреля 2022 года. Екатеринбург; Фергана, 2022. С. 189–197. [Yaremchuk S.V. The relationship between conflict tolerance of teachers and their satisfaction with relationships with different subjects of professional activity. *Problemy psikhologicheskogo blagopoluchiya: Materialy Mezhdunarodnoy zaachnoy nauchnoy konferentsii, Ekaterinburg–Fergana, 1 aprelya 2022 goda*. Ekaterinburg; Fergana, 2022. Pp. 189–197. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 03.04.2025, принята к публикации 20.05.2025

The article was received on 03.04.2025, accepted for publication 20.05.2025

Сведения об авторах / About the authors

Орлова Ольга Александровна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре

Olga A. Orlova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Educational Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Amur Humanitarian Pedagogical State University, Komsomolsk-on-Amur

E-mail: olga_shishmareva@mail.ru

Шмакова Вера Андреевна – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой психологии образования Института педагогики и психологии, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре

Vera A. Shmakova – PhD in Psychology; Head of the Department of Educational Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Amur Humanitarian Pedagogical State University, Komsomolsk-on-Amur

E-mail: shmakovavera66@mail.ru

Заявленный вклад авторов

О.А. Орлова – общее руководство направлением исследования, планирование исследования

В.А. Шмакова – проведение исследования, обработка результатов

Contribution of the authors

O.A. Orlova – general direction of research, research planning

V.A. Shmakova – conducting research, primary processing of the results

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-249-252

С.Г. Косарецкий

Московский государственный психолого-педагогический университет,
127051 г. Москва, Российская Федерация

Сегодня спецшколы СССР – это модель для создания передовых школ в современной России

Мой отклик на выход книги, посвященной школе-лицею № 40 Нижнего Новгорода³, может показаться неожиданным. Мои научные интересы последние десятилетие связаны с другой группой школ нашей страны – которые не готовили медалистов и победителей олимпиад, не конкурировали за поступление и отбор, не ставили целью углубленное изучение предметов. Однако в ситуации наблюдаемой трансформации российской школы, в частности, планов создания системы так называемых «передовых школ», феномен специальных школ СССР, к которым относится школа № 40, показался мне заслуживающим внимания. Это книга воспоминаний выпускников и учителей, летопись школьной жизни 1964–1981 гг. – периода работы основателя и директора В.Я. Векслера.

Я благодарен автору-составителю за ее труд, прежде всего, как она сама отмечает, ценный для «выпускников школы». Но она определяет еще одну важную целевую группу: «А еще книга будет интересна всем,

³ Школа Векслера. Страницы истории уникальной горьковской физматшколы № 40 / авт.-сост. А. Векслер. М., 2025.



кто захочет узнать, как превратить спецшколу в территорию Свободы, Радости и Творчества». И мне кажется очень важным, чтобы книга попала к ним в руки.

В последние годы появился корпус публикаций разного жанра, посвященных специальным (прежде всего, «физмат») школам Советского Союза. Данные школы не только стали образцами управления и преподавания высокого класса, но формировали поколения, сыгравшие значимую роль в жизни страны: научной, производственной, культурной. Не только готовя учеников к поступлению в ведущие университеты и выстраиванию успешных карьер, но определяя образ мысли, жизненные ценности и цели.

Автор-составитель книги справедливо формулирует очень важный тезис: «История школы – это далеко не только история школы. Это история времени».

Книга, в одной своей части, является своего рода летописью школы № 40 – сколько классов, учителей, учеников было в тот или иной год, сколько медалистов, как школа строилась и реконструировалась, куда ребята путешествовали, с кем сотрудничали, какие события проходили, какие традиции складывались. Другая часть книги оживляет эту летопись через собранные и бережно сложенные воспоминания выпускников. Наконец, третья часть представляет очерк истории специальных «физматшкол» в СССР.

Сегодня интерес к спецшколам СССР носит не только историко-педагогический характер. Эту модель рассматривают как пример для создания образовательных организаций, ориентированных на подготовку будущих ученых и инженеров, которые призваны восстановить научно-технологическое лидерство страны.

«Одним словом, это был очередной вызов времени. Очередной прорыв. Мобилизационный проект», – пишет автор про спецшколы 1960-х гг. И сегодня мы вновь ощущаем этот мобилизационный пафос. К сожалению, в этом процессе нет фигур, сопоставимых с А.Н. Колмогоровым и И.М. Гельфандом, и, напротив, заметно больше людей случайных. И честно признаваемый автором второй мотив создания спецшкол – «политическая и административная элита хотела обеспечить хорошее образование своим собственным детям», похоже, в противоположность тому времени, является сегодня более значимым.

Спецшколы СССР рассматриваются чаще как эффективную модель работы с мотивированными и одаренными детьми, особенно в части углубленного изучения математики и физики. Несомненно,

дидактические и воспитательные подходы, реализованные в них, остаются сегодня востребованы. В книге мы можем найти живое описание тех из них, что обеспечили успех школы № 40.

Однако не менее важным, а для многих, возможно, более значимым было то, что называется укладом, атмосферой, климатом. Как отмечается в книге, «любовь к школе зависит прежде всего, от той атмосферы, которая царит в ней, от настроения учителей и учеников и от тех дел, которые помогают интересно жить, учиться и трудиться».

Данная книга не была первой, в которой удалось показать эту сторону спецшкол, но то, как удалось в ней реконструировать эту весьма «тонкую материю», заслуживает самой высокой оценки.

Атмосфера спецшкол не только поддерживала мотивацию, но и создавала для учащихся те эффекты, которые на языке современной науки можно определить как «субъективное благополучие», «чувство принадлежности», «социальный капитал».

Автор цитирует публикацию М. Майофис и И. Кукулина, которые обращают внимание, что спецшколы стали «нишами», в которых «поощрялось экспериментирование, творчество, состязательность, независимость мышления, а гуманизм стал внутренней интенцией». И история школы № 40 является прекрасной иллюстрацией этих эффектов спецшкол.

Именно поэтому, мне кажется, очень важным познакомить с ней тех, кто будет создавать теперь уже не «специальные», а «передовые» школы в современной России. «Захотите, пожалуйста, – хочется мне обратиться к ним, – узнайте и постарайтесь сделать не обязательно “по букве”, характеризующей школу № 40, но по духу ее и других “онтогенетических ниш” и “островов утопии” прошлого века».

Однако здесь мой энтузиазм, не успев родиться, начинает сталкиваться с сомнениями, порожденными, как ни парадоксально, впечатлениями от той же книги. Составитель цитирует в ней Е. Ямбурга: «одной из естественных причин (но не единственной) возникновения педагогических утопий было временное совпадение грандиозных замыслов государства и искренних устремлений авторов новых педагогических проектов, готовых эти замыслы реализовать... все эти изобретенные притмы и методы окрашены личностью их создателей».

Книга действительно несет в себе не только описание педагогических практик спецшколы, и даже не только ее «атмосферы», но образ ее создателя и первого директора В.Я. Векслера, а также учителей школы № 40.

Найдутся ли такие фигуры среди тех, кому сегодня доверяют дело «передовых школ»? Очень хочется надеяться...

Сведения об авторе / About the author

Косарецкий Сергей Геннадьевич – кандидат психологических наук; проректор по научной деятельности, Московский государственный психолого-педагогический университет

Sergey G. Kosaretsky – PhD in Psychology; vice-rector for scientific activities, Moscow State University of Psychology and Education

E-mail: kosaretskijs@mgppu.ru

Информация для авторов

«Педагогика и психология образования» – всероссийский междисциплинарный журнал. Издание специализируется на освещении научно обоснованных решений педагогических и психологических проблем и задач обучения и воспитания на всех уровнях системы непрерывного образования – от дошкольного до дополнительного – формального, неформального и информального.

Все представленные для публикации статьи рецензируются. Издание осуществляет двойное «слепое» рецензирование (т.е. рецензент не знает, чью статью он оценивает; автор не знает, кто делает отзыв на его статью) всех поступающих материалов, соответствующих тематике журнала.

В основе решения о публикации лежит научная новизна и теоретическая значимость представленного материала, количественная и качественная обоснованность полученных результатов и выводов.

К публикации принимаются статьи, отражающие основные результаты оригинальных исследований, а также научные обзоры и рецензии на монографии, учебники и учебные пособия. Научные обзоры должны представлять собой теоретический анализ содержащейся в них проблемной области, подготовленный с определенных концептуальных позиций автора обзора.

Целью журнала является обеспечение научной общественности объективной информацией о современном состоянии педагогических и психологических наук в области образования. Редакция журнала «Педагогика и психология образования» ставит перед собой следующие задачи:

- отражение хода и результатов современных теоретических, методологических и опытно-экспериментальных исследований по педагогике и психологии, направленных на научное обеспечение повышения качества содержания всех уровней системы непрерывного образования;
- освещение процессов интеграции российского образования в образовательное пространство стран СНГ и мировое образовательное пространство;
- обсуждение дискуссионных вопросов, касающихся педагогической, психолого-педагогической и научно-методической поддержки реализации основных направлений развития педагогического образования в России.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссией 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

2025.3

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

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

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

Подписано в печать 28.09.2025 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 15,88 п. л. Тираж 1000 экз.