

*Научный журнал*

*Основан в 2006 г.*

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций  
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

**Учредитель:**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тверской государственный университет»

**Редакционная коллегия серии:**

акад. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (*глав. редактор*);  
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева;  
акад. РАО, д-р пед. наук, проф. Б.М. Бим-Бад;  
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина;  
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова;  
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич;  
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина;  
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина;  
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова;  
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская;  
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова;  
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк;  
д-р психол. наук, проф. О.С. Дейнека (Россия);  
д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец (Россия);  
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);  
д-р пед. наук, проф. Б. Чакрун (Франция);  
канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина (Россия);  
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*)

**Адрес редакции:**

Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24  
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

*Все права защищены. Никакая часть этого издания  
не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный  
университет, 2022

*Scientific Journal*

*Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass Media  
PI № ФC77-61037 of March 5, 2015

**Translated Title:**

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

**Founder:**

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education  
«Tver State University»

**Editorial Board of the Series:**

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief*)  
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva;  
Acad. of RAE, Dr. of Psychology, prof. B.M. Bim-Bad;  
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina;  
Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova;  
Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich;  
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina;  
Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina;  
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova;  
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya;  
Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova;  
Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);  
Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka  
Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets  
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);  
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Borhene Chakroun (France);  
Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina  
Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*)

**Editorial Office:**

24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia  
Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

*All rights reserved. No part of this publication  
may be reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2022

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА**

Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Синергетический подход к построению системы психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов .....	6
Копылова Н.В., Копылова Ю.А. Критерии профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы .....	14
Спасенников В.В., Хохлова М.В., Лупанова Е.А. Сравнительный анализ научной продуктивности преподавателей университета на основе показателей публикационной активности и цитируемости .....	22
Посохова А.В., Жемерикина Ю.И. Психологические аспекты эффективности деятельности руководителя в экстремальных управленческих ситуациях .....	35
Топорнина А.В. Изучение особенностей ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации .....	43

### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Дробышева Т.В., Ларионов И.В., Тарасов С.В. Особенности социально-психологической пресыщенности условиями жизни в мегаполисе в разных группах горожан .....	51
Чибисова М.Ю., Белая А.К. Факторная структура представлений о причинах обращения за психологической помощью у лиц с различной выраженностью религиозной идентичности .....	61

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

Кусакина Е.А., Иванова Р.Ю. Особенности конструктивного взаимодействия студентов и преподавателей в образовательном пространстве .....	70
Сафаралиева А.Р., Пряжникова Е.Ю. Самооценка как психолого-педагогическая категория: научные взгляды и подходы .....	79
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
Милюгина Е.Г., Праюнраттанавонг К.В. Обучение русскому языку как педагогический ресурс формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников .....	90
Разумовская А.А. Содержание структурных компонентов опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми .....	103

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Григорьева Е.Я., Горбачева Е.Ю. Новый формат единого государственного экзамена (на примере французского языка) .....	118
Казакова И.Б., Сафонова Е.В. Единство обучения и воспитания на уроках искусства: технология «Образ и мысль» .....	128
Леонтьева Н.В. Поэтапная методика обучения решению задач на построение в пространстве .....	139
Нагорнова А.А., Царапкина Ю.М., Анисимова А.В. Обучение и предпрофессиональная подготовка в условиях дистанционного взаимодействия .....	150

### **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Васильева Н.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ: организационно-методические аспекты .....	160
Корнеев Т.Н. Применение исследовательского метода в инженерном образовании .....	173
Парочкина М.М., Воробьева Г.В. Лингвострановедческий аспект изучения языковых единиц при обучении русскому языку как иностранному .....	184
Цховребов А.С. К проблеме отбора сложных структур научного стиля речи .....	196

#### **СТРАНИЦА АСПИРАНТА**

Ван Шисянь. Активизация познавательной и когнитивной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка с применением обучающих роботов.	205
И Анжэнь. Сравнение стандартных и нестандартных методов преподавания китайского языка студентам гуманитарных направлений подготовки в российских вузах .....	216
Маклачков Е.А. Исследование устойчивости к информационным провокациям в период подготовки к выполнению служебно-боевых задач .....	223
Меренюкова А.М. Формирование профессиональной готовности педагога-хореографа в педагогическом вузе .....	233
Сметанникова Ю.И. Формирование рефлексивного компонента самообразовательной культуры младших школьников .....	243
Шиленин Д.А. Балльно-рейтинговый контроль знаний курсантов в процессе военно-профессионального образования .....	253

#### **НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ**

Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д., Черникова А.А., Ивлева С.А. Оформление профессиональной социальной работы в контексте дискурсов постмодернизма: оценка динамики с 1991 по 2000 гг. ....	262
---	-----

### **CONTENTS**

#### **LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS**

Gaidamashko I.V., Babichev I.V., Ilchenko I.B. Синергетический подход к построению системы психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов .....	6
Kopylova N.V., Kopylova Y.A. Criteria of professional competence of employees of criminally-Executive system .....	14
Spasennikov V.V., Khokhlova M.V., Lupanova E.A. Comparative analysis scientific productivity of university teachers based on indicators publication activity and citation .....	22
Posokhova A.V., Zhemerikina Yu.I. Psychological aspects of the efficiency of the management in extreme management situations .....	35
Topornina A.V. Studying the features of the value-semantic sphere of employees of an educational organization in the conditions of digitalization .....	43

#### **SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY**

Drobysheva T.V., Larionov I.V., Tarasov S.V. Peculiarities of social-psychological satiety with the conditions of life in a mega city in different groups of citizens .....	51
Chibisova M.Yu., Belaia A.K. Factor structure of representations about the reason for seeking counseling among people with different religious identity .....	61

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGICAL TESTING  
OF DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS**

Kusakina E.A., Ivanova R.Yu. Features of constructive interaction of students and teachers in educational space of the college .....	70
Safaraliev R.A., Pryazhnikova E.Yu. Self-assessment as a psychological and pedagogical category: scientific views and approaches.....	79

**GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

Milyugina E.G., Prayunrattanavong K.V. Training to Russian as a pedagogical resource for forming the Thai schoolchildren' intercultural communicative competence.....	90
Razumovskaya A.A. The content of the structural components of the experience of moral interaction of students with other people. ....	103

**THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND UPBRINGING**

Grigoryeva E.Ya., Gorbacheva E.Yu. New format of the unified state exam (by the example of the French language) .....	118
Kazakova I.B., Safonova E.V. Unity of Training and Education in Art Lessons: Pedagogical Technology «Image and Thought» .....	128
Leontyeva N.V. Phased solid construction tasks solving methods.....	139
Nagornova A.A., Tsarapkina J.V., Anisimova A.V. Training and pre-professional training in the conditions of remote interaction .....	150

**METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Vasilyeva N.N. Development of teachers' professional competence in the field of comprehensive support of children with disabilities: organizational and methodological aspects.....	160
Korneenko T.N. Application of the research method in engineering education.....	173
Parochkina M.M., Vorobeva G.V. The linguoculturological aspect of the study of language units in teaching Russian as a foreign language .....	184
Tskhovrebov A.S. On the problem of selecting complex structures of scientific style of speech .....	196

**GRADUATE STUDENT PAGE**

Wang Shixian. Students' cognitive and cognitive activity in the process of learning a foreign language using learning robots .....	205
Yi Anran. Comparison of standard and non-standard methods of teaching chinese to humanitarian students in Russian universities.....	216
Maklachkov E.A. Study of resistance to information provocations during preparation for performance of service and combat missions .....	223
Merenyukova A.M. Components of professional readiness of a teacher-choreographer at a pedagogical university .....	233
Smetannikova Y.I. Formation of the reflexive component of the self-educational culture of younger schoolchildren.....	243
Shilenin D.A. Point-rating control of cadets knowledge in the process of military professional education.....	253

**SCIENTIFIC DISCUSSION**

Firsov M.V., Lelchitsky I.D., Chernikova A.A., Ivleva S.A. Forming professional social work in the context of postmodernism discourses: evaluation of dynamics from 1991 to 2000.....	262
---	-----

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА**

УДК 159.99: 796.015

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.006

**СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ  
СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ**

**И.В. Гайдамашко, И.В. Бабичев**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи

В статье обоснована возможность эффективного применения синергетического подхода при построении системы комплексного психологического сопровождения тренировочного процесса и соревновательной деятельности в спорте. Основное содержание посвящено сущности психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов и теоретически обосновано применение синергетического подхода к решению этой задачи.

**Ключевые слова:** *психологическое сопровождение, подготовка спортсменов, синергетический подход.*

Проблемам психологического сопровождения в спорте в отечественной психологии и педагогике уделяется значительное внимание. Для большинства специалистов становится очевидным, что психологическая составляющая подготовки спортсменов является не менее важной, чем физический, технический и тактические элементы этой подготовки.

Часто приходится наблюдать, в том числе и в спорте высших достижений, когда недостаточный уровень психологической подготовленности не позволяет одаренным спортсменам достигать своих максимальных результатов в ходе соревновательной деятельности. Кроме того, имеют место ситуации, когда успешные спортсмены преждевременно прекращают активную соревновательную деятельность по причинам эмоционального выгорания или невозможности противостоять значительным психическим нагрузкам.

Исследования таких ученых, как А.В. Алексеева, Б.А. Вяткина, В.Д. Горбунова, А.А. Горелова, Е.П. Ильина, В.Л. Марищука, А.Ц. Пуни и многих других, сформировали вполне определенное представление о содержании психологической подготовки спортсменов, в том числе, в рамках системы комплексного психологического сопровождения, осуществляемого специалистами в области психологии спорта.

Одновременно в современной психологии и педагогике обосновано применение синергетического подхода к решению различных

теоретических и практических задач, в том числе задач психологического управления и сопровождения педагогической деятельности [5].

Использование синергетических подходов в психологии представлено К.А. Абульхановой-Славской, С.С. Бубновой, В.Е. Ключко, О.А. Власовой, В.Ю. Крыловым, А.О. Прохоровым, И.Н. Трофимовой, Л.Р. Фахрутдиновой и др.

Использование синергетического подхода в педагогических исследованиях нашло отражение в работах М.В. Богуславского, В.А. Игнатовой, О.А. Калимуллиной, В.Н. Корчагина, Н.В. Лежневой, В.Ш. Масленниковой, В.И. Писаренко, Н.М. Таланчука и др.

Кроме того, группой авторов предложен вариант синергетического подхода к системе психологического сопровождения студентов, в котором качественно представлены компоненты этой системы как синергетической [5].

Вместе с тем возможность применения синергетического подхода в формировании системы психологического сопровождения в спорте не нашла должного отражения в современной науке.

Можно утверждать, что предложенные в настоящее время различными специалистами модели психологического сопровождения спортивной деятельности носят не вполне достаточный характер, что позволяет предполагать необходимость дальнейших исследований этой проблемы. В том числе с использованием синергетического подхода, что и обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

На начальном этапе исследования необходимо подробно рассмотреть, что представляет собой система психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов.

В целом, в педагогической деятельности психологическое сопровождение может рассматриваться, прежде всего, как система профессиональной деятельности специалиста-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития индивида, которая включает три обязательных компонента: 1) непрерывный мониторинг психолого-педагогического статуса сопровождаемого и динамики его психического развития; 2) создание социально-психологических условий для личностного развития и обучения сопровождаемых лиц; 3) оказание психологической помощи объектам психологического сопровождения [6].

В свою очередь, под психологическим сопровождением спортивной деятельности группа авторов подразумевает совокупность мероприятий для повышения эффективности всех видов подготовки спортсмена и, прежде всего, обеспечения психической готовности к выступлению, создание предпосылок к продолжительной спортивной карьере и стабильной демонстрации высоких результатов [15]. Данное определение характеризует, в первую очередь, цели и задачи

психологического сопровождения в спорте.

Важно, что психологическое сопровождение дополняет учебно-тренировочную и соревновательную деятельность и способствует не только развитию мастерства и физических качеств спортсмена, но и формированию деятельностно-обусловленных субъектных свойств личности [3].

Применительно к детско-юношескому спорту необходимо отдельно выделить такую задачу психологического сопровождения, как создание условий для гармоничного развития, становления личности ребенка, обеспечения его психического здоровья и психологического благополучия [1, 8]. В данном случае можно утверждать, что психологическое сопровождение существенно выходит за рамки содействия достижению целей только спортивной деятельности, и является частью глобальной системы развития и обучения подрастающего поколения, например, в контексте решения значимой задачи по формированию функциональной грамотности, как совокупности определенных знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих человеку наиболее эффективно использовать весь свой актуальный личностный потенциал в различных сферах своей жизнедеятельности и успешно противостоять вызовам современного мира [11].

Психологическое сопровождение решает целый ряд трудоемких и многоаспектных задач, подразумевает эффективное взаимодействие и непрерывное развитие всех участников процесса – психологов, тренеров, самих спортсменов, спортивного и административного руководства спортивных организаций и клубов, родителей спортсменов (если речь идет о детско-юношеском спорте) и т.д., и может рассматриваться, как сложная многоуровневая система, которая, с одной стороны, включает некоторые подсистемы, например, психологическую подготовку и психологическую помощь, с другой – является важным компонентом системы всего процесса подготовки спортсменов.

Психологическое сопровождение, в целом, реализует следующие основные функции [9]: *образовательную* функцию, в свою очередь, включающую психологическое просвещение всех объектов сопровождения, а также, обучение их различным методам психологической подготовки; *оценивающую* функцию, направленную на определение индивидуальных особенностей спортсменов, уровня развития необходимых для спорта личных качеств и постоянный мониторинг их психологической подготовленности; *помогающую* функцию, которая, прежде всего, подразумевает психологическую помощь спортсменам, в том числе, по проблемам, не связанным со спортивной деятельностью; *профилактическую* функцию, заключающуюся в создании и поддержании наиболее благоприятных условий спортивной деятельности и минимизации влияния ее негативных (стрессовых) факторов; *развивающую* функцию,

направленную на активное развитие у спортсменов целого комплекса необходимых личностных качеств: высокой адекватной самооценки, развитой волевой сферы, мотивации достижения и непрерывного саморазвития, развитых навыков саморегуляции, концентрации внимания и многих других, а, также, формирование у них необходимых знаний в области психологии спорта [1, 2, 3, 8, 15].

Соответственно, психологическое сопровождение в спорте может рассматриваться как педагогическая система, исходя из определения педагогической системы как определенной совокупности взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [4].

Для осуществления своих основных функций система психологического сопровождения в спорте использует такие основные средства: различные методы психодиагностики, в том числе в компьютерной форме; различные индивидуальные и групповые психологические тренинги, в том числе, с использованием специальной аппаратуры – аппаратов биологической обратной связи, аудио- и видео-стимуляции и пр.; семинары и мастер-классы для спортсменов, тренеров и родителей (если речь идет о детско-юношеском спорте), направленные на повышение как общей психологической грамотности (например, в области психологии индивидуальных различий), так и уровня знаний, необходимых для решения конкретных задач психологической подготовки; психологическое консультирование, которое может использоваться не только для оказания необходимой психологической помощи, но и как инструмент психологического просвещения по различным вопросам спортивной деятельности [9].

Существенной особенностью комплексного психологического сопровождения в спортивной деятельности может являться то, что некоторые участники этого процесса одновременно выступают и объектом, и субъектом педагогического воздействия. Прежде всего это касается тренеров сопровождаемой организации или клуба, которые, с одной стороны, непосредственно участвуют в психологической подготовке своих подопечных, с другой – для повышения эффективности этой подготовки тренерам необходимо повышать свою психологическую компетентность, в том числе, в рамках непрерывного взаимодействия со специалистом-психологом, осуществляющим сопровождение [7, 8].

В этом смысле психологическое сопровождение может рассматриваться еще шире – как значимый инструмент развития профессионализма тренеров в аспекте повышения их психолого-педагогической компетентности [16].

Соответственно, повышается значимость такой функции системы психологического сопровождения, как психологическое просвещение,

которое направлено на формирование психологической грамотности всех участников процесса подготовки спортсменов на всех этапах спортивной деятельности в целях повышения его общей эффективности, и обеспечения наиболее благоприятных условий для личностно-профессионального развития спортсменов и тренеров, а также сохранения их психического здоровья и благополучия [10].

Таким образом, комплексное психологическое сопровождение в спорте, осуществляемое на постоянной основе, можно рассматривать как сложную педагогическую систему, способствующую личностному и профессиональному развитию всех участников спортивной деятельности. Соответственно, построение такой системы требует качественного нового, системного подхода.

В качестве такого подхода применительно к педагогическим системам в различных исследованиях предлагается использовать потенциально неисчерпаемые возможности междисциплинарной области научных знаний – синергетики. В настоящее время синергетическая педагогика как отдельная отрасль научных знаний находится в стадии формирования.

По мнению разных ученых, практически любая педагогическая система может рассматриваться и как синергетическая система [14].

К основным свойствам синергетических систем относят, прежде всего, такие характеристики системы, как нелинейность, открытость и стремление к самоорганизации и саморазвитию, которые в той или иной степени присущи всем педагогическим системам.

Рассмотрим этот вопрос более подробно.

По нашему мнению, открытость педагогических систем вообще, и психологического сопровождения в спорте, в частности, связана, в первую очередь, с необходимостью дополнения их постоянно возникающими новыми научными знаниями, методами и технологиями обучения и развития, и т.п. В этом смысле педагогическая система не должна быть замкнута, постоянна и статична, в противном случае она становится менее эффективной по отношению к системам, открытым для различного рода образовательных инноваций.

Кроме того, психологическое сопровождение как синергетическая система может быть открыта не только с точки зрения постоянно расширяющегося информационного поля, но и в аспекте возможного привлечения новых сил и средств, как компонентов системы, при возникновении соответствующей необходимости. Например, приглашение для сотрудничества специалистов в области традиционных восточных техник медитации, к которым все чаще обращаются представители спорта высших достижений.

В свою очередь, нелинейность педагогических систем, по мнению В.И. Писаренко, может быть связана с многовариантностью выбора,

которая может означать создание в образовательной среде условий выбора и индивидуального вектора развития, стимулирование самостоятельности в принятии важных решений [14]. Наличие подобного свойства делает педагогическую систему более гибкой, индивидуально ориентированной, а, соответственно, более эффективной с точки зрения стоящих перед ней задач и реализуемых функций.

По нашему мнению, нелинейность педагогических систем связана, прежде всего, с изначально нелинейным характером развития и становления личности обучаемых (сопровождаемых) и формирования у них тех или иных качеств. В этом смысле нелинейность выступает как некое «природное» свойство педагогической системы, которое необходимо учитывать при построении психологического сопровождения. В практической деятельности это может выражаться в отказе от излишней формализации, как самого процесса сопровождения, так и оценки ожидаемых результатов.

Самоорганизация в педагогических системах – это процесс или совокупность процессов, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению системы, например, появление новых методов, приемов обучения [14].

Теория самоорганизации строится на утверждении, что существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее стабильного и динамического развития. Характерным качеством любой социальной системы является противоречие между хаосом и упорядоченностью в развитии. С одной стороны, – налицо развитие системы по направлению к целостности, упорядоченности, а с другой – целостность системы есть остановка в ее развитии [13].

Эффективность применения синергетического подхода при построении системы психологического сопровождения в спорте мы рассматриваем с двух точек зрения.

С одной стороны, психологическому сопровождению спортивной деятельности, как педагогической системе, изначально присущи признаки синергетических систем, что необходимо учитывать организатором сопровождения.

С другой стороны, свойства, характеризующие систему как синергетическую, по нашему мнению, позволяют говорить о них, как о необходимых условиях эффективности применительно к психологическому сопровождению. К таким свойствам мы можем отнести открытость системы и ее способность к самоорганизации и саморазвитию.

Использование синергетического подхода во многом позволяет эффективнее моделировать, прогнозировать и управлять педагогическими процессами [12]. Это в полной мере относится и к системе комплексного

психологического сопровождения спортивной деятельности.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ показал, что синергетический подход вполне применим и может быть эффективным при построении системы психологического сопровождения спортивной деятельности.

В практической деятельности применение синергетического подхода в процессе организации и формирования программы психологического сопровождения в спорте может заключаться, в первую очередь в нацеленности всех участников процесса сопровождения на получение дополнительных знаний от внешних источников, например, в периодическом повышении квалификации, участии в семинарах, мастер-классах и т.д. по вопросам психологической подготовки в спорте, а также, общей психологии; в отказе от излишней формализации педагогического процесса, значительной автономности его участников; в многовариантности вектора психологической подготовки спортсменов в аспекте наличия множества альтернативных способов и методов, наиболее эффективных в определенных ситуациях и текущих условиях; в повышении индивидуализации педагогического процесса, учитывающего психологические особенности объектов психологического сопровождения, их возрастные, социальные и прочие различия.

#### **Список литературы**

1. Бабичев И.В. Психологическая подготовка юных теннисистов. Москва: 2018. 123 с.
2. Бабичев И.В., Жихарева О.И., Ильченко И.Б. Развитие навыков психической саморегуляции у юных теннисистов: учебно-методическое пособие. Казань: б/и, 2020. 92 с.
3. Багадирова С.К. Материалы к курсу «Спортивная психология»: учебное пособие. Майкоп: Изд-во «Магарин О. Г.», 2014. 243 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
5. Бирюкова Г.М. Синицина Л.В. Нехвядович Э.А. Системный анализ компонентов модели психологического сопровождения // Власть и управление на Востоке России. 2013. № 2 (63). С. 41–45.
6. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. М.: Сентябрь, 1998. 127 с.
7. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Организационно-педагогические условия применения психодиагностики в работе тренеров в детско-юношеском спорте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (55), С. 60–65.
8. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Содержание психологической компетентности тренера в детско-юношеском спорте в аспекте психологической подготовки спортсменов // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. №4. С. 33–41.
9. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Модель психологического сопровождения

- подготовки юных спортсменов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 2 (94). С. 203–209.
10. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Особенности психологического просвещения в системе детско-юношеского спорта // Вестник спортивной науки. 2022. № 1. С. 36–41.
  11. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В., Вечерина А.Н. Условия и механизмы формирования функциональной грамотности в подростковом и юношеском возрасте // Человеческий капитал, 2022, 1 (157). С. 190–195.
  12. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26–31.
  13. Калимуллина О.А. Синергетический подход к процессу воспитания современного студента как фактор развития личности. Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной электронной научно-практической конференции / под науч. ред. П.П. Терехова. 2018. С. 219–223.
  14. Писаренко В.И. Синергетические идеи в педагогике // Известия Южного федерального университета. Технические науки. Тематический выпуск. 2012. С. 111–119.
  15. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности: монография / [Л.Г. Уляева, Е.В. Мельник и др.]; под общ. ред. Л.Г. Уляевой. М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2014. 236 с.
  16. Gaidamashko I., Babichev I., Zhikhareva O. The main conditions for the development of the teacher's professionalism in modern conditions. // E3S Web of Conferences. 14. Rostov-on-Don, 2021. EDP Sciences. С. 12131.

*Об авторах:*

Гайдамашко Игорь Вячеславович, доктор психологических наук, профессор, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94), e-mail: gajdamashko@mirea.ru

Бабичев Игорь Витальевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94), e-mail: 4377760@mail.ru

**A SYNERGETIC APPROACH TO THE CONSTRUCTION  
OF A SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT  
OF THE ATHLETES' TRAINING PROCESS**

**I.V. Gaidamashko, I.V. Babichev**

Sochi State University, Sochi

The article substantiates the possibility of effective application of a synergistic approach when building a system of complex psychological support for the training process and competitive activity in sports. The main content is devoted to the essence of psychological support of the athletes' training process and the application of a synergetic approach to solving this problem is theoretically justified.

**Keywords:** *psychological support, training of athletes, synergetic approach.*

УДК 159.9  
Doi: 10.26456/vtspyped/2022.3.014

## **КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

**Н.В. Копылова, Ю.А. Копылова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

Рассмотрена профессиональная компетентность сотрудников уголовно-исполнительной системы. С целью ее оценки нами была разработана и апробирована «Карта критериев профессиональной компетентности сотрудников УИС», позволившая выделить ряд наиболее значимых критериев.

**Ключевые слова:** критерии, профессиональная компетентность, уголовно-исполнительная система, оценка профессиональной компетентности, профессиональная подготовленность.

### *Введение*

В настоящий момент в России существует острая проблема: осуществляется накопление интеллектуального ресурса, его использование в профессиональной деятельности только увеличивает свои возможности, однако уровень профессионализма либо падает, либо не соответствует происходящим изменениям. В этой связи вопросы формирования профессиональной компетентности приобретают особую актуальность.

Специфика служебных обязанностей личного состава пенитенциарной системы основывается на том, что профессиональная деятельность связана с экстремальными условиями, ответственным отношением сотрудников за принимаемые решения, необходимостью общения со специальным контингентом и влиянием психологических и физических перегрузок [7].

Характерной чертой уголовно-исполнительной системы является то, что она выдвигает высокие требования к профессиональным и психологическим качествам своих сотрудников, предполагает повышенную ответственность за собственное поведение, моральное, психологическое и физическое напряжение, но в связи с этим увеличивается потребность в качественном и профессиональном подборе персонала.

1 августа 2018 года вступил в силу Федеральный закон от 19.07.2018 № 197-ФЗ «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» [11]. В переработанном законодательстве о службе в уголовно-исполнительной системе

© Копылова Н.В.,  
Копылова Ю.А., 2022

Российской Федерации (далее также – уголовно-исполнительная система, УИС) можно отметить определения служебных обязанностей сотрудника и требования к его служебному поведению, от которого во многом зависит продуктивность и эффективность всей уголовно-исполнительной системы [10].

Деятельность уголовно-исполнительной системы имеет ряд специфических характеристик, важнейшей из которых является ее экстремальный характер. Человеку важно адаптироваться к всевозможным условиям деятельности. Наблюдая за личностными характеристиками и функциональным состоянием субъекта в экстремальных условиях, можно изучать деятельность человека.

Работы О.Л. Барской [1], О.И. Ларичева, С.Б. Ребрика и А.И. Мечетова [8] посвящены изучению особенностей деятельности человека в экстремальных условиях и механизма принятия решений в опасных ситуациях. В указанных работах отмечается, что этот процесс обусловлен анализом ситуации и уровня эмоционального состояния человека, в том числе иррациональных воздействий.

Результаты исследований Б.Г. Бовина [3], Б.Ф. Ломова [9] и В.А. Бодрова [2] направлены на развитие профессиональных и важных личностных качеств, влияющих на реализацию результатов человеческой деятельности в экстремальных условиях.

Подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы является важным моментом в успешном прохождении служебной деятельности, а в особенности в совершенствовании профессиональных навыков и профессиональной культуры [6].

Профессиональная подготовка сотрудников пенитенциарной системы осуществляется в учебных заведениях, при повышении квалификации, переподготовке и т.д. Непрерывное и независимое обучение влияет на развитие специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в сложных условиях.

В профессиональной деятельности сотрудников наиболее важное место занимают профессиональные способности, т.е. степень сформированности системы знаний, навыков, умений и личной инициативы, необходимых для эффективного выполнения конкретных видов деятельности. Быть компетентным означает быть уверенным в себе, своих способностях и быть способным учиться самостоятельно. Необходим регулярный самоконтроль и независимость мышления, оригинальность мышления, настойчивость, способность принимать нестандартные решения и понимание профессиональных обязанностей.

В современных условиях пенитенциарная система нуждается в профессионалах, компетентных сотрудниках с соответствующими личностными качествами, такими как ответственность, мобильность, инициативность, стрессоустойчивость, а также в людях, умеющих

выполнять свои служебные обязанности в экстремальных условиях и решать возникающие проблемы [12].

Оценка профессиональной компетентности сотрудников в уголовно-исполнительной системе проводится в одном из трех случаев, в зависимости от которых используют различные методы:

1. Аттестация, поиск и отбор кандидатов. В данном случае рекомендуется обращаться к матрице компетенций, которая основывается на общепринятых в данных учреждениях требованиях к компетенции. Матрица компетенций содержит описание всей совокупности профессионально-важных черт для отбора кандидата на определенную должность.

2. Развитие и дальнейшее продвижение сотрудника. При необходимости направлять усилия на развитие и продвижение работника в будущем следует использовать матрицу компетенций, которая содержит перечень умений и навыков, актуальных для выполнения трудовой деятельности. Важно обратить внимание на стратегические цели пенитенциарного учреждения, что позволит определить степень важности профессионального развития сотрудников для организации и для самого персонала.

3. Оценка потенциала сотрудника. В данной ситуации можно оценить не только результативность сотрудников, но и рассмотреть перспективу развития потенциала и построить план профессионального пути. Сотрудник оценивается коллегами и руководством, с которым он непосредственно взаимодействует в ходе трудовой деятельности. Полученную информацию соотносят между собой и обрабатывают, после чего составляют общий вывод о сотруднике [4].

Формирование профессиональной компетентности рассматривается как конечный результат образования; компетентность как психическое новообразование возникает в ходе освоения деятельностью, приобретает в процессе практического обучения [5]. Важным вопросом при рассмотрении профессиональной компетентности является определение критериев.

Для определения критериев оценки профессиональной компетентности нами проведено исследование среди сотрудников УИС. В ходе исследования была разработана и апробирована «Карта критериев профессиональной компетентности сотрудников УИС», представленная 5 блоками: нравственный, коммуникативный, эмоционально-волевой, профессионально-интеллектуальный и профессиональной подготовленности. Для оценки значимости критериев профессиональной компетентности экспертам предлагалось оценить представленные критерии, где 3 – это максимальная оценка, а 1 – минимальная.

#### *Результаты исследования*

По результатам исследования мы выявили критерии, которые

оцениваются экспертами наиболее высоко (рис. 1).



Рис. 1. Средние значения оценки критериев профессиональной компетентности

Большинство экспертов в первую очередь выделяют как значимый профессионально-интеллектуальный критерий: 2,6 – оценка сотрудниками; 2,8 – оценка руководства. Далее по значимости оценивается нравственный критерий – 2,7 и 2,8. Затем критерий профессиональной подготовленности – 2,6; коммуникативный – 2,5 и 2,6; эмоционально-волевой – 2,4 и 2,6.

Таким образом, для оценки профессиональной компетентности личного состава УИС мы можем выделить следующие по значимости критерии:

1. Профессионально-интеллектуальный критерий определяется такими специфическими характеристиками, как способность самостоятельно принимать решения и воплощать их в практическую деятельность в соответствии с выбранной профессиональной специализацией. В более широком понимании профессионально-интеллектуальный критерий охватывает процессы самостоятельного приобретения новых знаний, развития новых умений и навыков, оценки качества собственной деятельности при сравнении с коллегами и в конечном итоге функционирования пенитенциарной службы России как таковой. О наличии в профессиональной компетентности сформированного профессионально-интеллектуального критерия можно судить в случае успешного использования работниками навыков аналитического мышления. В данной ситуации подразумевается комбинация рационального и абстрактного видов мышления, связанных со сложными категориальными отношениями. Их комбинация позволяет проявлять гибкость в новых проблемных ситуациях. Без данного критерия невозможно проанализировать возникшие трудности, выявить основные специфические для них аспекты и разработать способы выхода из сложившейся ситуации. Фактические факторы мышления могут влиять

на успешность формирования профессионально-интеллектуального критерия. Они включают аналитические и интеллектуальные способности индивида. При более подробном рассмотрении принимаются во внимание процессы восприятия, сбора и обработки информационных данных, выполнение логических операций, умение осуществлять поиск нужных данных, справляться с трудностями в практической деятельности и готовность к спонтанности возникающих проблем, требующих решения. Перечисленные способности представляют собой основу, так как от них зависит эффективность принятия рациональных и взвешенных решений. Кроме того, индивид способен действовать в условиях неопределенности и справляться с трудностями при недостатке данных, опираясь на собственные размышления.

Высокий уровень знаний является основой высокого уровня профессиональной компетентности. Сильные и глубокие знания готовят сотрудников к овладению высоким уровнем профессионализма. Профессиональные навыки и умения – это поведение сотрудника УИС, и он использует их для выполнения своих обязанностей и осуществления своей профессиональной деятельности. Они являются базовыми элементами общей системы профессиональной деятельности государственных служащих.

2. Нравственный критерий проявляется в функционировании ряда моральных черт персонала. Среди таких черт могут быть честность, приверженность коллективу, профессионализм и т. п. Данный критерий с психологической точки зрения включает в себя знания общечеловеческой и социокультурной этики; рефлексии в области принятия решений; использование врожденных мотиваций, основанных на моральном поведении. Стоит указать на чрезвычайную значимость данного критерия, так как высокоморальный работник с уважением относится к закону. При этом персоналу необходимо иметь четкое представление о том, как нравственная составляющая отражена в его профессиональной деятельности. Если сотрудник не до конца осознает важность сформированности данного критерия, в итоге он не сможет реализовать его в своей деятельности, даже если будет владеть соответствующими знаниями.

Профессиональные позиции сотрудников уголовно-исполнительной системы представляют собой набор устойчивых установок и ориентиров, систем оценок, мировоззрений и реалий, социального и внутреннего опыта, а также реализованных (частично реализованных, нереализованных) личных притязаний в исключительно профессиональных и социальных аспектах служебных обязанностей.

3. Критерий профессиональной подготовленности тесно связан с успехом в практической деятельности сотрудника. Для приобретения профессионализма необходимо желание специалиста и готовность постоянно совершенствовать уровень своего мастерства. Следует

понимать, что понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда, это особое мировоззрение человека. Успех обеспечивается не только комплексом знаний, умений и способностей, однако и уровнем владения персоналом необходимыми профессиональными качествами. Такие качества являются базовыми для эффективной деятельности профессионала. Их формирование определено условиями выполнения деятельности. Они динамичны и поддаются корректировке.

В дополнение к операционным и интеллектуальным характеристикам профессиональной культуры сотрудников не менее важны его коммуникативные и поведенческие характеристики, которые конкретно проявляются в знании, понимании, ежедневном и привычном выполнении трудовой и технической дисциплины, законов и этики делового и межличностного общения и т.д.

Профессиональная подготовленность выражается в следующем: способность к самореализации и постоянному совершенствованию практических умений, навыков, а также соблюдение норм законодательства РФ и прав человека; использование средств и методов профессиональной и личной безопасности в чрезвычайных обстоятельствах и экстремальных условиях служебной деятельности; повышение квалификации, которое является важным средством роста профессионального уровня сотрудников; физическая и тактико-специальная подготовка сотрудников; высокоморальный облик сотрудников, осознание важности своей профессиональной деятельности для общества и широкое мировоззрение.

4. Важность коммуникативного критерия заключается в способности персонала владеть техникой активного слушания, передавать информацию с использованием вербального и невербального видов коммуникации, а также применять коммуникацию как инструмент реализации профессиональной деятельности. Относительно пенитенциарных учреждений отметим, что коммуникативный аспект особо важен для учреждений закрытых типов, характеризующихся постоянным контактом с криминальными элементами, сложными обстоятельствами трудовой деятельности, рискованностью в опасных для здоровья и жизни условиях, строгими требованиями к социальной ответственности сотрудника и соблюдением всех законов. Указанные характеристики отражают особенности деятельности профессионала и определяют формат и способы организации коммуникации при исполнении служебных обязанностей. Успех коммуникации обусловлен пониманием собеседниками друг друга, владением предметом коммуникации и учетом контекста общения, осознанием поставленной цели и потребности в коммуникации. Уровень сформированности коммуникативного критерия напрямую связан с уровнем

профессиональной компетентности персонала.

Мастерство сотрудников уголовно-исполнительной системы заключается в его способности вести диалог с использованием невербальных и устных методов коммуникации; общении с различными категориями людьми, предсказании и предотвращении конфликтных ситуаций, а также умении правильно воспринимать критику, конструктивно выстраивать диалог при любых ситуациях.

5. В случае с эмоционально-волевым критерием в поле зрения попадает психологическая устойчивость сотрудника. Другими словами, выявляется степень контроля поведения и деятельности, а также проявление совокупности профессионально-важных черт личности, способствующих успешной трудовой деятельности. Персонал пенитенциарных учреждений Российской Федерации должен иметь сформированный на должном уровне эмоционально-волевой критерий профессиональной компетенции. Этот критерий прослеживается в каждом структурном элементе труда сотрудника. Эмоционально-волевой критерий влияет на успешность деятельности, поэтому мы обратили внимание на данные характеристики. Они проявляются в устойчивости психической регуляции, контроле эмоций, способности вести себя в соответствии с определенными условиями, грамотности распределения своих энергетических ресурсов при выполнении служебных обязанностей, ответственности за принятые решения и их реализацию.

Наличие специфических психологических характеристик (качеств) указывает на то, что у сотрудников уголовно-исполнительной системы сформированы все составляющие психики: процессы, состояния, образования деятельности. Психологическая устойчивость зависит от условий и факторов профессиональной деятельности государственных служащих.

Таким образом, в уголовно-исполнительной системе проходит тщательный отбор компетентных специалистов. Проведенная нами работа позволяет определить наиболее значимые критерии профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы с целью успешного проведения аттестаций, отбора кандидатов в УИС, развития и дальнейшего продвижения сотрудников по службе, а также оценки успешного выполнения служебной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Барская О.Л. Социальное самочувствие в дестабилизированной ситуации // Образ жизни и состояние массового сознания. М.: ИС РАН, 1992. С. 78–89.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: PerSe, 2006. 523 с.
3. Бовин Б.Г. Психологическая пригодность к службе в правоохранительных органах: монография. М.: Юрлитинформ, 2018. 360 с.
4. Данильянц Г.Г. Профессиональная компетентность сотрудника в условиях

- цифровизации // Инновации в развитии научных и творческих направлений образовательного процесса. Владикавказ: ООО «Западно-Сибирский научный центр». 2019. С. 109–113.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. М.: Academia, 2007. 301 с.
  6. Коданева М.С. Профессионально важные качества сотрудников уголовно-исполнительной системы как условие формирования их профессиональной компетентности // Пенитенциарная наука. 2010. № 12. С. 44–49.
  7. Кулешов С.М., Кузьякин В.Г. Особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел (ОВД) // Молодежный научный вестник. М., 2017. № 4. С. 70–77.
  8. Ларичев О.И., Мечитов А.И., Ребрик С.Б. Анализ риска и проблемы безопасности. М.: ВНИИСИ, 1990. С. 57–60
  9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 222 с.
  10. Моторова Н.В. Новые положения законодательства в сфере подготовки кадров для уголовно-исполнительной системы // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2019. № 4 (203). С. 45–49.
  11. О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»: ФЗ от 19.07.2018 № 197-ФЗ // СЗ РФ. 2018. № 30, ст. 4532.
  12. Петрова О.С. Критерии и показатели развития социально-профессиональной компетентности // Дискуссия. 2017 № 4 (78). С. 112–116.

*Об авторах:*

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru

КОПЫЛОВА Юлия Алексеевна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: yka6994@yandex.ru

## **CRITERIA OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EMPLOYEES OF CRIMINALLY-EXECUTIVE SYSTEM**

**N.V. Kopylova, Y.A. Kopylova**

Tver State University, Tver

The article examines the professional competence of the employees of criminally-Executive system. In order to evaluate it, we have developed and tested the «Map of criteria for the professional competence of employees of the UIS», which allowed us to identify a number of the most significant criteria.

**Keywords:** *criteria, professional competence, criminally-Executive system, assessment of professional competence, professional preparedness.*

УДК 331.101.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.3.022

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА  
НА ОСНОВЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ  
ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ И ЦИТИРУЕМОСТИ**

**В.В. Спасенников, М.В. Хохлова, Е.А. Лупанова**

ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», г. Брянск

Исследуется проблема возможной оценки научной продуктивности преподавателей (на примере факультетов Брянского государственного технического университета) с использованием разработанного интегрального критерия, включающего наукометрические показатели публикационной активности и цитируемости с целью рейтингования преподавателей и факультетских кафедр. Исследование базируется на наукометрической информационной парадигме интегральной оценки научной продуктивности научных сотрудников и преподавателей с использованием взвешенного суммирования показателей публикационной активности и цитируемости авторов с учетом возрастных когорт и специфики отраслевых научных специальностей. В исследовании использованы данные отечественной и зарубежных наукометрических баз данных по всем кафедрам факультетов. На основе теоретико-экспериментального исследования выявлено, каким образом можно сравнивать публикационную активность преподавателей с учетом возрастных когорт и научных специальностей.

***Ключевые слова:** научная продуктивность, публикационная активность, наукометрические показатели, возраст, научные специальности, интегральный рейтинг.*

Как в России, так и за рубежом существует значительное количество концепций, связанных с изучением публикационной активности и научной продуктивности учёных учёных [1, с. 23–36; 2, с. 22–27; 5, с. 44–53; 8, с. 5–18; 10, с. 29; 29, с. 1129–1144; 30, с. 257–271; 34, с. 131–152; 41, с. 235–239].

В отечественных исследованиях термин «наукометрия» впервые подробно рассмотрен в 1969 году в книге В.В. Налимова и З.М. Мульченко. Авторами был рассмотрен подход, который определял наукометрию, следующим образом «...наукометрия – это количественные методы изучения науки, как информационного процесса [18, с. 12]. Вполне очевидно, что науку можно изучать через призму самых разных концепций, моделей, парадигм: *экономической* [16, с. 186–195; 19, с. 76–82; 21, с. 20–36; 31, с. 256–268], *социологической* [2, с. 22–27; 3, с. 157–172; 14, с. 9–19; 29, с. 1129–1144; 32, с. 163–165],

психологической [15, с. 10–22; 22, с. 119–132; 24, с. 219–232; 25, с. 235–249; 42, с. 503–515] философской [7, с. 103–114; 20, с. 258–272; 26, с. 107–119; 36, с. 20–26] и т.д.

Выбор парадигмы определяет методологию исследования, что и как измеряется и с каких позиций следует интерпретировать результат. Если рассматривать науку как информационный процесс, то необходимо выяснить, что именно является носителем информации. В.В. Налимов и З.М. Мульченко определили, что такими носителями информации является научная публикация и особый язык научных ссылок в информационных потоках науки [18, с. 16].

В данной статье авторы ставят перед собой скромную задачу поиска для модели компетентности вузовского преподавателя объективных показателей продуктивности научно-исследовательской деятельности, связанных с наукометрическими индикаторами публикационной активности, что является дальнейшим продолжением работы (Н.В.Молчанова, В.М.Сканцев, В.В.Спасенников) [16, с. 186–195].

#### *Методология исследования*

Анализ и обобщение исследований по оценке научной продуктивности ИПС позволил выявить наиболее часто используемые для этой цели показатели, которые приведены ниже [1, с. 23–36; 4, с. 55–71; 9, с. 528–557; 23, с. 505–514; 27, с. 248–261 и др.]: ученая степень, ученое звание, членство в академиях, наличие премий, наличие наград, членство в диссертационных советах, членство в редколлегиях научных журналов, членство в советах университета, членство в аттестационных комиссиях, членство в экспертных советах, наличие учебников, наличие монографий, препринты докладов на конференциях, наличие программных продуктов, наличие патентов, публикации в журналах, количество ссылок на работы автора и т. д.

По мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей, индекс Хирша и его многочисленные модификации не являются объективными показателями научной значимости, продуктивности и результативности деятельности преподавателей и научных сотрудников [4, с. 55–71; 11, с. 671–697; 19, с. 76–82; 26, с. 107–119; 37, с. 291–314 и др.].

Как показано в работе [16, с. 186–195] анализируемая литература, посвященная научной продуктивности, затрагивает две основные проблемы:

1) Методологию шкалирования показателей и измерения научной продуктивности.

2) Выявление факторов, позитивно и негативно влияющих на научную продуктивность исследователей.

В исследовании, связанном с рейтингованием И.А. Капралов,

В.Л. Коданев, Е.Н. Павличева рассмотрели основные принципы автоматизации формирования рейтинга ППС вуза, как инструмента мониторинга текущей образовательной деятельности учреждения, так и принятия управленческих решений для руководства вуза [12, с. 35–37]. Авторами на основе анализа методики рейтингования, разработанной Московским центром качества образования показано, что рейтинговая система должна учитывать большое количество показателей по каждому из направлений профессиональной деятельности.

Целый ряд научных публикаций связан с обоснованием индексов цитирования, которые учитывают как количество, так и качество статей в зависимости от престижности журнала, уровня его национального и мирового рейтинга, различных альметрик и т.д. Во многих вузах разработаны математические модели, на основе которых функционируют системы автоматизированного формирования рейтинга ППС (М.В. Лазарева, В.В. Губанова [13, с. 147–151], В.А. Лазаренко, В.А. Липатов, Т.А. Олейникова, Д.А. Северинов, Н.Б. Филинов [14, с. 9–19], F.Didegah, T.D.Bowman, K. Nolmberg [33, с. 832–843], Z. Zahedi, K.Costas, P.Wouters [46, с. 1491–1513]).

Помимо учета роли пользователя типовая система рейтингования в модуле научная деятельность ППС должна учитывать в составе рейтинговых показателей только те из них, которые относятся к процессуальным характеристикам научной работы. Наличие ученых степеней, званий, членство в редколлегиях, диссертационных советах должно включаться в постоянные надбавки к заработной плате, в то время как переменные надбавки в виде премий могут базироваться на полученных результатах НИР, которые отражены в ведущих журналах по профилю проводимых авторами статей исследований (С. Д. Штовба, Е.В. Штовба) [28, с. 262–278].

Традиционный путь получения результатов в научном исследовании и закрепления за авторами приоритета полученных результатов как интеллектуальной собственности может быть следующим: получение патентов на способы, устройства, вещества; получение авторских свидетельств на программы ЭВМ, промышленную собственность, товарные знаки, патентов на полезные модели и т.д. Следующим шагом является публикация тезисов докладов, статей в сборниках вузовских, региональных, российских и международных конференций и наконец полномасштабных статей в различных ведущих отечественных и зарубежных журналах по профилю проведенных исследований [1, с. 22–27; 6, с. 993–1002; 22, с. 119–132; 26, с. 107–119; 40, с. 1153–1180].

Концептуально показатели результативности научной деятельности учёных должны учитывать не только количественные, но и качественные показатели, вместе с тем они не должны быть

управляемыми. Для этой цели на основе эмпирических данных РИНЦ нами предложено корреляционно-регрессионное уравнение, которое имеет следующий вид [24, с. 219–232]:

$$R_i = \sum_{i=1}^n a_1 \cdot x_1 + a_2 \cdot x_2 + a_3 \cdot x_3 + a_4 \cdot x_4 = 0,08 \cdot x_1 + 0,02 \cdot x_2 + 0,3 \cdot x_3 + 0,6 \cdot x_4 \quad (2),$$

где:  $R_i$  – рейтинг учёного с использованием наукометрических баз данных,  $X_1$  – количество публикаций по данным наукометрической базы РИНЦ,  $X_2$  – число цитирований по данным РИНЦ без учёта самоцитирований,  $X_3$  – количество статей по списку ВАК РФ,  $X_4$  – количество статей из наукометрических баз данных Scopus и Web of Science,  $a_1, a_2, a_3, a_4$  – соответствующие весовые коэффициенты.

По нашему мнению, данный подход нивелирует отдельные недостатки h-индекса и его различных модификаций, так как позволяет учитывать активность ученых в динамике различных периодов их публикационной активности на основе интегрального критерия, учитывающего количество публикаций и цитируемость авторов как по отечественной (РИНЦ), так и по зарубежным (Web of Science и Scopus) наукометрическим базам данных.

#### *Результаты исследования*

В наших исследованиях для анализа научной активности преподавателей и структурных подразделений вычисляется такой показатель, как среднее число цитирований автора публикаций ( $\bar{N}$ ):

$$\bar{N} = \frac{N_{ц}(\text{число цитирований})}{N_{п}(\text{число публикаций})} \quad (3)$$

Анализ мнений ведущих ученых (ТОП-10) ФИТ и ФОЦЭ БГТУ на основе интервьюирования по вопросам наличия связей между качеством их публикаций и их цитируемостью по приведенным выше направлениям научных исследований представлен в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Наличие связи между качеством публикации и её цитируемостью  
(% к числу ответивших на данный вопрос)

Ответы на вопросы	%
Нет, цитирование чаще всего связано с иными причинами	20
Скорее да, чем нет	70
Да, цитируемость и есть критерий качества публикаций	10
Итого	100

Анализ ответов преподавателей на прямой вопрос о целях цитирования показал, что 20% делают это, чтобы указать тех, кто занимался аналогичными проблемами, 60% – желая подчеркнуть важность своей работы, ссылаются на статьи известных специалистов, 10% – делают ссылки, чтобы опереться на собственные результаты или результаты коллег.

Таблица 2

Основные мотивы цитирования (% к числу ответивших на данный вопрос)

Ответы на вопросы анкеты	%
Чтобы указать тех, кто занимался аналогичными проблемами	20
Чтобы обосновать свою точку зрения ссылкой на тех, кто с ней согласен	10
Чтобы опереться на собственные результаты или полученные другими авторами	10
Чтобы подчеркнуть важность своей работы, ссылкой на статьи известных специалистов	60
Итого	100

Исходя из полученных ответов и опыта авторов исследования можно сделать общий вывод – «феномен цитирования» указывает скорее на желание автора привлечь внимание к собственной работе и повысить её значимость в глазах коллег. Мотивация цитирования скорее всего лежит вне области научной значимости цитируемой публикации, другими словами связь между научной ценностью работы и её цитируемостью не обнаруживается. Похожие результаты на более репрезентативных выборках получены в работе А.Я. Рубинштейна [21, с. 20–36].

Общедоступная и объективная информация, получаемая с помощью наукометрических показателей публикационной активности и научной продуктивности преподавателей являются важным индикатором не только научного интеллектуального уровня отдельного вуза, факультета, кафедры, исследователя, но и регионов (территорий) и государств [17, с. 134–158; 35, с. 91–121; 38, с. 1–30; 39, с. 23–36; 45, с. 998–1006 и др.].

В данном исследовании осуществлён сравнительный анализ публикационной активности и научной продуктивности 4 кафедр факультета отраслевой и цифровой экономики. Источником сбора информация стала БД РИНЦ на 1 февраля 2022 года.

Статистический анализ полученных данных позволил подтвердить гипотезу И. Женгра о том, что научная продуктивность преподавателей является интегральным показателем наукометрических индикаторов, свидетельствующих о возможности операционализации исследовательского потенциала учёных с учётом возрастных и профессиональных предпочтений, при этом интегральный показатель отвечает следующим требованиям [10]: адекватность измеряемого объекта, однородность показателя, чувствительность к внутренней инерции измеряемого объекта.

Особенно важным является тот факт, что научная продуктивность как кафедр ( $R_{\Sigma}$ ), так и заведующих кафедр ( $R_i$ ) быстро не изменяет значения при колебаниях входных данных ( $x_1, x_2, x_3, x_4$ ).

В таблице 3 приведен сравнительный анализ рейтинга кафедр и рейтинг заведующих кафедр по научной продуктивности, индексу

Хирша и среднему количеству цитирований.

Таблица 3

Сравнительный анализ рейтинга кафедр и рейтинга заведующих по научной продуктивности, индексу Хирша и среднему количеству цитирований

	Кафедры	$R_{\Sigma}$ кафедры	$h_{ср}$ кафедры	$N_{ср}$ кафедры	$R_i$ зав.каф.	$h$ зав.каф.	$N_{ср}$ зав.каф.
1	Гуманитарные и социальные дисциплины	21,74	7,5	2,8	25,96	17	4,5
2	Отраслевая экономика	12,30	7,4	2,5	2,21	2	1,9
3	Цифровая экономика	9,25	10,5	3,6	6,16	23	12,6
4	Производственный менеджмент	8,24	8,1	2,6	8,14	18	2,9

Как следует из табл. 3, самый высокий рейтинг научной продуктивности среди заведующих кафедр  $R_i=25,96$  имеет зав. кафедрой «Гуманитарные и социальные дисциплины», соответственно кафедра так же занимает первое место,  $R_{\Sigma}=21,74$ , при этом публикационная активность заведующего кафедрой несколько выше среднестатистической активности по кафедре.

Самый высокий индекс Хирша среди заведующих кафедрами имеет зав. кафедрой «Цифровая экономика»  $h=23$ , при этом среднее количество цитирований, приходящихся на одну публикацию  $N_{ср}=12,6$  является наивысшим среди всех заведующих кафедрами, т.е. работы исследователя имеют самый высокий уровень цитирования.

Научная продуктивность заведующего кафедрой «Производственный менеджмент»  $R_i=8,14$  имеет такой же порядок, как и среднее значение по кафедре  $R_{\Sigma}=8,24$ , что при высоком значении индекса Хирша  $h=18$  позволяет ожидать в будущем увеличения среднего количества цитирований на одну публикацию, как по кафедре, так и у заведующего кафедрой.

Значительный интерес представляют предпочтения преподавателей факультета отраслевой и цифровой экономики к публикациям статей по различным научным специальностям. По состоянию на 01.02.2022 года преподавателями опубликовано 1030 статей по 29 научным специальностям: 507 (49,2% – экономические науки); 173 (16,8% – философские науки); 161 (15,6% – информатика и вычислительная техника); 144 (14% – психолого-педагогические науки); 45 (4,4% – политологические и исторические науки). На рис. 1. представлена диаграмма публикаций статей по списку ВАК по различным укрупненным группам научных специальностей.

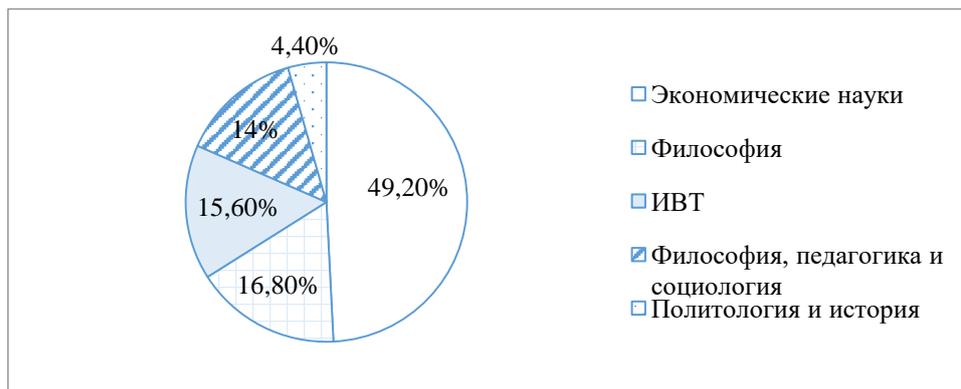


Рис. 1. Процентное соотношений статей по списку ВАК преподавателей по 5 укрупнённым группам научных специальностей

Публикации преподавателей ФОЦЭ по тематике «Экономика. Экономические науки» составляют менее половины всего массива публикаций в базе данных 54 преподавателей в РИНЦ. При этом внутри укрупнённой группы научных специальностей по новому номенклатурному перечню ВАК в абсолютном выражении распределение публикаций выглядит следующим образом:

- экономическая теория – 194 (38,2%);
- региональная и отраслевая экономика – 132 (27,5%);
- финансы, денежное обращение и кредит – 92 (18,1%);
- мировая экономика – 61 (10,7%);
- математические и инструментальные методы экономики – 28 (5,5%).

На рис. 2 приведена диаграмма публикационной активности преподавателей ФОЦЭ в зависимости от возраста.

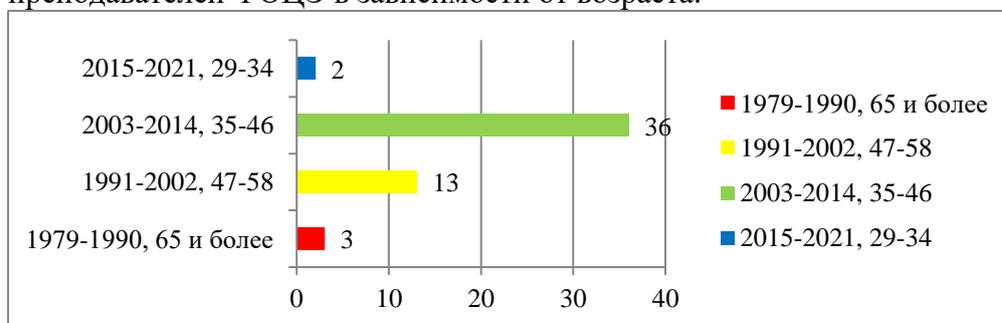


Рис. 2. Диаграмма публикационной активности преподавателей в зависимости от возраста

Как видно из рисунка молодых преподавателей возраста 29–34 лет (первые публикации с 2015 г. по настоящее время всего 2 человека), что должно вызывать озабоченность руководства вуза с точки зрения преемственности поколений. При этом научная продуктивность молодых преподавателей достаточно высокая и даже превосходит публикационную активность некоторых доцентов и даже профессоров

факультета.

Больше всего преподавателей имеют год первой публикации в диапазоне с 2003 по 2014 гг. (возраст 35–46 лет), при этом наблюдается диспропорция: в возрасте 35–40 лет – 11 человек, в возрасте 41–46 – 25 человек, что в будущем также может отразиться на трудностях комплектования кафедр из-за преемственности и смены поколений.

Среди преподавателей возраста 47–59 лет (годы первой публикации 1991–2002 гг.) также несмотря на высокий уровень научной продуктивности наблюдается разрыв: 47–52 года – 9 человек, 53–58 лет – 4 человека.

Самый высокий уровень научной продуктивности у старшего поколения в возрасте 59–70 лет (год первой публикации 1979–1984) – 3 человека, интересно заметить, что с 1985 по 1990 г. в РИНЦ публикаций не зарегистрировано, что связано с низкой оцифрованностью публикаций советского периода.

Одной из организационно-финансовых проблем поддержания публикационной активности ППС является отсутствие финансирования на оплату статей в высокорейтинговых журналах, входящих в базы WoS и Scopus, что вызывает естественную протестную реакцию из-за нежелания тратить значительную часть заработной платы [46, с. 1491–1513].

Объективность измерения научной продуктивности преподавателей и научных сотрудников во многом определяется их профессионализмом [44, с. 223–228], наличием охраноспособных патентных идей [43], что зависит от финансирования научно-исследовательских и проектно-конструкторских работ, но это является предметом отдельного рассмотрения.

В перспективных исследованиях рейтингования ППС и оценки продуктивности научной деятельности преподавателей следует учитывать целый ряд негативных тенденций, таких как сотрудничество с журналами, публикующими статьи за деньги, без рецензирования, оплата авторами рецензирования, продажа соавторства, использование услуг по публикации статей без авторского участия и т.д.

#### *Заключение*

В процессе исследования научной продуктивности преподавателей на примере факультета отраслевой и цифровой экономики Брянского государственного технического университета были успешно реализованы следующие разработанные авторским коллективом требования:

- во-первых, было выявлено каким образом можно сравнивать научные специальности преподавателей и их публикационную активность;
- во-вторых, было определено, как продуктивность научной

деятельности представлена в различных возрастных когортах;

– в-третьих, было установлено каким образом факультетская специфика связана с публикационной активностью преподавателей с профилями научных специальностей (технических, сельскохозяйственных, философских, исторических, психолого-педагогических и др.).

Наукометрия и в России, и за рубежом находится на важном этапе своего становления и развития, что в значительной степени определяется появлением новых информационных технологий. Развитие информационных технологий будет активизировать психолого-педагогические исследования, предлагать новые методики и технологии анализа научной продукции, что вызывает необходимость решения следующих первоочередных задач:

– разработать и внедрить систему эффективных контрактов с ППС в зависимости от качества и количества публикаций в научных журналах для чего следует предусмотреть федеральное финансирование публикаций не только «Топовых университетов», а всех вузов и преподавателей, которые публикуют материалы своих исследований в журналах с ненулевым импакт-фактором (IF, Journal Impact Factor), включенных в базу данных WoS/ Scopus/ РИНЦ.

– осуществлять учёт наукометрических показателей и наличие заполненных профилей исследователей в WoS (Researcher ID <http://researcherid.com>), в Scopus (Scopus Author ID и ORCID ID <http://orcid.org>), РИНЦ (SPIN-код в <http://elibrary.ru>), Академии Google (<https://scholar.google.com>) при защитах диссертаций, присвоении учёных званий, прохождении конкурсов на избрание по должности ППС;

– планировать и реализовывать мероприятия по включению университетских журналов в перечни ВАК РФ и базы данных WoS, Scopus с учётом требований международных наукометрических баз и формировать международные редколлегии и системы рецензирования публикаций с привлечением зарубежных учёных, создавать электронные редакции и сайты журналов не только на русском, и английском языках, но и на тех языках дружественных стран, с которыми ведутся совместные научные разработки.

### **Список литературы**

1. Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №2. С. 23–36.
2. Арутюнов В. В., Цветкова В. А. Сравнительный анализ показателей публикационной активности и цитируемости российских учёных в отдельных естественнонаучных областях знаний по данным РИНЦ и WoS CC // Информация и инновации. 2018. Т. 13. № 1. С. 22–27.

3. Винокуров Е.Г., Брухина Т.В., Попова Н.Г., Мещалкин В.П. Динамика публикационной активности и цитируемости российских авторов // Социология науки и технологии. 2021. Том 12. №1. С.157–172.
4. Герасименко П.В. Модификации индекса Хирша для дифференцированной оценки результатов творческой деятельности ученых // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 1. С. 55–71.
5. Гохберг Л.М., Сагиева Г.С. Российская наука: библиометрические индикаторы // Форсайт. 2007. Т. 1. № 1. С. 44–53.
6. Гринев А.В. Использование наукометрических показателей при оценке публикационной активности в современной России // Вестник Российской академии наук. 2019. Т. 89. № 10. С. 993–1002.
7. Гришина Е.А. Проблемы применения наукометрических методов к измерению эффективности публикационной активности вузовских преподавателей // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2019. № 2(16). С. 103–114.
8. Гуськов А.Е., Косяков Д.В., Селиванова Н.В. Стратегии повышения публикационной активности университетов - участников Проекта 5-100 // Научные и технические библиотеки. 2017. № 12. С. 5–18.
9. Дубинина М.Г. Моделирование влияния цифровых технологий на качественные показатели образования // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 4. С. 528–557.
10. Женгра И. Ошибка в оценке науки, или Как правильно использовать библиометрию. М.: Новое-литературное обозрение, 2018. 184 с.
11. Зуев К.Б., Нестик Т.А. Библиометрический анализ развития основных направлений психологических исследований (по данным WoS и статистике поисковых запросов Google) // Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 671–697.
12. Капралов И.А., Коданев В.Л., Павличева Е.Н. Разработка системы автоматизированного формирования рейтинга профессорско-преподавательского состава вуза // Информационные ресурсы России. 2014. № 2(138). С. 35–37.
13. Лазарева М.В., Губанова Е.В. Управленческая команда образовательной организации: подходы к формированию и развитию // Человек и образование. 2020. № 4(65). С. 147–151.
14. Лазаренко В.А., Липатов В.А., Олейникова Т.А., Северинов Д.А., Филинов Н.Б. Об эффективности внедрения рэнкинга в систему управления университетом (практический опыт) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 9–19.
15. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психологические исследования в современной России: опыт наукометрического анализа (по материалам «Сибирского психологического журнала») // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 10–22.
16. Молчанова Н.В., Сканцев В.М., Спасенников В.В. Дискуссионные вопросы оценки эффективности научной деятельности с использованием индексов цитирования (обзор отечественных и зарубежных публикаций) // Эргодизайн. 2019. № 4(6). С. 186–195.

17. Мохначева Ю.В. Библиометрический обзор наиболее активно цитируемых российских публикаций в базе данных Scopus // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3. № 3. С. 134–158.
18. Налимов В.В., Мульченко З.М. Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса. М: Наука, 1969. 192 с.
19. Поддубная Т.Н., Юрченко А.А. Рейтинг педагога высшей школы как средство повышения конкурентоспособности научно-педагогических работников // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 2(45). С. 76–82.
20. Проничкин С.В. К вопросу об определении результативности научной деятельности // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2019. Т. 15. № 2(371). С. 258–272.
21. Рубинштейн А.Я. Государственный патернализм: наукометрический провал // Журнал институциональных исследований. 2021. Т. 13. № 3. С. 20–36.
22. Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарёва В.В. Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 119–132.
23. Сапожников В.В., Сапожников В.В., Ефанов Д.В. Новый подход к расчету показателей деятельности ученых // Автоматика на транспорте. 2019. Т. 5. № 4. С. 505–514.
24. Спасенников В.В., Андросов К.Ю. Наукометрические индикаторы и особенности оценки эффективности научной деятельности ученых с использованием индексов цитирования (обзор отечественных и зарубежных исследований) // Эргодизайн. 2021. № 3(13). С. 219–232.
25. Спасенников В.В. Сравнительный анализ публикационной активности отечественных психологов и эргономистов с использованием показателей цитируемости // Эргодизайн. 2021. № 4(14). С. 235–249.
26. Сухарев О.С., Спасенников В.В. Трансформация высшего образования: преодоление конфликта компетенций и фундаментальности // Эргодизайн. 2020. № 3(9). С. 107–119.
27. Цыганов А.В. Краткое описание наукометрических показателей, основанных на цитируемости // Управление большими системами: сборник трудов. 2013. № 44. С. 248–261.
28. Штовба С.Д., Штовба Е.В. Обзор наукометрических показателей для оценки публикационной деятельности ученого // Управление большими системами: сборник трудов. 2013. № 44. С. 262–278.
29. Abramo G., D' Angelo C.A. How do you define and measure research productivity? // Scientometrics. 2014. Vol. 101. №2. P. 1129–1144.
30. Bar-Ilan J. Which h-index? A comparison of WoS, Scopus and Scholar // Scientometrics. 2007. Vol. 74. № 2. P. 257–271.
31. Coccia M., Rolfo S. Human resource management and organizational behavior of public research institutions // International Journal of Public Administrations. 2013. № 4. P. 256–268.
32. Csiszar A. The catalogue that made metrics and change science // Nature. 2017. Vol. 551. №. 7679. P. 163–165.

33. Didegah F., Bowman T. D., Nolmberg K. On the differences between citations and altmetrics: An investigation of factors driving altmetrics versus citations for finnish articles // *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 2018. № 69(6). P. 832–843.
34. Egghe L. Theory and Practice of the g-Index // *Scientometrics*. 2006. Vol. 69. № 1. P. 131–152.
35. Goodgart C.A.E. Problems of monetary management^ The UK experience // *Monetary theory and practice*. P. 91–121. DOI:10.1007/978-1-349-17295-5\_4.
36. Guskov A.E., Selivanova I.V., Kosyakov D. Scientometric research in Russia: impact of science policy changes // *Scientometrics*. 2016. Vol. 107. № 1. P. 20–26. DOI: 10.1007/s11192-016-1876-7.
37. Hood W.W., Wilson C.S. The literature of bibliometrics, scientometrics, infometrics // *Scientometrics*. 2001. Vol. 52. №2. P. 291–314.
38. Hou B., Hong J., Shi X. Efficiency of university–industry collaboration and its determinants: evidence from Chinese leading universities // *Industry and Innovation*. № 28(4). P. 1–30.
39. Leydersdorff L., Wagner C. Is the United States Losing Ground in Science? A Global Perspective on the World Science System // *Scientometrics*. 2009. Vol. 78. №1. P. 23–36.
40. Moed H.F., Markusova V., Akoev M. Trends in Russian research output indexed in Scopus and Web of Science // *Scientometrics*. 2018. Vol. 116. №2. P. 1153–1180.
41. Olsson H. Is there a Scandinavian psychology? A bibliometric note on the publication profiles of Denmark, Finland, Norway, and Sweden // *Scandinavian Journal of Psychology*. 1999. V. 40. Is.4. P. 235–239.
42. Portillo-Salido E.F. A Bibliometric Analysis of Research in Psychopharmacology by Psychology Departments (1987–2007) // *The Spanish Journal of Psychology*. 2010. V. 13. Is. 1. P. 503–515.
43. Spasennikov V., Golubeva G., Androsov K. Ergonomic factors in patenting computer systems for personnel's selection and training // *CEUR Workshop Proceedings*. 30. Сер. «GraphiCon 2020 – Proceedings of the 30th International Conference on Computer Graphics and Machine Vision». 2020. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2744/short51.pdf>.
44. Spassennikov V., Morozova A. Accreditation Examination of Developing Professional Competencies at the University: A Mathematical Model. Proceeding of the International Science and Technology Conference «FarEastCon». Vladivostok, 2019. P. 223–228.
45. Theussl S., Reutterer T., Hornik K. How to derive consensus among various marketing journal rankings? // *Journal of Business Research*. 2014. Vol. 67. № 5. P. 998–1006..
46. Zahedi Z., Costas K., Wouters P. How well developed are Altmetrics? Cross-disciplinary analysis of the presence of ‘alternative metrics’ in scientific publications // *Scientometrics*. Vol. 101. №2. 2014 P. 1491–1513.

Об авторах:

СПАСЕННИКОВ Валерий Валентинович – доктор психологических

наук, профессор кафедры «Гуманитарные и социальные дисциплины» ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет» (241035, Брянск, бульвар 50 лет Октября, д.7), e-mail: spas1956@mail.ru

ХОХЛОВА Марина Витальевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Гуманитарные и социальные дисциплины» ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет» (241035, Брянск, бульвар 50 лет Октября, д.7), e-mail: marvit13@yandex.ru

ЛУПАНОВА Екатерина Александровна – ассистент кафедры «Гуманитарные и социальные дисциплины» ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет». (241035, Брянск, бульвар 50 лет Октября, д.7), e-mail: ermakova.20@mail.ru

## **COMPARATIVE ANALYSIS SCIENTIFIC PRODUCTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS BASED ON INDICATORS PUBLICATION ACTIVITY AND CITATION**

**V.V. Spasennikov, M.V. Khokhlova, E.A. Lupanova**

Bryansk State Technical University, Bryansk

The article deals with the problem of possible evaluation of scientific productivity of teachers (on the example of the faculties of Bryansk State Technical University) using the developed integral criterion, including scientometric indicators of publication activity and citation for the purpose of rating teachers and faculty departments. The research is based on the scientometric information paradigm of the integral assessment of scientific productivity of researchers and teachers using a weighted summation of indicators of publication activity and citation of authors, taking into account age cohorts and the specifics of branch scientific specialties. The study uses data from domestic and foreign scientometric databases for all departments of faculty. Based on theoretical and experimental research, it was revealed how the publication activity of teachers can be compared taking into account age cohorts and scientific specialties.

**Keywords:** *scientific productivity, publication activity, scientometric indicators, age, scientific specialties, integral rating.*

УДК 159.9

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.035

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ**

**А.В. Посохова, Ю.И. Жемерикина**

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

Рассмотрены психологические факторы, способствующие повышению эффективности деятельности руководителя в экстремальных управленческих ситуациях. Обосновано понятие экстремальных управленческих ситуаций. Показано, что управленческая деятельность в них является сложно-совмещенной. Установлено, что многие руководители в силу недостатка профессионализма являются своеобразными «генераторами» экстремальных управленческих ситуаций.

*Ключевые слова:* деятельность руководителя, экстремальные управленческие ситуации, опыт управления, аналитические и прогностические способности, психологическая готовность к деятельности.

Отличительной особенностью деятельности многих современных субъектов управления является нестабильность условий осуществления управленческой деятельности, вызванная воздействием внешних и внутренних экстремальных факторов, имеющих разную форму, интенсивность и частоту проявления. В основном эти факторы связаны с экономическими, социальными, правовыми, экологическими и организационными причинами. Для сферы производства и бизнеса экстремальными факторами выступают задержки платежей, срывы договорных обязательств, банкротство, отсутствие цивилизованной конкуренции, частая смена «правил управления», техногенные катастрофы и др.

В психологии считается, что действие экстремальных факторов (в виде различных воздействий) приводит к формированию особых экстремальных условий деятельности. Данные условия способствуют возникновению у субъекта негативных психических функциональных состояний, дезорганизующих деятельность и снижающих ее эффективность и надежность (Н.Д. Завалова, В.И. Лебедев, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, Л.Д. Чайнова, В.Т. Юсов и др.). Для субъектов управления эти особые условия проявляются также в виде экстремальных управленческих ситуаций.

Экстремальные управленческие ситуации представляют собой

© Посохова А.В.,  
Жемерикина Ю.И., 2022

совокупность обстоятельств, выступающих как новые, часто непредвиденные актуальные управленческие проблемы или задачи, требующие оперативного решения и оперативной реализации этих решений [3]. Их возникновение приводит к нарушению нормального режима управления и требует дополнительных управленческих действий, поэтому деятельность руководителей в экстремальных управленческих ситуациях является сложно-совмещённой, то есть преследующей разные, но скоординированные цели [8].

С обретением опыта антикризисного управления многие руководители научились справляться с экстремальными управленческими ситуациями, возникающими вследствие действия внешних экстремальных факторов. Сложнее, когда действуют внутренние экстремальные факторы. В настоящее время появилось немало руководителей, не обладающих достаточным уровнем профессионализма и психологической готовности к управленческой деятельности, особенно в осложнённых ситуациях [2]. Эти кадры стали субъектами управления благодаря нужным «связям» или случайному везению. Именно поэтому укоренились такие понятия, как «плохой руководитель» и «слабый руководитель».

Такие субъекты управления не обладают требуемыми положительными личностно-профессиональными качествами, они неспособны справиться с трудностями или масштабными задачами, диктуемыми временем или ситуацией [6]. Однако самое главное состоит в том, что они являются причиной возникновения экстремальных управленческих ситуаций. Получается, что сам субъект управления может стать, вследствие отмеченных недостатков, своеобразным «генератором» экстремальных факторов. В этом проявляется сущность субъективной причинности сложных и экстремальных управленческих ситуаций. Деятельность в подобных ситуациях отличается большим напряжением, неопределённостью, значительными материальными и моральными потерями и, как следствие, низкой результативностью. Отсюда и возникает неудовлетворенность у тех, кто работает с таким руководителем, формируется крайне негативное отношение к нему.

Сложность данной проблемы имеет психологические корни, проявляющиеся тем, что сами руководители отрицают субъективную причинность возникновения экстремальных управленческих ситуаций (недостаток опыта, управленческих способностей, компетентности и др.) [1]. В психологии доказано, что при возникновении трудных ситуаций в управлении необходимо в первую очередь проанализировать возможные субъективные причины их появления, а потом уже анализировать и устранять объективные. Только тогда можно эффективно управлять в экстремальных ситуациях. Заметим, об этом более двух с половиной тысяч лет назад говорил ещё Конфуций: «Благородный муж ищет

причины неудач в себе самом, а подлый человек ищет их в других» [5]. Правильность этой мысли подтверждается многими веками.

В связи с этим изучение психологических аспектов понимания субъективной причинности возникновения экстремальных управленческих ситуаций, отношения к ним является актуальной важной задачей. Следует отметить, что исследования по данной проблеме проводятся ограниченно [8].

Выявлению главных психологических аспектов эффективности деятельности руководителя в экстремальных управленческих ситуациях было посвящено специальное психологическое исследование. Оно проводилось в русле подобных исследований, выполненных ранее [8].

Для проведения анкетирования была разработана специальная анкета, содержащая ответы на вопросы, выбор из нескольких вариантов ответов, ранжирование факторов или вариантов по степени значимости. Анкета прошла необходимую апробацию и коррекцию в пилотажном исследовании. В анкетировании приняли участие 77 руководителей (их заместители, руководители подразделений) и предпринимателей (представители малого и среднего бизнеса). Из них – 52 мужчины (68 %), 25 женщин (32 %). Средний возраст респондентов составил примерно 38 лет, то есть в анкетировании приняли участие опытные руководители. Значимых различий в ответах по гендерному основанию зафиксировано не было.

Распределение по стажу управленческой деятельности:

- от 1 до 5 лет – 17 человек (22 %);
- от 5 до 10 лет – 22 человека (29 %);
- свыше 10 лет – 38 человек (49 %).

При проведении исследования была выдвинута гипотеза о влиянии опыта управления на отношение к экстремальным управленческим ситуациям, понимание психологических причин их возникновения и последствий действия. Данное влияние непосредственно связано со стажем управленческой деятельности (В.Н. Князев, Л.Д. Кудряшова, Н.Н. Обозов, А.В. Филиппов и др.). Опыт рассматривался как свойство субъекта деятельности, сформированное с помощью различных форм обучения и практической деятельности, включающих обобщающие знания, умения и навыки, постоянно пополняемые и преумножаемые [4].

Главным критерием понимания субъективной причинности возникновения экстремальных управленческих ситуаций, представлений о них и отношения к ним выбрана стратификационная значимость. Стратификационная значимость  $St$  определялась как отношение количества респондентов в страте (по стажу управления) к количеству респондентов, отдающих предпочтение конкретному суждению, выделивших конкретный фактор.

Результаты анкетирования показали, что более 70 % респондентов-руководителей в своей практической деятельности уделяют повышенное внимание экстремальным ситуациям в управлении, правда, в основном возникающим вследствие действия внешних экстремальных факторов. Их они считают «неизбежным злом», которое усложняет управление, но не разрушает его. При этом количество экстремальных ситуаций в управлении у опытных управленцев примерно в два раза меньше, чем у начинающих. Наибольшую значимость экстремальные управленческие ситуации имели для страты опытных управленцев со стажем управленческой деятельности более 10 лет ( $St = 0,41$ ; причём у женщин-руководителей она была выше), наименьшую значимость – для страты молодых управленцев со стажем управленческой деятельности от 1 до 5 лет ( $St = 0,14$ ). Стратификационная значимость у руководителей со стажем 5–10 лет составила  $St = 0,29$ .

Сходные результаты были получены при оценке последствий экстремальных управленческих ситуаций: опытные руководители их оценивали как «лихорадящие, нарушающий нормальный ход управления», менее опытные – как представляющие «серьезную управленческую проблему».

Полученный результат свидетельствует о проявлении двух важных психологических особенностей управления в экстремальных управленческих ситуациях:

– у опытных управленцев умение прогнозировать развитие существенно больше, чем у управленцев с небольшим стажем управленческой деятельности, что подтверждают результаты психологических исследований профессионализма в управлении; это важное свидетельство значимости умения прогнозировать как психологического инварианта профессионализма [7];

– большее внимание к действию экстремальных факторов позволяет использовать антиципационные ресурсы управления в ситуации «раннего предупреждения» их появления, что позволяет сформировать необходимую готовность к их устранению.

Важно отметить, что опытные управленцы назвали примерно в полтора раза больше причин возникновения экстремальных управленческих ситуаций, чем менее опытные. Средние значения факторов, приводящих к возникновению экстремальных ситуаций в управлении, в оценках респондентов-руководителей в зависимости от их опыта составили 0,36; 0,56; 0,62. Другими словами, опытные руководители стремятся устранить не столько саму экстремальную ситуацию, сколько причины ее появления. Здесь, по их мнению, помогают высокие интеллектуальные качества, стрессоустойчивость и волевые качества. Особая роль отводится разнообразию

профессиональных и управленческих умений, характерных для высокого уровня полипрофессионализма. Необходимо отметить, что опытные руководители подчёркивают роль субъективных причин, порождающих экстремальные управленческие ситуации, в частности низкий профессионализм, недостаточную мотивацию, наличие плохо осознаваемых ошибок и просчетов.

74 % респондентов отметили, что спрогнозировать возникновение внешних экстремальных факторов и характер их действия проще, чем субъективных. Респонденты отметили, что с увеличением опыта работы прогностические возможности повышаются, что позволяет успешно справляться с экстремальными управленческими ситуациями. Молодые руководители считают, что для этого надо повышать прогностические возможности ( $St - 0,64$ ), руководители с большим стажем управления полагают, что важно ещё и умение «быстро и точно просчитать действие экстремальных факторов и возможные последствия их воздействия» ( $St - 0,58$ ).

Ввиду того что экстремальные факторы отличаются большим разнообразием, связаны с влиянием на «человеческую составляющую организации», необходимо уметь принимать творческие и нестандартные решения, базирующиеся на надёжной информационной основе ( $St - 0,7$ ). Этот фактор показал наибольшую общую и стратификационную значимость. Прогноз и анализ возможных экстремальных управленческих ситуаций, по общему мнению респондентов-руководителей, целесообразно осуществлять коллегиально (84 %).

Успешный прогноз действия внутренних субъективных факторов может осуществляться при наличии у субъекта деятельности развитой психологической компетентности. Она позволяет строить прогнозы поведения и деятельности персонала при изменении ситуации. По мнению респондентов-руководителей (81 %), уровень развития психологической компетентности современных руководителей можно оценить как средний. Ещё ниже уровень аутопсихологической компетентности самих руководителей, что затрудняет их деятельность. Особенно сильно это проявляется в неадекватном образе «Я-руководитель», оценке своих возможностей и достижений, переоценке своей работоспособности. Респонденты отметили, что с ростом уровня психологической компетентности у руководителей начинает повышаться потребность в её расширении и углублении.

Респонденты-руководители отметили важную роль индивидуального стиля управления в экстремальных управленческих ситуациях. Респонденты полагали, что на начальных этапах управления в экстремальных ситуациях предпочтение следует отдавать директивному, авторитарному стилю ( $St - 0,82; 0,83; 0,85$ ). Он позволяет экономить время, мобилизовывать исполнителей, повышать уровень

организованности и ответственности, однако требует от руководителя значительных интеллектуальных и волевых усилий, а также персональной ответственности. В дальнейшем необходимо «варьирование стилем управления» в зависимости от характера протекания экстремальной управленческой ситуации. Респонденты подчеркнули, что либеральный стиль в экстремальных управленческих ситуациях неприемлем. Варьированию стилем управления предпочтение отдают опытные руководители. Ориентация на авторитарный стиль характерна для молодых управленцев.

В процессе анкетирования респондентами были сформулированы требования к кадровой работе в условиях экстремальных управленческих ситуаций. Молодые руководители больше ценят управляемость (St – 0,7) и похожесть на самого руководителя (St – 8,3); роль профессионализма оценивается скромнее (St – 0,55). Вероятно, это следствие ориентации на директивный стиль руководства. Руководители с большим стажем управления предпочтение отдают профессионализму исполнителей (St – 0,65), их управляемости (St – 0,75), инициативности и работоспособности (St – 0,6).

В дискуссии и собеседованиях респонденты отмечали, что перспективным путём ликвидации экстремальных управленческих ситуаций является создание оперативных управленческих команд под непосредственным руководством главного субъекта управления, которые в кратчайшие сроки должны разрабатывать планы ликвидации экстремальной управленческой ситуации, определять условия и механизмы их реализации.

Большое значение для преодоления экстремальных управленческих ситуаций имеет психологическая готовность руководителя к деятельности в таких условиях. Руководитель не только должен знать, какие будут действовать экстремальные факторы, какие они создадут управленческие ситуации, к чему они приведут. Он должен быть ориентирован на эффективную работу в таких условиях, соответствующим образом настраивать менеджеров и персонал. Тогда экстремальные ситуации не «застанут врасплох» и работа по их устранению будет осознанной и организованной.

В процессе опроса 69 % респондентов отметили, что психологическую готовность к деятельности в экстремальных управленческих ситуациях следует формировать специально. Свою психологическую готовность к деятельности в экстремальных управленческих ситуациях они оценили в целом как приемлемую – 70 %; высоко ее оценили лишь 7 %, причём в основном молодые руководители. Психологическую готовность многие респонденты связывали с управленческими знаниями и умениями (St – 0,85), умением взаимодействовать (St – 0,73), обладанием полнотой информации (St –

0,71). Респонденты-руководители полагают, что психологическую готовность следует формировать прежде всего у персонала организации (St – 0,71).

Около 24 % респондентов отметили, что психологическую готовность к деятельности в экстремальных управленческих ситуациях следует развивать специально, причём как долговременную, так и кратковременную (настрой). Среди методов формирования психологической готовности респонденты выделили повышение волевой подготовки (60 %), умение управлять своим состоянием и ресурсами (55 %), освоение алгоритмов формирования психологической готовности (52 %), специальные психологические тренинги (41 %).

Проведенное психологическое исследование по проблеме деятельности руководителя в экстремальных управленческих ситуациях позволило выявить ряд психологических факторов, способствующих повышению эффективности такого управления:

- опыт управленческой деятельности;
- развитие аналитических и прогностических способностей;
- повышение уровня волевой подготовки и психической устойчивости;
- развитие психологической компетентности субъектов управления;
- освоение различных стилей управления;
- повышение уровня психологической готовности к деятельности в экстремальных управленческих ситуациях

Последовательная реализация данных рекомендаций позволит улучшить эффективность деятельности руководителей в экстремальных управленческих ситуациях.

### **Список литературы**

1. Градов С.С., Зазыкин В.Г., Карпенко А.С. Психология плохого руководителя и плохого управления. М.: Колибри, 2014. 384 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е издание. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
3. Зазыкин В.Г. Плохой руководитель: психологический взгляд на проблему // Экономические и социально-гуманитарные исследования. № 3–4, 2014. С. 96–101.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
5. Конфуций. Суждения и беседы. М.: Эксмо, 2018. 208 с.
6. Митина М.Л. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, 2002. 400 с.
7. Михайлова Ю.Е. Психолого-акмеологические аспекты инвариантного управления организацией. М.: МААН, 2013. 178 с.
8. Щербина А.В. Оптимизация деятельности руководителей в экстремальных

управленческих ситуациях. М.: МААН, 1997. 258 с.

*Об авторах:*

ПОСОХОВА Анастасия Владиславовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социальных наук Института технологий управления ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, д. 78); aposohova@mail.ru

ЖЕМЕРИКИНА Юлия Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук Института технологий управления ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, д. 78); yulkazh@yandex.ru

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE EFFICIENCY OF THE MANAGEMENT IN EXTREME MANAGEMENT SITUATIONS**

**A.V. Posokhova, Yu.I. Zhemerikina**

RTU MIREA, Moscow

The paper considers the psychological factors that contribute to improving the efficiency of the leader in extreme management situations. The concept of extreme management situations is substantiated, it is shown that management activity is complex-combined in it. It has been established that many managers, due to lack of professionalism, are a kind of "generators" of extreme managerial situations.

**Keywords:** *manager's activity, extreme management situations, management experience, analytical and predictive abilities, psychological readiness for activity.*

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

**А.В. Топорнина**

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», г. Тула

Приведены результаты изучения особенностей ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации. На основе теоретической модели изучения ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации осуществлены формулирование критериев, обоснование и подбор диагностического инструментария. На примере пилотажного исследования, в ходе которого были изучены показатели ЦСС преподавателей, ИТ-специалистов и учебно-вспомогательного персонала, работающих в одном из государственных университетов, проиллюстрирована методика исследования и показаны результаты выявленных особенностей ЦСС.

***Ключевые слова:** цифровизация, образовательная организация, ценностно-смысловая сфера личности, теоретическая модель изучения ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в процессе цифровизации.*

Проведенный анализ теории и практики внедрения цифровизации подтверждает [3, 5], что в психологической литературе заложен необходимый методологический и теоретический фундамент для построения теоретической модели изучения ценностно-смысловой сферы (ЦСС) сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации с дальнейшим формулированием критериев, обоснованием и подбором диагностического инструментария (рис. 1, табл. 1).

Основные теоретические положения предложенной модели составили: культурно-историческая теория Л.С. Выготского (принцип культурного опосредствования, реализованный концепцией межгрупповой адаптации (МГА) в организациях А.В. Булгакова); психологическая теория совместной деятельности А.Л. Журавлева [4]; теория развития организаций А.И. Пригожина [7]; концепция межгрупповой адаптации в организациях А.В. Булгакова [3]; исследования дифференциации и интеграции внутри- и межгрупповых отношений (А.В. Булгаков, А.В. Кидинов [2, 3] и др.); психологические подходы к анализу организаций зарубежных (И. Адизес) и

© Топорнина А.В., 2022

отечественных авторов (Т.Ю. Базаров, Н.Н. Обозов [7], А.Г. Шмелев, В.П. Поздняков) и др.

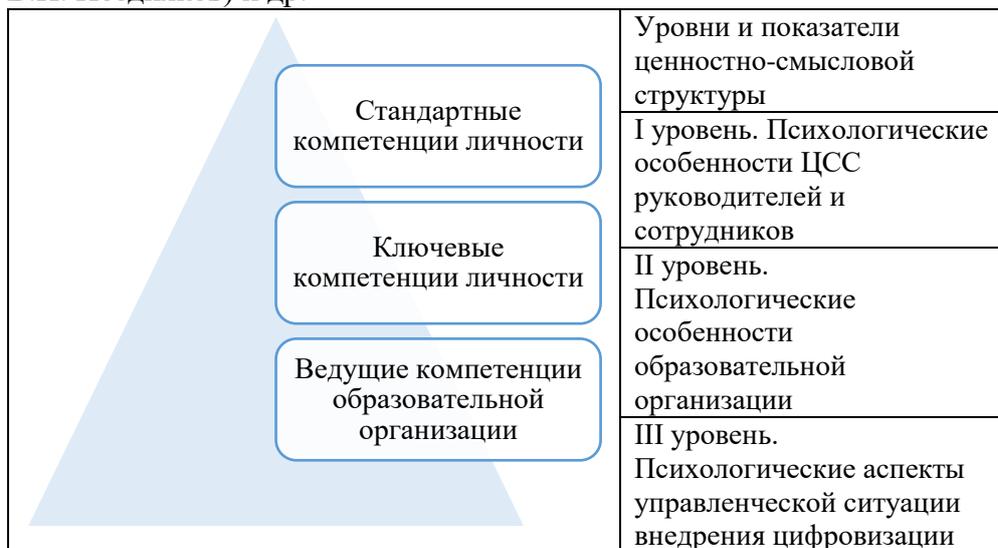


Рис. 1. Теоретическая модель изучения ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в процессе ее цифровизации

Таблица 1

Уровни и показатели ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации

	Уровни		
	I уровень	II уровень	III уровень
Показатели	Когнитивный социальный капитал организации – потенциал руководителей и персонала		Психологические аспекты ситуации внедрения цифровизации – потенциал среды организации
	Мотивационный профиль	Профиль организационной культуры	Тип управленческой ситуации: порядок (бюрократическое, структурированное), упорядоченность (профессиональное, логическое), сложность (неофициальное, независимое), хаос (инновационное, не отмеченное на карте), неопределенность
	Ценности	Морально-психологический климат в организации	
		Профессиональная идентичность	
	Сплоченность		

Общая гипотеза исследования состояла в предположении о том, что особенности ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации могут быть выявлены в соотнесении ЦСС с трехуровневой моделью компетенций сотрудников, а также со спецификой вуза (государственный-

негосударственный, технический-гуманитарный). Полученное знание об особенностях ЦСС сотрудников будет способствовать оптимизации цифровизации в образовательной организации.

На примере пилотажного исследования, в ходе которого были изучены показатели ЦСС профессорско-преподавательского состава (ППС, 28 чел.), ИТ-специалистов (8 чел.), учебно-вспомогательного персонала (УВП-специалистов, 26 чел.), работающих в Калужском государственном университете (КГУ), проиллюстрируем методику исследования и покажем результаты выявленных особенностей ЦСС.

Методика изучения ЦСС основывается на модели ЦСС персонала образовательной организации, включающей личностные показатели групп участников цифровизации (мотивацию, профессиональную идентификацию, профессиональные состояния), ситуацию цифровизации по Д. Сноудену [8], социально-психологические характеристики ситуации (организационная культура (ОК), социально-психологический климат, сплоченность), индивидуальный и групповой вклад в цифровизацию вуза.

Существует по меньшей мере два подхода к выявлению особенностей ЦСС. Во-первых, сравнение групп участников цифровизации конкретной образовательной организации. Во-вторых, сравнение различных образовательных организаций. В настоящем исследовании нами был реализован первый подход.

Особенности ЦСС были получены в ходе сравнительного корреляционного исследования, включающего несколько этапов.

1. Измерение показателей модели. Математико-статистическая обработка полученных данных – первичные статистики, определение возможности использования критериев сравнения (параметрических или непараметрических), определение направления сравнительного анализа.

2. Факторный анализ с последующим агрегированием факторов, визуализация полученных результатов.

3. Интерпретация.

4. Выводы.

После расчетов эксцесса и асимметрии по выборкам был сделан вывод о возможности использования  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок. Полученные результаты представлены в табл. 2–4.

Так, между ППС и ИТ-специалистами существует различие во вкладе в цифровизацию, в мотиве «Структурирование работы», в оценке климата в группе. В свою очередь, по тем же показателям отличаются ИТ- и УВП-специалисты.

Иной характер отличий имеет в процессе цифровизации группа профессорско-преподавательского состава. Они отличаются в оценках организационной культуры по показателям «творчество», «результат» и «порядок».

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа профессиональных групп КГУ – преподаватели (ППС) и ИТ-специалисты – по *t*-критерию Стьюдента

Категория/ группа		N	Среднее	Стандартное отклонение	Предполагается равенство дисперсий	<i>t</i>	Значимость
Вклад	ППС	28	6,9643	,83808	Да	-3,458	,001
	ИТ	8	8,1250	,83452	Нет	-3,466	,005
МФ-3	ППС	28	13,6429	2,81812	Да	2,093	,044
	ИТ	8	11,3750	2,19984	Нет	2,406	,030
СПК	ППС	28	22,7857	2,45488	Да	4,638	,000
	ИТ	8	18,1250	2,69590	Нет	4,638	,000

МФ-3 – мотивационный фактор – структурирование;  
СПК – социально-психологический климат (Фидлер).

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа профессиональных групп КГУ – УВП-специалисты и ИТ-специалисты – по *t*-критерию Стьюдента

Категория /группа		N	Среднее	Стандартное отклонение	Предполагается равенство дисперсий	<i>t</i>	Значимость
Вклад	УВП	26	7,0000	,84853	Да	-3,291	,002
	ИТ	8	8,1250	,83452	Нет	-3,321	,006
МФ-3	УВП	26	13,3846	2,74338	Да	1,887	,068
	ИТ	8	11,3750	2,19984	Нет	2,125	,051
СПК	УВП	26	22,4615	2,40384	Да	1,625	,133
	ИТ	8	18,1250	2,69590	Нет	4,341	,000

МФ-3 – мотивационный фактор – структурирование;  
СПК – социально-психологический климат (Фидлер).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа профессиональных групп КГУ – преподаватели (ППС) и УВП-специалисты – по *t*-критерию Стьюдента

Категория/ группа		N	Среднее	Стандартное отклонение	Предполагается равенство дисперсий	<i>t</i>	Значимость
В – ОК творчество	УВП	26	25,6781	9,26993	Да	-2,983	,004
	ППС	28	33,2904	9,45972	Нет	-2,986	,004
С – ОК результат	УВП	26	21,7092	3,88339	Да	-3,593	,001
	ППС	28	25,2621	3,38086	Нет	-3,574	,001
Д – ОК порядок	УВП	26	28,7373	11,61292	Да	3,461	,001
	ППС	28	18,7468	9,56329	Нет	3,436	,001

Различие групп ожидаемо в силу различий в целях и характере профессиональной деятельности. Однако особенностей ЦСС такой сравнительный анализ не выявил, в связи с чем мы приступили к следующему этапу исследования – факторному анализу данных.

Факторный анализ позволил сжать данные корреляционного анализа в пространстве SPSS с последующей агрегацией % общей дисперсии по каждому показателю данных. Например, агрегированный фактор «мотивация» в разных группах включал от 2 до 6 факторов, что затрудняло анализ особенностей ЦСС, отвлекало от решения главной задачи исследования.

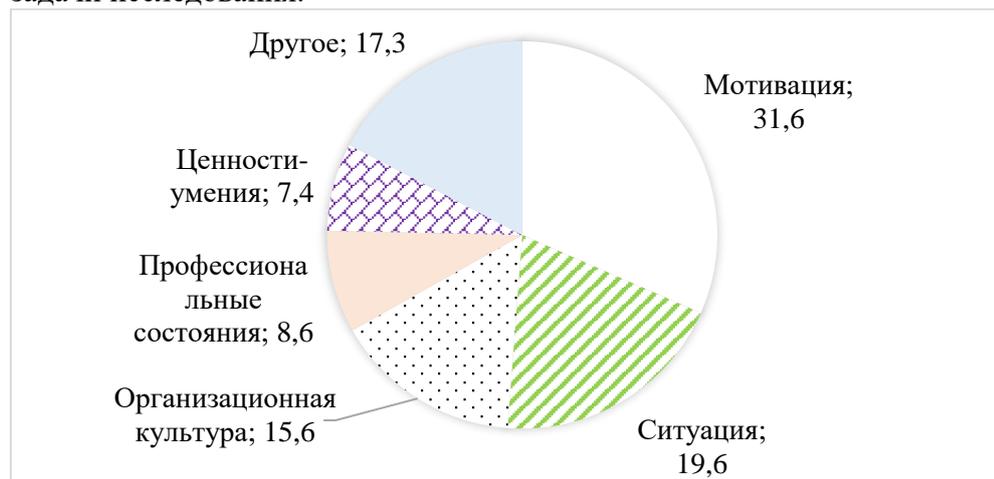


Рис. 2. Результаты факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы преподавателей КГУ в условиях цифровизации вуза (в % общей дисперсии по каждому показателю)

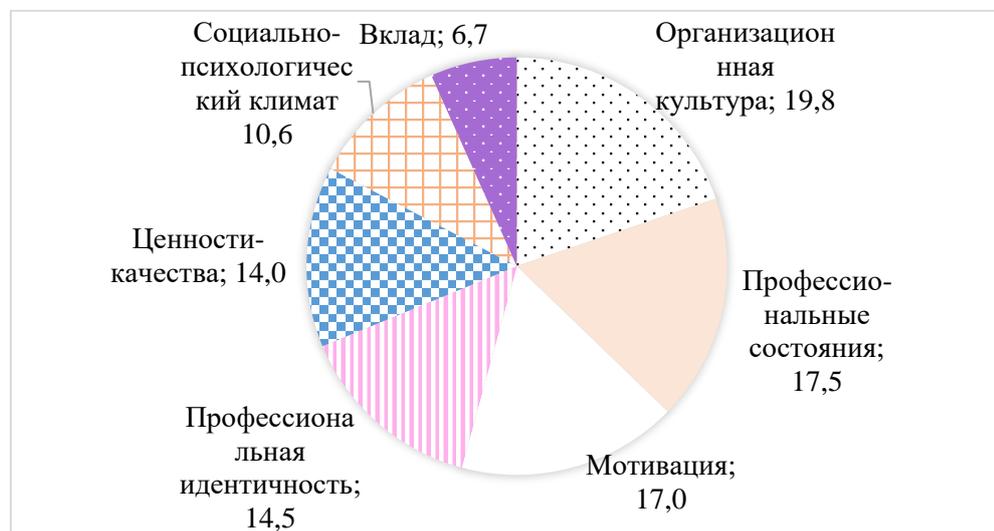


Рис. 3. Результаты факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы ИТ-специалистов КГУ в условиях цифровизации вуза (в % общей дисперсии по каждому показателю)

На рис. 2–4 показаны результаты факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы групп-участников цифровизации КГУ в % общей дисперсии по каждому показателю после агрегации.

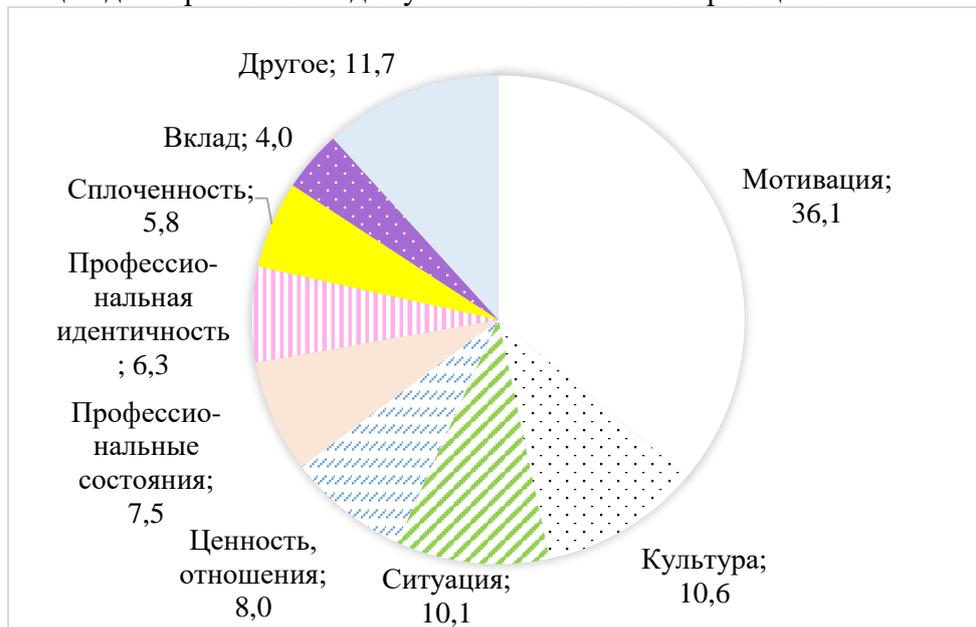


Рис. 4. Результаты факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы УВП-специалистов КГУ в условиях цифровизации вуза (в % общей дисперсии по каждому показателю)

Здесь в явном виде находим наиболее доминирующие ценности для каждой группы участников цифровизации: для ППС – ценность «умение», для ИТ-специалистов – ценность «качества», для УВП-специалистов ценность – «отношения». Полученные результаты могут помочь в оптимизации процесса цифровизации в вузе, начиная от подбора персонала до формирования необходимых компетенций, основанных на этих ценностях.

Визуализация обобщенных данных, представленных на рис. 4, кроме данных по ЦСС, дает представление о главных общих тенденциях оптимизации цифровизации: «мотивация», «организационная культура», «профессиональные состояния». Так, вклад в цифровизацию ИТ-специалистов понятен и не является чем-то особенным, так же как и их «безразличие» к оценке ситуации в организации. Возможно, это вызвано тем, что ИТ-специалисты востребованы сегодня на рынке труда, хорошо оплачиваются, занимаются интересной работой.

На рис. 5 визуально представлено сравнение результатов факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы преподавателей, ИТ-специалистов, УВП-специалистов КГУ в условиях цифровизации вуза.

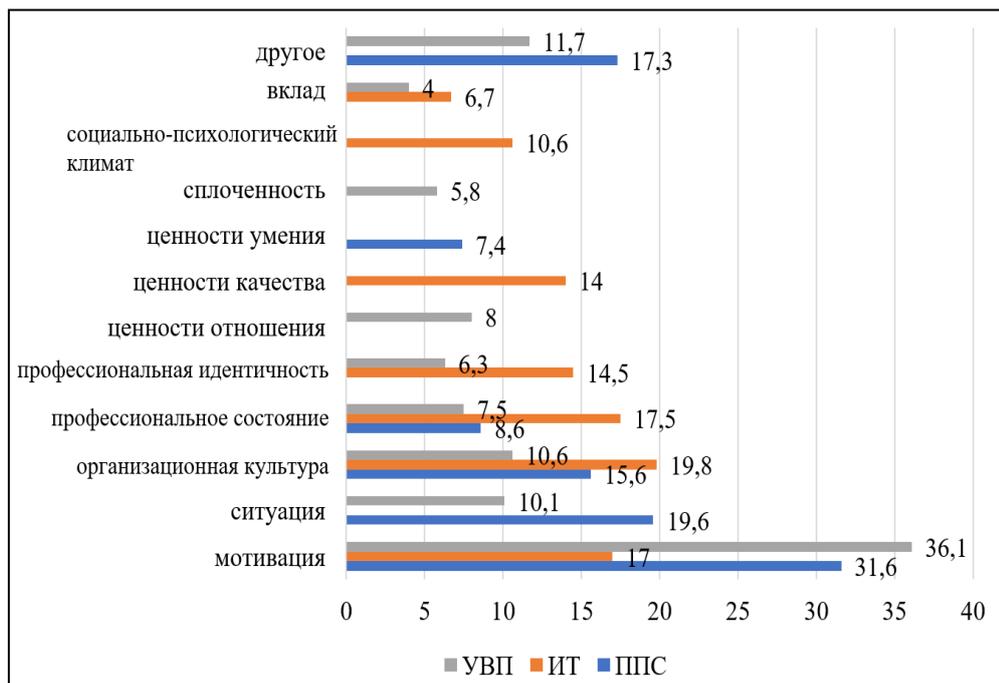


Рис. 5. Сравнение результатов факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы преподавателей, ИТ-специалистов, УВП-специалистов КГУ в условиях цифровизации вуза (в % общей дисперсии по каждому показателю)

Таким образом, проведенное пилотажное исследование показало, во-первых, работоспособность модели изучения особенностей ценностно-смысловой сферы (ЦСС) различных категорий сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации вуза.

Во-вторых, выявило целесообразность рассмотрения ЦСС в контексте взаимодействия когнитивного социального капитала организации (потенциала руководителей и персонала) и психологических аспектов ситуации внедрения цифровизации (потенциала среды организации). В-третьих, полученные результаты, по нашему мнению, дают представление о главных общих тенденциях оптимизации цифровизации в образовательной организации.

На основе более глубокого количественного и качественного анализа полученных данных возможна разработка программ профотбора, формирования системы компетенций и ПВК сотрудников вуза, а также условий для оптимизации цифровизации в современной образовательной организации.

### **Список литературы**

1. Аксеновская Л.Н. Социально-психологическая модель организационной культуры: концепция, методология, технология изменения: ордерный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М., 2008. 44 с.

2. Булгаков А.В., Орлова Е.А., Топорнина А.В. Принципы и модель изучения ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации // Человеческий капитал. 2022. № 5(161). Т. 1. С. 80–90.
3. Булгаков А.В., Кидинов А.В. Психология внутригрупповых отношений и межгрупповой адаптации в организациях: монография / под общ. ред. проф. А.В. Булгакова. Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2016. 441 с.
4. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Когито-Центр, 2005. 324 с.
5. Лебедев И.М. Оценка управленческой ситуации внедрения цифровизации в строительной организация: социально-психологические аспекты // Человеческий капитал. 2019. № 8 (128). С. 105–119.
6. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. 151 с.
7. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003. 863 с.
8. David J. Snowden, Mary E. Boone. A Leader's Framework for Decision Making // Harvard Business Review, November 2007. Nov. №85(11). Pp.: 68–76.

*Об авторе:*

ТОПОРНИНА Анна Вячеславовна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (300026, Тула, пр-кт Ленина, 125), e-mail: annavzabelina@mail.ru

## **STUDYING THE FEATURES OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF EMPLOYEES OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION**

**A.V. Topornina**

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

The article presents the results of studying the features of the value - semantic sphere of employees of an educational organization in the conditions of digitalization. On the basis of the theoretical model of studying the value - semantic sphere of employees of an educational organization in the conditions of digitalization, the formulation of criteria, justification and selection of diagnostic tools were carried out. Using the example of a pilot study, during which the indicators of the CSSS of teachers, of IT specialists, teaching and support staff working at one of the state universities were studied, the research methodology was illustrated and the results of the identified features of the CSSS were shown.

**Keywords:** *digitalization, educational organization, value-semantic sphere of personality, a theoretical model for studying the value-semantic sphere of employees of an educational organization in the process of digitalization.*

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ  
И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 316.6

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.051

**ОСОБЕННОСТИ  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРЕСЫЩЕННОСТИ  
УСЛОВИЯМИ ЖИЗНИ В МЕГАПОЛИСЕ  
В РАЗНЫХ ГРУППАХ ГОРОЖАН**

**Т.В. Дробышева, И.В. Ларионов, С.В. Тарасов**

ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва

Рассмотрена проблема изучения особенностей социально-психологической пресыщенности в группах горожан с разной территориальной принадлежностью (москвичей и жителей Подмосковья). Предположили, что в группе москвичей пресыщенность выражается в неэмоциональном восприятии городской среды и стратегиях избегания навязанного общения, а в группе жителей Подмосковья – в амбивалентных переживаниях, стратегиях избегания чрезмерной информатизации. Данные различия обусловлены городской идентичностью и территориальной принадлежностью респондентов (место проживания). В работе применяли авторские методики, направленные на выявление аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов социально-психологической пресыщенности, анкетирование и опросник городской идентичности М. Лалли. Полученные результаты позволили подтвердить выдвинутую гипотезу. Москвичи, осознавая неблагоприятность условий жизни в городе, подавляют эмоциональные переживания, изменяют и ограничивают социальные контакты. Жители Подмосковья, сталкиваясь с навязанными городской средой информационными и коммуникативными источниками пресыщенности, стремятся оградить себя от них, «психологически капсулируясь».

**Ключевые слова:** *социально-психологическая пресыщенность, мегаполис, городская среда, жизнеспособность, городская идентичность.*

Процессы урбанизации современного общества характеризуются возрастанием роли городов, представляющих собой культурные и экономические центры развития. Наиболее выражена эта тенденция в росте числа «мегаполисов» – особого типа городского поселения, формирующегося в результате слияния большого города и городов-спутников в единое территориальное и социальное пространство [10, с. 81–83]. Определяя особенности городской среды мегаполиса, исследователи прежде всего указывают на её качественные признаки:

социокультурную гетерогенность [9, с. 70], специфику коммуникативных сетей, тесные вынужденные контакты с чужими людьми, чрезмерную информатизацию, нарушение физической и психологической приватности личности [11, с. 84], повышенный уровень шума, пространственную удаленность мест проживания и работы [2, с. 23–24], разнообразие форм досуга и др. [1, с. 59–62; 12, с. 366–368; 13, с. 19–22]. В качестве психологических эффектов восприятия такой среды изучаются психологическое и социально-психологическое благополучие, переживание стресса, особенности социальной и городской идентичности, «ментальных карт» и т. д. [3, с. 355; 16, с. 239–242, 14; 15].

Г. Зиммель [6, с. 25–26], описывая эффекты мегаполиса, указывал на характерное для его жителей переживание состояния пресыщенности («блазированнойности») условиями жизни в городе, которое выражается в снижении остроты эмоциональных переживаний горожан в связи с избыточностью предоставляемых мегаполисом возможностей для удовлетворения их материальных, социальных и других потребностей. С опорой на представления Зиммеля был разработан феномен *социально-психологической пресыщенности* (СПП) горожан условиями проживания в мегаполисе, психологическая природа которого имеет общие основания с такими явлениями, как психическое пресыщение (насыщение), эмоциональное выгорание, психологическая усталость и т.п., но не тождественное им [7, с. 78–79]. СПП горожан определяется *как психическое состояние, вызванное ситуациями взаимодействия жителей города с явлениями, объектами и субъектами городской среды; оно проявляется в эмоциональных и поведенческих реакциях на избыток социальных и предметно-пространственных стимулов городской среды мегаполиса.*

*Проблема исследования СПП* горожан условиями проживания в мегаполисе связана с изучением особенностей проявления этого состояния в разных группах горожан. Эмпирическая верификация структуры СПП на пилотажном этапе работы позволила выделить три ее компонента: когнитивный (представления об условиях жизни города, вызывающих состояние СПП), аффективный (эмоциональные переживания, вызванные этими условиями) и конативный (предпочитаемые стратегии совладания) [6, с. 23–25].

В ходе предыдущих исследований обнаружили, что выраженность СПП у молодых жителей мегаполиса проявляется преимущественно в негативных эмоциональных переживаниях или в их аморфном отношении к городской среде, в предпочитаемых стратегиях избегания навязанных контактов с другими людьми; она связана с городской идентичностью молодых людей и выполняет адаптационную функцию к условиям жизни в мегаполисе [5, с. 154–155].

Население мегаполиса не гомогенно. По данным исследователей, территория проживания (центр и окраина) отражается в содержании

«ментальных карт» горожан, их городской идентичности, субъективном благополучии [8, с. 64; 9, с. 70–71; 13, с. 18]. Жители Подмосковья, которые значительную часть времени проводят в городе (работа, учеба, досуг), и москвичи, непосредственно проживающие в нем, по всей видимости, по-разному воспринимают условия жизни в мегаполисе. Это может быть связано не столько с территориальным фактором (местом проживания), сколько с различиями в их городской идентичности.

Следовательно, можно предположить (*гипотеза*), что проявления социально-психологической пресыщенности (СПП) в группах жителей мегаполиса с разной территориальной принадлежностью (москвичи и жители Подмосковья) отличаются. В частности, в группе москвичей СПП выражается в неэмоциональном восприятии городской среды и стратегиях избегания навязанного общения, а в группе жителей Подмосковья – в амбивалентных переживаниях, стратегиях избегания чрезмерной информатизации. Конкретизируя гипотезу, предположили, что особенности СПП в группах москвичей и жителей Подмосковья обусловлены различиями в их городской идентичности.

*Цель исследования* – на примере жителей Москвы и Подмосковья проанализировать различия в их социально-психологической пресыщенности условиями жизни в мегаполисе.

*Выборка исследования* – в исследовании приняли участие 300 респондентов в возрасте от 30 до 65 лет (средний возраст 43 года), из них 107 мужчин и 193 женщины, поровну жители Москвы (далее группа «москвичи»,  $N = 150$ ) и жители ближнего Подмосковья ( $N = 150$ ).

*Методы и методики.* С целью изучения представлений об условиях проживания в городе (когнитивный компонент СПП) использовали модифицированный вариант опросника «Шкалы для анализа структуры социальных представлений о жизни в мегаполисе» Т.П. Емельяновой (Емельянова, 2016). Его психометрическая проверка подтвердила надежность и согласованность пунктов шкалы ( $\alpha = 0,76$ ;  $st.dev. = 0,8$ ;  $mean = 3,4$ ). Опросник включал 14 суждений об условиях проживания в городе. Для выявления особенностей эмоциональных переживаний (аффективный компонент) применяли авторский опросник, построенный по типу репертуарных решеток Келли и направленный на оценку выраженности переживаний (беспокойство, грусть, апатия, раздражение, воодушевление, удовлетворение, интерес, радость, отвращение) по отношению к 11 явлениям городской среды мегаполиса, таким как обилие рекламы, перенаселенность, высокий темп жизни и т. д. ( $\alpha = 0,94$ ,  $st.dev. = 1,01$ ,  $mean = 2,6$ ). Предпочитаемые стратегии совладания с пресыщенностью выявляли с помощью авторского опросника, сочетающего установки на конструктивное (стремление разнообразить ежедневную жизнь, поиск новых впечатлений) и неконструктивное совладание (уход от навязанной информации, уход от

избыточного общения),  $\alpha = 0,84$ ;  $st.dev. = 1,1$ ;  $mean = 3,2$ . Дополнительно применяли методiku городской идентичности М. Lalli, она включала 5 шкал: внешняя ценность, общая привязанность, связь с прошлым, восприятие близости, целеполагание [1].

*Методы статистического анализа:* непараметрический критерий *U* Манна–Уитни для двух несвязанных выборок, факторный анализ (альфа-факторизация, прямой облимин), дескриптивные статистики.

*Результаты исследования*

*Факторная структура социально-психологической пресыщенности в разных территориальных группах жителей мегаполиса*

С целью изучения проявлений СПП в каждой из групп провели факторный анализ суждений конативного (фактор 1), аффективного (фактор 2) и когнитивного (фактор 3) компонентов. Выявленные различия в структурах СПП между группами москвичей (КМО = 766;  $X^2 = 4273,356$ ;  $p = 0,000$ ) и жителей Подмосковья (КМО = 765;  $X^2 = 4343,39$ ;  $p = 0,000$ ) показали следующее (табл. 1).

Таблица 1

Фактор 1. Факторные нагрузки конативных проявлений СПП

<i>Жители Москвы</i>	$\beta$	<i>Жители Подмосковья</i>	$\beta$
Я могу пропустить поезд в метро или автобус, если он переполнен	0,58	Я стремлюсь избежать контакта с навязанной рекламой на улицах города	0,59
Я общаюсь только с самыми близкими людьми (семья, родственники, близкие друзья)	0,55	Я стремлюсь оградить себя от назойливой рекламы на городских улицах любыми способами	0,58
Я стремлюсь избежать контакта с навязанной рекламой на улицах города	0,53	Я стараюсь избегать навязанных контактов	0,55
Я предпочитаю писать сообщения, не хочу звонить без необходимости	0,53	Я прерываю надоевшую беседу, если она длится слишком долго	0,53
Обычно я стремлюсь избегать навязанного общения – общаюсь только по необходимости	0,52	Я вынужден(на) контактировать с большим числом незнакомцев	0,5
Я предпочитаю онлайн-покупки, чтобы избежать лишнего общения с продавцами	0,5	Я всегда нахожу возможность побыть одному	0,5

Первый фактор в группе москвичей характеризовал склонность респондентов, переживающих СПП, к избеганию контактов с источниками пресыщенности, прежде всего с навязанным общением с другими людьми (знакомыми и незнакомыми). Заметим, что данный результат совпадает с полученным нами ранее в группе учащейся московской молодежи [4]. Переживая СПП, работающие взрослые москвичи

стремятся сузить свой круг общения, ограничив его значимыми людьми (семья, близкие друзья). В группе жителей Подмосковья особенности проявлений СПП выражены в предпочитаемых ими стратегиях избегания насыщенной информационной и коммуникативной среды города.

Второй фактор в структуре СПП (табл. 2) позволил описать проявления эмоциональных переживаний СПП, вызванных воспринимаемыми респондентами условиями городской среды.

Таблица 2

Фактор 2. Факторные нагрузки аффективных проявлений СПП

<i>Жители Москвы</i>	$\beta$	<i>Жители Подмосковья</i>	$\beta$
Воодушевление	-0,9	Грусть	0,9
Удовлетворение	-0,89	Апатия	0,89
Радость	-0,85	Отвращение	0,82
Интерес	-0,81	Воодушевление	0,8
Апатия	-0,79	Беспокойство	0,79
Грусть	-0,78	Раздражение	0,78
Отвращение	-0,74	Удовлетворение	0,77
Беспокойство	-0,72	Радость	0,76
Раздражение	-0,7	Интерес	0,74

Как можно заметить, в группе москвичей все факторные нагрузки аффективного компонента в общей модели СПП имеют отрицательный знак, в то время как в группе жителей Подмосковья второй фактор положительно связан с двумя другими факторами. Содержательно аффективный компонент СПП включает эмоциональные переживания как позитивной, так и негативной модальности. Однако их вклад в модель СПП в двух группах (значения  $\beta$ ) различается. В группе подмосковных жителей вклад негативных переживаний СПП выше, чем в группе москвичей, которые «подавляют» эти переживания (отрицательная связь).

Третий фактор в модели СПП включал суждения о городе проживания и представлял собой когнитивный компонент СПП (табл. 3).

Обнаружили, что в восприятии москвичей такие явления городской среды, как безличное навязанное общение, частота контактов, экономические условия жизни, разрыв поколений и обеспечение безопасности, носят негативный характер. Аналогичный фактор в структуре СПП в группе жителей Подмосковья отражает их отношение к городской среде: респонденты, акцентируя внимание на экологическом состоянии мегаполиса, разделяют представления москвичей о стрессогенности города, навязанности общения в нем, его обезличенном характере.

Интерпретируя полученные результаты, отметим следующее. Выявленные эмпирическим путем факторные модели позволили описать особенности СПП условиями проживания в мегаполисе в двух группах горожан – жителей Москвы и Подмосковья.

Таблица 3

Фактор 3. Факторные нагрузки когнитивных проявлений СПП

<i>Жители Москвы</i>	$\beta$	<i>Жители Подмосковья</i>	$\beta$
Безличный характер общения в мегаполисе обесценивает отношения	0,8	Экология мегаполиса подрывает здоровье	0,76
Большое количество межличностных контактов в мегаполисе является стрессом	0,7	Качество межпоколенческих связей в мегаполисе ниже, чем в других населенных пунктах	0,65
Заработная плата и расходы в мегаполисе несопоставимы	0,63	Безопасность в мегаполисе оставляет желать лучшего	0,58
Качество межпоколенческих связей в мегаполисе ниже, чем в других населенных пунктах	0,6	Безличный характер общения в мегаполисе обесценивает отношения	0,58
Безопасность в мегаполисе оставляет желать лучшего	0,58	Большое количество межличностных контактов в мегаполисе является стрессом	0,56

Так, характеризуя связь трех факторов в структуре СПП в группе москвичей, обнаружили, что отрицательная связь аффективного компонента с двумя другими указывает на дисфункциональный механизм избегания социально-психологической пресыщенности. То есть, осознавая (принимая) неблагоприятные условия жизни в мегаполисе, москвичи подавляют эмоциональные переживания (чувства). Причем как позитивные (воодушевление, удовлетворение, радость, интерес), так и негативные (грусть, раздражение, апатия, и т.п.), направляя свои усилия на поиск стратегий совладания с этим состоянием. Это проявляется в выборе ими стратегий совладания, выраженных в ограничении (общаться только с близкими) и изменении формы контактов (смс вместо звонка, онлайн-покупки вместо посещения торговых центров). Вышеописанный результат эмпирического исследования согласуется с теоретическими представлениями Г. Зиммеля о блазированности жителей мегаполиса.

СПП в группе жителей Подмосковья была вызвана стимулами как информационной, так и коммуникативной среды мегаполиса. Это выражается в избегании респондентами городской рекламы, вынужденного общения с чужими людьми, в стремлении горожан к одиночеству, «психологическому капсулированию» в городской среде. Выраженные негативные эмоциональные переживания в группе подмосковных жителей вызывали не только особенности коммуникаций (тесные навязанные контакты с другими людьми) и безопасность окружающей среды, но и экологическая обстановка в мегаполисе, утрата межпоколенческих связей в семьях горожан, которые традиционно выше

ценятся в малых городах [13].

Сопоставляя проявления СПП в двух группах респондентов, отличающихся по территории проживания (центр и периферия мегаполиса), можно сделать вывод, что СПП респондентов находится на разных стадиях развития этого состояния.

*Связь социально-психологической пресыщенности и городской идентичности в разных группах жителей мегаполиса*

Предваряя основные результаты исследования, выявили различия в выраженности городской идентичности в группах москвичей и жителей Подмосковья (табл. 4).

Таблица 4

Выраженность городской идентичности в двух группах горожан

Блоки городской идентичности	Среднее значение		U-критерий Манна–Уитни
	Жители Москвы	Жители Подмосковья	
Внешняя ценность	17	12,7	$U = 4856; p = 0,000$
Общая привязанность	15,6	13,1	$U = 7726; p = 0,000$
Целеполагание	14,4	11,7	$U = 7377; p = 0,000$
Восприятие близости	14,5	11,6	$U = 7207; p = 0,000$
Связь с прошлым	14,2	11,3	$U = 7354; p = 0,000$

Как можно заметить, все показали идентичности статистически значимо различают две группы жителей мегаполиса. Содержательные различия показывают, что москвичи воспринимают мегаполис как престижный город, значимый для их повседневной жизни и планирования будущего, как близкий и «родной». В то время как в группе жителей Подмосковья идентичность с мегаполисом слабо выражена, а сам город воспринимается в первую очередь как источник возможностей, комфортная городская среда.

Корреляционный анализ выявил связь СПП и идентичности с мегаполисом только в группе москвичей (табл. 5).

Таблица 5

Связь городской идентичности и социально-психологической пресыщенности в группе москвичей

	Внешняя ценность	Общая привязанность	Связь с прошлым	Восприятие близости	Целеполагание
1-й фактор	0,33**	0,2*	0,21**	0,2*	0,2*
2-й фактор	-0,2*				
3-й фактор		0,25**	0,3**	0,38**	0,39**

Как можно заметить, все компоненты СПП связаны с показателями городской идентичности. То есть, идентифицируя себя с городом проживания – Москвой, респонденты не только определяют себя в социальной и предметно-пространственной среде мегаполиса (ориентировочная функция городской идентичности), но и адаптируются в этой среде посредством вытеснения негативных переживаний тех

условий мегаполиса, которые они воспринимают как неблагоприятные. Причём чем больше респонденты осознают свою общность с городом, тем более выражен у них механизм избегания социально-психологической пресыщенности условиями жизни в мегаполисе. Выявленный факт указывает на адаптационную функцию СПП.

#### *Заключение*

Полученные в работе результаты подтвердили наше предположение о том, что СПП по-разному переживается в группах жителей мегаполиса с разной территориальной принадлежностью.

Показано, восприятие москвичами негативных сторон жизни в мегаполисе не ограничено проблемами коммуникаций. Оно включает вопросы безопасности, экономических условий, межпоколенческих связей. Однако выбор способов совладания характеризуется предпочтением стратегий избегания тесного безличного общения с другими людьми. Осознавая неблагоприятные условия жизни в мегаполисе, москвичи подавляют эмоциональные переживания (чувства), ограничивая или изменяя форму социальных контактов. Данный факт указывает на характерное для жителей мегаполиса, по мнению Г. Зиммеля, состояние пресыщенности условиями жизни в мегаполисе.

Для жителей Подмосковья основным источником СПП является повышенная информатизация городской среды, ее коммуникативная активность. Негативно оценивая состояние экологии и разрыв поколенческих отношений в семьях, подмосковные жители тем не менее выбирают стратегию «психологического капсулирования» как ответ на вызов коммуникативной и информационной среды города. Выраженность в этой группе респондентов эмоциональных переживаний преимущественно негативной модальности указывает на конкретную функцию аффективного компонента в структуре СПП, связанную с «выпуска пара».

Обнаружили, что значимость для жителей Подмосковья экологической обстановки и утраты традиционных семейных связей в мегаполисе может быть рассмотрена как фактор укрепления их территориальной идентичности (с местом проживания). В отличие от москвичей, идентифицирующих себя с мегаполисом и адаптирующихся в его среде посредством подавления эмоциональных переживаний и изменения формы контактов, подмосковные жители ограждают себя только от наиболее раздражающих факторов коммуникативной и информационной среды.

Полученные в работе результаты могут быть рассмотрены как перспективные с точки зрения разработки новых подходов к исследованию факторов и механизмов жизнеспособности разных групп жителей мегаполиса.

### Список литературы

1. Воробьева А.Е., Акбарова А.А. Личностные факторы досуговой активности молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 55–64.
2. Давыдкина Л.В. Психологическое районирование городского пространства: на примере жителей г. Самары: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2013. 27 с.
3. Дробышева Т.В., Ларионов И.В., Филинкова Е.Б. Социально-психологическая пресыщенность молодежи условиями проживания в мегаполисе: концептуальный подход и результаты исследования // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2020. № 4 (36). С. 350–357.
4. Дробышева Т.В., Ларионов И.В. Связь социально-психологической пресыщенности и городской идентичности в группе молодежи – жителей мегаполиса // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 739–747.
5. Дробышева Т.В., Ларионов И.В. Связь социально-психологической пресыщенности и социальных представлений о мегаполисе в разных группах молодежи // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 4(24). С. 151–175.
6. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос. 2002. № 3–4. С. 23–34.
7. Радина Н.К. Город в пространстве и времени: проблемы территориальной идентичности в контексте социально-экономических изменений. Нижний Новгород: ДЕКОМ. 2015. 344 с.
8. Жданова С.Ю., Кильченко О.И. Особенности психологических репрезентаций городской среды г. Перми у иностранцев в связи с временем пребывания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 4. С. 69–74.
9. Зорьян А.А. Социокультурный анализ мегаполиса как феномена урбанизации // Вестник МГУКИ. 2014. № 6 (62). С. 68–71.
10. Ильиных С.А., Табарков А.В. Мегаполис как объект социологического исследования // Дискуссия. 2016. № 3 (66). С. 80–85.
11. Покатиловская Е.Н., Шибяева Л.В. Вариативность образа территории проживания у горожан с разной социальной позицией // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 77–86.
12. Рослякова С.В., Пташко Т.Г., Черникова Е.Г., Перебейнос А.Е. Исследование социально-психологических характеристик подростков большого и малого города // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 1 (26). С. 366–369.
13. Сазонов Д.Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 22 с.
14. de Bloom J., Rantanen J., Tement S., Kinnunen U. Longitudinal Leisure Activity Profiles and Their Associations with Recovery Experiences and Job Performance. // Leisure Sciences, 2017. P. 1–23.

15. Lederbogen F., Kirsch P., Haddad L., Streit F., Tost H., Schuch P., Wüst S., Pruessner J.C., Rietschel M., Deuschle, M., Meyer-Lindenberg, A. City living and urban upbringing affect neural social stress processing in humans. *Nature*, 474(7352). 2011. P. 498–501.
16. Morris E.A. Do cities or suburbs offer higher quality of life? Intrametropolitan location, activity patterns, access, and subjective well-being. // *Cities*, 89. 2019. P. 228–242.

*Об авторах:*

ДРОБЫШЕВА Татьяна Валерьевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория социальной и экономической психологии Института психологии Российской академии наук (129366, Москва, ул. Ярославская д. 13, к. 1), e-mail: tdrobysheva@mail.ru

ЛАРИОНОВ Иван Викторович – магистр психологии, аспирант, Института психологии Российской академии наук (129366, Москва, ул. Ярославская д. 13, к. 1), e-mail: ivlar16@gmail.com

ТАРАСОВ Семен Васильевич – магистр психологии, младший научный сотрудник Института психологии Российской академии наук (129366, Москва, ул. Ярославская д. 13, к. 1), e-mail: tarasovsemv@ipran.ru

### **PECULIARITIES OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL SATIETY WITH THE CONDITIONS OF LIFE IN A MEGA CITY IN DIFFERENT GROUPS OF CITIZENS**

**T.V. Drobysheva, I.V. Larionov, S.V. Tarasov**

Russian Academy of Sciences, Moscow

Article is devoted to a problem of experiencing social-psychological satiety among residents with different territorial identity (city dwellers and suburbanites in Moscow). We suggested that in group of city dwellers (Muscovites) satiety is expressed in unemotional perception of city environment and strategies of avoiding imposed communication, in group of suburbanites (living in satellite cities) – in ambivalent experiences, strategies of avoiding imposed informatization. These differences are due to city identity and territorial affiliation (place of living). The author's methods were used in the work, aimed at identifying the affective, cognitive and behavioral components of social-psychological satiety, questioning method and city identity questionnaire (M. Lalli). The obtained results allowed us to confirm the put forward hypothesis. City dwellers are Muscovites suppress emotional experiences, change and limit social contacts when they realize the unfavorable living conditions in the city. Suburbanites seek to protect themselves by «psychologically encapsulating» when confronted with information and communication sources of satiety imposed on the urban environment.

**Keywords:** *social-psychological satiety, megacity, city environment, viability, city identity.*

## **ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИЧИНАХ ОБРАЩЕНИЯ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

**М.Ю. Чибисова, А.К. Белая**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Представлены результаты исследования изучения представлений о причинах обращения за психологической помощью у респондентов с различной выраженностью религиозной идентичности. В рамках исследования разработан авторский опросник «Ситуации обращения за психологической помощью». Подвергнутые факторному анализу результаты позволили нам выявить, что структура представлений о возможных причинах обращения к психологу у респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности включает факторы «дисфункциональные близкие отношения», «личные эмоциональные трудности», «психологическая несостоятельность», «самоопределение», «вера и религия»; у респондентов со средней выраженностью религиозной идентичности факторы «отношения со значимыми другими», «экзистенциальные и личностные вопросы», «выбор и доверие», «болезни», «девиантные проявления»; у респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности факторы «проблемы психологического характера», «вера и религия», «невозможность иметь детей».

**Ключевые слова:** *психологическая помощь, ситуации обращения за психологической помощью, религиозная идентичность, православные.*

В современной России культура обращения населения за профессиональной психологической помощью только формируется. Согласно данным, полученным ВЦИОМ в 2018 году, среди россиян только 1 % прибегает к психологической помощи в трудной жизненной ситуации [5]. По данным 2019 года, лишь 12 % россиян обращались к психологу при возникновении стрессовых и неприятных ситуаций [2]. Статистика ВЦИОМ 2020 года показывает, что в случае неприятностей в семье лишь 3 % населения обращаются к специалисту (к психологу/священнослужителю или в социальные службы). При этом в целом за помощью чаще обращаются женщины и молодежь. Ситуация существенно изменилась в период пандемии (2020–2022 гг.), когда частота обращения к специалистам увеличилась.

Изучение социальных представлений о психологической помощи, и в частности, о возможных причинах обращения к психологу,

необходимо для понимания как причин недостаточного использования ресурса психологической помощи, так и поиска способов повышения частоты обращения к психологу.

При этом малоизученным остается понимание специфики обращения за психологической помощью у различных социальных групп, особый интерес среди которых представляют лица с высокой выраженностью религиозной идентичности. В православной среде сохраняются идеи, что христиане не доверяют психологам, что для решения психологических проблем и расстройств достаточно обращения к духовному лицу, а также необходимо соблюдение религиозных правил и таинств: пост, исповедь, причастие [1, 4].

Однако сегодня в современной церкви поднимается вопрос о важности работы психолога в церковной среде, где рассматривается вопрос как разделения, так и взаимодополнения, задач помощи религиозной и психологической [3, 6–8].

*Целью исследования* явилось изучение факторной структуры представлений о причинах обращения за психологической помощью у респондентов с различной выраженностью религиозной идентичности.

Исследование проходило в два этапа:

1. Пилотажное исследование, в рамках которого был разработан авторский опросник «Ситуации обращения за психологической помощью».
2. Основное исследование, в ходе которого был собран эмпирический материал и осуществлен факторный анализ.

*Результаты пилотажного исследования*

Для разработки опросника нам требовались примеры проблемных ситуаций, разрешение которых предполагает возможность получения психологической помощи. Мы провели фокус-группу с 15 респондентами (женщинами) в возрасте от 20 до 30 лет, где просили описать ситуации, в которых, по их мнению, люди обращаются к психологу.

Составленный по итогам фокус-группы перечень проблемных ситуаций был представлен на фокус-группе студентами-психологами 4-го курса по направлению «Клиническая психология» Московской международной академии. По итогам фокус-группы данный перечень был дополнен.

Мы условно сгруппировали полученные утверждения в следующие группы: «проблемы в отношениях в паре», «детско-родительские отношения», «экзистенциальные вопросы», «семейные ситуации», «личностные вопросы».

По итогам редакторской правки в итоговую версию опросника вошли 27 утверждений. Мы обработали их таким образом, чтобы половина суждений из каждой группы была сформулированы от первого лица («Я бы обратился к психологу...»), а другая половина

сформулирована в общем виде (например, «В случае..., следует обратиться к психологу»). Итоговый вариант опросника приведен ниже.

На этапе основного исследования мы использовали модификацию методики «Модель измерения ингрупповой идентификации» К. Лича [9, pp. 144–165], чтобы разделить выборку респондентов на три группы: респонденты с высокой, средней и низкой выраженностью религиозной идентичности. Мы также использовали биографическую анкету, которая позволила дополнить данные методики К. Лича.

Выборку основного исследования составили:

1. Респонденты с высокой выраженностью религиозной идентичности ( $n = 46$ ) – *воцерковленные православные, соблюдающие религиозные правила и ведущие религиозный образ жизни*, имеющие высокие показатели по методике ингрупповой идентификации.

2. Респонденты со средней выраженностью религиозной идентичности ( $n = 30$ ) – *люди, субъективно относящие себя к православному вероисповеданию и считающие себя верующими, при этом не воцерковленные* и имеющие средние показатели по методике ингрупповой идентификации.

3. Респонденты с низкой выраженностью религиозной идентичности ( $n = 28$ ) – *респонденты, идентифицирующие себя как неверующие и не относящие себя к православной традиции*, имеющие низкие показатели по методике ингрупповой идентификации.

*Результаты основного исследования*

На первом этапе обработки авторского опросника «Ситуации обращения за психологической помощью» мы проверили надежность разработанной нами методики (коэффициент Альфа Кронбаха). Величина коэффициента Альфа Кронбаха составила 0,967, что позволяет рассматривать опросник как надежный.

На следующем этапе мы подвергли факторному анализу весь массив полученных нами данных. Вращению подвергались ответы респондентов трех групп на 27 пунктов опросника. Вращение проводилось по методу Варимакс. Выделялось 5 факторов. Однако содержательное наполнение этих факторов имело противоречивый характер: в одном факторе оказались содержательно различные пункты опросника. Интерпретация факторов представлялась крайне затруднительной. Поэтому мы приняли решение подвергнуть факторному анализу данные каждой группы респондентов по отдельности.

Рассмотрим результаты факторного анализа *респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности*:

*Фактор 1: «Дисфункциональные близкие отношения».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

6. В случае нарушения доверия между ребенком и родителем

целесообразно обратиться к психологу.

8. В случае домашнего насилия целесообразно обратиться к психологу.

17. Если муж/жена страдает алкоголизмом/наркоманией, я бы обратился к психологу.

18. Страдая химической или эмоциональной зависимостью целесообразно обратиться к психологу.

23. Если отец или мать страдают алкоголизмом/наркоманией, целесообразно обратиться к психологу.

*Фактор 2: «Личные эмоциональные трудности».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

1. Переживая сильный стресс, я бы обратился к психологу.

3. Переживая смерть члена семьи/близкого человека, я бы обратился к психологу.

5. Столкнувшись с неспособностью выстраивать отношения, я бы обратился к психологу.

7. В случае длительного эмоционального опустошения я бы обратился к психологу.

11. Столкнувшись с одиночеством, я бы обратился к психологу.

*Фактор 3: «Психологическая несостоятельность».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

22. Я бы обратился к психологу с темой финансов/денег.

24. Столкнувшись с невозможностью иметь детей, я бы обратился к психологу.

25. Вопросы личной сексуальности и проблем в сексуальной жизни с партнером целесообразно обсуждать с психологом.

*Фактор 4: «Самоопределение».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

4. Переживая вопросы профессионального самоопределения, полезно обратиться к психологу.

*Фактор 5: «Вера и религия».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

2. Вопросы веры и религии уместно обсуждать с психологом.

Рассмотрим результаты факторного анализа *респондентов со средней выраженностью религиозной идентичности.*

*Фактор 1: «Отношения со значимыми другими».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

7. В случае длительного эмоционального опустошения я бы обратился к психологу.

9. Я бы обратился к психологу с целью выстраивания границ с родителями.

13. Столкнувшись с ревностью в отношениях, я бы обратился к психологу.

15. В случае сложных/проблемных отношений с родителями я бы обратился к психологу.

17. Если муж/жена страдает алкоголизмом/наркоманией, я бы обратился к психологу.

24. Столкнувшись с невозможностью иметь детей, я бы обратился к психологу.

*Фактор 2: «Экзистенциальные и личностные вопросы».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

2. Вопросы веры и религии уместно обсуждать с психологом.

12. Переживая развод, целесообразно обратиться к психологу.

25. Вопросы личной сексуальности и проблем в сексуальной жизни с партнером целесообразно обсуждать с психологом.

26. Тему смерти уместно обсуждать с психологом.

*Фактор 3: «Выбор и доверие».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

4. Переживая вопросы профессионального самоопределения, полезно обратиться к психологу.

5. Столкнувшись с неспособностью выстраивать отношения, я бы обратился к психологу.

6. В случае нарушения доверия между ребенком и родителем целесообразно обратиться к психологу.

*Фактор 4: «Болезни».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

14. В случае нарушения сна/пищевого поведения и других соматических проблем полезно обратиться к психологу.

20. Столкнувшись с болезнью родственника или близкого человека, целесообразно обратиться к психологу.

23. Если отец или мать страдают алкоголизмом/наркоманией, целесообразно обратиться к психологу.

*Фактор 5: «Девiantные проявления».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

8. В случае домашнего насилия целесообразно обратиться к психологу.

18. Страдая химической или эмоциональной зависимостью, целесообразно обратиться к психологу.

Рассмотрим результаты факторного анализа *респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности.*

Первичный факторный анализ результатов группы с низкой выраженной религиозной идентичностью указал на отсутствие значимости результатов по критерию Бартлетта, что могло быть вызвано высокой степенью корреляции ответов на предложенные вопросы.

Вслед за этим данные были подвергнуты парной корреляции, которая выявила высокую корреляцию с ответами на 15-й вопрос («В

случае сложных/проблемных отношений с родителями я бы обратился к психологу») и на 2-й вопрос («Вопросы веры и религии уместно обсуждать с психологом»).

Таким образом, мы исключили вопрос № 15. Второй вопрос был сохранен, так как он является содержательно важным для нашего исследования. Вслед за данной процедурой мы повторно рассчитали факторный анализ по методу Варимакс среди респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности.

В данном случае у ряда пунктов были высокие факторные нагрузки по нескольким факторам, поэтому нам удалось выделить только 3 фактора.

*Фактор 1: «Проблемы психологического характера».* В данный фактор вошли следующие пункты опросника:

1. Переживая сильный стресс, я бы обратился к психологу.
2. Вопросы веры и религии уместно обсуждать с психологом.
3. Переживая смерть члена семьи/близкого человека, я бы обратился к психологу.
4. Переживая вопросы профессионального самоопределения, полезно обратиться к психологу.
5. Столкнувшись с неспособностью выстраивать отношения, я бы обратился к психологу.
6. В случае нарушения доверия между ребенком и родителем целесообразно обратиться к психологу.
7. В случае длительного эмоционального опустошения я бы обратился к психологу.
8. В случае домашнего насилия целесообразно обратиться к психологу.
9. Я бы обратился к психологу с целью выстраивания границ с родителями.
10. В случае проблем с самооценкой важно обратиться к психологу.
12. Вопросы веры и религии уместно обсуждать с психологом.
13. Переживая смерть члена семьи/близкого человека, я бы обратился к психологу.
14. В случае нарушения сна/пищевое поведение и других соматических проблем полезно обратиться к психологу.
16. В ситуации измен в отношениях уместно обратиться к психологу.
17. Если муж/жена страдает алкоголизмом/наркоманией, я бы обратился к психологу.
18. Страдая химической или эмоциональной зависимостью целесообразно обратиться к психологу.
19. В случае отсутствия/потери смысла жизни я бы обратился к психологу.
20. Столкнувшись с болезнью родственника или близкого

человека целесообразно обратиться к психологу.

25. Вопросы личной сексуальности и проблем в сексуальной жизни с партнером целесообразно обсуждать с психологом.

26. Тему смерти уместно обсуждать с психологом.

27. В ситуации неразрешенной детской травмы я бы обратился к психологу.

*Фактор 2: «Вера и религия».* В данный фактор вошел пункт опросника № 11 «Вопросы веры и религии уместно обсуждать с психологом».

*Фактор 3: «Невозможность иметь детей».* В данный фактор вошел пункт опросника № 24 «Столкнувшись с невозможностью иметь детей, я бы обратился к психологу».

Таким образом, факторная структура содержания представлений о психологических трудностях как поводах для обращения к психологу у респондентов с высокой, средней и низкой выраженностью религиозной идентичности различается:

– в группе респондентов с *высокой выраженностью религиозной идентичности* выделены следующие факторы: «дисфункциональные близкие отношения», «личные эмоциональные трудности», «психологическая несостоятельность», «самоопределение», «вера и религия»;

– в группе респондентов *со средней выраженностью религиозной идентичности* выделены следующие факторы: «отношения со значимыми другими», «экзистенциальные и личностные вопросы», «выбор и доверие», «болезни», «девиантные проявления»;

– в группе респондентов с *низкой выраженностью религиозной идентичности* выделены следующие факторы: «проблемы психологического характера», «вера и религия», «невозможность иметь детей».

На основании полученных данных представляется возможным сделать вывод о том, что психологические трудности респондентами с высокой и средней выраженностью религиозной идентичности воспринимаются дифференцированно. Каждый фактор имеет свое содержательное наполнение. Это может объясняться делением подобных проблем на психологические, т. е. те, по которым в большей степени предполагается возможность обращения за психологической помощью, и экзистенциальные (духовные), по которым возможность обращения к психологу может быть более затруднительной.

Представления о психологической помощи у респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности синкретичны, т. е. психологические проблемы воспринимаются как некоторый единый недифференцированный комплекс.

Представляется интересным, что у респондентов с высокой

выраженностью религиозной идентичности происходит дифференциация личностных затруднений и трудностей в отношениях: трудности в отношениях со значимыми другими выделяются в отдельный фактор, тогда как у респондентов со средней выраженностью религиозной идентичности выделенные факторы включают трудности обеих групп. Это может объясняться тем, что вовлеченность в обрядовую сторону православия предполагает самоанализ и самонаблюдение, что и способствует выделению личностных трудностей.

Отметим, что фактор «Вера и религия» выделяется как обособленный у респондентов с низкой и высокой выраженностью религиозной идентичности, тогда как у респондентов со средней выраженностью этот фактор не выделился. Это может объясняться тем, что для респондентов с различной выраженностью религиозной идентичности данная тема значима как автономная среди других предложенных жизненных проблем, однако, вероятно, содержательно раскрывается по-разному для каждой из группы. Вера фигурирует в качестве центрально-образующего значимого фактора как в случае веры в Бога, так и в отказе веры в Бога.

Подчеркнем, что в данном исследовании мы рассматривали весь объем полученных данных, не дифференцируя представления о возможных причинах обращения, которые респонденты считают возможными в принципе и лично для себя. Также эти данные не позволяют оценить готовность респондентов с различной религиозной идентичностью обратиться к психологу.

#### **Список литературы**

1. Белкли Э. Почему христиане не могут доверять психологии. М.: Тинейджер, 2005. 384 с.
2. Жизнь в стрессе: масштаб проблемы и пути решения [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhizn-v-stresse-masshtab-problemy-i-puti-resheniya>
3. Легостаева М.В. О месте православной психотерапии в преодолении невротических расстройств // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Т. 19. № 3. С. 67–96.
4. Можно ли православным обращаться к психологу? [Электронный ресурс]. URL: <https://obitel-minsk.ru/chitat/den-za-dnyom/2020/mozhno-li-pravoslavnym-k-psixologu>
5. Проблемы и трудности: к кому россияне обращаются за поддержкой [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/problemy-i-trudnosti-k-komu-rossiyane-obrashhayutsya-za-podderzhkoj>
6. Проблемное поле взаимодействия пастырства и психологии [Электронный ресурс]. URL: <https://pravoslavie.ru/138784.html>
7. Священник и психолог: противостояние или альянс? Беседа с психологом

- Ольгой Лысовой-Бородиной. [Электронный ресурс]. URL: <https://pravoslavie.ru/32719.html>
8. Шеховцова Л.Ф. Христианское мировоззрение, как основа психологического консультирования и психотерапии. СПб/: Издание храма Воскресения Христова (у Варшавского вокзала), 2009. 167 с.
  9. Leach, C. W., van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M. L. W., Pennekamp, S. F., Doosje B., Ouwerkerk, J. W., & Spears, R. Group-level self-definition and self-Investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. // Journal of Personality and Social Psychology. 2008. V. 95. N.1. Pp. 144–165.

*Об авторах:*

ЧИБИСОВА Марина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), e-mail: [marina\\_jurievna@mail.ru](mailto:marina_jurievna@mail.ru)

БЕЛАЯ Анна Константиновна – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), e-mail: [annabel.aya@mail.ru](mailto:annabel.aya@mail.ru)

## **FACTOR STRUCTURE OF REPRESENTATIONS ABOUT THE REASON FOR SEEKING COUNSELING AMONG PEOPLE WITH DIFFERENT RELIGIOUS IDENTITY**

**M.Yu. Chibisova, A.K. Belaia**

Moscow Pedagogical State University, Moscow

This article presents the results of a pilot and main thesis research, the purpose of which was to study the factor structure of representations about the reasons for applying for psychological assistance among respondents with different religious identity intensity. As part of the study the author's questionnaire «Situations of applying for psychological assistance» was developed. Subjected to factor analysis, the results obtained during the author's questionnaire allowed us to reveal that the structure of ideas about the possible reasons for contacting a psychologist among respondents with high intensity of religious identity includes factors «dysfunctional close relationships», «personal emotional difficulties», «psychological inferiority», «self-determination», «faith and religion»; for respondents with an average intensity of religious identity – the factors «problems in emotionally close relationships», «existential and personal issues», «choice and trust», «diseases», «deviant manifestations»; respondents with a low intensity of religious identity have the factors «problems of a psychological nature», «faith and religion», «impossibility to have children».

**Keywords:** *psychological assistance, situations of applying for psychological assistance, religious identity, Orthodox.*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА  
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

УДК 159.9 6: 377.031

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.3.070

**ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОЛЛЕДЖА**

**Е.А. Кусакина<sup>1</sup>, Р.Ю. Иванова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России», г. Пермь

<sup>2</sup>ФГКОУ ВО «Академия управления Министерства внутренних дел  
Российской Федерации», г. Москва

Рассматриваются особенности конструктивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса в системе среднего профессионального образования. Представлен анализ теоретических подходов к пониманию и содержанию конструктивного взаимодействия между преподавателем и студентом. В результате эмпирического исследования, проведенного на базе КГАПОУ «Пермский строительный колледж», выявлены особенности и проблемы функционирования системы взаимоотношений между участниками образовательного процесса. В качестве стимульного материала использованы проективные методы и анкета в авторской модификации. Определена стратегия педагогического общения, преобладающий стиль общения между преподавателем и студентом, степень удовлетворенности преподавателя условиями профессиональной деятельности, психологический портрет идеального преподавателя колледжа и текущее эмоциональное состояние. Полученные результаты позволят руководству колледжа определить ключевые проблемы в организации учебно-воспитательного процесса и разработать специальные проекты по развитию конструктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

**Ключевые слова:** *среднее профессиональное образование, конструктивное взаимодействие, педагогическое общение, стиль общения, стратегия сотрудничества, идеальный преподаватель.*

Система взаимоотношений студентов и преподавателей в образовательном процессе является одним из основополагающих факторов в становлении будущего профессионала. Повышение качества обучения в образовательном учреждении возможно лишь в условиях конструктивного взаимодействия. Данный вид взаимодействия подразумевает создание оптимальных условий для полноценного развития личности в образовательном пространстве, учет индивидуальных особенностей студентов в ситуации сотрудничества, использование принципа гуманизма, конструктивное разрешение

© Кусакина Е.А.,  
Иванова Р.Ю., 2022

конфликтов, согласованность целей с занимаемыми субъектами позициями. В отечественной литературе имеется ряд исследований, в которых рассматривается сущность конструктивного взаимодействия в образовательном пространстве (Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, О.Н.Князева). По мнению А.В. Мудрика, конструктивное взаимодействие позволяет использовать личностный подход в организации совместных действий субъектов в решении учебно-воспитательных задач [7, с. 24]. Э.Ф. Зеер рассматривает конструктивное взаимодействие как «способность анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычлняя причины и, следовательно, реакции партнёра, извлекая при этом опыт из подобных ситуаций» [3, с. 36]. И.А. Зимняя считает, что результатом конструктивного взаимодействия являются взаимные изменения в поведении участников образовательного процесса [4, с. 67]. Интересна позиция А.А. Бодалева, согласно которой только при конструктивном взаимодействии возможен «взаимообмен установками, эмоциями, опытом, в результате которого участники осознают необходимость моделировать ситуацию, при которой другая сторона не испытывает негативных эмоций» [1, с. 56]. Как отмечает в своём исследовании О.Н. Князева, конструктивное взаимодействие имеет чёткую структуру и выступает основным фактором повышения качества обучения [5, с. 81]. Готовность преподавателя к конструктивному взаимодействию определяется положительным отношением к своей профессии, развитыми коммуникативными компетенциями и отношением к студенту как к личности, обладающей всеми необходимыми ресурсами к саморазвитию. Совместная деятельность должна сопровождаться заинтересованностью друг в друге, гибкостью установок и взглядов, доброжелательностью и открытостью. Создание ситуации успеха при конструктивном взаимодействии является пусковым механизмом для активизации потенциальных возможностей обучающихся. По мнению В.А. Сухомлинского, «при достижении успеха в процессе обучения вполне гарантирован успех в жизни» [8, с. 12]. Не менее важным фактором, как мы уже отмечали выше, является учёт индивидуальных особенностей студентов. Одним из условий конструктивного взаимодействия является создание эмоционально-положительного фона, в результате чего у обучающегося появляется желание взаимодействовать со сверстниками и преподавателями, повышается активность в учебной деятельности, появляется уверенность в своих силах. Повышение уровня учебной мотивации, работоспособности студентов возможно также в результате учета коммуникативных качеств при организации и проведении занятий. Резюмируя вышеизложенное, необходимо констатировать, что конструктивное взаимодействие в образовательном пространстве колледжа – это ситуация тесного сотрудничества субъектов учебно-воспитательного процесса, в

результате которого происходит взаимообмен знаниями, мнениями и установками с учетом системы принципов гуманистической педагогики: уважения, доверия, принятия и признания личности студента.

С целью изучения особенностей конструктивного взаимодействия «студент – преподаватель» нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие преподаватели Краевого государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Пермский строительный колледж» (далее – КГАПОУ «Пермский строительный колледж») в количестве 50 человек. Для достижения поставленной цели были использованы анкета, модифицированная методика А.В. Батаршева «Методика определения удовлетворенности трудом», модификация проективной техники-теста «Лошадь в степи», психологический тест «Дерево» (автор Д. Лампен в адаптации Л.П. Пономаренко).

Разделяя позицию О.Н. Князевой, что конструктивное взаимодействие — это структурированное явление, необходимо отметить, что одним из важнейших его компонентов является педагогическое общение. Вполне объяснимо, что педагогические трудности обусловлены не только недостатками в методической и научной подготовке преподавателей, но и деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Оптимальное педагогическое общение позволяет воздействовать на личность студента для достижения образовательных и воспитательных целей. Преподаватели с установкой «я – студент» строят общение на равных, проявляют доброжелательность, уважение к каждому из участников учебного процесса, сопричастны к победам, поражениям, успехам и неудачам обучающихся, что способствует гуманизации отношений и обучения в целом.

Интересны результаты исследования Е.Е. Кузнецовой, в котором автор обозначает смысловые барьеры в общении между преподавателем и студентом. Барьеры возникают в результате приписывания студентам несуществующих мотивов поведения, что приводит к невыполнению справедливых требований и замечаний преподавателя. Многократное безрезультатное повторение одних и тех же требований приводит к полному игнорированию ситуации и делает ее обыденной и привычной. Избежать смысловых барьеров в общении возможно в результате учета психологических особенностей обучающихся, реализации индивидуальной стратегии взаимодействия и грамотно подобранного стиля общения. [6, с. 34].

В результате эмпирического исследования И.В. Гужвы, посвящённого вопросу становления партнёрских отношений в диаде «преподаватель – студент», выявлено, что коммуникативные характеристики не рассматриваются педагогами как необходимые в

структуре профессионализма [2, с. 179]. В связи с этим для перехода в формат партнёрства и сотрудничества возникает необходимость в изменении системы отношения преподавателя к учебно-воспитательному процессу и присвоении последним таких ролевых позиций, как «наставник», «старший друг», «партнёр». Эффективность педагогической деятельности прямо связана с желанием и умением преподавателя выстроить партнёрский формат взаимоотношений со студентами. От характера взаимоотношений в системе «преподаватель – студент» будут зависеть мотивация, интерес и желание студентов посещать занятия данного преподавателя, выполнять поставленные учебные и воспитательные задачи, участвовать в научно-поисковой деятельности и быть активными участниками образовательного процесса учебного заведения в целом [2, с. 178].

Анализ анкетирования показал, что преподаватели колледжа в процессе педагогического общения придерживаются диады «сотрудничество» (88%), что способствует взаимопониманию и слаженности в учебной деятельности. Диаду «ведомый – ведущий» используют 12% преподавателей. Как отмечают респонденты, данный вариант используется на старших курсах. В процессе педагогического общения преподаватели в первую очередь побуждают к знаниям, активизируют мотивационную сферу, аргументируют необходимость и значимость специальных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. Во-вторых, общение выступает как средство актуализации потенциальных возможностей студентов. В-третьих, не менее важной задачей в процессе педагогической деятельности для респондентов является формирование положительного отношения к процессу обучения и выбранной специальности. Педагогическое общение незначительной частью преподавателей рассматривается как возможность для оказания помощи в самовыражении студента, раскрытии его общих способностей. Как показывают результаты анкетирования, формирование социально-полезных качеств не является предметной областью педагогического общения.

Не менее важной составляющей педагогического взаимодействия является стиль общения. Авторитарный стиль характерен для 20% преподавателей. Данный стиль характеризует единоличное управление коллективом студентов, где недопустимо выдвижение собственной позиции, предъявляемые требования сопровождаются жёстким контролем со стороны преподавателя. Большая часть респондентов отметили, что опираются на индивидуальные особенности и опыт студентов, стремятся их понять, убедить и найти компромиссное решение в дискуссионных вопросах (74%). При демократическом стиле преобладает диалогическое общение на равных. Либерального стиля общения придерживается 6% опрошенных. Данная категория

сотрудников в учебно-воспитательном процессе устраняется от руководства студенческими коллективами и занимает ведомую позицию.

Часто преподаватели реализуют заведомо неэффективную стратегию взаимодействия со студентами. Традиционно сложилось, что основная задача образовательной организации заключается в подготовке специалиста. Современное общество предъявляет иные требования, которые заключаются в подготовке профессионала, способного к саморазвитию на протяжении всей жизни. Следовательно, культурно-образовательная среда учебного заведения должна стать условием раскрытия общих и специальных способностей, сформировать у студента уверенность в себе, а также желание к образованию на последующих этапах профессионально-личностного становления.

На вопрос анкеты: «Что для Вас значит воспитание студента?» – 12% ответили, что воспитательный процесс должен быть направлен на формирование качеств личности, которые отвечают требованиям суза. Большинство респондентов (88%) разделяют положения современной системы образования и предполагают в процессе воспитания создание оптимальных условий для саморазвития.

В одном из вопросов анкеты преподавательскому составу было предложено выбрать из списка качества, которыми должен обладать идеальный преподаватель. Ответы распределились следующим образом:

- извинится перед студентом в ситуации собственной ошибки – 84%
- согласится с мнением студента, если он прав, – 72%
- проявит содействие и сдержанность в случае провокации со стороны студента – 72%;
- в общении со студентом открыто выразит свои эмоции и чувства (радость, удовольствие, благодарность) – 70%;
- готов взять на себя ответственность за неудачу в учебно-воспитательном процессе – 56%;
- готов к обсуждению со студентами любых жизненных вопросов – 50%;
- позволит студентам открыто выражать свои чувства – 40%;
- в случае возникновения конфликтов и разногласий в студенческом коллективе включится в их разрешение – 32%
- использует все возможности своего статуса – 22%;
- держит студентов под контролем и не позволяет проявлять инициативу – 16%;
- не тратит время на уговоры и выяснения причин возникновения проблем – 10%.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что идеальный преподаватель – это участник типа взаимодействия «сотрудничество», который является наиболее эффективным в учебно-воспитательном процессе. В случае общения на равных характерны субъект-субъектные отношения, т.е. активность обеих

взаимодействующих сторон, опора на лучшие стороны друг друга, адекватность оценок и самооценок, доброжелательные и доверительные отношения, положительное взаимное влияние друг на друга. Студент в данном типе взаимодействия воспринимается преподавателем как единомышленник и товарищ в достижении совместно-поставленных целей.

Как отмечалось ранее, конструктивное взаимодействие возможно лишь при условии удовлетворённости преподавателем своей профессиональной деятельностью, которая зависит от множества факторов – как внешних, так и внутренних. Респондентам была предложена модифицированная методика А.В. Батаршева «Методика определения удовлетворенности трудом» (табл. 1).

Таблица 1

Удовлетворенность преподавателя профессиональной деятельностью

Позиция	Да, %	Нет, %
Я получаю удовольствие от результатов своей работы	92	8
Меня устраивает организация труда в нашем коллективе	34	66
Если бы предложили более высокий заработок, я бы не сменил место работы	46	54
В коллективе я ощущаю уважение и признание	60	40
Я ощущаю профессиональный рост	58	42
Руководство способствует созданию благоприятных условий	26	74

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что субъективное отношение преподавателя к профессиональной деятельности вполне удовлетворительное. С незначительным перевесом респонденты ощущают уважение и признание среди коллег, возможность профессионального роста. Однако, как отмечает большинство опрошенных (74%), руководство колледжа не способствует созданию благоприятных условий для осуществления профессиональной деятельности.

Для анализа профессионально-значимых качеств работников педагогической сферы и их отношения к профессии был использован элемент проективной техники «Лошадь в степи». Выявлено стремление к созданию комфортной рабочей обстановки исходя из принципов независимости от руководства, правил и рамок, установленных сверху, у 8% опрошенных. Незначительная часть преподавателей (2%) нуждается в постоянном контроле со стороны руководства. Своевременное выполнение поставленных задач возможно лишь в ситуации давления сверху. Творческий подход в работе, оптимистическое настроение, романтизм характерны для 36% респондентов. В постоянном вознаграждении – как моральном, так и материальном – нуждаются 4% преподавателей. У 46% в структуре характера присутствуют такие качества, как добросовестность, старательность, требовательность к себе

и другим. Педантичность и кропотливость позволяют доводить начатое дело до конца на высоком профессиональном уровне. Данная категория сотрудников не нуждается в постоянном контроле и руководстве. На изображении основных деталей рисунка, согласно инструкции (копыта, грива, хвост), остановилось 30% участников тестирования, что позволяет говорить о том, что им свойственно выполнению своих обязанностей лишь в рамках обозначенного. Для них педагогическая деятельность не является культом и не рассматривается как возможность получения самоудовлетворения. В пояснениях к рисунку преподаватели отметили, что уровень нагрузки не соответствует оплате труда, недостаточно времени для выполнения поставленных задач.

С целью определения текущего эмоционального состояния преподавателя и степени осознанности своего положения по отношению к студенту нами был использован тест «Дерево» (автор Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко). Респонденты на рисунке должны были найти такого человечка, который вызывал ассоциации с собой.

Эмоциональный комфорт и высокий уровень адаптационных способностей в текущей профессиональной ситуации характерен для 30% (30 преподавателей). Альтруистическое отношение, проявляющееся в оказании помощи и поддержки окружающим, характерно 30% (30 респондентов). Требуют повышенного внимания к себе со стороны коллег и руководства 12%. Позицию целеустремленного, уверенного в себе, не испытывающего беспокойства и тревоги за происходящее, занимают 8% преподавателей. Склонность к размышлению, отстранённость от окружающих и профессиональных текущих задач свойственна 4%. Высокий уровень утомляемости, усталости, отсутствие жизненной энергии и жизненных сил наблюдаются у 4%. Один преподаватель испытывает депрессивные чувства, тревожность и отстраненность.

Преподавателям также необходимо было оценить собирательный образ студента колледжа. По мнению большинства, студент колледжа – это целеустремленная и бесстрашная личность, не испытывающая проблем, занимающая активную жизненную позицию, преодолевающая любые препятствия на пути к достижению поставленной цели. Кроме этого, 30% опрошенных считают, что обучающиеся обладают такими качествами, как коммуникабельность, открытость, способность к взаимовыручке и поддержке.

В заключение необходимо отметить, что конструктивное взаимодействие представляет собой сущностную характеристику педагогического процесса и определяет результативность подготовки будущих профессионалов, способных не только качественно выполнять поставленные работодателем задачи, но и иметь высокий уровень социализации в жизни. Результаты, полученные нами в ходе

эмпирического исследования, позволяют говорить о том, что конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов КГАПОУ «Пермский строительный колледж» имеет свои особенности. Во-первых, общение между участниками образовательного процесса основано на сотрудничестве, что позволяет учитывать индивидуальные возможности личности обучаемых и создавать необходимые условия для ее самореализации. Во-вторых, решение педагогических задач преподавателями колледжа осуществляется с использованием демократического стиля, при котором происходит взаимопринятие участников образовательного процесса, что проявляется в доброжелательности и доверии. В-третьих, конструктивное взаимодействие осуществляется в ситуации субъект-субъектных взаимоотношений, где преподаватель колледжа удовлетворен условиями, содержанием и организацией учебно-воспитательного процесса. Педагоги испытывают удовлетворение от процесса и результата своей профессиональной деятельности, стремятся к самосовершенствованию и повышению своего профессионального мастерства. Не менее важной особенностью конструктивного взаимодействия в диаде «преподаватель-студент» является наличие профессионально-значимых качеств преподавателя. Успех в учебно-воспитательном процессе определяется и отношением студента, его уровнем мотивации на получение знаний и жизненного опыта. Современный студент представляет собой личность, которая имеет оптимистичную жизненную позицию, необходимый уровень развития интеллектуальных и адаптивных способностей. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов в целом предопределяет качество обучения и уровень профессиональной подготовки будущих специалистов. В связи с этим возникает необходимость его изучения и включения в стратегию развития колледжа специальных программ по его организации.

### **Список литературы**

1. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды. М.: Педагогика, 1983. 328 с.
2. Гужва И.В. Партнерские отношения «преподаватель – студент» в условиях образовательного пространства современного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2. С. 178–185.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, фонд «Мир», 2006. 336 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. 222 с.
5. Князева О.Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011. 22 с.
6. Кузнецова Е.Е. Проблема общения преподавателя и студентов в организации среднего профессионального образования [Электронный

ресурс] // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. Выпуск № 1 (3). 2021. Режим доступа: [www.izdanie-nauka.ru](http://www.izdanie-nauka.ru) (дата обращения: 01.09.2022).

7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2000. 200 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973. 557 с.

*Об авторе:*

КУСАКИНА Елена Аркадьевна – доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и профессиональных дисциплин ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России» (612180, Пермь, ул. Карпинского, 125), e-mail: [kea.perm@mail.ru](mailto:kea.perm@mail.ru)

ИВАНОВА Регина Юрьевна – адъюнкт 3-го курса факультета подготовки научных и научно-педагогических кадров ФГКОУ ВО «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (125993, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8), e-mail: [iregina80@icloud.com](mailto:iregina80@icloud.com)

## **FEATURES OF CONSTRUCTIVE INTERACTION OF STUDENTS AND TEACHERS IN EDUCATIONAL SPACE OF THE COLLEGE**

**Е.А. Kusakina<sup>1</sup>, R.Yu. Ivanova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Perm

<sup>2</sup>Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow

The article discusses the features of constructive interaction between the subjects of the educational process in the system of secondary vocational education. An analysis of theoretical approaches to the understanding and content of constructive interaction between a teacher and a student is presented. As a result of an empirical study conducted on the basis of the Perm Construction College, the features and problems of the functioning of the system of relationships between the participants in the educational process were identified. Projective methods and a questionnaire in the author's modification were used as stimulus material. As a result of the study, the strategy of pedagogical communication, the prevailing style of communication between the teacher and the student, the degree of satisfaction of the teacher with the conditions of professional activity, the psychological portrait of the ideal college teacher and the current emotional state were determined. The results obtained will allow the college management to identify key problems in the organization of the educational process and develop special projects for the development of constructive interaction between participants in the educational process.

**Keywords:** *secondary vocational education, constructive interaction, pedagogical communication, communication style, cooperation strategy, ideal teacher.*

## **САМООЦЕНКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: НАУЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ И ПОДХОДЫ**

**А.Р. Сафаралиева<sup>1</sup>, Е.Ю. Пряжникова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Финансовый университет  
при правительстве Российской Федерации», г. Москва

Проведен аналитический обзор литературы, посвящённой изучению самооценки как психолого-педагогической категории и её особенностям у детей старшего дошкольного возраста, проявлениям индивидуальных особенностей отношения ребенка к самому себе. Установлено, что концепция самооценки широко используется в нескольких дисциплинах, однако кажется, что консенсус в отношении её концептуализации и операционализации ещё не достигнут. Отмечены индивидуальные различия самооценки и особенности её формирования у ребёнка старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** самооценка, старший дошкольный возраст, детская самооценка.

Проблема адекватной самооценки является одной из наиболее значимых в психологической науке. Это обусловлено тем, что самооценка считается одним из главных компонентов индивидуальности человека в детстве, которая в дальнейшем определяет жизненные позиции личности. Люди со здоровой самооценкой любят себя и ценят свои достижения. В то время как всем иногда не хватает уверенности, люди с низкой самооценкой большую часть времени чувствуют себя несчастными или неудовлетворенными собой. Люди с низкой самооценкой, как правило, менее уверены в своих способностях и могут сомневаться в своем процессе принятия решений. У них может не быть мотивации пробовать что-то новое, потому что они не верят, что способны достичь своих целей. У людей с низкой самооценкой могут быть проблемы с отношениями и выражением своих потребностей. Они также могут испытывать низкий уровень уверенности в себе и чувствовать себя непривлекательными и недостойными. Люди с чрезмерно высокой самооценкой могут переоценивать свои навыки и могут чувствовать себя вправе преуспеть, даже не имея способностей, подтверждающих их веру в себя. Они могут бороться с проблемами в отношениях и блокировать себя от самосовершенствования, потому что они заиклены на том, чтобы видеть себя совершенными [18]. Самооценка, таким образом, является важным конструктом, который

связан с академическими достижениями, социальным функционированием и психопатологией.

Концепция самооценки была в центре дискуссий практиков и психологов с момента ее концептуализации Джеймсом в 1890 году, который признал ее ключевую роль как с точки зрения формирования идентичности, так и с точки зрения адаптации. Он описывает самооценку как осознание ценности себя. Это определение предполагает, что индивид оценивает себя в соответствии со своим собственным восприятием, своим ощущением важности и уникальности. Автор предполагает, что самооценке будет способствовать баланс в отношениях с другими, что закреплено и приобретено через жизненный опыт [2].

Психологический словарь Ларусса определяет самооценку как более или менее благоприятное отношение к себе, то, как человек относится к себе, уважение к себе, признание собственной ценности в той или иной области [11]. Это определение утверждает, что человек, который уважает себя, будет иметь образ жизни, отношение и чувства, свидетельствующие о его уникальности.

Кант и другие философы традиционно утверждали, что самооценка – это «осознание абсолютной ценности собственной личности или достоинства» [9, с. 22]. С философской точки зрения Кант упоминает модель оппозиции самооценки. В этой модели эстетическая самооценка – это форма любви, чувство, связанное с чувствительностью, в то время как благожелательная самооценка – это практическая форма любви, заключенная в воле. Практическая форма самооценки – это способ действия и действие по оценке самого себя. Индивид ценит себя, потому что он этого хочет. Он придает себе ценность, уважает себя свободным выбором воли. Однако Кант уточняет, что «долг – оценивать себя или другого в соответствии с его достоинством» [9, с. 30]. Декарт считает самооценку одной из важнейших обязанностей индивида. Далее он говорит, что «самооценка есть страсть души, то есть склонность души оценивать объект и делать его благоприятным» [10, с. 31]. Это выявляет элемент мудрости, который состоит в знании того, почему и как каждый высоко или низко оценивает самого себя.

Другие определения самооценки способствовали эволюции ее концептуализации. Д. Лапорт утверждает, что самооценка относится к ценности, которую человек придает себе в различных сферах его жизни, и чувству собственного достоинства [15]. А. Маслоу классифицировал её как четвертую основную потребность человеческой природы для потребностей и мотивации после физиологических потребностей, безопасности и любви. Он охарактеризовал самооценку индивида как его желание добиться уважения и признания. Для Маслоу невозможно спроецировать себя в жизненный проект, если потребность в самооценке не удовлетворена [16].

С момента появления трактовок самооценки многие учёные и психологи обсуждали её важность, ценность и практическое значение, и по сей день она остается одной из самых обсуждаемых тем психологии человека. Самооценка, как свидетельствуют исследования Б. Ананьева, А. Бандуры, Л. Выготского, А. Спиркина, Г. Костюка, В. Столина, К. Левина, К. Роджерса и других, является сложным многоаспектным феноменом. Ведущая роль в работах этих авторов уделяется самооценке в рамках исследования проблем самосознания. С самооценкой связываются оценочные функции самопознания, включающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, специфику понимания ею самой себя. Суть оценки, в том числе и самооценки, состоит в том, чтобы сравнивать себя (собственное физическое, умственное, социальное или личное поведение) с шаблоном «идеальное я» или качества, достижения, поведение других людей [9]. В последнее время этому придается большое значение на уровне организации работы. Самооценка связана с мотивацией, производительностью, удовлетворенностью работой, эмоциональной стабильностью, эффективным управлением стрессом и конфликтами и, наконец, со счастьем.

Труды этих ученых внесли весомый вклад в разработку основных теоретических положений проблемы самооценки личности. Однако в спорах о толковании природы, генезисе и структуре самооценки существуют различные научные подходы до сих пор [6]. В связи с чем в современной науке и практике определение понятия самооценки является дискуссионным. Одни ученые считают Я-концепцию и самооценку ведущими и самостоятельными новообразованиями самосознания личности (У. Джеймс, И. Кон, А. Петровский, К. Роджерс), другие относят самооценку к компонентам Я-концепции (Р. Бернс), рассматривают также самооценку как процесс, результатом которого является образ «Я».

При изучении литературы кажется трудным отличить термин «самооценка» от родственных терминов «Я-концепция» и «Я-образ», поскольку они используются взаимозаменяемо. Зарубежные учёные-психологи определяют самооценку в основном как механизм, который обеспечивает согласованность требований человека к самому себе с другими условиями, то есть максимально возможной уравновешенностью человека с окружающим его социумом. Я-концепция при этом представляет собой набор представлений и убеждений, которые человек имеет о себе, а также вытекающих из них установок. Другой связанный с этим термин – самоэффективность – представляет собой оценку человеком собственной способности добиться успеха в области навыков или в целом в различных контекстах [5]. У. Джеймс был первым, кто ввел понятие «Я» в психологию и включал в это понятие такие элементы, как физическое, материальное,

социальное и духовное «Я», формирование общего представления о себе. Джеймс уточнил, что самооценка – это удовлетворенность или неудовлетворенность своим «Я». В действительности люди выбирают определенное притязание и думают о неудаче в этом притязании как об истинном поражении, а об успехе – как о настоящей победе. В результате возникают такие чувства, как стыд или радость соответственно. Таким образом, У. Джеймс рассматривал самооценку как соотношение, полученное путем деления успехов в сферах жизни, важных для данного человека, на неудачи в них или на свои успехи / претензии [14].

Другой подход к проблеме «Я»-самости был разработан в психоанализе. В подходе З. Фрейда эго (самость) как часть либидо имеет контакт с реальностью и выступает в качестве компромисса между двумя другими элементами структуры личности – ид и суперэго – и понимается в смысле субъективности действия. Схожее значение эго встречается у последователей этого направления К. Хоми, Э. Фромма с упором на культурные факторы в его развитии, как отмечается в работах А. Бандуры [1].

В исследованиях представителей западной интеракционистской психологии Дж. Мид, Т. Шибутани самооценка рассматривается как компонент «идеи Я», формирующийся под влиянием окружающих. Представители гуманистической психологии Р. Бернс и К. Роджерс отождествляют самооценку с ценностным отношением, самоуважением, рассматривают ее как структурный компонент Я-концепции в контексте понятий «Я» и «внутренний мир». «Я-концепция» – это целостный образ собственного я, выступающий как установка относительно самого себя, которая включает такие компоненты, как эмоциональный, когнитивный и волевой. В этой концепции также выделяют «идеальное Я» и «реальное Я», различие между которыми, по мнению К. Роджерса, является важным источником развития. В то же время противоречия между этими «Я» могут провоцировать негативные переживания и внутриличностные конфликты [6].

Противоположностью самооценке является презрение – чувство, посредством которого кто-либо или его поведение судит о ком-либо или о его поведении как о морально предосудительном, недостойном уважения или внимания, выражающимся отношением, тоном и манерами. В связи с этим самооценка является основой построения личности и психического равновесия, помимо того что она зависит от адаптационных процессов на всех этапах жизни [6].

Важным аспектом в определении самооценки занимается теория саморегуляции Хиггинса – Я-различие между идеальным и реальным представлением о себе. Идеальное Я – это ожидаемый образ себя, созданный на основе собственных желаний и ожиданий. В свою очередь, реальное Я позволяет понять человека таким, какой он есть на самом деле. Расхождения, которые могут существовать между этими

понятиями, являются источником различных чувств, а также действий, предпринимаемых индивидуумом. Индивидуальные различия в самооценке, как правило, коррелируют с рядом положительных качеств, таких как успеваемость, общее счастье, отсутствие депрессии. У людей существует сильная тенденция поддерживать положительную самооценку, но есть также свидетельства мотивов самоуверенности и самопроверки. На самооценку влияют как минимум три процесса: социальное сравнение, когнитивная согласованность и выражение ценности. Хотя эти процессы качественно отличаются друг от друга, они взаимозаменяемы в поддержании самооценки. Считается, что самосовершенствование имеет эволюционные корни в связях человека с группами [12].

Самооценка имеет тенденцию быть самой низкой в детстве и повышается в подростковом возрасте, а также во взрослом возрасте, достигая в конечном итоге довольно стабильного и устойчивого уровня. Самооценка в детском возрасте предполагает, что дети думают о своем собственном обучении и развитии. Со временем они лучше способны думать о том, что они сказали или сделали, и принимать решения о том, как могли бы сделать лучше в следующий раз. Это помогает детям ставить личные цели и работать над достижением этих целей вместе, в группе или индивидуально. Самооценка как одна из важнейших психических структур помогает ребенку в отделении себя от окружающего и определении собственной сущности. При этом многим детям присуща низкая самооценка. Различные исследования показывают, что дети с низкой самооценкой менее успешны в обучении, обычно менее приняты их сверстниками [17]. Это является серьезной проблемой, которая может вызвать значительное снижение качества жизни, неуверенность в социальных ситуациях, постановку недооцененных целей, отказ от различных задач из-за страха неудачи. Низкая самооценка связана с детской психопатологией, в том числе с тревогой, депрессией и пищевой патологией. До сих пор ведутся споры о связи между низкой самооценкой и внешними проявлениями, такими как агрессия, антиобщественное поведение и преступность. В связи с этим проблема самооценки у детей относится к наиболее значимым в психологической науке.

Многие научные дискуссии идут сегодня вокруг вопроса, в каком возрасте должна формироваться личностная самооценка. При этом большинство исследователей склоняются к позиции, что эти процессы должны начинаться ещё в дошкольном возрасте. Это объясняется тем, что дошкольный возраст является сенситивным к формированию этой составляющей самосознания.

Для детей среда, в которой они растут, в значительной степени влияет на развитие их самооценки, что, в свою очередь, помогает им

лучше адаптироваться в обществе. Процесс формирования и развития адекватной самооценки при этом невозможен без активного участия в нем самой же личности. Но за последние годы социальная ситуация развития детей значительно изменилась, что не могло не сказаться на становлении самооценки ребенка. Сегодня многие дошкольные учреждения используют обучение и воспитание в целях развития интеллектуальной сферы и делового общения и совсем мало внимания уделяют внутреннему миру личности, который является источником переживаний и важной составляющей психологического своеобразия человека. Такое пренебрежительное отношение взрослых к внутреннему миру ребенка приводит к усложнению становления самооценки, что влияет на его социальную активность и жизненную позицию [3].

Для прекращения движения в этом тупиковом направлении в воспитании детей дошкольного возраста современное образование внедряет в воспитательный и учебный процесс индивидуальный подход к ребенку, который объективно обусловлен действительностью: различиями детских способностей и склонностей, чувствительности к внешним обстоятельствам, познавательной активности и тому подобное. В такой совместной деятельности взрослого и ребенка последний выступает субъектом, а не объектом воздействия. Именно возможностями ребенка, его отношением к новому определяется уровень усвоения и характер выполнения заданий. В связи с этим в современных реалиях развития личностно ориентированной парадигмы образования в условиях глобальных изменений и ориентации отечественного образования на более качественное образовательное пространство всё большую значимость приобретают вопросы формирования у подрастающего поколения субъектных качеств личности, в частности самооценки [1].

В психолого-педагогической литературе, посвященной изучению вопроса самооценки, можно ознакомиться не только с ее определением, выделенным различными авторами, но и с основными аспектами ее формирования и развития. Так, самопринятие проявляется в восприятии собственной неповторимости, любви к себе – несмотря на слабости, недостатки. Это вызывает доверие и веру в собственные силы, побуждает к использованию индивидуальных возможностей. На противоположном полюсе находится отсутствие принятия себя, что проявляется в изображении собственных недостатков, игнорировании того, что уже достигнуто, отсутствии веры в себя и собственные возможности [2].

Процесс развития самооценки, как утверждают многие ученые, несколько противоречив по своей сути. Самооценка не формируется раз и навсегда. Она подвержена различным колебаниям в течение жизни. Можно говорить о ее шаткости или стабильности, то есть об изменениях в уровне самооценки под влиянием текущих успехов или неудач. Тем не менее предполагается, что неадекватная самооценка, сформированная в

раннем детстве, без коррекции скорее всего останется таковой на протяжении всей жизни человека, и ее формированию в первую очередь способствуют родители, а также влияние сверстников и воспитателей. Исследования, основанные на этой теории, также предполагают, что опыт раннего детства формирует самооценку детей, и убеждения, сформированные на этом этапе, скорее всего, останутся прежними даже на более поздних этапах жизни [4].

В раннем детстве предполагаются три этапа развития самооценки.

У младенцев развивается чувство собственного достоинства и положительная самооценка благодаря надежной привязанности к своим опекунам. Это начинается с удовлетворения их основных потребностей в младенчестве. На первом этапе дети испытывают радость от причинности, но им не хватает когнитивных репрезентативных навыков, необходимых для самооценки в смысле саморефлексии, и они не предвидят реакции других на свои действия.

На втором этапе начиная с возраста 2 лет дети предвосхищают реакцию взрослых, ища позитивную реакцию на свои успехи и стараясь избегать негативной реакции на неудачи.

Предполагаемая третья стадия говорит о постепенной интериоризации внешних реакций, когда дети начинают оценивать свои действия и эмоционально реагировать на успехи и неудачи независимо от их ожиданий реакции взрослых [6]. К четырем годам самооценка ребенка развивается дальше благодаря поддержке, которую он получает вне семьи. Способность решать проблемы с помощью головоломок повысит самооценку, равно как и вовлечение детей в сценарии, в которых интересуется их мнение. Дети развивают положительную самооценку, усердно работая для достижения цели и видя, как их тяжелая работа окупается снова и снова. Достижение целей показывает им, что у них есть все необходимое для решения новых задач. Их успех заставляет их чувствовать себя хорошо, и они узнают, что даже потерпеть неудачу – это нормально. У детей, не получающих такого опыта, может развиваться низкая самооценка.

Что касается проявлений самооценки в дошкольном возрасте, то детский психолог М.И. Лисина отделяет самооценку от элементов представления, от знания о себе. Автор разделяет самооценку на общую, абсолютную и относительную. Так, согласно автору, общая самооценка заключается в целостном отношении дошкольника к себе как к значимому, приятному или, наоборот, незначимому и неприятному индивиду. Как отмечает М.И. Лисина, определенная самооценка выражает отношение ребенка к успеху как отдельный поведенческий акта; абсолютная самооценка выражает отношение дошкольника к себе без сравнения с другими, является переживанием того, принимают ли ребенка в целом, тогда как относительная самооценка выражает

отношение растущей личности к себе по сравнению другими, прежде всего со сверстниками [4].

В течение дошкольного возраста самооценка приобретает особое значение в жизни подрастающего ребенка: он более сознательно начинает относиться к своему поведению, переживаниям, мыслям; овладевает элементарными умениями оказывать ценностно-смысловую оценку собственных способностей, чем дальше – тем больше пытается прибегать к целесообразным действиям и поступкам; появляется определенное видение себя как индивидуальности и общественного существа.

Л.И. Божович утверждает, что уровень развития самооценки напрямую связан с возникновением особого новообразования – внутренней позиции ребенка [2]. Б.Г. Ананьев подчеркивал сильную зависимость самооценки ребенка от окружающей среды, где на первый план выходят воспитатели и коллектив, в котором ребенок пребывает большую часть своего времени. Чужие мысли интегрируются в нем, деформируют представление ребенка о себе. И тут Б.Г. Ананьев выделял два этапа:

– на первом этапе ребенок пытается понять себя, сравнивая себя и свои результаты со сверстниками, свои ожидания с реальными оценками, свое понимание качества собственной деятельности с оцениванием взрослых, в результате формируется предсамооценка;

– на втором этапе ребенок подходит к оцениванию себя более комплексно, включая самостоятельный анализ и оценку внутренних и внешних факторов, что, по мнению ученого, ведет к развитию подлинной самооценки [1].

Вступая в дошкольный возраст, ребенок осознает только сам факт, что он существует. Пока еще он по-настоящему ничего не знает о себе, о своих качествах. С помощью оценки взрослых ребенок начинает ценить в себе или, наоборот, стесняться того, что стало предметом оценки. Поэтому одни качества ребенка становятся для него лично значимы, они непосредственно относятся к его образу «я», другие – нет. Такая особенность формирования представления ребенка о себе заключается в том, что дошкольник зависит от отношения к нему взрослых – от их мнений, оценок, внимания, доброжелательности, поддержки.

Именно старший дошкольный возраст исследователи считают периодом интенсивного формирования самооценки ребенка, объясняя это существенным расширением круга его общения и включением в новую общественно значимую деятельность, подлежащую оценке со стороны окружающих. Также считается, что самооценка, сформированная у ребенка в дошкольном возрасте, играет весомую роль в овладении им учебной деятельностью уже в школьные годы, а также в построении дружеских отношений с одноклассниками, в успешной реализации своих возможностей и способностей [15]. Самооценка

ребенка может быть положительной и отрицательной и – соответственно – отразится на всех будущих оценках с учетом первой.

Данные проведенного В. Онетти метаанализа показали сильные различия в размерах самооценки во время школьного периода. Учащиеся средней школы по сравнению с учащимися начальной школы показали значительно более низкие уровни почти по всем параметрам (академическим, социальным, семейным и физическим). Кроме того, студенческий возраст был отрицательным предиктором социальных и академических аспектов. Уровень образования и класс были меньшими факторами, влияющими на академический аспект. Основной вывод – переход к старшему возрасту связан с более низкой самооценкой. Общее чувство удовлетворенности собственной жизнью может привести к повышению самооценки, когда школьники осознают свои сильные стороны и таланты. Точно так же более низкая удовлетворенность жизнью может вызвать менее позитивную самооценку, когда люди склонны недооценивать свои способности. Эти результаты помогают нам понять необходимость укрепления психологической и педагогической самооценки в школе.

Положительная самооценка действует как защитный щит от негативных переживаний, через которые ребенок проходит на протяжении всей своей жизни. Даже в ситуациях, требующих высокой жизнестойкости, положительная самооценка ребенка является преимуществом. Многие психологические проблемы со здоровьем в своей основе связаны с поврежденной или отрицательной самооценкой. Такие расстройства, как нервная анорексия или возникновение аддиктивного поведения, являются результатом неуверенной самооценки, которая влияет не только на этих детей, но и на окружающих их людей и окружающую их среду [13]. Следовательно, важно предоставить все ресурсы и помощь детям, чтобы их первое впечатление о себе было положительным, поскольку это необходимо для их психического благополучия, а также для уверенной личности, тогда как первая негативная оценка может привести к психическим искажениям, социальному бойкоту и нервозности личности [15].

На развитии адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста делается акцент современной системы воспитания в дошкольном учреждении и семье. О значимости обозначенной проблемы указано в документах «Национальная доктрина развития образования РФ», «Стратегия развития воспитания в РФ», законы России «Об образовании», «О дошкольном образовании», «Об охране детства», ФГОС дошкольного образования в РФ, ряде действующих программ дошкольного образования. В частности, в ФГОС дошкольного образования отмечена важность самооценки и позитивного отношения к себе у дошкольника и формирования на их основе личностно-оценочной

компетенции, содержанием которой является представление об образе «Я», позитивном отношении ребенка к собственному внутреннему миру и сознательная активность [6].

Таким образом, проанализировав научную литературу, можно сделать вывод о том, что существует множество вариантов определения самооценки и ее развития, но все ученые едины в том, что самооценка является важным звеном в формировании и развитии личности.

Многие исследования подтверждают, что процессы развития самооценки происходят именно поэтапно, и как только первая фаза завершена, остальные последуют соответственно.

Самооценка детей может развиваться и формироваться за счет различных факторов. Как и многие аспекты детского развития, самооценка является продуктом взаимодействия двух сил, часто описываемых как природа и воспитание. Биологические сильные и слабые стороны детей (природа) влияют на их развивающуюся самооценку, но также влияет и их взаимодействие с семьей и социальной средой (воспитание). При этом практически возможно выявить и исследовать наиболее важные фундаментальные и эффективные факторы воспитания. В связи с этим перспективами дальнейших исследований считаем выявление и уточнение факторов формирования и развития адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М.: УЧПЕДГИЗ, 1999. 483 с.
2. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. М.: Педагогика. 1979. 212 с.
3. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976. 64 с.
4. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1983. 111 с.
5. Петровский А.В. Теоретическая психология. М.: Новая школа, 2006. 485 с.
6. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 17.08.2022).
8. Bandura A. Self-efficacy conception of anxiety. Dans: Schwarzer R, Wicklund. Robert A, rédacteurs. Anxiety and self-focused attention. Chur (CH): Harwood Academic Publishers; 1991. P. 89–110.
9. De l'usage des principes téléologiques en philosophie. Dans: Kant I, directeur. Mélanges de logique. Paris: Ladrangue; 1862 [En ligne]. Disponible: [https://archive.org/stream/bub\\_gb\\_YvbpFoy4vJQC#page/n385/mode/2up](https://archive.org/stream/bub_gb_YvbpFoy4vJQC#page/n385/mode/2up)
10. Dekany A. Estime de soi et respect chez Descartes [En ligne]. Le Portique. 2003 Jun. (11). Disponible: <http://leportique.revues.org/index560.html>
11. Estime de soi. Dans: Le petit Larousse de la psychologie. Paris: Larousse; 2016.

P. 297–305.

12. Hattie J. Self-Concept. New York: Psychology Press, 2014. 320 p.
13. Hirooka Y. Structure of self-image // J Med Ultrason. 2022. Apr; 49(2): 315.
14. James W. The Principles of Psychology. New York: Henry Holt and Company, 1890. 710 p.
15. Laporte D., Hôpital Sainte-Justine. Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits: guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 0 à 6 ans. Montréal: Hôpital Sainte-Justine; 1997. 127 p.
16. Maslow A.H. A theory of human motivation // Psychological Review, 1943. № 50(4). P. 370–396.
17. Onetti W., Fernández-García J.C., Castillo-Rodríguez A. Transition to middle school: Self-concept changes // PLoS One. 2019 Feb 20; 14(2):e0212640.
18. Szcześniak M., Mazur P., Rodzeń W., Szpunar K. Influence of Life Satisfaction on Self-Esteem Among Young Adults: The Mediating Role of Self-Presentation. // Psychol Res Behav Manag. 2021. Sep. 22; 14: 1473–1482.

*Об авторах:*

САФАРАЛИЕВА Разият Айнудиновна – аспирант ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (693008, Сахалинская обл., Южно-Сахалинск, Коммунистический пр., 33), e-mail: safaralieva.roza@yandex.ru

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала ФГБОУ ВО «Финансовый университет при правительстве Российской Федерации» (125993, Москва, Ленинградский пр., 49), e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

## **SELF-ASSESSMENT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CATEGORY: SCIENTIFIC VIEWS AND APPROACHES**

**R.A. Safaralieva<sup>1</sup>, E.Yu. Pryazhnikova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk

<sup>2</sup>Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

The article provides an analytical review of the literature devoted to the study of self-esteem as a psychological and pedagogical category and its characteristics in children of older preschool age, manifestations of individual characteristics of the child's attitude towards himself.

The concept of self-assessment has been found to be widely used across several disciplines, however it seems that there is no consensus on its conceptualization and operationalization yet. Individual differences in self-esteem and features of its formation in a child of senior preschool age are noted.

**Keywords:** *self-esteem, senior preschool age, children's self-esteem.*

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.032

Doi: 10.26456/vtsped/2022.3.090

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Е.Г. Милюгина<sup>1</sup>, К.В. Праюнраттанавонг<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

<sup>2</sup>Школа Камаласай, провинция Каласин, Таиланд

Актуальность проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников обусловлена динамично развивающимся молодежным образовательным сотрудничеством России и Таиланда. В статье представлена педагогическая система опережающего обучения школьников русскому языку как иностранному с применением лингвокультурного подхода. С учетом особенностей обучения русскому языку в школах Таиланда, предложен комплекс мер по формированию межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников для обеспечения образовательного сотрудничества с российскими сверстниками.

***Ключевые слова:** международные культурные связи, молодежное образовательное сотрудничество, межкультурная коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, система образования Таиланда, среднее образование, методы и средства обучения.*

Актуальность проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников обусловлена расширением международных связей Королевства Таиланд со странами Европы и Азии. Русский язык как педагогический ресурс решения данной проблемы выбран нами в соответствии с динамично развивающимся сегодня сотрудничеством Таиланда с Российской Федерацией в торгово-экономической, гуманитарной и научно-технической сферах. Культурные обмены между Россией и Таиландом основаны на богатом историко-культурном потенциале этих стран и их взаимном интересе друг к другу. История дипломатических отношений России и Таиланда насчитывает 125 лет. Современные правовые основы их социокультурного взаимодействия заложены в двусторонних межправительственных Соглашениях о сотрудничестве в области культуры (подписано 25 февраля 2000 г. [14]) и в области туризма (подписано 17 октября 2002 г. [15]). Реализация этих договоренностей на

протяжении двадцати лет постсоветской истории, после семидесятилетнего идеологического противостояния двух государственных систем в советское время, существенно расширила культурные контакты дружественных народов посредством делового и рекреационного туристического обмена и тем самым актуализировала проблему научно-образовательного обеспечения этого сотрудничества в разных социокультурных сферах.

От уровня и качества научно-образовательного обеспечения непосредственно зависит устойчивость и перспективность социокультурного сотрудничества России и Таиланда. В этой связи вслед за межправительственными Соглашениями о сотрудничестве в области культуры и туризма было заключено и Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Королевства Таиланд о сотрудничестве в области образования (подписано 1 декабря 2004 г. [13]). В этом Соглашении стороны признавали приоритетными областями взаимодействия образовательные программы профессионального образования в области естественных дисциплин, математики, биотехнологии и медицины и договорились о диссеминации педагогического опыта и обмене делегациями студентов, аспирантов, преподавателей и научных работников для подготовки национальных квалифицированных кадров. Организационно-содержательно достаточная в качестве стартовой, сегодня эта позиция представляется ограниченной и нуждается в кардинальном пересмотре, поскольку не только долгосрочные, но и ближайшие перспективы развития социокультурного сотрудничества России и Таиланда требуют более разнообразной в содержательном отношении научно-образовательной подготовки и, что самое главное, более широкого круга участников – от инициаторов и организаторов масштабных межгосударственных проектов до исполнителей разных уровней и волонтеров.

Опыт реализации принятых в Соглашении 2004 г. договоренностей был проанализирован на состоявшемся недавно Форуме ректоров России и Таиланда «Образование России и Таиланда: Dialogue with the Digital Society» (2021) [10]. К выделенным ранее приоритетным областям образовательного взаимодействия по предложению президента Российского союза ректоров, ректора МГУ имени М.В. Ломоносова профессора В.А. Садовниченко были добавлены программы развития академической мобильности студентов и преподавателей, обучения преподавателей, создания совместных сетевых программ и др. *Перспективным* ответом на вызовы современности стала сформулированная В.А. Садовничим концепция молодежного сотрудничества России и Таиланда: президент Российского союза ректоров предложил развивать образовательное сотрудничество не только на уровне ректорских объединений и профессорско-преподавательского корпуса, но и на уровне студенческой молодежи и,

что принципиально важно в контексте настоящего исследования, на уровне школьных сообществ [3].

Реализация этой идеи обеспечена тем, что современные взаимовыгодные отношения России и Таиланда, во многом определяя соответствующие запросы рынка труда, активно влияют на образовательные потребности тайской молодежи и школьников, мотивируя их изучать русский язык и литературу, политологию и международные отношения, чтобы продолжить обучение в российских вузах и участвовать в российско-тайских молодежных образовательных проектах. В ответ на эти запросы были открыты центры тайского языка и культуры в Институте стран Азии и Африки Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, в Санкт-Петербургском государственном университете и Нижегородском государственном лингвистическом университете имени Н.А. Добролюбова [5, с. 20–21], Центр изучения России и стран СНГ в Таммасатском университете [23]; готовится к открытию Российский центр науки и культуры в Бангкоке [11].

Таким образом, для успешного взаимодействия двух стран и формирования позитивного образа России в сознании тайландцев и позитивного образа Таиланда в сознании россиян [5, с. 20] сегодня создана фундаментальная база. Вместе с тем очевидно, что устойчивую динамику развития социокультурных связей России и Таиланда в ближайшей и долгосрочной перспективе во многом определяет молодежная дипломатия и молодежное образовательное сотрудничество, поэтому конкретную задачу формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников в процессе обучения русскому языку продуктивно связать с включением их школьных сообществ в эти движения как сверхзадачей. Обе задачи требуют системного решения *средствами* опережающего обучения, поскольку школьники здесь не только выступают актуальными субъектами образовательного процесса, но и «конструируют собственные детерминанты и возможности как знаково-символические пространства» [8, с. 166].

Какими возможностями для реализации актуализированной концепции молодежного образовательного сотрудничества располагает современная система образования Таиланда?

В системе высшего образования Таиланда русский язык сегодня изучается в Таммасатском и Рамкамхенгском университетах по программам бакалавриата (об опыте Таммасатского университета см.: [23]), в Чулалонгкорнском университете – как предмет по выбору; их выпускники продолжают обучение в магистратуре и затем аспирантуре российских вузов.

Современная система среднего общего образования Таиланда не предусматривает обязательного изучения русского языка [18], однако

допускает возможность замены базового иностранного языка на русский при условии наличия соответствующего запроса общества, необходимых педагогических ресурсов и отсутствия противоречий с «Основной учебной программой образования» [22]. В настоящее время в Таиланде реализуется 12-годичное обучение, разделенное на 3 уровня: начальное образование (Elementary, 6 классов), неполное среднее (Lower-secondary, 7–9-й классы) и среднее образование (Upper-secondary, 10–12-й классы). Право выбрать русский язык в качестве базового тайские школьники могут реализовать по окончании 9-го класса, обосновав этот выбор необходимостью удовлетворения духовных и коммуникационных потребностей в социокультурной и социально-бытовой сферах общения, а также аргументируя его практической значимостью изучения русского языка для научной и творческой самореализации и получения будущей профессии, связанной с обеспечением образовательного и культурного взаимодействия России и Таиланда и их туристической индустрии в соответствии с действующими соглашениями о сотрудничестве [13, 14, 15].

Программы изучения русского языка как второго иностранного (первый иностранный – английский) в старших классах реализуются в девяти средних школах Таиланда: школах Сатривиттайа и Ськсанари в Бангкоке, Прапратомвиттайалай в Накорнпратоме (около Бангкока), Синсамут в Чонбури, школе Прайао в Прайао (на севере страны) и др. Крупнейшей образовательной площадкой для удовлетворения интереса тайских школьников к языку, истории и культуре России сегодня признана школа Камаласай в провинции Каласин, в которой с 2016 г. активно действует единственный в Таиланде школьный Центр русского языка и организовано изучение русского языка в качестве второго иностранного в старших классах (Upper-secondary) [21]. Школа Камаласай является базовой для настоящего исследования; далее описан опыт участников ее образовательного процесса в решении поставленной в исследовании проблемы.

Каковы возможности формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников средствами опережающего обучения в условиях современной системы среднего образования Таиланда?

*1. Обогащенное содержание обучения: от языковой подготовки к межкультурной коммуникативной компетентности.* Традиционно при обучении школьников иностранному языку приоритетным, необходимым и достаточным считается формирование их *языковой компетенции*. Однако, как известно, носители разных культур (в данном случае русской и тайской) различаются не только языком, но и речевым и поведенческим этикетом, менталитетом и т. д. Язык как средство общения, по мысли Е.М. Верещагина, развивается вместе с развитием общества, но при этом обладает и устойчивым культурным потенциалом, сохраняя в себе особенности миропонимания нации [2, с. 14], которые

необходимо знать и учитывать для выбора адекватных коммуникативных стратегий и тактик общения с носителями данной культуры. Именно поэтому наряду с языковой компетенцией и в процессе ее развития сегодня необходимо формировать межкультурную коммуникативную компетенцию участников культурного взаимодействия.

Понятие *межкультурная коммуникативная компетенция* достаточно давно и прочно вошло в научный оборот и закреплено во многих областях научного знания, однако до сих пор не выработано концептуального определения, в полной мере раскрывающего его сущность. Более того, сложилась инерция отождествлять данный феномен с *межкультурной компетенцией*, осмысленной в середине 1980-х гг. как явление, характеризующее в самом общем смысле желание индивидов вступать в общение с окружающими, толерантность и заинтересованность в таком общении, а также знание социальных отношений в обществе и умение ориентироваться в них. В результате сегодня межкультурная коммуникативная компетенция нередко редуцируется авторами к межкультурной, которая, в свою очередь, сводится к навыкам языкового взаимодействия представителей разных культур (см., напр.: С.Ю. Чиу, В.Дж. Лоннер, Д. Мацумото, С. Уорд [17, р. 847]), продуктивностью которого обеспечивается уровень, позволяющий человеку выжить; либо уровень, позволяющий ему войти в другую культуру; либо уровень, обеспечивающий ему полноценное функционирование в новой культуре; либо, наконец, уровень, представляющий языковую личность (Э.Д. Хирш [20, р. 20]).

Приведенная Э.Д. Хиршем градация, с одной стороны, позволяет различать в явлении межкультурной компетенции уровень минимум и уровень максимум, сопоставление содержания которых требует их терминологического разграничения (к примеру, *базовая* межкультурная компетенция, предполагающая некую совокупность общих знаний о культуре страны-партнера, и *продвинутая* межкультурная компетенция, обеспечивающая человеку общение с представителями другой культуры на их родном языке). С другой стороны, прочитанная в методическом ключе, эта градация помогает проектировать процесс поэтапного формирования межкультурной компетенции обучающихся от базового уровня к продвинутому (если четыре уровня интерпретировать как четыре модуля, спроектированных по принципу нарастающей сложности содержания). В этом процессе представляется целесообразным, вслед за Н.В. Черняк, различать понятия *межкультурной компетенции* – «способности эффективно и приемлемо взаимодействовать с представителями других культур на своем родном языке, формируемой за счет включения в содержание обучения методов освоения других культур и культурных универсалий, не зависящих от языка общения», и *межкультурной коммуникативной компетенции* – «способности

эффективно и приемлемо взаимодействовать с представителями других культур на иностранном языке, формируемой за счет включения в содержание обучения методов освоения других культур и культурных универсалий, не зависящих от языка общения» [16, с. 73].

При традиционном подходе к изучению иностранного языка в школе обязательным является требование сформировать базовую межкультурную компетенцию, предполагающую элементарное знание языка и некую совокупность общих знаний о культуре страны изучаемого языка. По окончании курса изучения русского языка по традиционной программе тайские школьники должны: обладать способностью к получению и передаче информации и ведению переговоров (когнитивный компонент); уметь выражать в свободной форме собственные чувства, мысли и эмоции (мотивационно-ценностный компонент); уметь выбирать эффективные способы общения с учетом возможных негативных последствий для себя и общества (операционно-деятельностный компонент) [21].

Мы в рамках обучения тайских школьников русскому языку в Школе Камаласай ставим задачу формирования межкультурной коммуникативной компетенции в режиме опережающего обучения, что обеспечивает им возможность включиться в международное молодежное образовательное сотрудничество (доказательство: выпускники Школы обучаются сейчас в Тверском государственном университете по программе бакалавриата). Мы считаем целесообразным формировать продвинутый (обогащенный [4, с. 12]) ее уровень, используя принципы дидактической культуросообразности, открытости информации, коммуникативной направленности, доминирования проблемных заданий, направленного наблюдения.

Для обеспечения более продуктивного формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников при обучении русскому языку в учебных заведениях Таиланда необходимо сочетать сопоставительный, культурологический и коммуникативный подходы. Реализация сопоставительного подхода помогает учащимся глубже понять различия в языковых и культурных системах России и Таиланда, одолеть речевые трудности, в том числе связанные с интерференцией навыков, и заполнить языковые и культурологические лакуны в знаниях (национально-специфические элементы), требующие специального (непереводного) объяснения. Реализация культурологического подхода позволяет учащимся лучше понять специфику и значение русской культуры, освоить русскую лексику и фразеологию в их взаимосвязи с историческим и культурным контекстом. Успешной реализации данного подхода способствует использование в образовательной деятельности текстового материала, отражающего культуру народов России. Реализация коммуникативного подхода позволяет моделировать

различные социокультурные коммуникативные ситуации.

Для успешной реализации данных подходов требуется разработка специальных комплексов учебных материалов, содержащих страноведческие тексты и коммуникативные упражнения, основанные на принципах постепенного и поэтапного введения основных видов речевой деятельности, с учетом полноты предварительной информации и соответствия ее речевым потребностям обучающихся.

*2. Модульная организация обучения: от инварианта к вариативным модулям.* Система работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников, выбравших для изучения русский язык, строится по принципу нарастающей сложности с использованием модульных технологий, что позволяет поэтапно развивать языковую компетенцию обучающихся в непосредственном единстве с формированием их межкультурной коммуникативной компетенции.

Структурно-содержательная модель этого процесса отвечает современным представлениям о компонентном составе межкультурной коммуникативной компетенции, систематизированном В.Г. Апальковым [1, с. 93], и включает соответствующие ее структуре когнитивный, мотивационно-ценностный и операционно-деятельностный компоненты. *Когнитивный компонент* ориентирован на формирование системы знаний о рамках и базовых характеристиках родной культуры и культуры страны изучаемого языка, а также о видах и типах взаимоотношений между культурами России и Таиланда. *Мотивационно-ценностный компонент* предполагает формирование любознательности и открытого отношения к культуре страны изучаемого языка, априорного приятия российской культуры и эмпатии к ее носителям. *Операционно-деятельностный компонент* нацелен на формирование умения инициировать и вести межкультурный диалог, интерпретировать культурные факты, выявлять культурные сходства и различия между представителями России и Таиланда, предупреждать и разрешать культурные конфликты, участвовать в действиях, направленных против культурной агрессии и культурного вандализма в отношении национального наследия России и Таиланда (равно как и других национальных культур).

Каждый учебный модуль ориентирован соответственно на вводный, базовый или продвинутый уровень освоения компонентов межкультурной коммуникативной компетенции и реализуется в теоретическом и практическом обучении, в соответствии с принципом опережения, в инвариантной и вариативных формах [4, с. 12]. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции изучающих русский язык тайских школьников начинается с освоения обязательных теоретических знаний о межкультурном общении на

примере культурных контактов Таиланда и России, а также непосредственного изучения российской (прежде всего русской) культуры в разнообразных ее проявлениях. Школьников знакомят с традиционной культурой русского народа, его традициями, обычаями, национальными праздниками, культурой повседневности, а также с городами и достопримечательностями России, русской литературой, живописью и музыкой, что позволяет раскрыть концепты русской культуры в культурологическом дискурсе. Сами же способности и готовность к межкультурному общению с представителями российской культуры формируются на практических занятиях при изучении языкового материала в лингвострановедческом и лингвокультурном аспектах и прежде всего при освоении русского речевого и поведенческого этикета в различных ситуациях общения (знакомство с формами приветствия-прощания, извинения, благодарности, обращения к собеседнику, согласия-несогласия с собеседником, а также сложившимися стереотипными представлениями русских о других этносах) [21]. Продолжением этой работы является самообразовательная деятельность школьников, в которой освоение обязательных знаний, умений и навыков получает целостное ценностное осмысление в вариативных проектах. В процессе подготовки и презентации инициативных групповых и индивидуальных проектов, посвященных русскому языку, литературе и культуре, конструируются личностные детерминанты, позволяющие школьникам осмыслить пройденное и проектировать индивидуальные образовательные маршруты с учетом перспектив будущей образовательной и профессиональной деятельности.

*3. Технологии, формирующие преобразующий интеллект.* Реализация перечисленных модулей осуществляется с преимущественным использованием активных и интерактивных технологий и методов обучения. Первые подразумевают взаимодействие обучающихся и преподавателя, что делает процесс обучения более демократичным и творческим (например, посредством дидактических игр, ситуационных задач, «мозгового штурма», анализа понятий и терминов); вторые ориентированы на активное коммуникативное взаимодействие самих обучающихся в процессе познавательной деятельности (например, при помощи дискуссий, эвристических, сюжетно-ролевых и деловых игр, тренингов, обсуждения литературы, видеофильмов и т.д.) [7, с. 79; см. подробнее: 12]. Коммуникативные навыки отрабатываются тайскими школьниками посредством аудирования, освоения диалога и монолога, формирования лексикона и, самое главное, речевой практики, ориентированной на формирование преобразующего интеллекта, позволяющего обучающимся на основе лингвокультурных и лингвострановедческих знаний свободно переходить от концептуального осмысления проблем межкультурной коммуникации к решению

прикладных задач межкультурного общения [4, с. 11].

Аудирование предполагает восприятие звучащей речи и ее понимание. Анализируя составляющие речевой поток единицы (фонемы, слова, синтагмы, фразы) в контексте смыслового замысла высказывания, школьники преобразуют услышанное в целостную смысловую картину, что способствует их знакомству с новым лингвокультурным материалом и формирует основные речевые навыки [9, с. 77]. На практике восприятие тайскими школьниками звучащей русской речи вызывает языковые, лингвистические и психологические затруднения, обусловленные сложностью опознавания звуковых сигналов, ритмико-интонационными особенностями русской речи, пониманием стилистически окрашенной речи и др. Эти проблемы отрабатываются нами в работе со школьниками на тематических тренингах с использованием личностно-ориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов. Первый помогает выявить личностные ценности обучающихся и мотивировать их на преодоление трудностей; второй – активизировать речевую деятельность посредством моделирования коммуникативных ситуаций на уроке, что позволяет максимально приблизить учебный процесс к естественной языковой среде [7, с. 78].

Говорение реализуется в форме диалога и монолога, которые призваны способствовать овладению фонетической и грамматической нормативностью, навыками формулирования законченной мысли, имеющей коммуникативно-значимую направленность, логическому развертыванию мысли и ее пояснению [9, с. 78]. Обучение говорению реализуется поэтапно: на начальном этапе школьник использует помощь преподавателя, на втором – опорные слова и схемы, на третьем – самостоятельно формулирует свободное высказывание по проблеме.

Важным средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников является формирование их лексикона. Словарная работа организуется таким образом, чтобы обучающиеся не ограничивались механическим запоминанием лексики, а понимали значение слова, сферу его употребления, знали его лексическую сочетаемость, умели находить ему адекватное применение в ситуации общения. Продуктивности данного процесса способствуют дидактические и ролевые игры, ориентированные на формирование речевой изобретательности и умений вариативного построения суждений о конкретном объекте.

Речевая практика как более сложный этап в изучении тайскими школьниками русского языка и культуры речи требует работы по комплексному анализу текста. В выборе текстов для чтения и анализа мы считаем целесообразным не ограничиваться классическими литературными произведениями, но широко использовать современные публицистические тексты: статьи из русскоязычных газет и журналов,

новостные ленты русскоязычного интернета и сводки новостей русскоязычного телевидения, позволяющие расширить активный словарный запас школьников посредством актуализации современной формы русского языка. В практической деятельности широко применяются рабочие тетради и методические пособия, представляющие собой готовый дидактический материал для организации классной и домашней работы, как индивидуальной, так и коллективной. Продуктивными средствами обучения русскому языку выступают и мобильные приложения, реализующие дифференцированный подход в подаче учебного материала, помогающие совершенствовать слуховое восприятие русской речи, практиковаться в воспроизведении слов, фраз, текстовых блоков, а также предлагающие разнообразные задания для расширения лексикона.

*4. Мониторинг: от диагностики достижений к прогностике.* Продуктивность обучения тайских школьников русскому языку во многом зависит от правильно организованного контроля качества освоения изучаемого материала. Мы используем в работе традиционные виды контроля [6, с. 95]. Предварительный контроль проводится с целью выявления исходного уровня знаний и умений, чтобы правильно спланировать начальный этап обучения. Текущий контроль проводится с целью выявления уровня первичного усвоения пройденного учебного материала; эта форма контроля сочетает обучающие и контролирующие функции, позволяя отработать новый материал и подготовить школьников к специально организованному контролю. Специально организованный контроль (устный и письменный) проводится с целью проверки итогового уровня усвоения изученного материала. Текущий и специально организованный контроль проводятся индивидуально и фронтально: индивидуальная форма позволяет выявить личные языковые достижения и пробелы обучающихся; фронтальная предусматривает большой охват обучающихся и выявление уровня подготовки группы / класса.

В тайских школах процесс организации контроля уровня знаний учащихся регламентируется Министерством образования Таиланда и локальными актами учебных заведений. Контроль в ходе классной и внеклассной работы предусматривает: опрос с оценкой ответов по пятибалльной системе; проверку домашних заданий, включая самостоятельное освоение школьниками определенной темы (не чаще 1 раза в неделю) с оценкой по десятибалльной системе; проверку письменных заданий (не чаще 4–5 раз в семестр) с оценкой также по десятибалльной системе. Практические задания составлены по разговорным темам с учетом разнообразных когнитивных стилей. Максимальная оценка, которую обучающиеся могут получить по итогам года при условии успешного выполнения всех заданий, – 80 баллов. На

экзамене в случае правильного выполнения предусмотренных программой заданий обучающийся может получить оценку в 20 баллов [19, р. 17].

Педагогический мониторинг выступает в данном случае не только системной диагностикой качества обучения тайских школьников русскому языку, но и основой для прогностического моделирования учебного, внеучебного и самообразовательного их процесса, что позволяет совершенствовать систему их подготовки к школьно-студенческому образовательному сотрудничеству.

Подводя итоги, подчеркнем, что решающим для формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников является соблюдение таких педагогических условий, как создание аутентичной культурной среды и доверительной атмосферы сотрудничества, воспитание уважения обучающихся к культуре страны изучаемого языка как уникальной и неповторимой, формирование терпимости к непривычному поведению носителей другой культуры, обусловленному социокультурными различиями, и гибкости в принятии речевых и поведенческих решений.

Мы считаем, что системное применение сформулированных рекомендаций позволит сделать процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции тайских школьников более продуктивным, погрузить учащихся в смоделированную ситуацию, приближенную к реальному контакту с русской языковой и культурной средой, расширить их знания о русской языковой картине мира, что оптимально подготовит их к реализации международного молодежного образовательного сотрудничества, концепция которого разрабатывается сегодня ректорским и преподавательским сообществами России и Таиланда.

#### **Список литературы**

1. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник ТГУ. 2008. № 8 (64). С. 89–93.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы; под ред. Ю.С. Степанова. М.: Индрик, 2005. 1037 с.
3. Вузы России и Таиланда встретились онлайн // Поиск. 2021. 6 марта. URL: <https://poisknews.ru/edu/vuzy-rossii-i-tailanda-vstretilis-onlajn/> (дата обращения: 30.08.2022)
4. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Идеи и проблемы опережающего образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 9–14.
5. Джираторн, Тривисессорн. Тайско-российские отношения в конце XX – начале XXI века: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03 / Т. Джираторн; Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург: [б. и.], 2013. 24 с.
6. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. М.: Интеллект-Центр, 2005. 424 с.
7. Маркова А.В. Современные инновационные технологии обучения русскому

- языку как иностранному // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2021. № 1 (42). С. 77–80.
8. Матекина Т.В. Проектирование технологий опережающего обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 164–171.
  9. Морозова С.Н. Обучение разговорной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Военное обозрение. 2018. № 1 (3). С. 77–79.
  10. Первый Форум ректоров России и Таиланда [«Образование России и Таиланда: Dialogue with the Digital Society»] 1–5 марта 2021 года: отчет о проведении // [Rus-thaiforum.unecon.ru](https://rus-thaiforum.unecon.ru) [электронный ресурс]. URL: <https://rus-thaiforum.unecon.ru/docs/report-rus.pdf> (дата обращения: 30.08.2022).
  11. Российский культурный центр построят в Бангкоке // [mos.ru](https://mos.ru): Официальный сайт Мэра Москвы [электронный ресурс]. URL: [https://mosds.mos.ru/presscenter/news/detail/10506418.html?sphrase\\_id=430382062](https://mosds.mos.ru/presscenter/news/detail/10506418.html?sphrase_id=430382062) (дата обращения: 30.08.2022).
  12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.]. М.: НИИ шк. технологий, 2006. Т. 1. 816 с.: ил., табл.; Т. 2. 815 с.: ил., табл.
  13. Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Королевства Таиланд о сотрудничестве в области образования (подписано 1 декабря 2004 г.) // Посольство Российской Федерации в Королевстве Таиланд [электронный ресурс]. URL: <https://thailand.mid.ru/images/misc/docs/edu.pdf> (дата обращения: 30.08.2022).
  14. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Королевства Таиланд о сотрудничестве в области культуры (подписано 25 февраля 2000 г.) // Посольство Российской Федерации в Королевстве Таиланд [электронный ресурс]. URL: <https://thailand.mid.ru/images/agreement/AgrCulture.pdf> (дата обращения: 30.08.2022).
  15. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Королевства Таиланд о сотрудничестве в области туризма (подписано 17 октября 2002 г.) // Посольство Российской Федерации в Королевстве Таиланд [электронный ресурс]. URL: <https://thailand.mid.ru/images/agreement/AgrTourism.pdf> (дата обращения: 30.08.2022).
  16. Черняк Н.В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. Т. 13. Вып. 2. С. 68–76.
  17. Chiu C.Y., Lonner W.J., Matsumoto D., Ward C. Cross-cultural competence theory, re-search, and application // *Journal of cross-cultural psychology*. 2013. № 44 (6). Pp. 843–848.
  18. Education in Thailand. Bangkok: Office of the Education Council Ministry of Education Kingdom of Thailand, 2017. 194 p.
  19. Examination Systems. Bangkok: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Bangkok Office), 2013. 51 p.
  20. Hirsch E.D. Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and of the World // *American Educator*. 2003. Pp. 10–29.

21. Kamalasai School, Thailand [electronic resource]. URL: <http://www.kls.ac.th/> (date of access: 30.08.2022).
22. The Basic Education Core Curriculum. Bangkok: The Ministry of Education Thailand, 2008. 288 p.
23. รมย์ ภิรมณตรี. จากภาษารัสเซียถึงรัสเซียศึกษา. อดีตและปัจจุบัน [Phirommontri, Rom. From Russian to Russian Studies: past and present] / รมย์ ภิรมณตรี [Rom Phirommontri] // วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ / Journal of Liberal Arts, Thammasat University. ปีที่ 3 ฉบับที่ 2. 2546. หน้า 66-84 [July-December, 2003. Pp. 66–84]. URL: ระบบฐานข้อมูลวารสารอิเล็กทรอนิกส์กลางของประเทศไทย (ThaiJo) (date of access: 30.08.2022).

*Об авторах:*

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» )170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

ПРАЮНРАТТАНАВОНГ Кампол Ванналак – аспирант 3-го года обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» )170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33(, учитель кафедры иностранных языков Школы Камаласай )46130, Таиланд, провинция Каласин, ул. Рассадонборихан, 184/15), e-mail: aebthong103@gmail.com

## **TRAINING TO RUSSIAN AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR FORMING THE THAI SCHOOLCHILDREN' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**E.G. Milyugina<sup>1</sup>, K.V. Prayunrattanavong<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Tver State University, Tver

<sup>2</sup>Kamalasai School, Kalasin Province, Thailand

In the context of Russia and Thailand dynamically developing youth cultural exchanges the formation of participants in these bilateral relations intercultural communicative competence is actualized. The authors consider that the pedagogical resource for the Thai schoolchildren' intercultural communicative competence formation is training to Russian using linguocultural approach. The authors describe the features of training to Russian in Thailand educational institutions and propose a set of measures to enhance the Thai schoolchildren of intercultural communicative competence formation in training to Russian.

**Keywords:** *international cultural relations, youth educational cooperation, intercultural communicative competence, Russian as a foreign language, Thai education system, secondary education, teaching methods and tools.*

## **СОДЕРЖАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОПЫТА НРАВСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ**

**А.А. Разумовская**

ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»,  
г. Кировск

В статье обосновывается роль нравственных отношений в гуманизации как общества в целом, так и отдельных сфер общественной жизни, в частности, профессиональной. Представляется взаимосвязь нравственных отношений и нравственного взаимодействия. Аргументируется, что подготовка студентов к нравственному взаимодействию с окружающими их людьми предполагает формирование у них опыта такого взаимодействия и предлагаются компоненты такого опыта. Раскрывается содержание компонентов опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми. Обосновывается, что содержание когнитивного компонента опыта образует нравственное знание относительно нравственности, взаимодействия, нравственного взаимодействия, ценности; содержание мотивационно-ценностного компонента наполняется ценностями, определяющими мотивы нравственного взаимодействия студентов; содержание коммуникативного компонента образует диалогическая направленность личности в общении; содержание поведенческого компонента включает нравственные качества. Приводятся критерии отбора содержания компонентов опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми.

**Ключевые слова:** студент, нравственное взаимодействие, опыт, нравственные отношения, структура, компонент, знание, ценность, направленность, качества, содержание.

Важной социально-педагогической проблемой современного общества в целом и образования в особенности является проблема взаимодействия между людьми. Это связано и с тем, что привычное взаимодействие между субъектами общения уходит из реальной жизни в жизнь виртуальную. Само существование человека невозможно без взаимодействия с другими людьми и то, каким оно является, во многом определяет качество жизни человека.

Современное российское общество, в построении которого принимает участие каждый россиянин, вызывает к жизни обновленную систему отношений между людьми. Это нравственные отношения. Иными словами, человек, реализующий в своей жизни и деятельности

нравственное отношение к другому, никогда не будет рассматривать, а тем более, использовать этого другого как средство в достижении каких-то своих целей. В системе нравственных отношений абсолютно любой человек является ценностью для окружающих, которые одновременно обладают ценностью для него самого. В этом случае, например, в условиях производства, руководитель никогда не будет добиваться роста эффективности показателей труда за счет ухудшений условий труда сотрудников, которые, в свою очередь, не станут обманывать руководителя, не станут игнорировать интересы других членов трудового коллектива, стремясь исключительно к собственной выгоде.

Отношения между членами трудового коллектива играют важнейшую роль в повышении как производственных показателей, так и качества жизни людей. Сегодня на смену готовому набору профессиональных умений и навыков приходит способность человека к профессиональному росту, проявляемая в готовности осваивать новые знания и профессиональные зоны в соответствии с меняющимися требованиями рыночной ситуации; в умениях, связанных с выстраиванием уникальной траектории профессионального развития. Кроме того, возрастает уровень требований к личностным качествам человека. Сегодня мало быть только хорошим профессионалом. Необходимо обладать личностными качествами, позволяющими выстраивать оптимальные отношения в трудовом коллективе, базирующиеся в том числе и на нравственных ценностях. Если такие ценности станут достоянием ценностной сферы сознания члена трудового коллектива, то ответственность, взаимовыручка, сотрудничество, как ценности, становящиеся мотивами поведения человека, будут способствовать созданию в коллективе доброжелательной, комфортной атмосферы, что, в свою очередь, позволит эффективно решать производственные задачи. Последнему часто препятствуют зависть, склоки, нездоровое стремление к лидерству, нередко царящие в трудовом коллективе. Препятствием на пути названных пороков являются складывающиеся между членами коллектива нравственные отношения, в основаниях которых находятся нравственные ценности. Мы полагаем, что выстраивание нравственных отношений между людьми возможно только в процессе нравственного взаимодействия между ними. Человек, для которого нравственное взаимодействие является осознанной и принятой нормой поведения, реализует его во всех сферах своей жизни, в том числе и в профессиональной. Тем самым обозначается проблема подготовки студентов профессиональных образовательных учреждений как высшего, так и среднего образования, к нравственному взаимодействию с другими людьми.

С нашей точки зрения, подготовка студентов к нравственному

взаимодействию с окружающими их людьми предполагает формирование у них опыта такого взаимодействия. Если в процессе обучения в образовательном учреждении у студентов будет сформирован данный опыт, то он будет транслироваться ими и в будущей профессиональной деятельности. Тем самым выполняется социальный заказ на подготовку профессионала как личности нравственной.

Человек в процессе жизнедеятельности овладевает способами и средствами взаимодействия, определяющими его опыт взаимодействия с окружающими людьми. Интерпретация такого опыта может быть различна в зависимости от характеристик конкретной личности. Данные, которые человек получает от мира, могут быть истолкованы им либо по критерию ценностей морали, либо с позиции эгоизма, равнодушия и т.д., от чего непосредственно зависит наполнение его опыта. Тем самым оправданным с научной точки зрения представляется понятие «опыт нравственного взаимодействия между людьми», которое может быть конкретизировано применительно к определенной социальной группе: педагоги, обучающиеся, студенты, сотрудники и др. Опыт взаимодействия с другими людьми в целом присутствует у каждого человека, но вот опыт, наполненный тем или иным содержанием, в частности, нравственным, требует целенаправленного формирования.

Решение обозначенной проблемы требует определить содержание опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми. Осуществив педагогическую интерпретацию понятия «опыт нравственного взаимодействия студента с другими людьми», мы обосновали возможность выделения структурных компонентов такого опыта, среди которых «когнитивный, мотивационно-ценностный, коммуникативный и поведенческий компоненты» [26, с. 276].

Раскрывая содержание когнитивного компонента опыта нравственного взаимодействия студента с другими людьми, мы обращаемся к знаниям.

Существуют различные формы знания: эмпирическое знание – отражение отдельных отношений, и теоретическое знание – отражение их сущности. Эмпирическое знание предшествует теоретическому, оно может быть двух видов: 1) знание фактов, возникшее в процессе стихийно-эмпирического познания, составляет эмпирическое, ненаучное знание, или «обыденное» знание; 2) знание фактов, полученное в результате целенаправленной, сознательной деятельности, есть эмпирическое научное знание. Научным знанием, в более высокой мере, является знание теоретическое [8, с. 13].

Знание имеет две стороны: информационную и смысловую. Собственно наличие смысловой стороны и отличает знание от информации, которая определяется учеными как «... сведения о ком-либо или о чем-либо, передаваемые от субъекта к субъекту, в том числе и

посредством различных технических устройств» [13, с. 121]. Заметим, что «информация» предстает как философское и общенаучное понятие. Например, рассматривая подходы к трактовке информации в философии, И.В. Лысак обосновывает, что «информация есть субстанция (лат. substantia – сущность; то, что лежит в основе), т.е. самостоятельная сущность <...> всеобщее свойство материи, ее атрибут, т.е. существенное, неотъемлемое свойство <...> свойство лишь самоорганизующихся систем, связанное с их функционированием» [19, с. 12–15]. Наделение информации смыслом делает ее знанием. Подчеркнем, что такое наделение возможно только при участии человека.

Смысловая сторона знания соотносит его с процессом понимания. В.В. Знаков определяет знания, с одной стороны, как результат мышления, с другой стороны, – как компонент мышления [14, с. 56]. Как утверждает ученый, понимание связано с осмыслением знания. В то же время В.В. Знаков рассматривает знание как средство понимания, то есть понимание не знания, а отраженного в нем предметного мира. «"Знание" и "понимание" воспринимаются как синонимы тогда, когда понимание отождествляется со знанием как продуктом мыслительной деятельности» [14, с. 57].

Осмысленное знание становится пониманием. С одной стороны, понимание относится к процессуальной стороне знания, с другой стороны, оно выступает и как конечный продукт в определенном движении знания, до появления его нового динамизма. Понимание является необходимым компонентом в освоении субъектом знания. Рассматривая знание только как средство понимания, мы теряем некую самостоятельность знания, то есть, без понимания знания не существует. Другой вариант данной проблематики состоит в том, что существует понимание необходимости определенного знания, что выделяет знание в самостоятельный, независимый объект. В то же время, освоенное знание без понимания не способствует обогащению сознания. Необходимо отметить и тот факт, что понимание способствует переходу количественной стороны знания в качественную, что является наиболее продуктивным состоянием знания, так как в данном случае речь идет о формировании сознания субъекта. Итак, знание можно разделить на знание «объекта» (информационная сторона знания) и знание «понимания» (смысловая сторона знания). В данном случае поиск смысла становится качественным изменением знания, способствуя его переходу из категории знания «о чем-то», в категорию понимания.

При отборе знания, что содержательно наполняет когнитивный компонент опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми, необходимо видеть его связь с нравственной сферой жизнедеятельности человека, что является критерием отбора такого

знания.

Однако содержание данного компонента должно составлять не знание в целом, а знание, вбирающее в себя нравственные аспекты жизни человека. Полагаем, что это нравственное знание.

О нравственном знании идет речь в работе А.В. Гущиной, которая освящает вопросы воспитания нравственности будущих педагогов [12]. Нравственное знание А.В. Гущина рассматривает как компонент нравственности учителя. Ученый не дает конкретного определения нравственному знанию, но обосновывает его значение в воспитании нравственности: «оно не только позволяет различать добро и зло, ответственность и долг, справедливость и несправедливость и т.д., ориентирует на творение добра, блага, на совершение нравственных поступков, но и ставит преграду нравственному невежеству, не позволяя тем самым распространяться злу» [12, с. 229]. В качестве конкретных нравственных знаний А.В. Гущиной выделяются знания о морали, нравственности, ценности, о различиях морали и нравственности, о золотом правиле нравственности.

С нашей точки зрения, нравственное знание, что составляет содержание когнитивного компонента опыта нравственного взаимодействия студентов, это знание о том, что такое «нравственность», «взаимодействие», «нравственное взаимодействие», «ценность».

Знание о нравственности как об альтернативе добра злу, о взаимодействии как выстраивании взаимоотношений с другими людьми внутри данной альтернативы позволит студентам осознать значение морали во взаимодействии людей.

Знание о ценности как осознанном смысле, как отношении даст возможность студентам отбирать ценности, которые будут определять мотивы их действий и поступков во взаимодействии с другими людьми. Знание о нравственном взаимодействии составит основу для понимания необходимости такого взаимодействия между людьми и стремления к его осуществлению.

Обратимся к содержанию мотивационно-ценностного компонента опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми. Его образуют ценности, принимающие форму мотивов действий и поступков студентов по отношению к другим людям и выступающие в роли критериев, по которым они осуществляют рефлексию на себя как на личность – субъекта взаимодействия с другими людьми. Иными словами, – это ценности, определяющие мотивы нравственного взаимодействия студентов.

Анализ понятия «ценность» достаточно полно представлен в работах ученых. В работах В.А. Блюмкина [5], М.С. Кагана [16] ценность предстает как что-то имеющее значение для человека, высвечивается связь ценности с понятием «значимость». С точки зрения Н.Б. Крыловой

[17], ценность воплощает представление об идеале. Б.С. Братусь рассматривает ценность как осознанный личностный смысл [6]. Понятие «ценность» определяется учеными и через понятие «отношение». Так В.А. Блюмкин утверждает, что ценность – «это отношения (общественное отношение)» [5, с. 5]. М.С. Каган подчеркивает, что ценность является собой «специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом» [16, с. 67]).

Итак, ценность связана со значением, смыслом, отношением, идеалом. Приведенные трактовки понятия «ценность» являются достаточно широко известными и общепринятыми в научном дискурсе. Однако исследователи продолжают обращаться к проблеме ценностей, предлагая прочтение данного понятия в контексте своих научных интересов. В частности, Е.А. Сиротина, раскрывая специфику ценностно-смыслового взаимодействия как педагогической категории, трактует ценность как «явление идеального или материального мира, воспринятое человеком в собственную ценностно-смысловую сферу через понимание и приятие заложенного в нем содержания, субъектно значимое, пережитое эмоционально, а также реализуемое в качестве жизненного деятельностного ориентира» [28, с. 18]. Е.А. Сиротина обосновывает, что принятие того или иного явления действительности воспитанником в качестве ценности является результатом ценностного смыслового педагогического взаимодействия, осуществляемого как диалогическое установление смыслов. Полагаем, что акцент при организации взаимодействия студентов на совместном (диалогическом) выявлении общих для всех или большинства участников взаимодействия смыслов тех или иных явлений, позволит создавать условия для эффективного присвоения студентами ценностей, а тем самым для формирования мотивационно-ценностного компонента опыта нравственного взаимодействия с людьми.

Если обратиться к конкретным ценностям, составляющим содержание мотивационно-ценностного компонента опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми, то это будут нравственные ценности. Такие ценности, во-первых, есть «ценности добродетели (в том числе и в буквальном смысле добрых дел), ориентированные на других людей» [23, с. 79]; во-вторых, «характеризуют поступки и намерения человека, причем такие, которые касаются отношений человека с другими людьми» [21, с. 19].

Анализ научных источников [3; 9; 11; 25] и др. позволил определить нравственные ценности, составляющие содержание мотивационно-ценностного компонента. Это: «взаимопонимание», «взаимообогащение (взаимный обмен ценностями)», «добро», «доверие», «долг», «достоинство», «дружба», «забота», «интерес (к личности другого)», «милосердие», «ответственность», «правда»,

«равенство (равные возможности)», «свобода», «совесть», «сочувствие», «справедливость», «толерантность», «уважение», «честь».

Выбор ценности «добро» мы аргументируем положением Р.Г. Апресяна о том, что добро «утверждается в преодолении обособленности, разобщенности, отчуждения между людьми и установлении взаимопонимания, согласия, человечности» [11, с. 247].

Нравственное взаимодействие между людьми возможно только на основе согласия и взаимопонимания. Значение добра в установлении нравственной взаимосвязи людей подчеркивает и Л.Е. Балашов, с точки зрения которого «добро есть такая форма отношения между людьми, которая осуществляет нравственную связь, духовное единение между ними <...> Конкретно добро выступает в виде бескорыстного благодеяния, за которое человек не ожидает вознаграждения» [3, с. 69]. Т.В. Мишаткина, выделяя в качестве одного из критериев добра «гуманизм», подчеркивает связь добра с гуманизацией отношений между людьми: «добро <...> это мир, любовь, уважение и внимание человека к человеку» [34, с. 154]. Приведенные трактовки добра обосновывает включение ценностей «взаимопонимание», «забота», «интерес (к личности другого)», «сочувствие», «уважение» в содержании рассматриваемого компонента.

Ценности «доверие» и «правда» позволяют сделать отношения между людьми открытыми, искренними, тогда субъекты взаимодействия могут положиться друг на друга и не ожидают чего-то негативного от других. Присутствие в содержании мотивационно-ценностного компонента ценностей «доверие» и «правда» обосновывается нами на основании понимания Н. Гартманом данных ценностей как нравственных: это, первое, но не главное. Главное же то, что ученый показывает взаимосвязь правдивости и доверия. Правдивость он рассматривает, как «соответствие речи и мысли (убеждения)» [9, с. 432], а также поведения. Иными словами, мысли и чувства человека должны реально отражаться и в его речи, и в его поступках, за такое отражение он ответственен. Подлинная правдивость предполагает единение этих трех аспектов: мысль, речь, поступок. С правдивостью Н. Гартман связывает доверие: человек, слушая другого, «полагает сказанное действительным. Тем самым он не предполагает ничего, кроме осуществления свойственного речи смысла. В этом состоит естественное доверие» [9, с. 433], которое, по словам Н. Гартмана, есть «ценный дар, награда, почтение к личности, вверение ей собственных интересов и признание, что она этого достойна» [9, с. 438].

Ценности «справедливость» и «милосердие» мы включаем в содержание мотивационно-ценностного компонента, так как они представляют собой две стороны золотого правила нравственности. В нравственном взаимодействии между людьми это правило имеет особое

значение, так как оно предполагает отношение к другому человеку как к самому себе. Не раскрывая содержания и особенностей золотого правила нравственности, так как это уже сделано в работах ученых [2; 4; 10] и др., скажем, что милосердие представляет собой положительную сторону золотого правила нравственности (поступай по отношению к другому человеку так, как желаешь, чтобы он поступил по отношению к тебе), а справедливость – отрицательную его сторону (не поступай по отношению к другому человеку так, как не желаешь, чтобы он поступил по отношению к тебе). Выделение положительной и отрицательной сторон было осуществлено В.С. Соловьевым при разработке им правила альтруизма [31]. Несмотря на то, что В.С. Соловьев прямо не указывает на золотое правило нравственности, Р.Г. Апресян обосновывает возможность соотнесения сторон правила альтруизма, выделенных В.С. Соловьевым, с золотым правилом нравственности: «В понимании В.С. Соловьевым справедливости и милосердия их соотнесенность с золотым правилом нравственности <...> существенна» [11, с. 357].

Ценность «равенство» мы рассматриваем, как одну из образующих содержание мотивационно-ценностного компонента опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми ценностей, так же руководствуясь золотым правилом нравственности, которое, по утверждению А.А. Гусейнова предполагает равенство всех людей, являющееся в контексте этого правила практическим принципом, императивом поведения [10, с. 125–126]. Продолжая мысль А.А. Гусейнова, Л.Е. Балашов подчеркивает, что золотое правило нравственности «устанавливает, фиксирует, определяет меру человеческого в человеке, морально уравнивает людей и уподобляет их друг другу» [3, с. 59].

Включение в содержание рассматриваемого компонента долга и совести, чести и достоинства, свободы и ответственности мы обосновываем тем, что они предполагают друг друга, являясь парными. В частности, Т.В. Мишаткина обосновывает их взаимную связь и взаимодополнение как моральных ценностей [34, с. 138–151, 198–206, 208–222], А.В. Разин рассматривает честь и достоинство, свободу и ответственность как парные категории морального сознания [25, с. 438–447, 471–485]. Как общие моральные понятия, дополняющие друг друга, трактуют долг и совесть Р.Г. Апресян и А.А. Гусейнов [11]. Отметим, что возможность отнесения к нравственным ценностям понятий морали обосновывается И.М. Шадринной [33, с. 223], возможность отнесения к нравственным ценностям категорий морального сознания – О.К. Поздняковой [24].

Комплементарность ценностей внутри названных пар заключается в том, что одна ценность выступает основанием для другой («совесть выступает в качестве основания для выполнения долга» [22, с.

74]); одна ценность требует другой ценности («потребность в чести < ... > обнаруживается у тех, кто ценит свое достоинство» [22, с. 78]; «быть свободным < ... > значит быть ответственным» [22, с. 54]). Принимая форму мотивов деятельности и поведения студента в процессе его взаимодействия с другими людьми, данные ценности позволяют гармонично сочетать внешние нравственные требования с внутренними стремлениями личности.

Ценности «толерантность» и «взаимообогащение (взаимный обмен ценностями)» мы включаем в содержание мотивационно-ценностного компонента опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми, основываясь на понимании толерантности, предложенной Ю.В. Лопуховой. Ученый рассматривает толерантность как ценность, реализация которой способствует согласию между самыми разными людьми. Нравственное взаимодействие без согласия между его субъектами невозможно. Речь не идет о согласии как соглашательстве, равнодушии, когда человек соглашается с оппонентом только внешне, не желая, например, вступать в конфликт. Согласие в процессе нравственного взаимодействия – это осознанное принятие точки зрения другого или выработка совместной позиции, что достигается в процессе дискуссии участников взаимодействия и исключает их давление друг на друга, несправедливость. Как обосновывается Ю.Л. Лопуховой, ценность «толерантность» «предполагает принимать другого человека таким, каков он есть, с его ценностями, взглядами и т.д., которые, естественно, не входят в противоречие с существующими в обществе представлениями о добре, об отказе от насилия» [18, с. 10]. Стремление человека, с одной стороны, понять другого, проникнуть в его внутренний мир, не отвергать сразу то, что кажется непонятным и даже неприятным, осмыслить мир ценностей другого, а с другой стороны, познакомить другого человека с миром своих собственных ценностей, ведет к взаимному приращению ценностной сферы сознания участников взаимодействия. И это становится возможным при реализации ценностей «толерантность» и «взаимообогащение (взаимный обмен ценностями)», которые принимают форму мотивов нравственного взаимодействия.

Включение в содержание мотивационно-ценностного компонента ценности «дружба», обосновывается тем, что дружба предполагает «отношения взаимопонимания, поддержки и взаимодоверительности» [20, с. 183], то есть отношения с нравственным содержанием. В.Н. Чернокозова и И.И. Чернокозов рассматривают дружбу как величайшую нравственную ценность и выделяют в качестве ее нравственных оснований «индивидуальные моральные качества человека: бескорыстие, преданность, честность, искренность, верность, прямота» [32, с. 45]. Дружба – явление взаимонаправленное, если один из друзей будет только получать, но ничего не отдавать взамен (мы не говорим о

каких-то материальных благах, а только о внимании, интересе, заботе и т.п.), то такая дружба долго не продержится. Суть дружбы – отдавать, не рассчитывая получить что-то взамен, но все же получать это что-то, так как друг руководствуется теми же побуждениями. Истинная дружба основывается на доверии, на взаимной привязанности, на общности интересов, которые не являются чем-то статичным, но развиваются в дружбе. Человек, умеющий дружить, руководствуется нравственными основаниями дружбы во взаимодействии не только с близкими друзьями, но и с другими людьми. В этом случае речь не идет о той взаимной симпатии, тесной общности взглядов и целей и, конечно же, интимной доверительности, которые относятся к узкому кругу близких друзей, но о тех проявлениях дружбы, которые транслируются в отношениях с другими людьми – бескорыстие, правдивость, поддержка и др.

Коммуникативный компонент опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми, как уже было отмечено выше, связан с межличностным общением. На первый взгляд, именно межличностное общение, которое «в отличие от коммуникации, предполагает не только информационную, но и личностно-экзистенциальную, субъективную связь между людьми при сохранении индивидуальности общающихся сторон» [34, с. 344], должно быть взято за содержание данного компонента. Однако субъективная связь между людьми предполагает не только нравственные основания, но и их противоположность – конфликты, например. Поэтому в качестве содержания коммуникативного компонента опыта логичнее предполагать не межличностное общение в целом, а его особый тип – аксиологическое общение, которое, «как сторона ценностно-ориентационной деятельности, фиксирующей ценностные отношения, как форма реализации таких отношений, есть взаимный обмен нравственными представлениями, ценностями, идеями, в процессе которого субъекты общения приходят к взаимопониманию, приобщаются к являющимся ценностным основанием нравственной жизни человека ценностям, принимающим форму мотивов нравственных исканий, поступков и находящимся в основаниях нравственной позиции» [1, с. 9]. М.А. Авдеева, которой принадлежит приведенное определение аксиологического общения, ведет речь о школьниках, однако, с нашей точки зрения, данная трактовка аксиологического общения не имеет четко выраженного возрастного маркера и поэтому может быть распространена и на студентов, и на представителей более старшего поколения.

Т.В. Мишаткина утверждает, что межличностное общение приобретает статус нравственной ценности в том случае, если оно насыщено осознанием уникальности и значимости каждого человека, высокой духовностью, если в нем проявляются доброта, милосердие,

взаимопонимание и т.п. [34, с. 342]. Такая трактовка общения перекликается с пониманием аксиологического общения М.А. Авдеевой.

В аналогичном ключе рассматривает общение М.Н. Росенко. Он ведет речь о нравственном (моральном) общении, связывая его с нравственными нормами, принципами и мотивами личности. Выделяя в качестве основных принципов морального общения гуманизм, справедливость, патриотизм, коллективизм и оптимизм, ученый обосновывает, что именно они определяют направленность деятельности человека, характер его общения с другими людьми [27, с. 157–164], иными словами, направленность личности в общении.

Направленность личности в общении в качестве центра личностного компонента коммуникативной компетентности рассматривает С.Л. Братченко, понимая такую направленность как систему «ценностных ориентаций и смысловых установок личности в сфере взаимодействия с людьми» [7, с. 10]. Ученый в своем исследовании ведет речь о направленности личности на диалогическое общение, обосновывая, что наиболее адекватный способ проявления личности в общении – это межличностный диалог, который определяется следующими признаками: «отношение вступающих в диалог собеседников друг к другу как к равноправным и суверенным личностям; взаимное уважение, доверие, искренность; стремление к достижению взаимопонимания; ориентация на развитие и творчество в общении, признание и за собеседником права и возможности к изменению, развитию» [7, с. 10]. Ученым выделяются следующие виды направленности личности в общении: диалогическая, авторитарная, манипулятивная, альтероцентристская, конформная, индифферентная. Диалогическая направленность личности в общении, базируется на понимании С.Л. Братченко межличностного диалога и предполагает ориентацию личности «на равноправие в общении; стремление к взаимопониманию, сотворчеству и взаимному развитию в общении» [7, с. 12].

В результате обобщения представлений Т.В. Мишаткиной, М.А. Авдеевой, М.Н. Росенко, С.Л. Братченко об общении складывается образ нравственно ориентированного межличностного общения, в процессе которого люди стремятся понять друг друга, проявляют доброту, уважение и другие нравственные качества, осуществляют обмен ценностями, реализуют нравственные нормы. Оно осуществляется людьми, которым присуща диалогическая направленность в общении.

На основании вышеизложенного мы выделяем диалогическую направленность личности в общении в качестве образующей содержание коммуникативного компонента рассматриваемого нами опыта нравственного взаимодействия студентов.

Содержание поведенческого компонента опыта получает свою

определенность в нравственных качествах. В опыте нравственного взаимодействия студентов с другими людьми находит отражение нравственная практика, представляющая собой совокупность конкретных поступков студентов. Ю.М. Смоленцев прямо указывает, что понятие «нравственная практика» включает не только поступки, поведение человека, но и нравственные качества личности [30, с. 103].

Критерием отбора нравственных качеств, образующих содержание поведенческого компонента, стала их адекватность нравственным ценностям, образующих содержание мотивационно-ценностного компонента. Осуществляя такой отбор, мы обратились к научным источникам, в которых представлены конкретные нравственные качества. Это, во-первых, словари [29, 35], во-вторых, книги, посвященные этике [3, 9, 11, 15, 22, 25, 34], в-третьих, диссертации, авторы которых предлагают перечни нравственных качеств в рамках рассмотрения различных аспектов проблемы формирования нравственной личности [12, 33]. Последние имеют для нашего исследования особое значение, так как в работе А.В. Гущиной, посвященной воспитанию нравственности будущего учителя, нравственный опыт рассматривается как источник нравственности человека, а в работе И.М. Шадринной, посвященной формированию нравственной культуры будущих учителей, нравственная культура учителя предстает как опыт ценностно-ориентационной деятельности. А.В. Гущиной, в частности, обосновывается, что в содержании одного из компонентов нравственности учителя присутствуют следующие нравственные качества: «благодарность, братство, вежливость, добропорядочность, искренность, любовь, патриотизм, преданность, рассудительность, скромность, смелость, трудолюбие, уважение, умеренность, честность» [12, с. 193]. В работе И.М. Шадринной нравственные качества образуют содержание личностного компонента нравственной культуры учителя, это: «вежливость, внимательность, деликатность, искренность, любезность, надежность, скромность, сочувствие, тактичность, требовательность, уместность, чуткость» [33, с. 191]. И хотя А.В. Гущина и И.М. Шадринина ведут речь о педагоге, значение отобранных ими нравственных качеств для становления нравственности личности простираются далеко за границы педагогического сообщества.

Нравственные качества, образующие содержание поведенческого компонента опыта нравственного взаимодействия с людьми, – это бескорыстие, благодарность, вежливость, внимательность, доброжелательность, доброта, искренность, любезность, надежность, общительность, отзывчивость, рассудительность, скромность, смелость, тактичность, требовательность (к другим), требовательность (к себе), трудолюбие, честность, чуткость.

Адекватность названных нравственных качеств ценностям, образующим содержание мотивационно-ценностного компонента опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми, не означает, что каждой из ценностей соответствует одно качество, хотя списки ценностей и качеств содержат одинаковое число наименований (ценностей, качеств). Каждая из ценностей реализуется через совокупность качеств. Например, ценность «добро» проявляется в таких качествах как «доброта», «доброжелательность», «бескорыстие», «отзывчивость», «внимательность». Проявляющий в своих поступках доброту человек ориентирован на добро как бескорыстную помощь другому: «...доброта связана со способностью поступиться собственными интересами и амбициями ради блага другого человека» [15, с. 182], это человек «отзывчивый, сердечный, внимательный» [34, с. 155].

Выполненное обоснование содержания когнитивного, мотивационно-ценностного, коммуникативного и поведенческого компонентов опыта нравственного взаимодействия студентов с другими людьми позволяет определить содержание деятельности преподавателя по формированию такого опыта у студентов.

#### **Список литературы**

1. Авдеева М.А. Формирование готовности школьников к аксиологическому общению в общеобразовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2019. 26 с.
2. Апресян Р.Г. Золотое правило // Этика: старые новые проблемы. М.: Гардарики, 1999. С. 9–29.
3. Балашов Л.Е. Этика: учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2019. 382 с.
4. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Жизнь на основе золотого правила нравственности как идея нравственного воспитания учащихся // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 210–214.
5. Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей. М.: Знание, 1981. 64 с.
6. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
7. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала. Псков: 1997. 68 с.
8. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания. Факт, идея, теория. М.: Наука, 1973. 276 с.
9. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
10. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. М.: Молодая гвардия, 1982. 208 с.
11. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
12. Гущина А.В. Аксиолого-педагогическая концепция и модель воспитания нравственности будущего учителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Самара, 2019. 455 с.

13. Жилин В.И. К вопросу о многозначности трактовки понятия «информация» // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. №. 31. С. 116–122.
14. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара: СГПУ, 2000. 188 с.
15. Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. 416 с.
16. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
17. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
18. Лопухова Ю.В. Аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов в вузе: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, Самара, 2013. 52 с.
19. Лысак И.В. Информация как общенаучное и философское понятие: основные подходы к определению // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2015. №2. С. 9–26.
20. Маркова О.Ю. Нравственные ценности дружбы, любви, семьи // Основы этических знаний / под ред. М.Н. Росенко. СПб.: Лань, 2002. С. 178–195.
21. Маслов Е.С. Основные категории и проблемы теории ценностей. Казань: Казанский государственный университет, 2010. 38 с.
22. Мишаткина Т.В. Этика. Практикум. Пособие для студентов вузов. Минск: ТетраСистемс, 2003. 320 с.
23. Перов Ю.В., Перов В.Ю. Философия ценностей и ценностная этика // Гартман Н. Этика / под ред. Ю.С. Медведева и Д.В. Складнева. СПб.: Фонд Университет: Владимир Даль, 2002. С 5–82.
24. Позднякова О.К. Нравственное сознание учителя: структура и особенности // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. № 1(01). С. 160–166.
25. Разин А.В. Этика. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
26. Разумовская А.А. Опыт нравственного взаимодействия студентов с другими людьми: педагогический аспект // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, № 3. С. 274–278.
27. Росенко М.Н. Нравственная культура общения // Основы этических знаний / под ред. М.Н. Росенко. СПб.: Лань, 2002. С. 157–171.
28. Сиротина Е.А. Ценностно-смысловое взаимодействие как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 10(85). С. 16–20.
29. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. 6-е изд. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
30. Смоленцев, Ю.А. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю.А. Смоленцев. М.: МГУ, 1989. 200 с.
31. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
32. Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика молодого человека: беседы о простых нормах нравственности. Ростов-на-Дону: Ростовское книжное издательство, 1985. 160 с.
33. Шадрин И.М. Этико-педагогическая концепция и модель формирования нравственной культуры будущего учителя: дис. ... доктора пед. наук:

13.00.01. Самара, 2016. 438 с.

34. Этика: учеб. пособие / Т.В. Мишаткина, З.В. Бражникова, Н.И. Мушинский и др.; под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевича. 2-е изд. Минск: Новое знание, 2002. 509 с.
35. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.

*Об авторе:*

РАЗУМОВСКАЯ Анна Александровна, почетный работник общего образования РФ, директор филиала ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» в г. Кировске Мурманской области, г. Кировск (184250, Россия, Мурманская область, г. Кировск, ул. 50 лет Октября, д. 2), e-mail: annabalakovo2552@mail.ru

## **THE CONTENT OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE EXPERIENCE OF MORAL INTERACTION OF STUDENTS WITH OTHER PEOPLE**

**A.A. Razumovskaya**

Murmansk Arctic State University, Kirovsk

The article substantiates the role of moral relations in the humanization of both society as a whole and individual spheres of public life, in particular professional. The relationship of moral relations and moral interaction is presented. It is argued that the preparation of students for moral interaction with the people around them involves the formation of their experience of such interaction and the components of such an experience are proposed. The content of the components of the experience of moral interaction of students with other people is revealed. It is substantiated that the content of the cognitive component of experience forms moral knowledge regarding morality, interaction, moral interaction, value; the content of the motivational-value component is filled with values that determine the motives for the moral interaction of students; the content of the communicative component forms the dialogic orientation of the personality in communication; the content of the behavioral component includes moral qualities. Criteria are given for selecting the content of the components of the experience of students' moral interaction with other people.

**Keywords:** *student, moral interaction, experience, moral relations, structure, component, knowledge, value, orientation, qualities, content.*

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

УДК 377.1

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.118

**НОВЫЙ ФОРМАТ  
ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА  
(НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

**Е.Я. Григорьева, Е.Ю. Горбачева**

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Проанализированы контрольные измерительные материалы российского единого государственного экзамена по французскому языку. Приведены примеры обновленных коммуникативных заданий, структура и содержание самого экзамена. Особое внимание уделяется изменениям, которые были внесены в разделы «Письмо» и «Говорение» экзаменационной работы 2022 года как на базовом, так и на повышенном уровне. В связи с новыми заданиями соответствующие изменения внесены и в критерии оценивания. Описаны типичные ошибки, приводящие к сбою в коммуникации и искажению смысла.

**Ключевые слова:** *контрольно-измерительные материалы, единый государственный экзамен, уровень обученности, виды заданий, критерии оценивания, французский язык.*

Одной из важнейших составляющих современного образовательного процесса является контроль и оценка уровня владения иностранным языком. Основной задачей контроля является объективное определение уровня владения иностранным языком учащимися на каждом этапе формирования их речевых навыков и умений, при этом объектом контроля является как языковая форма общения, так и его содержание. Способность к решению коммуникативных задач проверяется во всех видах речевой деятельности, реализуемых как устно, так и письменно [1].

Существующие традиционные формы контроля: устный опрос (фронтальный, индивидуальный, взаимный – работа в парах), письменная контрольная работа, экзамен по своим организационным и технологическим особенностям не позволяют получить независимую и объективную информацию об учебных достижениях обучающихся [1].

Одной из форм контроля, позволяющий измерить уровень обучения, получить достоверные данные и дать объективную оценку, является педагогическое тестирование. «Педагогическое тестирование предполагает создание научно обоснованных контрольных измерительных материалов (КИМов), отвечающих требованиям

© Григорьева Е.Я.,

Горбачева Е.Ю., 2022

валидности, надежности, экономичности» [7, с. 115]. Этот метод оценивания используется для итоговой аттестации школьников и реализуется в Едином государственном экзамене (ЕГЭ). За годы проведения ЕГЭ была разработана структура экзаменационной работы, созданы научно обоснованные контрольно-измерительные материалы, выработаны критерии оценивания, которые нашли свое отражение в изданных учебно-методических пособиях по подготовке к итоговому экзамену [2, 3, 4, 7].

Целью единого государственного экзамена по иностранным языкам является определение уровня коммуникативной компетенции экзаменуемых. Основное внимание уделяется речевой компетенции, т.е. коммуникативным умениям в разных видах речевой деятельности: аудировании, чтении, письме, говорении, а также языковой компетенции, т.е. языковым знаниям, умениям и навыкам. Социокультурные знания и умения проверяются косвенно в разделах «Аудирование», «Чтение» и являются одним из объектов измерения в разделе «Письмо» и в устной части экзамена; компенсаторные умения проверяются опосредованно в разделе «Письмо» и в устной части экзамена [5].

Уровень сложности заданий определяется уровнями сложности языкового материала и проверяемых умений, а также типом задания. Базовый, продвинутый и повышенный уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определенными в документах Совета Европы, следующим образом:

Базовый уровень – А2+;

Повышенный уровень – В1;

Высокий уровень – В2.

С момента проведения первого экзамена структура ЕГЭ постоянно видоизменялась и совершенствовалась. Так, например, первые КИМы ЕГЭ не содержали устной части экзамена, несколько иначе формулировались задания в разделе «Аудирование», иначе обозначались дистракторы во всех разделах экзамена. ЕГЭ в современной форме существует с 2017 года. В 2019 году произошли некоторые изменения в разделе «Письмо», а именно в задании 40 появилась возможность выбрать одну из двух предложенных тем для создания письменного высказывания с элементами рассуждения [8, 9, 10].

Рассмотрим подробнее структуру ЕГЭ по иностранным языкам до 2022 года.

Время выполнения четырех письменных разделов экзаменационной работы составляло 3 часа (180 минут). Устная часть экзамена проводилась в отдельный день; на выполнение заданий, включая время подготовки, отводилось 15 минут. Общее время выполнения всех разделов экзаменационной работы составляло 3 часа 15 минут (195 минут). Рекомендуемое время выполнения заданий по

разделам было следующим: «Аудирование» – 30 минут; «Чтение» – 30 минут; «Грамматика и лексика» – 40 минут; «Письмо» – 90 минут; «Говорение» (устная часть экзамена) – 15 минут.

#### Структура КИМ ЕГЭ

Экзаменационная работа содержала письменную и устную части. Письменная часть, в свою очередь, включала четыре раздела: «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика» и «Письмо». Для дифференциации экзаменуемых по уровням владения иностранным языком в пределах, сформулированных в Федеральном компоненте государственного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранным языкам, во все разделы наряду с заданиями базового уровня были включены задания более высокого уровня сложности.

Задания раздела «Письмо» и устной части экзамена требовали от экзаменуемого, помимо этих знаний, навыков оперирования лексическими единицами и грамматическими структурами в коммуникативно-значимом контексте. Орфографические навыки также являлись объектом контроля в ряде заданий раздела «Грамматика и лексика».

В работу по иностранным языкам были включены 44 задания, из них: заданий с выбором и записью ответа – 21; заданий на установление соответствия позиций, представленных в двух множествах – 4; заданий на заполнение пропуска в связном тексте – 13; заданий открытого типа с развернутым ответом – 6;

В экзаменационной работе предлагались следующие разновидности заданий с кратким ответом: задания на выбор и запись одного или нескольких правильных ответов из предложенного перечня ответов; задания на установление соответствия позиций, представленных в двух множествах; задания на заполнение пропуска в связном тексте путем преобразования предложенной начальной формы слова в нужную грамматическую форму; задания на заполнение пропуска в связном тексте путем образования родственного слова от предложенного опорного слова.

Как изменился Единый государственный экзамен по иностранному языку в 2022 году? Изменения коснулись продуктивной части экзамена: поменялись задания в письменном и устном блоках.

В раздел «Письмо» внесены следующие изменения. Так, в задании 39 Раздела «Письмо» Письменной части экзамена предложено написать электронное письмо личного характера иноязычному другу объемом 100–140 слов (задание базового уровня). Ранее обучающимся предлагалось написать обычное письмо личного характера. Задание 40 Раздела «Письмо» Письменной части экзамена предполагает создание письменного высказывания с элементами рассуждения на основе предложенной диаграммы или таблицы объемом 200–250 слов (задание высокого уровня). Ранее учащимся предлагалось создать письменное

высказывание с элементами рассуждения на основе утверждения, с которым тестируемый мог согласиться или не согласиться, выразив свое мнение по поводу этого утверждения и приведя аргументы и доказательства. Причем обучающимся предлагалось два варианта задания 40. Обучающиеся сами могли выбрать одну из тем для письменного высказывания с элементами рассуждения.

Задание 40 Раздела «Письмо» Письменной части экзамена можно отнести к наиболее сложным испытаниям на экзамене. Это объясняется тем, что написание подобного типа текста требует создания качественного по содержанию и четко структурированного текста на основе анализа диаграммы или таблицы.

При этом необходимо учитывать, что объем работы должен быть не больше и не меньше 200–250 слов. В противном случае задание не будет засчитано [3, 11].

Приведем примеры обновленных заданий.

Задание 39

Vous avez reçu le courriel suivant de votre correspondant français Arthur.

De: Paul@laposte.fr
À: Ami·e_russe@mail.ru
Objet: Vacances
... Notre équipe de football est devenu champion de la région! Est-ce que les lycéens russes jouent au football? Quel est le sport national en Russie? Quel est ton sport préféré, pourquoi?
Demain toute la famille va chez ma grand-mère...

Écrivez un message électronique à Arthur.

Dans votre courriel:

- répondez à ses questions;
- posez-lui 3 questions sur sa famille.

Écrivez 100–140 mots.

Suivez les règles de rédaction d'un courriel.

Задание 40

Vous êtes en train de préparer un projet sur les loisirs les plus pratiqués en France

Vous avez trouvé des informations à ces sujets: les résultats d'un sondage (voir le tableau ci-dessous).

Genres d'activités	Nombre de personnes (%)
Écouter de la musique	86,3
Regarder la télévision	73,1
Sortir avec des amis	75,5
Lire	38,2
Échanger à distance	64,8
Faire du sport	40,1

Écrivez 200–250 mots.

Suivez le plan:

- introduisez le sujet de votre projet;
- présentez 2–3 informations principales du tableau;
- comparez 1–2 informations les plus importantes;
- dégagez un problème lié aux loisirs et proposez une solution à ce problème;
- faites une conclusion en donnant votre avis sur l'importance des loisirs dans la vie des gens.

Устная часть КИМ ЕГЭ по французскому языку до 2022 года включала 4 задания. Из них 3 задания базового уровня.

Первое задание – чтение вслух отрывка из информационного или научно-популярного стилистически нейтрального текста.

Второе задание – условный диалог-расспрос с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (иллюстрацию).

Третье задание – создание монологического тематического высказывания с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (иллюстрацию).

Четвертое задание высокого уровня сложности – создание монологического тематического высказывания с элементами сопоставления и сравнения, с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (сравнение двух фотографий).

Приведем примеры обновленных заданий в разделе «Говорение». Первое задание базового уровня сложности – чтение вслух небольшого текста научно-популярного характера объемом 700–800 знаков. Задание проверяет технику чтения, то есть правильное оформление фонетической стороны устной речи (звуки в потоке речи, интонация, ударение, беглость речи). Это задание в варианте 2022 года не изменилось.

Activité 1.

Imaginez que vous êtes en train de faire un projet avec votre ami. Vous avez trouvé un texte très intéressant pour votre présentation, et vous voulez le lire à votre ami. Vous avez 1 mn 30 pour lire ce texte en silence, puis 1 mn 30 pour le lire à haute voix.

В описанной ситуации ставится задача внятного выразительного чтения, которое легко, без сбоев коммуникации воспринималось бы на слух. К сбою в коммуникации приводят фонетические ошибки, искажающие смысл (они также называются фонематическими ошибками). Неправильное произношение звука (замена фонемы) приводит к искажению смысла, если пара слов различается именно на его основе, например, *collège* – *collègue*. Другой случай такого рода – когда слово становится неузнаваемым из-за его неправильного произношения, например, *poison* произносится с тем же звуком, что *poisson*. Что понимается под произношением слов без нарушений произносительной

нормы? Учитываются такие фонетические явления как связывание и сцепление; конечные немые «т», «t», «d», «s», «e»; отсутствие оглушения звонких конечных согласных, например, *la parade*; правильное произношение глагольных окончаний; правильное произношение звуков (однако при этом не учитываются нарушения в таких явлениях как ассимиляция, палатализация, долгота гласных звуков, произношение открытых и закрытых гласных [o], [a]). Таким образом, последние не будут считаться фонетическими ошибками. Наиболее типичные ошибки обучающихся, попадающие под нарушения нормы: неправильное произношение носовых звуков (произношение звука «п» в конце слова, например, в слове *ancien*); произношение «немых» конечных звуков; отсутствие сцепления или связывания или наличие запрещенного связывания перед «h» придыхательным (*les héros*), перед «oui», после союза «et»; неправильное произношение буквосочетаний «aill» (*la paille*) и «eill» (*la merveille*); неправильное интонационное оформление синтагм с перечислением, обстоятельственных групп, стоящих перед подлежащим, неправильные интонационные контуры вопросительного предложения.

Во втором задании базового уровня учащимся предлагается ознакомиться с рекламным объявлением и задать 4 вопроса на основе ключевых слов. (В КИМ ЕГЭ до 2022 года надо было задать 5 вопросов). Это задание является условным диалогом-расспросом с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (картинку). Оно проверяет следующие умения диалогической речи: осуществлять запрос информации; обращаться за разъяснениями; точно и правильно употреблять языковые средства оформления высказывания. Коммуникативная ситуация запроса информации предлагается как телефонный разговор (*Vous avez décidé de visiter cet endroit et vous téléphonez pour demander des renseignements*).

В любом случае диалог-расспрос носит условный характер: от экзаменуемого требуется только задать 4 вопроса по указанным содержательным аспектам. Вопросы должны быть прямыми, обращенными к условному собеседнику. Этикетный диалог не включен в задание.

#### Activité 2.

Observez ce document. (Задание иллюстрируется соответствующей фотографией)

Adhérez-vous à notre club d'échecs !

Vous avez décidé de vous inscrire à ce club d'échecs et vous cherchez des informations sur ce sujet. Après 1 mn 30 de réflexion, vous posez quatre questions directes pour savoir :

- 1) son adresse
- 2) le prix des cours

3) les programmes pour les débutants

4) l'âge minimal pour s'inscrire

Vous aurez 20 secondes pour poser chaque question.

В третьем задании базового уровня предлагается принять участие в устном опросе и ответить на 5 вопросов интервьюера (в форме аудиофайла) на актуальную тему. На каждый ответ отводится 40 секунд. Это задание полностью изменено. Ранее в задании 3 требовалось выбрать одну из трех фотографий и описать ее за определенное время.

Activité 3.

Vous participez à une interview. Répondez de manière détaillée à 5 questions du journaliste (2 à 3 phrases par question). Attention, vous avez 40 secondes au maximum pour répondre à chaque question.

В задании проверяются умения сообщать запрашиваемую информацию, отвечая на вопросы разных видов, выражать отношение к теме интервью, правильно употреблять языковые средства для оформления высказывания.

В четвертом задании предлагается оставить голосовое сообщение другу, вместе с которым выполняется проектная работа. В сообщении надо кратко описать две фотографии-иллюстрации к теме проекта, обосновать выбор фотографии-иллюстрации и выразить свое мнение по теме проектной работы. Это задание высокого уровня сложности: оно предполагает создание монологического тематического высказывания с элементами рассуждения с опорой на вербальную ситуацию и фотографию. Задание также проверяет умение строить высказывание в заданном объеме в контексте коммуникативной задачи в различных стандартных ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и социально-трудовой сфер общения. Задание 4 также было изменено. В прошлой версии КИМ ЕГЭ в этом задании надо было составить монологическое высказывание, сравнив 2 фотографии, отметив их сходства и различия.

Приведем пример такого задания.

Activité 4.

Vous travaillez avec votre ami(e) sur le projet «Le repas idéal». Vous avez trouvé deux photos pour illustrer votre projet. Envoyez un message vocal à votre ami(e) pour présenter ces photos. Vous avez 2.5 minutes pour préparer votre présentation d'après le plan suivant:

- décrivez brièvement les deux photos (2 détails au minimum de chaque photo en relation avec le sujet du projet);
- dites en quoi ces photos sont différentes (2 détails au minimum en relation avec le sujet du projet);
- nommez les avantages et les inconvénients (1–2) de ces deux repas;
- expliquez comment ces deux photos illustrent le projet «Le repas idéal»;

– exprimez votre opinion au sujet du projet: dites quel est votre repas idéal et pourquoi.

Vous devez parler pendant 3 minutes au maximum en développant chaque partie du plan en 2–3 phrases (12 à 15 phrases au total). Vous devez parler en continu [4].

Устная часть экзамена проводится в компьютеризированной форме, без участия экзаменатора-собеседника. Все задания предъявляются экзаменуемому на дисплее компьютера. Во время ответа ведётся аудиозапись. И оценивание экспертами происходит по этой записи.

Подводя итог, отметим, что в экзаменационную работу 2022 г. в основном были внесены изменения в разделы 4 («Письменная речь») и 5 («Говорение») [5].

Раздел 4 («Письменная речь») экзаменационной работы 2022 г. состоит из двух заданий.

В задании 39 предлагается написать электронное письмо личного характера в ответ на письмо-стимул зарубежного друга по переписке. В связи с изменением вида письменного сообщения были внесены изменения в критерии оценивания задания. Учитывается организация текста: логичность, деление на абзацы, обращение, завершающая фраза, подпись на отдельной строке. Максимальное количество баллов за выполнение задания 39 не изменилось (6 баллов).

В задании 40 необходимо создать развёрнутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы и выразить своё мнение по теме проекта. Задание 40 является альтернативным заданием; экзаменуемый выбирает один из предложенных вариантов задания (40.1 или 40.2) и выполняет его. В связи с изменением вида письменной работы также были внесены изменения в критерии оценивания задания. Максимальное количество баллов за выполнение задания 40 не изменилось – 14 баллов.

В раздел 5 «Говорение» экзаменационной работы 2022 г. внесены следующие изменения.

В задании 2 (условный диалог-расспрос) сокращено количество вопросов, которые должен задать участник экзамена, с 5 до 4. Соответственно, максимальное количество баллов за выполнение задания 2 – 4 балла.

В задании 3 (условный диалог-интервью) необходимо ответить на 5 вопросов интервьюера на актуальную тему. Каждый ответ на вопрос интервьюера оценивается от 0 до 1 балла. Максимальное количество баллов за выполнение задания 3 – 5 баллов.

В задании 4 предлагается оставить голосовое сообщение другу, вместе с которым выполняется проектная работа. В этом сообщении надо кратко описать две фотографии-иллюстрации к теме проекта, обосновать

выбор фотографии-иллюстрации и выразить своё мнение по теме проектной работы. Соответствующие изменения были внесены в критерии оценивания выполнения задания. Максимальное количество баллов за выполнение задания 4 – 10 баллов.

Время выполнения письменной части работы увеличено на 10 минут и составляет 3 часа 10 минут. Время выполнения заданий устной части работы увеличено на 2 минуты и составляет 17 минут [11].

Таким образом, все изменения, вносимые в Единый государственный экзамен, направлены на усиление деятельностной составляющей КИМ: применение умений и навыков анализа различной информации, решение задач, в том числе практических, развернутого объяснения, аргументации и др. Контроль уровня обученности обучающихся является важным способом оценки педагогической деятельности, с помощью которого результаты учебного процесса могут быть достаточно объективно измерены, обработаны, интерпретированы и использованы в педагогической практике.

### **Список литературы**

1. Григорьева Е.Я. Проблемы контроля и оценка уровня обученности иностранным языкам учащихся в общеобразовательной школе / Новый взгляд на дидактику иностранных языков в школьном и академическом обучении. Лодзь (Польша): Лодзенский университет, 2017. С. 163–176.
2. Григорьева Е.Я., Горбачёва Е.Ю., Владимирова В.Г., Кондакова Н.Г. Французский язык. М.: Дрофа, 2011. 223 с.
3. ДемOVERсия ЕГЭ 2022 по французскому языку. Электронный ресурс. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory>
4. ДемOVERсия ЕГЭ 2022 по французскому языку. Электронный ресурс. URL: <https://4ege.ru/franc/62612-demoversija-ege-2022-po-francuzskomu-jazyku.html>
5. Изменения в ЕГЭ в 2022 году по всем предметам. Электронный ресурс. URL: <https://ctege.info/ege-2022/izmeneniya-ege-2022.html>
6. Симкин В.Н. О «стандартах» в языковом тестировании // Педагогические измерения. Educational Measurements. 2016. № 2. С. 103–107.
7. Фоменко Т.М. Тесты как форма контроля: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2008. 75 с.
8. Фоменко Т.М., Горбачева Е.Ю., Лысенко И.А., Федорова О.Л. Французский язык. Единый государственный экзамен. Готовимся к итоговой аттестации: учебное пособие. М: Издательство «Интеллект-Центр», 2017. 128 с.
9. Фоменко Т.М., Горбачева Е.Ю., Федорова О.Л., Лысенко И.А., Николаева В.В. Французский язык. Единый государственный экзамен. Оптимальный банк заданий для подготовки учащихся (учебное пособие). М.: Просвещение, 2017. 160 с.
10. Фоменко Т.М., Горбачева Е.Ю., Лысенко И.А., Федорова О.Л. Французский язык. Единый государственный экзамен. Готовимся к итоговой аттестации: учебное пособие. М.: Издательство «Интеллект-Центр», 2019. 128 с.

11. Фоменко Т.М., Горбачева Е.Ю., Лысенко И.А. Французский язык. Единый государственный экзамен. Готовимся к итоговой аттестации: учебное пособие. М.: Издательство «Интеллект-Центр», 2022. 128 с.

*Об авторах*

ГРИГОРЬЕВА Елена Яковлевна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры романской филологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4), e-mail: egrig@inbox.ru

ГОРБАЧЕВА Екатерина Юрьевна – доцент кафедры романской филологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4), e-mail: ekaterinagorb@yandex.ru

**NEW FORMAT OF THE UNIFIED STATE EXAM  
(BY THE EXAMPLE OF THE FRENCH LANGUAGE)**

**E.Ya. Grigoryeva, E.Yu.Gorbacheva**

Moscow City Pedagogical University, Moscow

The control measuring materials of the Russian unified state exam in French are analyzed. Examples of updated communicative tasks, the structure and content of the exam itself, its basic and advanced levels are given. Particular attention is paid to the changes that have been made to the Writing and Speaking sections of the 2022 exam paper at both the basic and advanced levels. In connection with the new tasks, the corresponding changes were made to the assessment criteria. Typical mistakes are described that lead to a failure in communication and distortion of meaning.

**Keywords:** *control and measuring materials, unified state exam, level of education, types of tasks, assessment criteria, French language.*

## **ЕДИНСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ИСКУССТВА: ТЕХНОЛОГИЯ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ»**

**И.Б. Казакова, Е.В. Сафонова**

ФГБОУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет», г. Самара

Анализируется проблема интеграции образовательных и воспитательных технологий при обучении гуманитарным дисциплинам в школе на примере технологии «Образ и мысль». Уточнены и конкретизированы такие ведущие категории исследования, как: «духовность», «духовная потребность», «художественная образность». В качестве иллюстрации применения технологии «Образ и мысль» приводятся методические рекомендации для проведения урока на тему «Интерпретация в изобразительном искусстве сюжета "Иисус Христос в доме Марфы и Марии"», объединяющую в себе религиозную, моральную, искусствоведческую и историко-культурную проблематику. Методологической основой являются системный, личностно-деятельностный и культурологический подходы. Рассмотрев особенности педагогической технологии «Образ и мысль» и возможности применения ее образовательного и воспитательного потенциала, авторы статьи пришли к выводу о целесообразности использования этой технологии при обучении гуманитарным дисциплинам, задачей которых является не только получение обучающимися конкретных знаний об истории культуры, но и формирование личности, интегрированной в духовную жизнь человеческого общества.

**Ключевые слова:** культурологический подход в образовании, педагогические технологии, технология «Образ и мысль», когнитивное мышление, духовная потребность, духовно-нравственное развитие, воспитание, образное мышление, визуализация образа.

В образовательном процессе во все времена уделялось внимание воспитанию. Одним из основополагающих мировоззренческих аспектов этого процесса является духовно-нравственное воспитание и развитие. Духовность в широком понимании – это наполненность личности смыслом существования через приобщение к ценностной стороне жизни. Духовность как суть воспитания и одна из форм развития личности является основой формирования мировоззрения, а мировоззрение – это основа для социализации в обществе, для созидательной деятельности и устойчивого понимания своего «я». Духовность в социальном смысле – очень важный фактор сохранения и развития цивилизации. Все открытия новых форм общественной жизни, сделанные человечеством за его

историю, как и те, которые будут соответствовать изменившимся условиям существования, связаны с духовностью.

Формирование духовных потребностей личности – важнейшая задача воспитания, которая актуальна во все времена, а сегодня просто ставшая «проблемой проблем». «В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров» [5, с. 4].

Что такое духовность по отношению к образованию? В образовательном процессе понятие «духовность» определяется как «способность и умение в педагогическом взаимодействии правильно выбирать нравственные ценности и в соответствии с ними определять и осуществлять свои поступки, поведение» [8, с. 78]. Составляют духовное в образовании следующие компоненты: «обращенность личности к лучшим и вечным ценностям бытия; любовь как к самому себе, так и ближнему, а также всему человечеству (человеколюбие, гуманность), природе; устремленность к познанию и побуждение к нему воспитуемых; стремление самого педагога и побуждение воспитуемых к гармоничному развитию и саморазвитию» [3, с. 4].

Культура, и духовная культура в том числе, – понятие обширное, многоаспектное; если конкретизировать его с точки зрения этического компонента, то формированием нравственных качеств личности, воспитанием школа призвана заниматься во всех направлениях своей деятельности – урочном и внеурочном, классном и внеклассном. Это не может стать задачей одного конкретного предмета, это составляющая и ядро образовательного процесса в целом.

В сферу духовной стороны жизни общества входит религия, которая является предметом содержания пяти образовательных модулей из шести предлагаемых. Религия как культурный и надкультурный феномен не является предметным знанием ни одного школьного курса, хотя интегрируется с предметными знаниями всех дисциплин гуманитарного и обществоведческого блоков. Вне понимания религиозной традиции трудно, практически невозможно постичь логику культурно-исторического развития народа, определиться с этическими ценностями и мировоззренческими основами настоящего и перспективами будущего.

Но религия не является единственной составляющей духовной жизни общества. Не менее важным духовным элементом человеческого существования является искусство, в многообразии своих видов и жанров отражающее и выражающее ценностные ориентиры человека в процессе поиска и обретения смысла. В настоящее время мы не можем сказать с уверенностью, какой канал духовности имеет большую силу воздействия на личность, так же как не можем исключить ни один из них.

Народная традиция – еще одно направление жизни общества, которое выражает духовно-ценностную основу культуры. Погружение в мир народных повседневных практик, мир праздничной и обрядовой народной культуры имеет важное значение в приобщении к духовным основам жизни.

Только в содержательном единстве важных составляющих духовной стороны жизни – религии, искусства и народной традиции – выстраивается целостная система формирования и развития духовно-нравственной личности, тем более что сама история культурного развития давно и прочно соединила их.

Можно ли все это совместить в рамках одного конкретного педагогического подхода, образовательной технологии? Это совмещено в духовной культуре и должно быть представлено в единстве в системе работы на уроке по формированию духовно-нравственной личности. Тем более что есть то, что объединяет религию, искусство и традицию, – это использование художественной образности как средства коммуникации и передачи информации.

Использование образов в обучении является многовековой традицией, что можно подтвердить самыми разнообразными примерами – от образной письменности до дидактической литературы в истории разных народов, от визуализации отдельных мыслей до формирования целостной картины мира в способах передачи теоретического знания разных эпох. Образное восприятие стимулирует эмоциональную сферу, пробуждает интерес и подключает к процессу обучения элементы воображения и творчества. Благодаря образному восприятию предметы внешнего мира пребывают «в психике субъекта как некий поток внутренних ощущений, ассоциаций, смыслов, представлений, оценок, эмоций» [6, с. 115].

В обучении школьным дисциплинам, содержанием которых является культура, образная передача информации очень важна еще и потому, что любой образ представляет собой целостность и воспринимается в единстве, а не отдельными частями [2, с. 118–120]. Такое восприятие отдельных образов, манифестирующих большую культурную целостность – картину мира, подготавливает образное восприятие этой культуры в целом: через организацию восприятия обучающимися художественных образов к обогащению их духовными ценностями, содержащимися в художественном произведении и составляющими его смысловое ядро, и далее – к формированию способности устанавливать взаимосвязи между различными образами, произведениями художественной культуры, между культурно-историческими эпохами, то есть к становлению целостной художественной картины мира.

Таким образом, одна из основных особенностей организации синтеза обучения и воспитания на учебном занятии – интегрированное содержание и интегрированный способ подачи информации. Выбор и освоение педагогами-практиками наиболее уместных и продуктивных

образовательных технологий может стать залогом совершенствования преподавания мировой художественной культуры, истории искусства, литературы, основ религиозных культур и светской этики, как следствие – повышение эффективности воспитательно-образовательного процесса.

Педагогика сегодня ищет и предлагает школьные технологии, которые могут быть рассмотрены одновременно как образовательные и как воспитательные. Как технологии обучения они должны представлять упорядоченную систему педагогических действий и приемов, выполнение которых приводит к гарантированному достижению образовательных (предметных и метапредметных) результатов. Как технологии воспитания они направлены на то, чтобы приобщить воспитуемых к общечеловеческим культурным ценностям и способствовать достижению личностных результатов формирования и развития индивида. Эффективность подобных технологий зависит от того, насколько концептуально увязаны между собой образовательные и воспитательные цели с содержанием организованной в рамках занятий деятельности. Представляется, что именно такие технологии лучше всего подходят для учебных занятий, основополагающей задачей которых является формирование духовно-нравственной культуры через формирование образного мышления и художественно-эстетического восприятия.

Одна из современных образовательных технологий, которая, на наш взгляд, обладает всеми необходимыми для приобщения к культуре качествами, – это технология «Образ и мысль».

Вошедшая в отечественную педагогическую практику в 90-е годы XX века технология «Образ и мысль» является результатом совместной работы группы психологов, искусствоведов и педагогов Санкт-Петербурга. «Образ и мысль» – российский вариант программы «Стратегия визуального мышления», основанной на теоретических концепциях Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, а также концепции эстетического развития американского психолога А. Хаузен. Современная педагогическая практика опирается на разработки в этой области Л.М. Ванюшкиной, А.А. Соколовой, Л.Ю. Копылова [4, с. 158–161]. Рекомендованная изначально для учащихся начальной школы, она стала широко применяться на разных уровнях школьного образования.

Воспитательно-образовательный эффект технологии создается за счет ее личностно-ориентированной сути: главное действующее лицо на занятии – ребенок, его мысли, чувства, ощущения, эмоции; основные формы педагогического взаимодействия – диалог и полилог, структурированные как фасилитированный (направленный) характер обсуждения. Технология ориентирована на создание условий для развития когнитивного мышления: систем восприятия, памяти, логики, создания понятий и других мыслительных творческих процессов, через которые формируются тесные связи человека с окружающим миром.

Использование этой технологии на занятиях по приобщению к духовно-нравственной культуре имеет цель содействовать развитию способности детей к глубокому осмыслению нравственных сфер личности и моральных законов социальной жизни посредством личностного восприятия художественных образов и ценностей, установления собственной связи с искусством, которая будет служить основой и опорой для дальнейшего духовно-нравственного развития.

Когнитивное мышление можно рассматривать и как творческое мышление [10]. Развитое когнитивное мышление позволяет человеку сосредоточить внимание на истинно важных вещах, выделять внутреннюю духовную ценность изучаемого объекта, понять связи между формой и содержанием, между внешней стороной образа и его идейным содержанием, сформировать индивидуальный взгляд на обсуждаемые проблемы, творчески переосмыслить их. Заложенное в технологическую цепочку обеспечение единства информационно-логического и эмоционально-образного воздействия на разум обучающегося дает возможность педагогу реализовать на занятии задачи обучения, воспитания и развития в комплексе.

Содержанием технологии «Образ и мысль» как технологии обучения является приобретение опыта общения человека с искусством: развитие навыков восприятия визуального искусства, погружение в художественный образ, осмысление авторского замысла и своего личностного восприятия произведения искусства. Как воспитательная технология «Образ и мысль» нацелена на эмоциональное и эстетическое насыщение жизни ребенка, сотрудничество, приобщение к миру художественных ценностей, передачу социального и культурного опыта.

Технология выстраивает общение педагога с детьми вокруг произведения искусства внутри тех вопросов и проблем, которые интересуют и волнуют обучающихся; педагог не дает никакой искусствоведческой информации, пока она не станет востребованной учениками, и не высказывает собственных оценок, пока об этом не попросят сами дети.

Как мы уже упоминали выше, педагогическая уникальность этой технологии заключается в том, что она может применяться на занятиях с обучающимися любого возраста. Ее использование превращает занятие в своеобразный тренинг по «пониманию» произведения искусства и – шире – тренинг по «приобщению» к миру художественной культуры и искусства, сверхзадача которого – личностный рост и формирование устойчивой потребности в этико-эстетическом восприятии жизни.

Итак, на что же направлена технология «Образ и мысль»: на формирование опыта общения человека с искусством; личностное развитие ребенка; социальную адаптацию личности; формирование основных коммуникативных компетенций; развитие творческого, эмоционального мышления.

В рамках воспитательно-образовательной парадигмы технологическую цепочку можно представить следующим образом:

1. Подготовка: выделение в предлагаемой для изучения картине смысловых фрагментов как смысловых частей, дающих возможность сосредоточиться и детально рассмотреть произведение искусства, погрузиться в идейный замысел художника; подготовка серии проблемных вопросов по каждому фрагменту.

2. Фасилитированная групповая беседа в направлении прямого (от рассмотрения картины в целом к фрагментам) или обратного порядка (от фрагмента или фрагментов к картине в целом) работы с картиной; нацеленность на постижение замысла художника через воздействие системы созданных им образов на личность воспринимающего.

3. Ассоциативные параллели полихудожественного характера, подключающие к работе с живописным произведением музыку, поэзию и т.д. «Содружество искусств» на занятии помогает творческому, личностному восприятию художественного образа, формированию когнитивной взаимосвязи между различными видами искусства. Технология «Образ и мысль» имеет полихудожественную основу и носит интеграционный характер, предполагает обращение к разным видам искусства с целью усиления эмоционально-эстетического «звучания» визуального художественного образа на занятии.

4. Работа с дополнительным текстом как информацией, углубляющей восприятие и позволяющей расставлять акценты на мировоззренческих, духовно-нравственных вопросах, связанных с изучаемой темой.

В качестве примера использования образовательных и воспитательных возможностей технологии «Образ и мысль» рассмотрим тему, объединяющую религию, искусство и моральную проблематику – «Интерпретация в изобразительном искусстве сюжета „Иисус Христос в доме Марфы и Марии”», основанную на притче, изложенной в Евангелии от Луки (10: 38–42). При рассмотрении этого сюжета со школьниками актуализируется более широкая учебная тема евангельских сюжетов в искусстве. Проблемой учебного занятия может стать этико-философское осмысление сюжета «Иисус Христос в доме Марфы и Марии» в западноевропейском и русском искусстве.

Марфа и Мария – персонажи Нового завета, сёстры Лазаря из Вифании, в доме которых останавливался Иисус Христос. Самые известные интерпретации посвященного им эпизода Евангелия от Луки в западной живописи относятся к эпохе Возрождения и к XVII веку. В искусстве этот сюжет, как правило, выступает как иллюстрация идеи о двух образах жизни – созерцательном и деятельном. Эта типология образов жизни восходит ещё к античной философской традиции, а в христианстве она приобрела известность благодаря Аврелию Августину,

который увидел в образах двух сестёр, принимавших у себя дома Иисуса Христа, символическое изображение жизни духовной, созерцательной (*vitacontemplativa*) и жизни активной (*vitaactiva*) [1, с. 39–41]. Согласно евангельской притче, более привлекательной для христианина должна стать жизнь созерцательная, символом которой стала Мария, однако и активная позиция Марфы также вызывала одобрение, хотя и с оговорками (например, у Григория Великого) [7, с. 612–635]. Уже Августин пытался соединить оба эти идеала, говоря о третьем образе жизни, сочетающем в себе черты первого и второго [1, с. 43].

Интерес к образам Марфы и Марии в искусстве позднего итальянского и Северного Возрождения был связан с тем, что начиная с XVI века протестантские богословы стали обращаться к этим образам для осмысления волновавших их вопросов, таких как уместность для христианина монашеского образа жизни или же противостояние мысли и действия и способы преодоления этого противостояния в рамках человеческой личности [11, с. 27–43]. И на волне вновь возникшего интереса к этому сюжету со стороны богословов внимание ему стали уделять и художники, такие как Якопо Тинторетто, Питер Артсен, Иоахим Бекелар, Диего Веласкес, Ян Вермеер, Рембрандт Харменсван Рейн, Питер Пауль Рубенс и другие.

После знакомства с евангельским сюжетом и его богословскими толкованиями учащимся предлагается работа с отдельными произведениями изобразительного искусства в рамках технологии «Образ и мысль», предполагающая этико-эстетический анализ картин посредством направленной групповой дискуссии.

Что вы видите на этой картине? Кто может еще что-нибудь добавить? С этих и подобных вопросов начинается знакомство с каждой картиной. Что мы можем сказать о каждом изображенном художником человеке? Что мы можем сказать о месте, где разворачивается сюжет?

Вопрос «Как вы думаете, что заинтересовало художника в этом сюжете?» становится переходом к следующему этапу урока. Для того чтобы учащиеся заинтересовались евангельским сюжетом и его центральными образами и лучше могли понять авторский замысел, можно привлекать их внимание к различным особенностям изображаемого сюжета, таким как композиция (насколько близко в каждой из предложенных картин фигуры Марфы и Марии расположены к фигуре Иисуса Христа; куда направлены жесты и взгляды персонажей картин), цвет и свет (как сочетаются или контрастируют друг с другом цвета одежды всех персонажей; как падает свет на героев картин), отдельные детали (например, лилии на картине П. Артсена, рыба и яйца на полотне Д. Веласкеса, обезьянка на картине П.П. Рубенса). В последнем случае, выслушав мнения учащихся относительно значения этих деталей в контексте изображаемой истории, можно познакомить их

с религиозной и культурной символикой, связанной с данными предметами, входящими в художественный замысел и сюжет картины. В отдельных случаях для большего проникновения в культурный и религиозный контекст эпохи, к которой относятся рассматриваемые произведения, можно подробнее познакомить учащихся с жанровой природой этих произведений: например, для фламандского художника XVI века Питера Артсена сюжет о Марфе и Марии стал поводом для создания натюрморта типа *vanitas* («суета»). Целью создания таких натюрмортов в XVI–XVII вв. было «напоминание о скоротечности и бесполезности всех человеческих занятий в земной жизни» [9, с. 66–78].

Прямой или обратный порядок работы с каждой картиной осуществляется в зависимости от выбора педагога. На наш взгляд, погружение в художественный мир в логике прямого порядка (от восприятия картины в целом к художественно-смысловым фрагментам и от них снова к ее целостному восприятию) для религиозных сюжетов подходит больше, так как помогает школьникам в целом представить весь евангельский сюжет и уже потом разобраться в его смысловых деталях, расставить смысловые акценты. Впрочем, одну из предложенных картин можно начать рассматривать и со смыслового фрагмента (например, с изображения обезьянки, прикованной цепью к небольшому чугунному шару, на картине П.П. Рубенса), используя обратный порядок работы с картиной, позволяющий подключить воображение и фантазию, активизировать обсуждение. Благодаря умело задаваемым вопросам дискуссионного характера на уроке выстраивается обсуждение показанного фрагмента и предпринимается попытка выстроить через него варианты сюжета в целом; демонстрация всей картины после обсуждения ее фрагмента помогает сопоставить версии обучающихся с замыслом художника и поговорить о ключевых идеях и смысле рассматриваемого полотна. Таким образом, организованная беседа помогает «рассказать каждой картине свою историю».

Отдельное внимание можно уделить интерпретациям сюжета о Марфе и Марии в истории русской живописи. Предложив учащимся сравнить работы В.Д. Polenova, Г.И. Семирадского, М.В. Нестерова, посвященные этому сюжету, следует пояснить, что для русских художников XIX–XX веков западноевропейский религиозный контекст истории Марфы и Марии (связанный во многом с сопоставлением католицизма и протестантизма) был неактуален, поэтому у них на первый план вышла значительная религиозная и моральная проблематика евангельской притчи. При рассмотрении произведений этих художников можно сделать акцент на стиливых различиях в подходе к интерпретации одного и того же сюжета представителем академической живописи, реалистом и символюстом. Так же как и в случае с примерами из западноевропейского искусства, следует акцентировать внимание на

символических деталях изображения, например, таких как голуби и кувшин на картине Г.И. Семирадского или дорога и цветущее дерево на фрагменте росписи, выполненной М.В. Нестеровым.

Не менее важными для обсуждения со школьниками становятся вопросы, направленные на новое понимание каждой рассмотренной картины и евангельского сюжета в целом. Эти вопросы задаются после проведённой работы со смысловыми фрагментами и символическими деталями. Вот примеры таких вопросов: Что потеряла бы картина, если бы на ней не было этой художественной детали? Подключите воображение и подумайте: что осталось за пределами изображения, что происходит за границами изображенного художником пространства? Что видно на картине, а о чем мы можем только догадываться? Как вы думаете, на что хотел обратить наше внимание художник? Можно ли сказать, что авторов заинтересовало в этом сюжете одно и то же?

На следующем этапе урока можно подключить к разговору о нравственных ценностях и духовных смыслах евангельского сюжета литературный текст.

В художественном слове сюжет, связанный с Марфой и Марией, осмыслялся не единожды. Самые известные его литературные интерпретации – стихотворения М.И. Цветаевой «Отрывки из Марфы» и Р. Киплинга «Дети Марфы». Мы предлагаем школьникам послушать одно из этих стихотворений, обсудить позицию автора в осмыслении евангельского сюжета и провести ассоциативные параллели с теми художественными полотнами, которые мы рассматривали в течение учебного занятия.

В процессе обсуждения с учащимися религиозного и нравственного смысла рассматриваемого сюжета можно предложить им поразмышлять над вопросами о смысле человеческого существования, о жизненной цели и способах ее достижения, о возможности взаимодействия и взаимопонимания людей с разными жизненными установками.

Такая работа поможет ученикам на следующем этапе урока уже в парах или группах поработать с текстами другого стихотворения, связанного с темой занятия, как с дополнительной информацией и отразить результаты этой парной или групповой работы в устном отзыве или небольшом письменном эссе. Творчество всегда побуждает к творчеству, поэтому занятие в технологии «Образ и мысль» обычно заканчивается творческим заданием – написанием эссе («О чём бы вы хотели спросить художника?»); «Смысловое наполнение искусства»; «Зачем нужны произведения искусства?»), созданием синквейна и пр.

В заключение напомним, что в современном образовании ключевыми детерминантами являются личностно-ориентированное обучение, системно-деятельностный подход в рамках компетентностно-ориентированного обучения, интеграционный характер обучения,

предполагающий установление связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированного на развитие и саморазвитие личности ребенка. Современные технологии в образовании призваны соответствовать этим концептуальным положениям и отражать важнейшие тенденции, по которым реализуется педагогическая деятельность в рамках антропологического подхода в образовании, помещающего личность обучающегося в центр образовательного процесса, предполагающего переход от знаниевой парадигмы к компетентностно-ориентированной, опору на национальные культурные традиции, культурологизацию педагогического процесса в целом.

Перспектива технологического оснащения школьного педагогического процесса – не в разработке отдельно воспитательных и образовательных технологий. Каждая педагогическая технология должна содержать инструментарий и алгоритм педагогического воздействия для реализации через нее комплексного подхода духовно-нравственного воспитания и развития личности ребенка.

В целом можно сказать, что использование воспитательно-образовательной педагогической технологии «Образ и мысль», основанной на художественно-образном мышлении и формировании художественного восприятия, позволяет наполнить процесс приобщения к духовно-нравственной культуре конкретным предметным содержанием, сделать его эмоционально насыщенным и смыслоемким.

### **Список литературы**

1. Биркин М.Ю. Представления о деятельной и созерцательной жизни: от Платона к христианской патристике // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2016. № 11. С. 38–46.
2. Боров Ю.Б. Эстетика: учебник. М.: Высшая школа, 2002. 511 с.
3. Бужева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры // Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1996. № 2. С. 3–40.
4. Ванюшкина Л.М., Копылов Л.Ю., Соколова А.А. Образ и мысль. Образовательная программа для дошкольных учреждений и начальной школы. СПб.: Комитет по образованию администрации Санкт-Петербурга, 2000. 95 с.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
6. Куланин Е.Д., Степанов М.Е., Нуркаева И.М. Роль образного мышления в научном мышлении // Моделирование и анализ данных. 2020. Т. 10. № 2. С. 110–128.
7. Православная энциклопедия / под ред. Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. М.: ЦНЦ «Православная энциклопедия», 2006. Т. 12. 752 с.

8. Религиоведение: Энциклопедический словарь / под ред. А.П. Забияко, А.Н. Красникова, Е.С. Элбакян. М.: Академический проект, 2006. 1256 с.
9. Тарасов Ю.А. Голландский натюрморт XVII века. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2004. 251 с.
10. Чернецкая Н.И. Творческое мышление как высшая форма мышления // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 257–263.
11. Treusch U. Martin Luther und die mittelalterlich-monastische Bibelauslegung am Beispiel seiner Auslegung von Lk 10 // Auslegung und Hermeneutik der Bibel in der Reformationszeit. Hrsg. Ch. Christ-von Wedel und S. Grosse. Berlin: Walter von Gruyter GmbH, 2017. S. 27–43.

*Об авторах:*

КАЗАКОВА Ирина Борисовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры философии, истории и теории мировой культуры ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67), e-mail: kib\_sam@mail.ru

САФОНОВА Евгения Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии, истории и теории мировой культуры ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67), e-mail: evgg\_71@mail.ru

## **UNITY OF TRAINING AND EDUCATION IN ART LESSONS: PEDAGOGICAL TECHNOLOGY «IMAGE AND THOUGHT»**

**I.B. Kazakova, E.V. Safonova**

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

The article analyzes the problem of integrating educational and upbringing technologies in teaching humanitarian disciplines at school using the example of the technology «Image and Thought». Such leading categories of research as spirituality, spiritual need, artistic imagery. As an illustration of the application of the «Image and Thought» technology, provides guidelines for conducting a lesson on the topic «Interpretation in the visual arts of the plot "Jesus Christ in the House of Martha and Mary"», combining religious, moral, art history and historical cultural issues. The methodological basis is systemic, personal-activity and cultural approaches. Having considered the features of the pedagogical technology "Image and Thought" and the possibilities of using its educational and educational potential, the authors of the article came to the conclusion that it is expedient to use this technology in teaching humanities, whose task is not only to get students specific knowledge about the history of culture, but also to form a personality integrated into the spiritual life of human society. **Keywords:** *cultural approach in education, pedagogical technologies, technology «Image and Thought», cognitive thinking, spiritual need, spiritual and moral development, education, imaginative thinking, visualization of the image.*

## **ПОЭТАПНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ**

**Н.В. Леонтьева**

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт  
им. В.Г. Короленко», г. Глазов

Изучение конструктивной геометрии способствует формированию пространственного мышления, развитию математической культуры. Применение поэтапной методики даёт возможность организовать обучение школьников решению задач на построение в пространстве. Анализ работ по методике обучения геометрии позволяет выделить основные этапы и установить взаимосвязи между ними.

**Ключевые слова:** *конструктивная геометрия в пространстве, методика обучения решению задач на построение, задачи на построение в пространстве.*

Развитие современной науки, в первую очередь естественнонаучных и технических областей, требует от будущих исследователей высокого уровня математической подготовки, фундамент которой закладывается в школе. Как отмечают И.Ю. Иванова, А.Д. Нахман в своей монографии [8, с. 12], у многих студентов в настоящее время наблюдается слабая мотивация к изучению математических дисциплин, что во многом определяется недостаточным уровнем школьной базы по математике. Одновременно для эффективной подготовки будущих специалистов требуется развитое пространственное, логическое мышление, умение оперировать математическими объектами. Существенной частью такой подготовки является геометрия, представляющая собой один из наиболее сложных для изучения разделов математики.

По мнению В.А. Далингера и С.Г. Кузьминой, изучение геометрии оказывает существенное влияние на развитие личности, умение доказательно обосновывать истинность утверждений в любом виде деятельности человека [3, с. 409]. В связи с этим развитие методики обучения школьников как планиметрии, так и стереометрии представляет собой актуальную задачу.

Как отмечают Е.И. Санина и О.А. Гришина, материал, включаемый в курс стереометрии, позволяет наглядно демонстрировать разнообразные объёмные формы окружающей действительности [21, с. 100]. Изучение стереометрии в старших классах средней школы направлено на совершенствование умений проводить доказательства,

© Леонтьева Н.В., 2022

выполнять действия с геометрическими объектами, развитие пространственного мышления.

Анализ работ как российских (В.А. Далингер [3, 4, 5], В.П. Добрица, Н.Н. Локтионова [7], Н.Г. Подаева, М.В. Подаев [17, 18, 19], Е.И. Санина, О.А. Гришина [21]), так и зарубежных (Л. Руманова, Д. Валло, В. Дурис [27], П. Лебамовский [25, 26], Н. Заранис, Дж. Экзарчакос [28], С. Кристоу, М. Питаллис [24]) исследователей даёт возможность охарактеризовать сложности, с которыми сталкиваются школьники при изучении геометрии, а тем более стереометрии. К их числу можно отнести трудности, связанные с восприятием и пониманием взаимного расположения пространственных фигур, умением дополнять заданные объекты новыми элементами.

Развитию таких умений способствует изучение методов решения задач на построение на плоскости и в пространстве. В.А. Далингер указывает, что роль таких задач заключается в развитии пространственного мышления [4, с. 40]. Сказанное определяет значимость изучения вопросов, связанных с методикой обучения решению задач на построение в пространстве.

*Целью* данного исследования является обоснование поэтапной методики обучения решению задач на построение в пространстве.

Для достижения поставленной цели сформулируем следующие *задачи*:

- выделить основные этапы обучения решению задач на построение в пространстве;
- охарактеризовать каждый из предложенных этапов.

Данная тема не входит в систематический курс стереометрии, в связи с этим предполагаем, что её содержание можно рассматривать в рамках элективных курсов. Для этого предварительно требуется изучить основы взаимного расположения прямых и плоскостей в пространстве, а также определение и свойства сферы, что более подробно изложено, например, в главах 1, 2, в параграфе 3 главы 6 и в приложении «Изображение пространственных фигур» учебника Л.С. Атанасяна [13, с. 10–11].

Анализ работ Б.И. Аргунова, М.Б. Балка [1], В.А. Далингера [4, 5], А.Н. Костовского [10], М.И. Орленко [15], А.Л. Пикус [16], Я.П. Понарина [20], Н.Г. Подаевой [17, 18, 19], А.Д. Семушина [22], посвящённых вопросам обучения конструктивной геометрии, даёт возможность выделить ряд основных этапов, позволяющих организовать обучение решению задач на построение в пространстве.

В первую очередь, как отмечает М.А. Исаева, необходимо изучить основные инструменты, позволяющие выполнить построения [9, с. 146]. На плоскости чаще всего используют циркуль и линейку. Возможные варианты инструментов для пространства описаны в работе [11]. За

основу примем ту же систему инструментов, что предлагает автор данной статьи, которая включает в себя линейку, плоскограф и сферограф [11, с. 23]. Содержание данных инструментов представлено в табл. 1.

Таблица 1

Основные инструменты построений в пространстве

Наименование инструмента	Содержание инструмента
Линейка	Через две различные точки пространства можно построить прямую
Плоскограф	Через три различные точки пространства, не лежащие на одной прямой, можно построить плоскость
Сферограф	Можно построить сферу с центром в данной точке и радиусом, равным заданному отрезку

При этом важно подчеркнуть, что такие описанные инструменты, как плоскограф и сферограф, носят виртуальный характер и не имеют физического воплощения, в отличие от циркуля и линейки. Фактически выполнение любых пространственных построений может осуществляться в первую очередь в воображении, отмечает Г.П. Сенников [23, с. 115].

Как и в конструктивной геометрии на плоскости, с помощью линейки можно также построить отрезок и луч. Кроме того, теоремы начального курса стереометрии дают возможность расширить условия применения плоскографа. Так, например, в курсе стереометрии доказывается теорема: *через прямую и не лежащую на ней точку проходит плоскость, и притом только одна.*

Применение данной теоремы даёт возможность выполнять построение плоскости и в том случае, если даны прямая и не лежащая на ней точка. Полное описание всех условий применения инструментов приведено в работе [11, с. 23]. В каждом из перечисленных случаев будем считать возможным построение с помощью указанных инструментов. Изучение особенностей их применения можно закрепить с помощью следующих заданий.

*1. В пространстве даны четыре произвольные точки. Проведите через них всевозможные прямые. Сколько решений имеет данная задача?*

*2. В пространстве даны четыре произвольные точки. Проведите через них всевозможные плоскости. Сколько решений имеет данная задача?*

*3. В пространстве даны три точки. Проведите через них всевозможные сферы. Сколько решений имеет данная задача?*

Изучение описанных выше инструментов формирует базу для выполнения пространственных построений, данный этап обучения назовём инструментальным.

На следующем этапе основное внимание обратим на возможные

действия с построенными объектами.

Так, помимо инструментов Б.И. Аргунов, М.Б. Балк [1], выделяют так называемые основные построения, представляющие собой действия, которые можно выполнять с построенными фигурами. В дальнейшем аналогичные операции для пространственных объектов вслед за автором работы [11] будем называть базовыми построениями. К их числу отнесём действия, связанные с выбором точек на построенных объектах или вне их, а также с нахождением пересечения пространственных фигур [11, с. 24]:

- Б1 (можно выбрать произвольную точку, принадлежащую построенной фигуре);
- Б2 (можно выбрать произвольную точку, не принадлежащую построенной фигуре);
- Б3 (можно выбрать любое конечное число точек, принадлежащее пересечению двух построенных фигур);
- Б4 (можно построить линию пересечения двух плоскостей);
- Б5 (можно построить линию пересечения плоскости и сферы);
- Б6 (можно построить линию пересечения двух сфер).

Первые три базовых построения представляют собой обобщение предложенных Б.И. Аргуновым и М.Б. Балком [1, с. 20] на пространственный случай. Остальные три базовых построения дают возможность находить результат пересечения построенных фигур, содержащий бесконечное число точек.

Г.П. Сенников предлагает подобные утверждения вводить как аксиомы. Такая возможность обусловлена, по мнению автора, тем, что главным при решении задач на построение становятся не аксиомы, а геометрическое содержание текста задачи [23, с. 112]. Для закрепления можно предложить следующие упражнения:

*1. На плоскости даны четыре точки  $A, B, C$  и  $D$ ; через  $A, B, C$  проведена плоскость  $\alpha$ . На построенной плоскости  $\alpha$  выберите произвольную точку  $M$ . Постройте прямую  $MD$ .*

*2. В условиях предыдущей задачи выберите точку  $N$  по другую сторону плоскости от точки  $D$  вне прямой  $MD$ . Можно ли через точки  $M, N, D$  провести плоскость? Найдите линию пересечения плоскостей  $ABC$  и  $MND$ , если таковая существует. Докажите её существование.*

*3. Постройте точку пересечения прямой  $ND$  и плоскости  $\alpha$ . Какое утверждение позволяет выполнить такое построение?*

*4. На плоскости даны четыре точки  $A, B, C$  и  $D$ ; через  $A, B, C$  проведена плоскость  $\alpha$ . Постройте сферу  $\Omega_1$  с центром в точке  $C$  и радиусом  $CD$ , а также  $\Omega_2$  с центром в точке  $D$  и радиусом  $AD$ . Пересекаются ли данные сферы, а также сфера  $\Omega_2$  с плоскостью  $ABC$ ?*

*Обоснуйте ваше решение.*

При выполнении данных упражнений следует обратить внимание обучающихся на те средства, которые применяются при их решении. Сопровождение каждого шага указанием на инструмент или базовое построение позволяет обосновать получаемый результат, что способствует формированию у обучающихся представлений о взаимном расположении различных пространственных объектов. Прежде чем переходить к изучению базовых построений, желательно вспомнить условия, позволяющие определить существование пересечения построенных фигур.

Поскольку к применению инструментов на рассматриваемом этапе добавляется выполнение операций над ними, в первую очередь находим пересечения объектов, то назовём его *операционным*.

Далее Б.И. Аргунов, М.Б. Балк [1, с. 29], Г.П. Сенников [23, с. 117] выделяют так называемые элементарные построения, которые представляют собой простейшие задачи на построение и могут использоваться для решения других более сложных задач.

Основой для их изучения может служить классификация, опирающаяся на применяемые при решении инструменты и базовые построения. Все элементарные построения разделим на две группы: основные и опосредованные. К первой группе отнесём те задачи, для решения которых используют только инструменты и базовые построения. В качестве примера приведём следующие:

- построение плоскости, проходящей через середину данного отрезка и перпендикулярной к нему;
- построение отрезка, равного данному;
- построение середины данного отрезка;
- построение линейного угла, равного данному;
- построить плоскость, перпендикулярную к данной прямой и проходящую через заданную точку.

Ко второй группе отнесём задачи, для решения которых применяются в том числе и основные задачи, например:

- построение перпендикуляра к данной прямой, проходящего через точку, не лежащую на этой прямой;
- построение прямой, параллельной данной;
- построение двугранного угла, равного данному;
- построение плоскости, параллельной данной плоскости и проходящей через точку, не лежащую на данной плоскости.

Можно привести примеры и других элементарных построений, относящихся к данным группам, их список не является однозначным и может быть дополнен.

Задачи, относящиеся к первой группе, фактически представляют собой наиболее простые задания на построение в пространстве. При этом

можно ориентироваться на стандартную схему решения задачи на построение, включающую в себя анализ, построение, доказательство и исследование [1, 3]. Разбор подобных примеров даёт возможность не только рассмотреть ход рассуждений при выполнении пространственных построений, но и демонстрирует особенности применения указанной схемы, в первую очередь связанные с невозможностью физической реализации построения.

После изучения основных элементарных построений можно предложить учащимся рассмотреть опосредованные, для решения которых применяются введённые ранее построения. На этом этапе у обучающихся формируются базовые представления о методах решения задач на построение, назовем его этапом элементарных построений.

Описанные выше инструменты, базовые и элементарные построения применим для решения задач на построение, содержание которых может быть самым различным. В качестве примера можно привести следующие задачи [2, 14]:

- 1. Постройте треугольную пирамиду, если известны длины шести её рёбер.*
- 2. Постройте касательную плоскость к данной сфере, проходящей через заданную точку, не лежащую на сфере.*
- 3. Постройте две параллельные плоскости, содержащие скрещивающиеся прямые.*
- 4. Постройте сферу, вписанную в данную треугольную пирамиду.*
- 5. Через точку М провести плоскость, равноотстоящую от трёх данных точек А, В, С.*

Задачи соответствующей тематики предложены, например, в пособиях [2, 5, 14, 12]. На данном этапе, который назовём задачным, систематизируются, обобщаются и закрепляются ранее формируемые представления о пространственных построениях, что определяет уровень их развития в соответствии с числом, разнообразием и сложностью рассмотренных задач. В рамках данного этапа можно изучить различные методы решения задач на построение. К их числу можно отнести метод геометрических мест точек, метод геометрических преобразований.

Следующим опишем конструктивный этап, связанный с применением средств информационно-коммуникационных технологий для реализации плана построения.

Фактически подобное описание, выполняемое с помощью инструментов, базовых и элементарных построений и совершаемое в воображении, представляет собой основную часть решения задачи. При этом физическое выполнение построения в принципе невозможно. В этом случае обучающиеся выполняют мысленный эксперимент с пространственными фигурами. В.А. Далингер указывает, что выполнение различных преобразований с геометрическими объектами

способствует развитию пространственного воображения учащихся [6, с. 437]. Но применение различных средств, позволяющих получить изображения построенных фигур, даёт возможность лучше представить исходные и искомые фигуры в задаче. О значимости наглядности при изучении стереометрии говорят С. Кристоу, М. Питалис [24] и П. Лебамовский [26]. Создание изображений построенных фигур позволяет кроме того проверить правильность предложенного плана решения задачи. Одним из способов представить результаты построения может быть применение схематичных чертежей. Их применение облегчает работу воображения, а также способствует развитию пространственного мышления, указывает А.Д. Семушин [22, с. 156]. Однако подобные иллюстрации не отличаются строгостью правил выполнения, что может вызвать определённые трудности при их подготовке.

Уровень развития информационных технологий в настоящее время позволяет использовать различные математические пакеты для визуализации пространственных инструментов. В частности, в данной работе за основу возьмём динамическую программу GeoGebra, которую можно использовать для демонстрации основных инструментов (рис. 1).

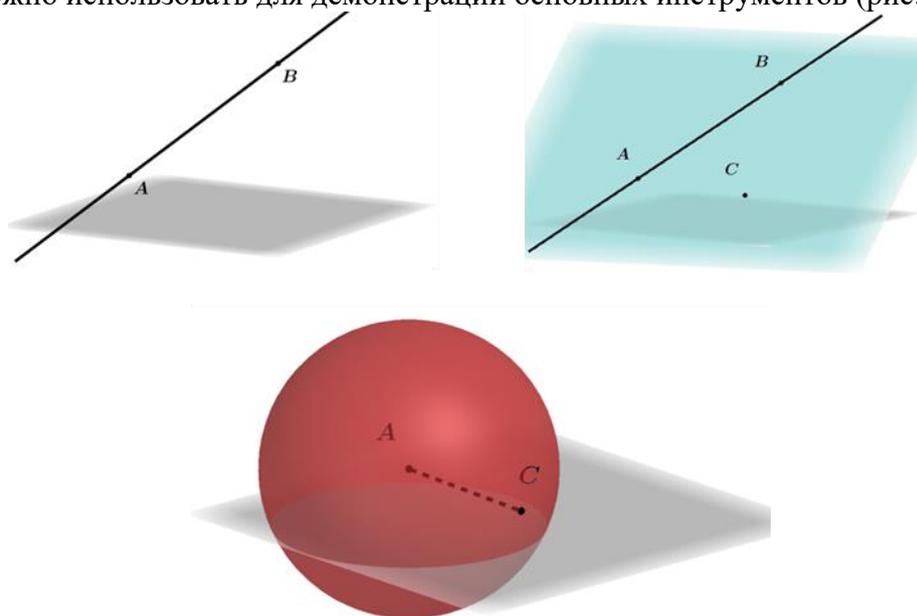


Рис. 1. Результаты применения основных инструментов

Применение приложения GeoGebra позволяет не только строить прямые, плоскости и сферы, но и находить результаты их пересечения, если таковые существуют. Соответственно, возможно последовательно реализовать описанные при решении задачи шаги построения. Полученное изображение можно не только рассмотреть с различных ракурсов, но и отредактировать таким образом, чтобы оно наиболее

наглядно представляло построенные объекты.

Инструменты, базовые и элементарные построения находятся между собой в следующей взаимосвязи (рис. 2).

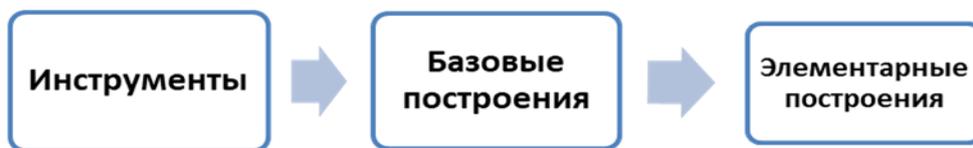


Рис. 2. Связь между основными понятиями конструктивной геометрии в пространстве

Фактически базовые построения можно применять только в том случае, когда в пространстве построены некоторые объекты с помощью инструментов, а элементарные предполагают использование и тех, и других. Соответственно, все изученные ранее основы конструктивной геометрии в пространстве применяются для решения задач. Описанная связь между указанными понятиями определяет логику изучения конструктивной геометрии в пространстве.

Выделенный конструктивный этап в некотором смысле является независимым и может рассматриваться не только после каждого из остальных, но и одновременно с ними (рис. 3).



Рис. 3. Схема поэтапной методики обучения конструктивной геометрии в пространстве

Обучение решению задач на построение в пространстве может быть проведено в соответствии со следующими этапами: инструментальным, операционным, элементарных построений, задачным и конструктивным. Инструментальный этап направлен на изучение основных инструментов пространственных построений, формирует базу для решения задач. На следующем – операционном – этапе рассматриваются так называемые базовые построения, которыми описаны основные действия с построенными фигурами. На этапе элементарных построений разбираются простейшие задачи, которые могут быть использованы при решении более сложных заданий. Их можно разделить на две группы. Первоначально изучаются основные построения, для решения которых применяются только инструменты и базовые построения, а затем опосредованные, использующие решенные

задания первой группы. Задачный этап направлен на обобщение и систематизацию представлений о решении задач на построение в пространстве на основе изученных ранее инструментов, базовых и элементарных построений.

Выделенные этапы образуют линейную структуру, поскольку каждый из них опирается на результаты обучения на предыдущих. Конструктивный этап может осуществляться параллельно с остальными, что позволяет наглядно представить результаты построений с помощью прикладных математических пакетов.

Организация обучения конструктивной геометрии в пространстве на основе описанной поэтапной методики сохраняет логику изложения её теоретических основ, а также позволяет последовательно расширять и дополнять изучаемый материал. В таком случае создаются условия для формирования представлений о методах решения задач на построение в пространстве, пространственного мышления и развития математической культуры.

#### **Список литературы**

1. Аргунов Б.И., Балк М.Б. Геометрические построения на плоскости. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1957. 268 с.
2. Горшкова Л.С., Марина Е.В. Геометрические построения: учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических вузов. Пенза: Изд-во ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. 140 с.
3. Далингер В.А., Кузьмин С.Г. Геометрическое образование в российской школе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3. С. 408–411.
4. Далингер В.А. Геометрия: планиметрические задачи на построение: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 155 с. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/473822> (дата обращения: 28.03.2022).
5. Далингер В.А. Геометрия: стереометрические задачи на построение: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2021. 189 с. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/473295> (дата обращения: 28.03.2022).
6. Далингер В.А. Проблемы и основные направления совершенствования школьного геометрического образования // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3. С. 436–437.
7. Добрица В.П., Локтионова Н.Н. Актуальные проблемы обучения изображению пространственных фигур в курсе геометрии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 1 (53). С. 204–208.
8. Иванова И.Ю., Нахман А.Д. Реализация Концепции развития математического образования в деятельности образовательных организаций: монография. «Инновации в образовании». Специальный выпуск. М.: Издательская платформа Российской академии естествознания,

2016. 84 с.

9. Исаева М.А. О некоторых аспектах решения задач на построение циркулем и линейкой // Психолого-педагогический взгляд на профессиональноориентированное образование: сб. статей по итогам международной научно-практической конференции (Оренбург, 26 октября 2017) в 2 ч. Ч. 1. Стерлитамак: АМИ, 2017. 202 с. С. 146–148.
10. Костовский А.Н. Геометрические построения одним циркулем на плоскости и одним лишь сферографом в пространстве. М.: Наука, 1989. 108 с.
11. Леонтьева Н.В. Теоретические основы конструктивной геометрии в пространстве // Преподавание математики и информатики в школах и вузах: проблемы содержания, технологии и методики: сборник научных и научно-практических статей VII Всероссийской научно-практической конференции, 26–27 ноября 2021 г. Глазов: ГГПИ, 2022. С. 19–25.
12. Лоповок Л.М. Сборник стереометрических задач на построение: учеб. пособие для учителей средней школы. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1950. 72 с.
13. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Геометрия. 10–11 классы: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый и углубленный уровни / Л.С. Атанасян [и др.]. М.: Просвещение, 2018. 256 с.
14. Наумович Н.В. Геометрические места в пространстве и задачи на построение. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1962. 152 с.
15. Орленко М.И. Решение геометрических задач на построение: пособие для учителей средней школы. Минск: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения БССР, 1958. 440 с.
16. Пикус А.Л. Вопросы теории и методики геометрических построений в пространстве: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Ленинград, 1955. 344 с.
17. Подаева Н.Г., Подаев М.В. Освоение ценностного содержания геометрических понятий школьниками при обучении математике: социокультурный подход // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2018. № 1. С. 35–47.
18. Подаева Н.Г., Подаев М.В., Агафонов П.А. Развитие деятельности одаренных школьников по овладению геометрическими понятиями в образных структурах // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. 2(54). С. 89–96.
19. Подаева Н.Г., Подаев М.В., Агафонов П.А. Формирование понятий в процессе обучения геометрии школьников в электронной образовательной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 6. С. 10–25. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2019/June.htm> (дата обращения: 28.03.2022).
20. Понарин Я.П. Элементарная геометрия: Т. 2: Стереометрия, преобразования пространства. М.: МЦНМО, 2006. 256 с.
21. Санина Е.И., Гришина О.А. Развитие пространственного мышления в процессе обучения стереометрии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 99–102.
22. Семушин А.Д. Методика обучения решению задач на построение в пространстве. М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР,

1959. 156 с.

23. Сенников Г.П. Задачи на построение в школьном курсе стереометрии // Вопросы методики преподавания стереометрии: сб. статей под ред. В.В. Репьева. Горький: Горьковская правда, 1961. 160 с. С. 111–160.
24. Christou, C., Pittalis, M., Mousoulides, N., Pitta, D., Jones, K., Sendova, E., Boytchev, P. Developing an Active Learning Environment for the Learning of Stereometry. Paper presented at the 8 th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT8), Hradec Králové, Czech Republic, July 1–4, 2007.
25. Lebamovki P. Model of a stereoscopic system for stereometry training in middle and upper course // Science Series "Innovative STEM Education", Volume 2, 2020. P. 70–78.
26. Lebamovski P., Petkov E. Usage of 3d technologies in stereometry training. Proceedings of CBU in Social Sciences, 1, 139–145. DOI: <https://doi.org/10.12955/pss.v1.61>.
27. Rumanova L., Vallo D., Duris V. Didactical Phenomena of Unusual Geometry Tasks in Teaching of Stereometry // Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 186, 13 May 2015. Pages 354–358.
28. Zaranis N., Exarchakos G. M. How ICT Affects the Understanding of Stereometry Among University Students. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT), 13(1), 37–49. DOI: <http://doi.org/10.4018/IJWLTT.2018010103>

*Об авторах:*

ЛЕОНТЬЕВА Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» (427621, Глазов, ул. Первомайская, 25), e-mail: leonteva-natalia-0812@yandex.ru

## **PHASED SOLID CONSTRUCTION TASKS SOLVING METHODS**

**N.V. Leontyeva**

Glazov State Pedagogical Institute by V.G. Korolenko, Glazov

Constructive geometry learning promotes spatial thinking forming, mathematical culture development. Phased methods allow to organize solid constructive tasks solving teaching of students. Geometry learning methods article analysis gives the opportunity to highlight mains stages and to establish communication between its.

**Keywords:** *solid constructive geometry, constructive tasks solving methods, solid constructive tasks.*

УДК 37.018.4: 004

Doi: 10.26456/vtsped/2022.3.150

## **ОБУЧЕНИЕ И ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**А.А. Нагорнова<sup>1,2</sup>, Ю.М. Царапкина<sup>2</sup>, А.В. Анисимова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ГБОУ г. Москвы «Школа № 1191», г. Москва

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, г. Москва

<sup>3</sup>ГБПОУ МО «ВАТ «Холмогорка», г. Волоколамск

Рассматривается влияние применения различных дистанционных каналов (Zoom и Яндекс.Телемост) на студентов и обучающихся. Проводится анализ дистанционных платформ обучения на основе интерактивного взаимодействия в ходе обучения и реализации мероприятий предпрофессиональной подготовки. Представлены положительные и отрицательные аспекты выбора дистанционного взаимодействия представленных сервисов. На примере платформ Zoom и «Яндекс.Телемост» изучаются вопросы влияния различных онлайн-сервисов на физическое и психологическое здоровье обучающихся.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, платформа Zoom, платформа Яндекс.Телемост, дистанционный формат, предпрофессиональная подготовка, система образования, образовательный процесс.

В связи с цифровой трансформацией образовательной системы предпрофессиональная подготовка в учреждениях образования проводится как в очном формате, так и с помощью дистанционных каналов взаимодействия. Использование различных цифровых технологий, платформ, приложений и сервисов позволяет активно применять дистанционные сервисы в предпрофессиональной подготовке и в образовательном процессе, что способствует расширению вариативности учебного процесса и разнообразию форм педагогической деятельности [3]. Дистанционные каналы взаимодействия в современных условиях цифровой трансформации имеют широкие перспективы развития, позволяют совершенствовать существующие и создавать новые. Данное предположение находит свое отражение в исследованиях российских (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, И.В. Роберт) и зарубежных (D. Bebell, С.К. Looi, W. Chen) ученых, раскрывающих особенности и преимущества использования информационных технологий, их влияние на мотивацию обучения, повышение качества образовательного процесса за счёт разнообразия форм и методов интерактивного взаимодействия (мастер-классы, проекты, конференции, презентации, видео-уроки, собрания и т.д.) [6].

При организации и применении дистанционных каналов взаимодействия в предпрофессиональной подготовке остается

неисследованным вопрос оценки применения электронных ресурсов в контексте преимущества данной формы учебной деятельности при сравнении с очной формой. Анализ исследований М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Т.С. Грязновой, В.А. Шитовой показал, что на протяжении нескольких десятилетий проблема оценки эффективности дистанционного формата учебного процесса и его безопасности для здоровья учащихся и педагогов является многоплановой и сложной. На данном этапе нет единого мнения специалистов по данной проблематике.

Исследованиями эффективности применения цифровых технологий на протяжении последних десятилетий занимались отечественные учёные: В.А. Адольф, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Д.М. Джусубалиева, М.Ю. Карпенко, О.А. Козлов, С.П. Кудрявцева, В.М. Кухаренко, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Е.М. Смирнова-Трибульская, Н.Г. Сиротенко, П.В. Стефаненко, В.П. Тихомиров, А.В. Хуторской и другие. Анализ исследований этих ученых показал, что сегодня находят свое применение гибридные формы обучения, действующие на основе дистанционных каналов и очного обучения. Научные исследования и опросы педагогов, обучающихся и родителей по вопросам целесообразности применения дистанционного обучения позволяют выявить положительные и негативные стороны этого процесса. Серьёзные дискуссии по поводу эффективности дистанционного обучения идут на всех уровнях системы образования, в различных социальных институтах: государство, образование, семья, студенчество.

К минусам дистанционного обучения респонденты относят:

1. Отсутствие саморегуляции и самоконтроля обучающихся в условиях дистанционного обучения. Несовершеннолетние подростки, студенты не имеют опыта осознанной самостоятельной работы в условиях вне учебного заведения. Этот фактор сказывается на снижении уровня эффективности проведения занятий, а также контроля за выполнением деятельности в рамках урока.

2. Недостаточное обеспечение интернетом различных территорий, отсутствие полноценной доступной онлайн-среды негативно сказываются на обучаемости школьников и студентов. Нестабильный, слабый интернет нарушает непрерывность учебного процесса. Эта проблема требует дополнительных исследований и совершенствования технической оснащённости в вопросе обеспечения бесперебойной работы интернета.

3. Недостаточная оснащённость населения техническим оборудованием, мобильными переносными устройствами уменьшает доступность дистанционного обучения для всех желающих. Данный факт учитывали многие образовательные учреждения в период самоизоляции, выделяя во временное пользование ноутбуки детям, семьи которых не могли самостоятельно приобрести необходимое оборудование. Данные

виды закупок были проведены за счёт федерального, регионального и местного бюджетов либо за счет бюджета учебного заведения.

4. Недостаточная компетентность преподавателей, учащихся и родителей в программном обеспечении, низкий уровень владения навыками работы с компьютером, другими гаджетами, специализированными программами.

5. Медицинские ограничения для работы с компьютером и другими гаджетами.

6. «Zoom-усталость» – это феномен эмоционального истощения из-за перехода практически всех видов общения (рабочие встречи, учёба, преподавание, дополнительное образование, общение с друзьями) в видеорежим.

7. Отсутствие эмоциональной связи в отличие от живого общения [4].

К положительным аспектам дистанционного обучения можно отнести:

1. Расширенные возможности обучения при дистанционном формате для обучающихся и педагогов, которые по состоянию здоровья не могут посещать учебное заведение. Ярким примером оказалась пандемия 2020 года. Периодичность дистанционного обучения позволяет сохранить образовательный процесс в запланированном объеме.

2. Индивидуальный подход в процессе обучения на этапах контроля знаний в процессе усвоения предоставляемого материала позволяет точно работать над проблемными вопросами с каждым учащимся.

3. Экономические выгоды: отсутствие необходимости специально оборудованных аудиторий (С.Г. Григорьев, М.Ю. Новиков).

4. Универсальность использования мобильных устройств, компьютеров, гаджетов в любом месте и в удобное время (технология BYOD – принеси свое собственное мобильное устройство).

5. Оперативность доступа к необходимой информации. Например, педагог может одновременно вести урок по презентации, отвечать на вопросы с помощью поисковых систем в интернете, точно опрашивать учеников, подключать к конференции заинтересованных лиц, других педагогов, родителей или экспертов.

6. Широкая вариативность преподаваемого материала. Дистанционное обучение может быть представлено в виде проекта, мультимедийной видеопрезентации, мастер-класса, тренинга, онлайн-экскурсии и других форм учебной деятельности.

7. Возможность различных форм взаимодействия в процессе решения образовательных задач.

8. Мотивация к обучению повышается из-за удобной и комфортной формы образовательного пространства.

9. Современность и инновационность дистанционного продукта позволяет видеть привычные явления, формы деятельности под новым

углом, выявлять скрытые возможности.

10. Расширяются географические границы при работе в области предпрофессиональной подготовки обучающихся, что позволяет работать с обучающимися из дальних регионов и привлекать их в центральные вузы страны [4].

В современной российской системе образования спикеры, педагоги и учащиеся всё чаще переходят на цифровые платформы, такие как Zoom, Яндекс.Телемост и прочие для дистанционного взаимодействия и обучения. Преподаватели проводят интернет-занятия, создавая виртуальные классные комнаты. Педагоги и слушатели различных программ отмечают удобство использования подобных сервисов для дистанционного обучения. Особенно актуальным этот вопрос стал в условиях карантина, который начался с 2020 г. в связи с повсеместной пандемией Covid-19. Многие педагоги методом проб и ошибок, экспериментов с различными виртуальными сервисами, приложениями и платформами полагают, что цифровая платформа Zoom на сегодняшний день является достаточно комфортной, удобной с точки зрения интерфейса, сервисов для проведения онлайн-занятий [5].

Платформа Zoom обладает следующими образовательными возможностями: проведение опросов, ведение лекций, демонстрация рисунков и видео, использование доски, осуществление общения со студентами посредством чата и микрофона, возможность отключения микрофона и камеры студентов, запись занятия, распределение обучающихся по различным сессионным залам в процессе индивидуальной и групповой работы (решение кейсов, применение деловых игр, проектные задания и пр.).

В 2020 г. слово «Zoom» стало синонимом видеосвязи, что помогло платформе Zoom обойти корпоративных конкурентов Cisco, Microsoft, Skype, GoogleMeet. Однако не так долго им удавалось удержать лидерство. Платформа Zoom в 2020 г. превратилась в самую популярную и доступную «социальную среду». Она не только обыграла корпоративных конкурентов, но и стала частью жизни социума, в том числе образовательной среды. В Zoom устраивают рабочие переговоры, онлайн-уроки, театральные представления, играют в настольные игры, проводят творческие учебные занятия и собрания. В современном мире рынок видеоконференций перенасыщен известными компаниями, но именно Zoom многие эксперты представляют индустриальным стандартом. За 2020 г. число пользователей Zoom выросло в геометрической прогрессии: в ноябре 2019 г. у сервиса было 10 млн ежедневных пользователей, в апреле 2020 г. их стало более 200 млн [9]. Однако санкционная зарубежная политика снизила популярность данного ресурса в России, выдвигая такие платформы, как Яндекс.Телемост и Microsoft Teams.

Многие сервисы видеоконференцсвязи вызывают сложности с их установкой и настройками, быстро разбираются в этом только технические специалисты. Простота использования Яндекс.Телемост и Zoom – это главное преимущество по сравнению с различными другими виртуальными приложениями. Для работы требуется немного: устройство с камерой и микрофоном, доступ в интернет. Его легче устанавливать, чем Meet, Skype и другие приложения. Чтобы присоединиться к дискуссии, необходимо просто пройти по ссылке. Zoom и Яндекс.Телемост универсальны и не требуют регистрации. Пользоваться ими можно на различных устройствах – от веб-версии в браузере и персональном компьютере до смартфонов и планшетов. Однако преимущество новых платформ следует исследовать в современных условиях, что требует новых научных исследований для формирования полной информационной базы о данной форме инновационного взаимодействия участников.

В 2021 г. на базе Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева – проводилось исследование, посвященное изучению феномена zoom-усталости студентов аграрного вуза. В рамках исследования изучались актуальные вопросы, связанные с дистанционным обучением с помощью платформ Zoom и Яндекс.Телемост, в том числе феномен zoom-усталости. Цель исследования – изучить связь дистанционного обучения в онлайн-формате с возникновением zoom-усталости. Данный термин описывает эмоциональное истощение, связанное с переходом разного вида общения (учеба, преподавание, общение по работе, с друзьями, совещания) в видеорежим. Термин «zoom-усталость» можно использовать не только при использовании платформы Zoom, но и других сервисов для проведения видеоконференций, в том числе Яндекс.Телемост. В исследовании принимали участие 120 студентов первого и второго курсов института экономики и управления АПК очной формы обучения в возрасте от 17 до 24 лет. Их попросили ответить на ряд вопросов, связанных с частотой использования платформ Zoom и Яндекс.Телемост, а также других сервисов для учёбы, отношением к дистанционному формату образовательного процесса, состоянием после онлайн-занятий, уровнем эмоционального комфорта, уровнем усталости от онлайн-обучения. Опрос был проведен также среди учащихся 10-х и 11-х классов московской школы № 1191 в рамках работы по предпрофессиональной подготовке обучающихся, проводимой Тимирязевской академией посредством мастер-классов в онлайн-формате. Предпрофессиональная подготовка включает в себя реализацию мероприятий по следующим направлениям: профессиональное информирование (знакомство обучающихся со спектром профессий), профессиональная активизация (привлечение обучающихся к различным видам деятельности),

проведение профессиональных проб (знакомство с профессиями путем проверки собственных возможностей под руководством преподавателя), профессиональное самоопределение (осуществление непосредственного выбора профессии на основе знаний, навыков, склонностей и творческого потенциала обучающегося). Возраст учащихся, принявших участие в исследовании, составляет 16–18 лет, количество респондентов – 112 человек. Учащиеся школы занимались дистанционно в период самоизоляции, также с ними проводились дистанционные мероприятия в области предпрофессиональной подготовки: мастер-классы, беседы, лекции преподавателей вуза с использованием платформ Zoom и Яндекс.Телемост.

Большинство опрошенных принимали активное участие в онлайн-занятиях. В зависимости от специальности длительность занятий и время перерывов были разными из-за отсутствия единого подхода к дистанционному формату обучения. Большинство респондентов среди студентов (17 %) участвовали в трех-пяти видеоконференциях в день, в одной-двух – 36 %, более чем в 5 видеоконференциях в день – 47 % (рис. 1). Опрос учащихся школы говорит о том, что большинство респондентов принимало участие в 5 и более видеоконференциях в день (41 %), в 1–2 конференциях в день принимали участие 22 % учащихся, 37 % опрошенных школьников принимали участие в 3–5 видеоконференциях в день. Можно сделать вывод о том, что учащиеся в ходе предпрофессиональной подготовки имеют большую нагрузку в сравнении со студентами. Полученные в ходе нашей работы данные можно сравнить с результатами исследования, проведенного Центром междисциплинарных исследований современного детства МГППУ под руководством О.В. Рубцовой в рамках проекта «Обучение в условиях Covid-19», согласно которым большинство респондентов участвовали в 5 и более видеоконференциях в день [7].

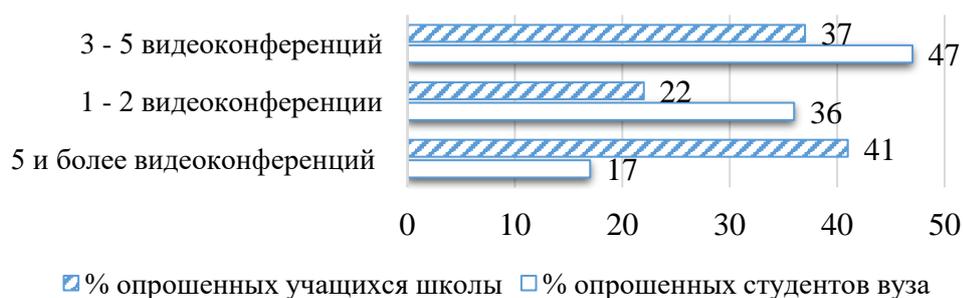


Рис. 1. Количество онлайн-занятий в день

Многие респонденты испытывают истощённость и усталость от Zoom, однако 38 % опрошенных абсолютно удовлетворены данной платформой, 54 % частично удовлетворены, остальные неудовлетворены.

Сходные данные были получены в ходе исследования О.И. Вагановой [1].

У 80 % опрошенных видеозанятия длятся полтора часа, а у 8 % – более 2 часов. Многие респонденты предпочитают длительность занятий не более часа (34 %), даже 30–45 минут (26 %).

В результате опросов 62 % респондентов хотят обучаться в смешанном режиме, 26 % – только очно, а 12 % – только дистанционно. Студенты предпочитают ту форму обучения, к которой хорошо адаптированы. Это подтверждают результаты теста на уровень усталости. Чаще всего испытывают усталость те студенты и учащиеся, кто плохо адаптирован к удалённому формату обучения.

Усвоение знаний зависит от способности удерживать внимание, сосредотачиваться на определенной информации. По результатам опроса, 54 % студентов испытывают трудности с концентрацией внимания после определённого количества конференций. Из-за этого снижается качество обучения на последних лекциях. А 18 % заявляют, что эта проблема существует вне зависимости от количества занятий.

Учащиеся часто отвлекаются во время трансляции на социальные сети и домашние дела. Только 8 % респондентов не отвлекаются от занятий.

В результате исследования выяснилось негативное влияние формата обучения на здоровье учащихся. Регулярное участие в онлайн-занятиях влияло на зрительную усталость, появлялась боль в спине и шее, других частях тела. У опрошенных студентов менялось пищевое поведение. Таким образом, 15 % опрошенных недоедали из-за онлайн-занятий, 19 % начали переедать. Специалисты утверждают, что это могут быть последствия стресса и усталости. Ухудшение качества сна наблюдалось у 24 % опрошенных.

Отмечается, что при данном формате учёбы не хватает время на отдых. У 62 % респондентов перерывы были по 15 минут, а у 28 % – по 10. Из-за этого многие отмечали физическую и эмоциональную усталость.

Таким образом, исследование по применению платформ Zoom и Яндекс.Телемост в рамках дистанционного обучения показывает, что отсутствие стандартов организации дистанционного и смешанного обучения приводит к ухудшению физического и психологического здоровья. Поэтому необходимо в санитарно-эпидемиологических правилах и нормах (СанПиН) вводить новые требования к формату обучения для обеспечения безопасной и комфортной образовательной среды.

Внедрение новых российских платформ дистанционного взаимодействия, например сервиса видеозвонков Яндекс.Телемост, где одновременно могут быть на связи несколько человек, открывает новые возможности в образовательной практике. На данной платформе можно проводить рабочие встречи, конференции, просто общаться с друзьями и родственниками, обучать студентов и школьников, проводить мастер-классы и виртуальные экскурсии в предпрофессиональной подготовке. В

отличие от Zoom, в бесплатной версии Яндекс.Телемост ограничения по времени эфира, но на одной встрече одновременно может присутствовать до 35 человек, что позволяет более эффективно работать в рамках личностно-ориентированного подхода при проведении дистанционных мероприятий предпрофессиональной подготовки учащихся.

Для создания собственной конференции пользователь должен зарегистрироваться на сайте по своему аккаунту в Яндексе, после чего сможет создавать ссылки и приглашать других участников. Просто посещать конференции других пользователей можно без регистрации учетной записи, если вам отправили ссылку на эту интернет-встречу.

На наш взгляд, использовать Яндекс.Телемост для проведения дистанционных занятий является возможным, но не всегда удобным. В первую очередь накладывается ограничение на количество возможных участников – максимум 35 человек. В крупных онлайн-школах числятся сотни и тысячи учеников, уместить их всех в формат Яндекс.Телемост просто невозможно, поэтому если число участников увеличивается, то можно рекомендовать применять Microsoft Teams или Zoom.

Однако вполне реально проводить здесь встречи, разделив всех своих учеников на малые группы, или организовать индивидуальное занятие. Это может быть углубленный мини-курс с раздачей полезных материалов, бонусов, обсуждением дальнейшего трудоустройства, профориентации. Также здесь можно совместно посмотреть видеоконтент или новостные ленты, а затем коллективно обсудить их.

Сегодня Яндекс.Телемост уже используют многие бизнес-компании для конференций со своими сотрудниками. Считается, что этот сервис сложнее взломать, чем Zoom, гарантируется конфиденциальность информации. Преимущества платформы Яндекс.Телемост: 1) на общение нет ограничений по времени; 2) не нужно регистрироваться при подключении к чужим конференциям; 3) большой выбор картинок в галерее фонов; 4) автоматическое копирование ссылки для конференции; 5) возможность присоединить до 35 человек к одному звонку; 6) можно работать на любом удобном устройстве (компьютере, планшете, с телефона или просто в браузере).

Недостатки платформы: 1) качественная работа только в браузерах Яндекс и Google Chrome; 2) отсутствует режим доски [2].

На сегодняшний день многие пользователи сравнивают Яндекс.Телемост с Zoom, так как эти ресурсы обладают хорошими функциональными возможностями, у этих платформ есть свои достоинства и недостатки. Разработчики активно развивают свои продукты, так что, возможно, и Яндекс.Телемост в ближайшее время обновится какими-нибудь инструментами, полезными для работы в нем.

В будущем важно создать инструмент для измерения эффективности восприятия информации при дистанционном формате.

Он должен изучать влияние формата обучения на режимы сна, питания, показатели психологического, физического здоровья, социальное поведение. При продолжении использования дистанционного обучения необходимо проводить различные исследования на регулярной основе, собирать статистические данные.

В целом подготовка будущих специалистов в различных областях успешно проходит в условиях дистанционного взаимодействия благодаря простоте и универсальности работы приложений Zoom и Яндекс.Телемост. «Различные формы учебной деятельности мотивируют обучающихся на активное взаимодействие в образовательном процессе» [2]. Такой формат взаимодействия позволяет быстро получать обратный отклик в ходе обучения и оперативно корректировать траекторию индивидуального профессионального развития обучающихся [8].

Таким образом, следует отметить, что дистанционный формат взаимодействия требует дополнительного изучения и совершенствования с учётом всех положительных и отрицательных сторон. Влияние цифровых технологий на организм человека в целом, на его физическое и психологическое здоровье предполагает ограниченность по времени использования и чередование деятельности в онлайн-режиме. Однако удобство и мобильность дистанционного взаимодействия открывают новые возможности для его применения в будущем, в том числе в предпрофессиональной подготовке.

#### **Список литературы**

1. Абрамов О.Н., Ваганова О.И., Булаева М.Н. Возможности образовательной платформы Zoom для организации дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3(36). С. 13–15.
2. Анисимова А.В., Царапкина Ю.М. Особенности использования системы электронного обучения на платформе «цифровой колледж Подмосковья» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 2(51). С. 178–186. DOI 10.26456/vtppsyped/2020.2.178.
3. Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов 21-го века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры: монография / науч. ред. Ю.П. Зинченко. Ростов-н/Д; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2020. С. 21–36.
4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Под общей редакцией М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2020. 194 с.
5. Евсеева И.И. Из опыта работы на платформе Zoom (онлайн-уроки)// Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-raboty-na-platforme-Zoom-onlayn-uroki> (дата обращения: 12.07.2022).
6. Ивашова О.Н., Гавриловская Н.В., Щедрина Е.В. Внедрение цифровых

технологий для обеспечения развития сельскохозяйственной отрасли// Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 3–2(66). С. 137–139. DOI 10.24412/2500-1000-2022-3-2-137-139.

7. Посакалова Д.К. Связь феномена зом-усталости с психологическим благополучием студентов московских вузов: результаты эмпирического исследования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сб. статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. С. 712–724.
8. Сладкова О.Б. Измерительные технологии в оценке образовательной среды // Образование и общество. 2019. № 3(116). С. 39–44.
9. Tsarapkina J.M., Anisimova A.V., Grigoriev S.G. [et al.] Application of Zoom and Mirapolis Virtual Room in the context of distance learning for students // Journal of Physics: Conference Series, Krasnoyarsk, 8–9 октября 2020 года / Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation: IOP Publishing Limited, 2020. P. 12094.

*Об авторах:*

НАГОРНОВА Алина Александровна – аспирант ФГБОУ ВО «Российский аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева» (127434, Москва, Тимирязевская ул., 49), преподаватель ГБОУ г. Москвы «Школа № 1191» (125430, Москва, Митинская ул., 48, корп. 2), *e-mail*: alina238@list.ru

ЦАРАПКИНА Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Российский аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева» (127434, Москва, Тимирязевская ул., 4), *e-mail*: julia\_carapkina@mail.ru

АНИСИМОВА Алёна Вячеславовна – преподаватель ГБПОУМО «ВАТ «Холмогорка» (143602, Московская обл., с. Ивановское, 36), *e-mail*: av\_anisimova@bk.ru

## **TRAINING AND PRE-PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF REMOTE INTERACTION**

**A.A. Nagornova<sup>1,2</sup>, J.V. Tsarapkina<sup>2</sup>, A.V. Anisimova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>School № 1191, Moscow

<sup>2</sup>Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow

<sup>3</sup>Volokolamsk agricultural College «Kholmogorka», Volokolamsk

The article discusses the process of pre-professional training using various remote various channels (Zoom and Yandex.Telemost). The analysis of distance learning platforms based on interactive interaction in professional orientation is carried out. The article presents the positive and negative aspects of the choice of remote interaction of the presented services. Using the example of the Zoom and Yandex.Telemost examines the impact of various online services on the physical and psychological health of students.

**Keywords:** *distance learning, Zoom platform, Yandex.Teleconference, remote format, pre-professional training, education system, educational process.*

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373.29:378.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.3.160

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ КОМПЛЕКСНОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ:  
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ<sup>1</sup>**

**Н.Н. Васильева**

ФГБУН «Институт проблем передачи информации  
им. А.А. Харкевича РАН», г. Москва

Рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В качестве методов исследования применены: изучение нормативно-правовых документов, регулирующих сферу образования; анализ современных тематических исследований; обобщение опыта подготовки педагогов и повышения их квалификации. Обозначены опорные точки модернизации теоретической и практической подготовки специалистов сопровождения детей с ОВЗ. Обсуждаются организационно-методические аспекты повышения профессиональной компетентности педагогов в сфере комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

***Ключевые слова:** педагогическая деятельность, профессиональная компетентность педагога, профессиональное развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, комплексное психолого-педагогическое сопровождение.*

Исследование механизмов развития профессиональной компетентности педагогов в сфере психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является одним из востребованных вопросов современной науки и практики. Высокая корреляция между профессиональной квалификацией педагога и качеством выполнения им многообразных педагогических функций побуждает ученых и практиков к поиску новых моделей и технологий совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов и поддержки их эффективности в процессе профессионализации.

Цель педагогического образования ученые видят в формировании системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих эффективное выполнение различных содержательно-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00654а.

целевых видов педагогической деятельности [12, с. 34]. Среди важных компетенций авторы выделяют формирование у учителя профессиональной мобильности, сохранение надежности и целесообразности действий при всех изменениях содержательного и технологического базиса образования.

Задачи развития целостной системы непрерывного педагогического образования, развития междисциплинарной и межуровневой интеграции, осмысления и обобщения передового педагогического опыта, обновления профессиональных образовательных программ и модернизации системы подготовки кадров для психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ обозначены в Национальном проекте «Образование», Плане мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 года.

Проблема подготовки педагогических кадров, повышения их компетентности в реализации профессиональных задач, связанных с организацией комплексного психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ поднимается в работах отечественных и зарубежных авторов (А.А. Алмазова, О.В. Бачина, Т.Г. Богданова, Н.Н. Васильева, И.В. Возняк, О.О. Гонина, Л.А. Гутерман, А.А. Дмитриев, Т.А. Жалагина, О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, Е.Н. Моргачева, Н.М. Назарова, М.Н. Перова, О.Г. Приходько, Т.В. Романова, Е.С. Ромашевская, Е.Г. Самарцева, Т.Н. Семенова, С.Н. Сорокоумова, Е.С. Тушева, Н.Ш. Тюрина, О.Н. Усанова, С.В. Феоктистова, В.В. Хитрюк, С.А. Черкасова, Л.Б. Шнейдер, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева, Е.Ф. Osamwonuі, G. Sykes и др.). В исследованиях подчеркивается, что в условиях обновления социально-экономических процессов большую роль играют разработка и реализация инновационных технологий, возрастает потребность в компетентных специалистах, открытых к переменам, обладающих мобильностью и способных осуществлять трансдисциплинарный подход при решении профессиональных задач. Если ранее совершенствование подготовки кадров для системы образования детей с ОВЗ рассматривалось как одна из основных проблем специальной педагогики и специальной психологии, то в последние годы в связи с развитием инклюзивных процессов, данный вопрос в сфере образования приобрел наибольшую широту и значимость. Утверждается, что даже хорошо подготовленные выпускники нуждаются в эффективных программах постдипломного сопровождения.

Согласно положениям федеральных государственных образовательных стандартов (дошкольного образования, начального общего образования, начального общего образования для обучающихся

с ОВЗ, общего среднего образования) и профессионального стандарта «Педагог» трудовые действия педагога в рассматриваемой области решения профессиональных задач должны быть направлены на освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) для адресной работы с различным контингентом обучающихся; освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу; применение специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе детей с ОВЗ; осуществление совместно с психологом и другими специалистами психолого-педагогического сопровождения основных общеобразовательных программ и др.

Таким образом, решение задач, стоящих перед современным специальным и инклюзивным образованием, расширяет и усложняет профессиональную деятельность педагога, предполагает деятельность специалистов в условиях новых или нетрадиционных педагогических систем с применением новых образовательных и информационных технологий в условиях командной работы. Это требует от педагога владения новыми компетенциями, знаний смежных отраслей специальной педагогики, специальной психологии, коррекционной педагогики [10, с. 9]. Результативность и качество комплексного сопровождения детей с ОВЗ во многом определяются личностной, психологической, методической и технологической готовностью специалистов к организации коррекционно-развивающего процесса, их профессиональной и личностной компетентностью.

Авторы отмечают важность адекватной профессиональной подготовки специалиста и разрабатывают структурно-содержательные аспекты специальных профессиональных компетенций в данной области (С.В. Алехина, Т.Г. Богданова, Г.А. Бутко, Н.Н. Васильева, Л.В. Горюнова, Л.А. Гутерман, О.А. Денисова, О.В. Карынбаева, О.Л. Леханова, Н.Н. Малофеев, В.Н. Поникарова, В.В. Рубцов, И.А. Сахнова, Н.В. Старовойт, Е.С. Тимченко, О.Н. Усанова, С.В. Феоктистова, И.А. Филатова, В.В. Хитрюк, Л.Б. Шнейдер и др.).

В.В. Хитрюк в диссертационном исследовании вводит понятие «инклюзивная готовность педагога», содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность, поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. Структурными компонентами инклюзивной готовности педагога, по мнению автора, являются когнитивный, эмоциональный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, которые представляют собой комплекс академических, профессиональных и социально-личностных

компетенций [16, с. 13].

О.В. Карынбаева на основе анализа работ специалистов и изучения нормативно-правовых документов выделила ключевые профессиональные компетенции педагогов в области инклюзивного образования: принятие детей с ограниченными возможностями здоровья, выявление особенностей психофизического развития детей, владение специальными методиками обучения и коррекционно-развивающими технологиями, способность создавать единую образовательную среду, умение составить адресную программу развития ребенка с особыми образовательными потребностями, способность и готовность к формированию толерантного отношения общества к детям различных нозологических групп и др. [6, с. 157].

В рамках выполняемого научно-исследовательского проекта мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней, согласно которой структурно-содержательные характеристики понятий «компетенция» и «компетентность» хотя и взаимосвязаны, но различаются феноменологически [4, с. 18]. Компетенции – это содержание учебных дисциплин и личностные качества, необходимые для успешной деятельности, задаваемые извне и осваиваемые субъектом. Компетентность – это прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом [4, с. 25].

В компетентности как интегративном явлении И.А. Зимняя выделяет следующие компоненты:

- когнитивный аспект – знание содержания компетентности;
- поведенческий аспект – умение, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- ценностно-смысловой аспект – ценностное отношение к содержанию, процессу и результату актуализации компетентности;
- регулятивный аспект – эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности;
- мотивационный аспект – готовность к актуализации проявления компетентности в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач [4, с. 27].

Обобщая теоретические и научно-методические исследования, отметим, что под профессиональными компетенциями в сфере комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью мы рассматриваем интегральное профессионально значимое образование в структуре функциональной системы педагогической деятельности, включающей совокупность

профессионально-личностных качеств, знаний психофизиологических закономерностей развития детей с ОВЗ, основ коррекционно-педагогической работы, методических умений и навыков, проявляющихся в способности и готовности решать разнообразные профессиональные задачи.

В контексте приоритетов развития отечественного образования и разработки подходов к повышению квалификации педагогов, содействию их профессиональному росту и развитию, научный и практический интерес представляет изучение организационно-методических аспектов совершенствования профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

На основе анализа работ можно выделить ключевые позиции авторов в вопросах модернизации теоретической и практической подготовки специалистов сопровождения детей с ОВЗ:

1. Использование научно-методического потенциала в области специальной педагогики и специальной психологии, обобщение опыта мировой практики обучения и воспитания детей с ОВЗ [7, с. 6; 13, с. 78]; опора на методологию конструктивизма [9, с. 170]. По мнению Н.М. Назаровой, важной точкой роста «является использование научно-методического потенциала, авторского корпуса специалистов дефектологов в области специальной педагогики и специальной психологии для повышения уровня компетентности преподавателей массового педагогического образования в рамках системы повышения квалификации и переподготовки; разработка и популяризация технологий специальной педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. Данное направление представляется важным, т.к. оно предоставляет возможность постепенно, в течение ряда лет решать специфическую для России проблему обеспечения квалифицированными педагогическими кадрами» [10, с. 10–11].

2. Диверсификация форм, способов, технологий современной педагогической помощи детям с ОВЗ как следствие смены парадигмы специального образования от дефектоориентированного подхода к социокультурному, предполагающему ориентацию целей психолого-педагогического сопровождения на системную нормализацию жизненной – социальной и образовательной – ситуации ребенка с ОВЗ [10, с. 8]; гибкость в понимании вариативного соотношения жизненных компетенций и академических достижений у ребенка с ОВЗ [1, с. 26; 5, с. 96]. О.А. Карбанова и Н.Н. Малофеев подчеркивают, что «подход, сфокусированный на ресурсном потенциале ребенка, его здоровье и сохранных возможностях, зоне ближайшего развития, напрямую связанной с формированием ВПФ, предполагает принципиально иную позицию и иные организационные формы воспитания и социализации. Реализация принципа коррекции «сверху вниз» требует обращения к

генезису и становлению возрастных психологических новообразований через актуализацию как собственных мотивационных, личностных, когнитивных ресурсов ребенка, так и готовности и способности социального окружения к организации совместной с ребенком и самостоятельной деятельности ребенка в зоне его ближайшего развития» [5, с. 92].

3. Многовариантность форм и содержания профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации [10, с. 10; 19, с. 83]; переход к новой образовательной парадигме конвергентного образования [11, с. 6]. А.К. Орешкина отмечает, что «процесс модернизации сферы дополнительного профессионального педагогического образования может быть оптимизирован новыми научно-методическими разработками, методическими семинарами, проблемными (дискуссионными) площадками и школами начинающего педагога, индивидуальными образовательными программами, трансляцией лучших педагогических практик. Развитие авторских программ повышения квалификации в формате элективных курсов, апробации моделей учебно-методических комплектов освоения электронно-образовательной среды и образовательных моделей с учетом дифференциации уровней педагогического образования подтверждает стремительное возрастание значимости научного обеспечения в дополнительном образовании педагога» [11, с. 9–10].

4. Развитие региональных научных школ, региональных образовательных сетей дополнительного профессионального педагогического образования, обеспечивающих единое научное, образовательное и информационное пространство страны в области теории и практики специальной педагогики и специальной психологии [10, с. 10; 11, с. 7].

5. Методическая подготовка специалистов к взаимодействию с родителями, работе в междисциплинарной команде, к эффективному сетевому взаимодействию с соответствующими учреждениями и организациями [1, с. 34; 10, с. 10; 14, с. 136]; развитие цифровой грамотности педагога [8, с. 98].

6. Развитие личностных эмоциональных ресурсов, осознанной саморегуляции как психологического ресурса достижений педагогом профессиональных целей [11, с. 8; 15, с.72]; профилактика рисков эмоционального выгорания и профессионального стресса, поддержание мотивации профессиональной деятельности [2, с. 14; 3, с. 74]. Трансформация образовательного пространства и возрастание требований к современному педагогу в отношении уровня его профессионального мастерства приводят к его психическому напряжению и психосоматическим расстройствам. Личность педагога выступает фактором, от которого зависит результат и качество

образования, его развитые личностные ресурсы позволят успешно решать профессиональные задачи и обеспечивать развитие субъектности всем участникам образовательного процесса.

Обозначенные позиции и идеи ведущих исследователей, ретроспективный анализ педагогических ситуаций и результатов исследований по данной проблематике, многолетний практический и научно-педагогический опыт работы в системе профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогов явились основанием для разработки организационно-методических подходов совершенствования профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

По мнению исследователей, одной из эффективных форм организации обучения, обеспечивающих углубление и совершенствование профессиональной компетентности педагога, являются программы магистратуры. Достижение высокого уровня педагогического мастерства в области психолого-педагогической диагностики и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ возможно в рамках таких направлений подготовки, как «Специальное (дефектологическое) образование» и «Психолого-педагогическое образование». Например, в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева реализуется магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовании» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Научно-теоретические основы разработки содержания магистерской программы и логика изучения дисциплин базируются на следующих принципах и положениях:

– Деятельностный и системогенетический подходы, позволяющие выделить и описать содержательное наполнение и иерархию отдельных конструктов, составляющих квалификационный профиль педагога в данной области, представить их интеграцию, взаимосвязь, взаимовлияние в составе функциональной системы деятельности. Результат деятельности, претерпевая трансформацию в процессе профессионализации, выступает системообразующим фактором, влияет на состав и структуру функциональной системы и определяет личностный смысл педагогической деятельности в данной области (В.Д. Шадриков).

– Системный подход к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ, означающий рассмотрение жизнедеятельности ребенка с ОВЗ в многообразных его реальных взаимоотношениях в социуме. Для успешности реализации задач специального и инклюзивного образования важную роль играют своевременно создаваемые специальные образовательные условия,

выражающиеся в грамотно организованном психолого-педагогическом сопровождении (в том числе тьюторском), создании адаптированной структурированной развивающей среды, разработке индивидуальных адаптированных образовательных программ, проведении коррекционно-развивающих занятий, адаптации методов обучения и учебных дидактических материалов.

– Междисциплинарная и трансдисциплинарная интеграция, предусматривающие овладение педагогом профессиональными компетенциями, необходимыми для решения широкого спектра педагогических задач (диагностической, развивающей, коррекционной, консультативной) на основе синтеза общепедагогических и дефектологических подходов, достижений фундаментальной науки, медицинской, психологической и педагогической практики. Интеграция личностного и профессионального роста в единстве с накоплением педагогического опыта и повышением профессионально-педагогической компетентности.

– Реализация конструктивистской дидактики, предполагающей вариативную модификацию всех аспектов образовательной деятельности и образовательной среды с учетом образовательных потребностей и возможностей обучающихся с ОВЗ. Н.М. Назарова отмечает, что «наблюдающаяся вариативность путей, авторских моделей, разнообразных педагогических систем, образовательных маршрутов представляют собой индивидуальные конструкты, учитывающие особые образовательные потребности, индивидуальный мир и опыт ребенка, являются отражением конструктивизма как новой эпистемологической парадигмы в сфере специальной педагогики и специальной психологии» [9, с. 176]. Методология индивидуального проектирования образовательного маршрута не предполагает универсальности предлагаемых авторских методик.

– Модульный принцип построения учебного плана, при котором можно перестраивать структурно-содержательные аспекты в зависимости от запросов и потребностей педагогов в развитии компетенций, необходимых в решении профессиональных задач в области содержания и технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Профессиональные компетенции в рамках магистерской программы осваиваются при изучении нескольких модулей. Модуль «Клинико-психологические основы сопровождения детей с ОВЗ» включает дисциплины: «Медико-биологические основы образования детей с ОВЗ», «Психология детей с нарушениями развития», «Дифференциальная психолого-педагогическая диагностика детей с ОВЗ», «Ранняя медико-психолого-педагогическая помощь детям с ОВЗ», «Организация и содержание психологической помощи детям с ОВЗ».

Модуль «Педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ» предлагает изучение дисциплин: «Педагогические основы коррекционно-компенсаторной работы», «Педагогическая поддержка участников образовательного процесса», «Коррекционно-развивающие педагогические технологии», «Информационные технологии в образовании детей с ОВЗ», «Нормативно-правовое обеспечение образования детей с ОВЗ», «Организация деятельности междисциплинарной команды специалистов». В модуль изучения дисциплин по выбору вошли курсы «Нейропсихология детского возраста», «Проектирование коррекционно-развивающих программ», «Сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании», «Клинико-психологическая помощь ребенку и семье», «Артпедагогические технологии реабилитации детей с ОВЗ».

Обучение в магистратуре направлено на подготовку высокопрофессиональных современных специалистов, способных использовать фундаментальные теоретические знания, гуманистически детерминированные подходы и инновационные технологии при построении вариативного развивающего образования детей с ОВЗ, создавать адаптированную образовательную среду, разрабатывать индивидуально ориентированные коррекционно-развивающие программы.

Обобщение научно-методического потенциала отечественной специальной педагогики и специальной психологии, вопросы внедрения фундаментальной науки в практику, трансляция достижений современной практики обучения и воспитания детей с ОВЗ осуществляются не только в рамках профессиональной подготовки в вузе, но и в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки. С целью поддержания профессиональной эффективности педагога организуются профессиональные научно-практические конференции, семинары, мастер-классы.

При разработке и реализации дополнительных программ повышения квалификации педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ значительное место уделяется физиолого-клиническим и психолого-педагогическим аспектам, расширению и углублению компетенций в вопросах ранней диагностики, понимания закономерностей психофизического развития детей с ОВЗ и определения их образовательных потребностей, координации и взаимодействия специалистов разного профиля при определении образовательного маршрута, взаимодействия с семьей, проектирования коррекционно-педагогического процесса, в том числе с использованием современных информационных технологий. Анализ успешных практик позволяет понять механизмы практической реализации права на образование лиц с ОВЗ, при которой они будут удовлетворены не только своим образованием, но и качеством своей жизни.

Опрос педагогов показал, что зачастую они имеют поверхностные представления о возможности использования современных технологий в практике психолого-педагогического сопровождения детей и поддержания своих собственных ресурсов, не учитывают особенности их воздействия на разные уровни функционирования нервной системы. Ограниченность педагогов в применении отечественного и зарубежного опыта в практике психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ вступает в противоречие с необходимостью предоставления детям с ОВЗ самого широкого диапазона вариантов образовательных маршрутов и достижения одной из главных ценностей обучения – введение ребенка в пространство социума и максимальное использование потенциала развития детей с ОВЗ. Для преодоления данного противоречия педагогам предлагаются семинары и мастер-классы, имеющие узкую тематику. Например, тема абилитации и обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в настоящее время является одной из актуальных в теории и практике психолого-педагогического сопровождения. Педагоги испытывают трудности в подборе методов и методик организации общения с ребенком, создания условий для его развития и обучения.

При наличии сочетанных ограничений со стороны двигательной сферы и речевой деятельности на помощь педагогу приходят современные разработки, основанные на управлении взглядом – технологии айтрекинга. Данные технологии основаны на регистрации движений глаз человека с помощью специализированных камер. В зависимости от возраста, психофизиологического профиля и потребностей ребенка работа с айтрекером направлена на развитие дополнительной коммуникации, формирование представлений об окружающем мире, развитие когнитивных функций, обучение основам грамоты и математики. Технологии айтрекинга ориентированы на удовлетворение персональных образовательных потребностей детей, способствуют развитию их жизненной компетенции, открывают им больше возможностей быть любознательными и становиться независимыми в своих действиях, общении, учебе. Важной задачей на данном этапе использования средств дополнительной коммуникации является обеспечение педагогов необходимыми методическими материалами.

На профессиональных конференциях, семинарах и мастер-классах могут быть удовлетворены профессиональные запросы педагогов в использовании ассистивных технологий, приемов развития профессионально-личностных ресурсов и саногенного потенциала, профилактики эмоционального выгорания. Тематика их может быть разнообразной: «Использование технологий айтрекинга в психолого-педагогическом сопровождении детей с ТМНР», «Технологии

альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ», «Приемы кинезиологии в работе с детьми», «Применение нейродидактического подхода в организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ», «Использование компьютерных технологий в развитии зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения», «Особенности восприятия стереофильмов детьми с разным состоянием зрительных функций».

Современные возможности цифровизации позволяют реализовывать программы профессиональной поддержки педагогов в дистанционном формате. Исследования показывают, что феномен цифровизации является одним из ключевых критериев организационно-содержательного устройства современного образовательного пространства [8, с. 92], а организация обучения в цифровой среде на основе учета требований к мультимедийным технологиям, особенностям дистанционного обучения, позволят нивелировать организационные трудности и продуктивно использовать цифровые инструменты в профессиональном развитии педагогов [17; 18, с. 450].

Таким образом, актуальной задачей высшего и послевузовского профессионального образования является совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области применения современных технологий развития детей с ОВЗ и инвалидностью. Возможность профессионального развития и обучения на протяжении всей профессиональной деятельности позволяет педагогу поддерживать личностные ресурсы, осваивать новые компетенции и технологии обучения, ориентированные на индивидуальные особенности ребенка и создание развивающей среды.

В ходе непрерывной профессионализации педагогам предлагается широкий многовариантный спектр форм и содержания профессиональной подготовки и совершенствования их компетентности. В процессе межпрофессионального взаимодействия на лекциях и семинарах, профессиональных конференциях, мастер-классах педагоги могут целостно представить перспективы профессионального и личностного роста, выявить слабые места в структуре профессиональной компетентности, определить маршрут дальнейшей профессионализации в данной области и направить усилия на развитие личностной и профессиональной эффективности.

#### **Список литературы**

1. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. Эвалюация как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании // Специальное образование. 2020. № 3. С. 24–39.
2. Гонина О.О., Новикова С.Б. Мотивационно-ценностная направленность личности студентов на профессиональную деятельность в сфере

- специального образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2022. № 2 (59). С. 6–15.
3. Жалагина Т.А., Виноградов К.С. Мотивация профессиональной деятельности и ценностные ориентации личности как факторы успешности профессиональной деятельности педагога // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 2 (55). С. 66–75.
  4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31.
  5. Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 89–99.
  6. Карынбаева О.В. Формирование инклюзивной компетентности у педагогов в системе повышения квалификации // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 10 (188). С. 155–160.
  7. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Мануйлова В.В. Подготовка специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего образования // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2021. № 3 (89). С. 6–10.
  8. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю., Баранова Н.А. Цифровая образовательная мастерская как функционально-содержательная модель современного образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 3 (56). С. 92–100.
  9. Назарова Н.М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы; под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. М.: Логомаг, 2013. С. 170–176.
  10. Назарова Н.М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации // Специальное образование. 2008. № 3 (11). С. 5–11.
  11. Орешкина А.К. Научные основания развития дополнительного профессионального педагогического образования в условиях трансформационных процессов: концептуальный подход // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2021. № 1. С. 8–17.
  12. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография; научный редактор Ю.П. Зинченко. Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 612 с.
  13. Перова М.Н., Яковлева И.М. Современная система подготовки специалистов для работы с детьми, имеющими нарушения развития // Преподаватель XXI век. 2013. № 2. С. 76–81.
  14. Усанова О.Н. Межпрофессиональное взаимодействие специалистов как условие действенной помощи детям с проблемами развития // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 136–146.
  15. Феоктистова С.В., Кривошеева Е.В. Состояние фрустрации педагогов в

условиях модернизации образовательной среды // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2018. № 4. С. 72–76.

16. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Калининград, 2015. 54 с.
17. Attri A.K. Distance Education: Problems and Solutions // International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences. 2012. Vol. 1. Issue 4.
18. Batubara V.M. The Problems of the World of Education in the Middle of the Covid-19 Pandemic // Budapest International Research and Critics Institute-Journal. 2021. Vol. 4. № 1. P. 450-457.
19. Osamwonyi E.F. In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward // Journal of Education and Practice. 2016. Vol.7. №. 26. P. 83-87.

*Об авторе:*

ВАСИЛЬЕВА Надежда Николаевна – доктор биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории 11 «Зрительные системы», ФГБУН «Институт проблем передачи информации им. А.А. Харкевича РАН» (127051, Москва, Большой Каретный пер., д. 19, стр. 1), e-mail: nn\_vasilyeva@mail.ru

## **DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF COMPREHENSIVE SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES: ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS<sup>1</sup>**

**N.N. Vasilyeva**

Institute for information transmission problems (Kharkevich Institute), Moscow

The article is devoted to the problem of formation of teachers' professional competence teachers in the field of psychological and pedagogical support for children with disabilities. The following methods were used as research methods: the study of legal documents regulating the sphere of education; analysis of contemporary case studies and methods of teachers' training. We indicate the key points for the modernization of the theoretical and practical training of specialists in accompanying children with disabilities. We also discuss organizational and methodological aspects of increasing teachers' professional competence in the field of comprehensive support for children with disabilities.

**Keywords:** *pedagogical activity, professional competence of a teacher, professional development, children with disabilities, comprehensive psychological and pedagogical support.*

---

<sup>2 1</sup>The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00654a.

УДК 378.147

Doi: 10.26456/vtppsyped/2022.3.173

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Т.Н. Корнеенко**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей  
сообщения», г. Хабаровск

Последние изменения в сфере высшего образования предполагают трансформацию образовательного процесса, в частности, применяемых методов. В статье предлагается анализ исторических практик университета, на основании чего выделяются подходы к построению новых образовательных практик. Выделены основные принципы образовательной деятельности в современном университете и предложено сочетание следующих методов: метод steam-технологий, проектный метод и научно-исследовательский семинар. Представлены варианты их применения в образовательном процессе.

***Ключевые слова:** исследовательский университет, образовательные практики, инженерное образование, проектное образование, исследовательский семинар, steam-технологии.*

*Введение.* Изменения в мире, происходящие на фоне экономической, социально-культурной и политической дестабилизации требуют новых подходов и решений в сфере высшего образования. В частности, университетская среда становится пространством проб и ошибок, новых возможностей и творческого поиска, становится фактором порождения нового знания и производства технологий [6, 9, 12, 19, с. 5–7]. Сегодня от инженерных университетов государство ожидает прорывных решений в разработке новых технологий в разных областях знаний. Последнее становится возможным, если в процессе обучения создавать условия для активной мыследеятельности студента, его творчества. Между тем, в общем объеме зачетных единиц в программе бакалавриата соотношение часов контактной и самостоятельной работы студента в среднем составляет 50%. Из оставшихся 50% только 30% относится к аудиторной нагрузке и отводится на освоение теоретического материала, остальные 70% подразумевают практическую работу. В целом, на протяжении всего периода обучения контактная работа «преподаватель – студент» сокращается. Отсюда важной составляющей университетской среды становится возможность развития самообразовательной деятельности студента, а также применения про-активных методов работы, способствующих его интеллектуальному становлению.

© Корнеенко Т.Н., 2022

Между тем, педагогические методы и технологии сами оказываются зависимыми от содержания образования, задач, стоящих перед ним. Сегодня можно говорить о нескольких моделях образования в вузе [9, с. 49–63; 19]: (1) свободное образование (многопрофильный бакалавриат (западный подход)), (2) практико-ориентированное образование (целевое обучение в новом формате) представляет собой модернизацию советского подхода и (3) смешение разных форматов обучения в образовательной программе подготовки: широкое образование – профессиональное образование – исследовательское образование. Последний чаще реализуется таким образом: первая стадия (первые два года обучения) – это широкий бакалавриат с целью подготовки к выбору определенной профессиональной образовательной программы, вторая стадия – осуществление выбора и практико-ориентированная подготовка в русле выбранного направления, наконец, третья – это исследовательское образование с целью создания нового знания и технологий (уровень магистратуры). Отсюда проблема исследования заключается в несоответствии моделей образования тем методам, которые реализуются в реальной университетской среде для выполнения государственных задач.

*Цель исследования:* выделить образовательные практики и подходы к их реализации в университете, которые будут наиболее эффективны сегодня в инженерном образовании, используя исторический контекст становления университета.

*Методы:* анализ литературы, рефлексия педагогического опыта.

*Результаты исследования.* *Образовательные практики университета в историческом контексте.* Культурно-историческая традиция университета мыслится как поиск человеком смыслов или самоопределение в конкретный момент времени: в выполняемой деятельности, во взаимоотношениях «человек – мир». Именно поэтому исторически в классических университетах реализуется принцип «преподавание через исследование». Истоком его можно считать период античности. Философским основанием данного принципа выступает идея Сократа о том, что всякое знание выступает добродетелью (ценностью), поэтому его нельзя постичь, не изменившись. Соответственно, знание не может быть передаваемо вербально, но всегда требует внутреннего усилия, размышления. Платон в своих работах подразделяет знание на пассивное и активное: «gignōscein» и «epistasthai», разделяя усилия субъекта при его постижении. В первом случае знание не меняет субъекта, во втором – выступает причиной его самоизменения (см. М. Фуко). Обратим внимание, что в период античности – это всегда смысловое знание, не связанное с увеличением материальных благ, а направленное на преобразование и узнавание самого себя, на профессиональное служение обществу (врач, государственный деятель, философ). Таким образом, можно отметить

практики, применявшиеся в период античности: это сократический диалог, внутренние размышления (рефлексия), активное слушание (возможность задавать вопросы Учителю), дискуссии.

Следующий период развития образовательных практик связан со сменой цивилизации. Так, в раннем Средневековье они дополняются практиками письма, дискуссий, диспутов [13, с. 92–101]. В этот период в университетской среде закрепляются такие формы контроля как публичный экзамен и экзамен за курс. Экзамен за определенный курс мог проходить в двух вариантах: дискуссия с мэтром по определенному вопросу или чтение курса перед студентами. Публичный экзамен (экзамен за весь курс обучения, на степень доктора) – это ответы на вопросы жюри и дискуссия. Важно отметить отсутствие письменных экзаменов, а также то, что вне зависимости от изучаемой дисциплины от студента требовались навыки презентабельности, защиты выработанной позиции, логического доказательства суждений в обществе. Период среднего и позднего Средневековья характеризуется относительной стагнацией развития практик [13] и связано это с той точкой зрения, что всё новое знание в мире было уже открыто в античный период и сегодня остается лишь постигать смыслы открытого ранее.

Следующий период – это период первой научно-технической революции [18, с. 39–49] (эпоха Нового времени), поэтому запрос к университету становится все более прагматичным – необходимо было готовить не просто широкого образованного человека, а специалиста, умеющего производить и работать с оборудованием. Наиболее полно эта идея развернется в XX в. Но в тот период можно говорить о некотором возрождении практик античности, и, как следствие, развития знания, а не только его интерпретация (см. Р. Декарт, И. Кант). В начале XIX века В.А. Гумбольдт заявляет об открытии нового исследовательского классического университета, основными принципами которого становятся самостоятельность и свобода [3, с. 6]. Смысловой эффект от университета для В.А. Гумбольдта состоит не в следовании материальному знанию, а «постижение чистой науки», то есть то, что «человек по праву может найти благодаря самому себе и в себе» [3, с. 6]. Иными словами, университет должен создавать условия для развития внутренних сил человека и являться той средой, которая должна не мешать этому, а всячески способствовать. Средством развития внутренних сил человека выступает наука. Под наукой В. Гумбольдт понимает не только исследование. Так, Г. Шельски [15, с. 65–70], отмечает, что наука для В. Гумбольдта – это философия, помогающая состояться «фундаментальной нравственной настроенности жизни». Идея исследовательского университета В. Гумбольдта основывается на следующих практиках: свободный выбор, самообразование, командная работа, консультации с преподавателем, самодеятельность.

В XX в. происходит профессионализация образования. Вместо классических университетов появляются в широком масштабе профессиональные институты, в которых образование направлено на подготовку конкретного специалиста. Вместе с тем, появляются такие образовательные практики: лабораторные исследования, практические, производственные и научно-исследовательские практики, дипломное и курсовое проектирование. Кроме того, развиваются целевое обучение, образовательные программы аспирантуры, необходимость которых обоснована фундаментальными исследованиями. Это значит, что наука практически полностью переходит в аспирантуру, тогда как пятилетний период обучения направлен на подготовку профессионала. Стоит отметить одну из особенностей, возникших в этот период в ответ на задачи, стоящие перед вузами. Так, Я.И. Кузьминов и М.А. Юдкевич [11, с. 458–491] отмечают, что аудиторная нагрузка на старших курсах часто была перегружена узкопрофильными (сложными) предметами, что тогда было оправдано задачами, стоящими перед высшим образованием. Однако сегодня эта особенность перекочевала в современные университеты, и с учетом контекстной ситуации, задачами, стоящими перед вузами, это обстоятельство отрицательно сказывается на мотивации студентов.

Более того, стоит отметить, что в XXI в. перед университетами ставится задача быть драйвером новых технологий. Знание должно приносить доход, поэтому наука становится обслуживающей технологический прогресс, а идея профессионализации образования понимается в буквальном смысле. Соединение идей профессионализации образования и производства знания приводит к новой широкой университетской практике – развитию практико-ориентированного образования. По замыслу авторов [9, с. 49–63], университет должен стать корпорацией, объединяющей собой две культуры – естественно-научную и бизнес-культуру. Такие составляющие как наука, инновации и производство становятся функциями университета. Соответственно, образовательная деятельность меняет свои формы: закрепляются проектное образование, профессиональное обучение, технологическое обучение. Однако превалирование естественно-научной сферы знания, чрезмерная профессионализация обучения оказывают негативное влияние на общую подготовку студента. Такая сфера знания как социальные науки, а значит целый пласт культуры, оказываются выброшенными за пределы вуза. При этом социологическими исследованиями показано, что неразвитость общих компетенций студента приводит к его недостаточному самоопределению или идентификации в обществе, пониженной социализации и ответственности за собственное саморазвитие, тормозит развитие творчества [14, с. 57–64]. Кроме того, подобные изменения не решают

проблемы быстрого устаревания знания, а образование остается в роли догоняющего, но не опережающего уровень развития общества. Именно поэтому сегодня вновь требуется трансформация высшего образования.

Исторический анализ образовательных практик университета позволяет говорить о главных идеях, которые и сегодня не теряют своей ценности. В частности, в любой период времени актуальными являются идея самообразования (самоопределения, самодеятельности, самореализации в образовании) и идея самостоятельного действия (выбора, защиты позиции, ответственности). Анализ педагогической литературы подтверждает несомненную ценность названных идей. И.Г. Песталоцци рассматривал процесс обучения как творчество самого учащегося, а приобретение знания с его точки зрения существует только как внутренняя деятельность сознания. Такой акцент на внутренней деятельности самого учащегося и соответствие ей всех подготавливаемых снаружи деятельностей предусматривает перестройку самой идеи образования человека от внешней (заказа общества) к внутренней (самообразование). А. Дистервег (1812) [5, с. 308–415] свою концепцию обучения основывает на самодеятельности и в своих работах утверждает, что самодеятельность свойственна природе ребенка и опора на нее способствует развитию многих способностей. В истории русской педагогической мысли П.Ф. Каптерев (1898) [8, с. 101–102] отмечает мысль о том, что самодеятельность и саморазвитие суть главные качества, на которые должен опираться педагогический процесс: «школа окажет наиболее глубокое влияние в том случае, если будет следовать природным расположениям учащихся, ... и образование поставит на почву самообразования и саморазвития» [8, с. 96]. Далее он добавляет, что в противном случае, «первые в школе окажутся последними в жизни» [8, с. 96]. Иными словами, самообразование выступает почвой всякого образования.

Идея самостоятельного действия в развитии практик преобразуется в идею практического обучения (практика жизни). Один из первых, кто пытался осмыслить возможность применения такого обучения является Дж. Дьюи [4, с. 121–178]. В частности, он анализирует понятие образовательной среды и придает ей следующие особенности: 1) образовательная среда является образовательной в той степени, в какой предоставляет шанс для развития интересов и способностей человека (именно этим образование отличается от обычной тренировки); 2) образовательная среда должна быть подготовлена таким образом, чтобы постоянно поддерживать интерес, причем последнее определяется не только материальными средствами, но и образовательными ситуациями, которые в ней создаются развития интереса; 3) педагогическая цель не может состоять в какой-то одной цели, навязанной извне, поскольку образование есть внутренний процесс освоения опыта и она (цель) формируется в результате естественной деятельности индивида – общения (или коммуникативного взаимодействия, творческого поиска и

др.); 4) освоение общественного опыта не может быть умозрительным процессом – этот процесс всегда должен сопровождаться реальной деятельностью по освоению опыта в целом. Отсюда идея проектирования в процессе обучения может являться приоритетной, поскольку позволяет осуществлять обучение через свободную деятельность самого учащегося, посредством поставленных задач и диалога, а не инструкций.

В этой связи заслуживают внимания изложенные В.А. Куренным принципы исследовательского университета [12, с. 25]:

– *Принцип академической свободы.* Данный принцип сегодня в большинстве университетов представлен только выбором дополнительных курсов студентом. Однако его можно расширить, предоставив студенту выбор проектных работ, преподавателя, а также изучением второй специальности (эта возможность должна быть учтена в образовательной программе);

– *Приоритет общего образования над специальным.* Сегодня это необходимое требование периода позднего модерна. Необходимость продиктована динамичностью развития общества, прежде всего быстрым устареванием знания и технологий, что требует в равной мере развития как общих компетенций, так и профессиональных;

– *Принцип разноуровневой коммуникации* – диалогической интерактивности. По мнению Я. Кузьмина [10, с. 11], вуз должен представлять собой большое пространство коммуникаций в разных контекстах, уровнях, масштабах. Именно коммуникация сегодня становится условием развития личности, ее способностей, а также основой творчества;

– *Принцип самостоятельного суждения.* Данный принцип – главный в исследовательском обучении, основными практиками развития становятся герменевтические и феноменологические технологии в образовании;

– *Принцип «трех С»* в образовании: самоопределения, самообразования, самореализации. Обратной стороной этого принципа являются ответственность и самостоятельность в принятии решений.

*Технологические подходы к реализации идеи.* Указанные принципы не могут быть осуществлены в условиях прежних подходов к обучению и предусматривают смену дидактических и педагогических средств и способов преподавания [9, 12, 18, с. 39–45]. Проведенный выше анализ становления практик в университете позволяет выделить ряд идей, которые актуальны и сегодня: идеи диалога в обучении (сократический диалог, герменевтические практики); дискуссии и диспуты, практики экзаменов; самообразование и самостоятельный выбор содержания образования, исследовательское образование, самодеятельность; лабораторные и курсовые исследования, научные практики; курсовое и дипломное проектирование, практико-ориентированное образование.

В этой связи, можно предложить три метода реализации практик исследовательского образования в подготовке инженера: 1) STEM-образование (реализуется на этапе абитуриента, первом (втором) курсе университета) или кейс-подготовка, 2) проектное образование (реализуется на старших курсах), 3) научно-исследовательский семинар (НИС).

*STEM-образование.* Термин «STEM-образование» появился в США в 1990-х гг. Он предполагал обучение на основе интеграции четырех предметных областей: S – Science – наука, T – Technology – технологии, E – Engineering – инженерия и M – Math – математика, позднее в этот ряд добавили искусство (A – Art – искусство) и получилось обозначение «STEAM-образование». Сочетание названных областей науки, основанное, по мнению авторов, на реальных проблемах окружающего мира, предполагает ориентир на развитие целостного концептуального мышления субъекта. В частности, с содержательной точки зрения Science (естественные науки) [1, с. 380–381] представляют собой совокупность наук о природе и характеризуют преимущественно точное знание, которое можно измерить в количественном масштабе. Technology (techne – искусство) [1, с. 383] – это совокупность методов, способов производства для создания некоего целого. Engineering (инженерия) представляет собой умение видеть мир как систему, проектировать ее элементы и управлять ими. Инженерия использует знания естественных наук и математики, а также технологические инструменты, искусство как основу дизайна [1, с. 384]. Mathematics – математика – это наука о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира [2, с. 9–10]. Art (искусство) – способ использования и интерпретации всех видов коммуникации: музыка, физическое искусство и т. д.; специфическая форма освоения мира человеком, в котором формируются и развиваются его способности творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя [2, с. 9–10].

Описанный метод может хорошо применяться на первых курсах университета, инженерного вуза, когда студенты только знакомятся с реальной проектной работой. В этом случае цель метода – подготовка студентов к эффективному применению полученных знаний в решении профессиональных задач и проблем (в том числе через улучшение навыков высокоорганизованного мышления). Например, общий зачет по дисциплинам естественно-научного цикла может быть получен с применением данного метода. В частности, группа студентов выбирает задание, например, «Проектирование (разработка и создание) систем возобновляемой энергетики на автотранспорт», которое включает собой несколько дисциплин: физику, химию, математику, экологию, экономику. Выполнив необходимые расчеты, студенты могут приступить к непосредственному созданию таких систем на конкретном автотранспорте, либо работа может остаться на данном уровне – уровне

теоретического обоснования (расчетов), если по каким-то причинам в вузе отсутствует STEM-лаборатория. В последнем случае работа должна быть обязательно защищена перед аудиторией и соответствующей комиссией, куда могут входить и сотрудники производства.

Основными проблемами в использовании подобных технологий в вузе, по мнению С.Г. Григорьева и др., являются несовершенство образовательных программ обучения; недостаточность материальной базы; отсутствие особых образовательных пространств (специальных зон), необходимость которых обусловлена постоянным присутствием студентов в них, профессионального сообщества и аудиторий для защиты [2, с. 11–13]. Соответственно, решение этих вопросов может состоять в следующем:

– создание эффективных партнерских отношений с индустриальными партнерами и бизнес-сообществом, а также создание STEM-лабораторий (например, IT-технологий, электроники и электротехники, лаборатории оптической связи и т.п.), в том числе за счет средств индустриальных партнеров;

– определение содержания обучения на разных программах подготовки с учетом современных требований. Для этого необходимо включать в учебные планы подготовки соответствующую дисциплину, например, «проектное дело» (на весь семестр), а также новые дисциплины, связанные с направлением образовательной подготовки.

*Проектное образование.* Непосредственным проектированием студенты могут заниматься на завершающих циклах профессиональной (4 и 5 курс) и исследовательской стадии (уровень магистратуры или первого курса аспирантуры) (см. [16, с. 34–39]). В несколько упрощенной форме метод проектирования представляет собой определенное кейс-задание. Кейс-задание – это реальное описание и решение проблемной ситуации, возникшей на производстве, в жизни, которое предстоит решить команде студентов. Решение кейса включает в себя выделение основной проблемы, формулирование цели и задач, проведение анализа и сбора дополнительных данных, предложение гипотезы и ее, обоснования, варианты решения проблемы. Последовательность решения кейса подготавливает студентов к проектированию и решению подобных проблем в реальной ситуации. С помощью такой технологии студенты могут готовиться на младших курсах к реальному проектированию, где они могут участвовать в профессиональных или хозяйственных работах. Последнее может быть организовано: 1) включением в учебный план подготовки дисциплины «проектирование», подобно тому, как и на младших курсах (отличительной особенностью здесь является реальное производство продукта); 2) непосредственно в условиях производственной или научно-производственной практики (целесообразно производственную практику не разделять по неделям, а

ставить непосредственно сразу в большом объеме (от 6 до 8 недель) перед написанием выпускной квалификационной работы. Следует отметить, что в процессе обучения в магистратуре такая работа может имеет много общего с инновационным производством (проектированием реальных инновационных продуктов) и требует участия сборных команд магистрантов, аспирантов, научных сотрудников, профессоров.

Реальными проблемами здесь могут быть:

- 1) отсутствие инжинирингового центра в вузе и малых предприятий;
- 2) слабое взаимодействие с основными индустриальными партнерами региона. Решение названных проблем предполагает совершенствовании программ подготовки, расширение связей с работодателями, создание инжинирингового центра и на его основе – малых предприятий в вузе. Следует отметить, что инжиниринговый центр – не одно и то же, что и STEM-парк лабораторий. В последний может входить учебное оборудование, тогда как первый обязательно включает в себя как лабораторию с реальным оборудованием, так и с научным оборудованием, а также лабораторию тестирования и испытания произведенных продуктов.

*Научно-исследовательский семинар.* Существенную составляющую в современном образовании играют рефлексивные технологии. Речь идет о теоретическом подходе к исследованию – применению феноменологических и герменевтических методов [7, 17, с. 169–174], которые расширяют смыслы познаваемого, развивают интерес и творческие способности, а также неформальность и гибкость мысли. Использование указанных методов является необходимым, поскольку в совокупности с описанными технологиями они способствуют развитию компетенций инженера нового типа, а именно: умения выявлять и работать со смыслами, умения создавать и преобразовывать профессиональные продукты, развитию навыков самоопределения и саморазвития в неопределенных и постоянно меняющихся условиях, наконец, широты мышления и ответственности. В.А Куренной отмечает, что университет – прежде всего – это диалог с Учителем [12]. Поэтому на исследовательском семинаре посредством диалога реализуется модель развития мышления студента на основе трех составляющих: мыслекоммуникации, мыследеятельности и чистого мышления [17, с. 69–74], которые в совокупности способствуют осмыслению знания на иных уровнях, чем при непосредственном выполнении работы, а значит порождению новых смыслов или развития собственной ответственной субъектности (А.Г. Теслинов).

*Заключение.* Таким образом, трансформация высшего образования в настоящее время должна происходить в двух направлениях: общего развития человека и научно-технологического развития общества. Первое направление может быть реализовано с помощью внедрения

практик исследовательского университета В. Гумбольдта, второе – широким включением практик исследования в академический процесс. Анализ университетских практик, проведенный в работе, позволил выделить ряд общих идей для реализации подобного образования. Среди них исследовательские практики сегодня становятся основными, поскольку могут быть применены сразу в трансформации высшего образования. При этом технологически они могут быть реализованы через STEM – образование, проектное образование и исследовательский семинар. Уместными представляются следующие варианты модернизации образовательной деятельности студента:

- переориентировать содержание обучения вуза на проблемно-ориентированное (младшие курсы) и технического проектирования (старшие курсы);
- предусмотреть на каждом модуле дисциплин научно-исследовательский семинар;
- расширить набор дополнительных образовательных программ, в том числе и для переобучения профессорско-преподавательского состава и студентов с целью эффективного усвоения выбранной образовательной программы.

#### **Список литературы**

1. Григорьев С.Г., Курносенко М.В. Сетевое взаимодействие в рамках педагогического STEM-парка // Инфо-Стратегия 2018: Общество. Государство. Образование: сборник материалов конференции. Самара, 2018. Т. 14. С. 380–385.
2. Григорьев С.Г., Садыкова А.Р., Курносенко М.В. STEM-технологии в подготовке магистров педагогического направления // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2018. № 3. С. 8–13.
3. Гумбольдт В.О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Университетское управление: практика и анализ. 1998. № 3. С. 5–10.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование / под ред. Ю. И. Турчанинова. М.: 2000. Педагогика-Пресс, 384 с.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1965. 404 с.
6. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми; пер. с англ. М.: Издательство «Весь Мир», 2012., 195 с.
7. Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Хабаровск. 2002, 39 с.
8. Каптерев П.Ф. Избранные сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. Москва. 1982. 767 с.
9. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–63.
10. Кузьминов Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 5–30.

11. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 616 с.
12. Куренной В.А. Вопросы либерального образования: принципы // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 8–39.
13. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века / под ред. А.М. Руткевича; СПб.: Издательство СПбГУ, 2003. 144 с.
14. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение Ч-80: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества. Москва, 9–12 апр. 2019 г. / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг и др.; науч. ред. Л.М.Гохберг. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 82 с.
15. Шельски Г. Уединение и свобода к социальной идее немецкого университета // Философско-литературный журнал «Логос». 2013. №. 1 (91). С. 65–86.
16. Шешкаева Н.Н. Проектный метод в реализации подготовки студентов. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. № 2, С. 34–39.
17. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. №. 3-4. С. 76–121.
18. Щедровицкий П.Г. Конструктивное мышление: неучтенный фактор развития // Вопросы философии. 2018. Т. 9. С. 39–49.
19. Щербенок А.В. Как трансформировать университет // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. №6. С.5–7.

*Об авторе:*

КОРНЕЕНКО Татьяна Николаевна – доцент кафедры «Физика и теоретическая механика» ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения» (680000, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47), e-mail: tkorneenko1@gmail.com

## **APPLICATION OF THE RESEARCH METHOD IN ENGINEERING EDUCATION**

**T.N. Korneenko**

Far Eastern State University of Transport, Khabarovsk

Changes in the field of higher education contribute to the transformation of the educational process, in particular the methods used. The article proposes an analysis of the historical practices of the university, on the basis of which approaches to the construction of new educational practices are distinguished. The main principles of educational activity at a modern university are highlighted and a combination of the following methods is proposed: the steam-technologies method, the project method and the research seminar. Variants of their application in the educational process are presented.

**Keywords:** *research university, educational practices, engineering education, design education, research seminar, steam technologies.*

УДК 378.016

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.184

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**М.М. Парочкина<sup>1</sup>, Г.В. Воробьева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет», г. Москва

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет», г. Волгоград

Уточнена специфика лингвострановедческого подхода к анализу иноязычного учебного текста, рассмотрены некоторые особенности методической работы с его лингвокультурными компонентами. Подчеркивается важность выделения в методике преподавания русского языка как иностранного отдельной дисциплины – лингвострановедения, ставящего своей задачей развитие коммуникативной компетенции иностранного учащегося посредством приобщения к культуре страны изучаемого языка. Объектом исследования в статье выступает лингвострановедческий аспект изучения языковых единиц в процессе обучения РКИ, предметом является система работы с лингвострановедческим аспектом текста.

Освещаются ведущие принципы лингвострановедения, перечисляются основные языковые единицы, находящиеся в фокусе внимания лингвострановедения. Рассматриваются виды лингвокультурных лагун, а также процесс их элиминации.

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, лингвострановедение, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка как иностранного, национально окрашенная лексика, лагуна.*

На современном этапе развития мирового сообщества всё большую значимость приобретает проблема адекватного взаимопонимания людей разных национальностей, а важным условием полноценного и комфортного социального функционирования человека в системе межкультурных отношений становится не только практическое знание иностранных языков, но и понимание специфики разных культур, особенностей национального восприятия окружающей действительности.

В этой связи представляется очевидной необходимость корректировки подхода к преподаванию иностранных языков и, как следствие, повышения качества обучения. Данная задача касается, в частности, обучения русскому языку как иностранному и ориентирована на облегчение иностранным учащимся знакомства с абсолютно новой для них и потому особенно трудной языковой системой, а также на

поддержание и повышение учебной мотивации.

*Актуальность* нашей статьи обусловлена тем, что в практике преподавания РКИ не в должном количестве представлены работы, сконцентрированные на системном и достаточно полном описании лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста, а также способов анализа составляющих его компонентов. Исходя из сказанного, мы определили *цель* нашей работы – уточнение системы лингвострановедческого анализа иноязычного учебного текста, а также рассмотрение некоторых особенностей методической работы с лингвокультурными компонентами, имеющими национальную окраску.

Обращаясь в качестве *объекта рассмотрения* к лингвострановедческому аспекту изучения языковых единиц при обучении русскому языку как иностранному, мы находимся на пересечении двух основных тенденций современной методики преподавания иностранных языков: это, во-первых, указание текста в качестве основной единицы обучения и, во-вторых, пристальное внимание к национальным особенностям культуры страны изучаемого языка.

Тенденции современной методики преподавания РКИ справедливо характеризуют текст как основную единицу обучения. Ещё раз заметим, что, несмотря на определённое число имеющихся квалифицированных исследований, в научной литературе по-прежнему недостаточно разработан вопрос системной методической работы с лингвострановедческим аспектом текста, что и стало непосредственным *предметом* данной статьи. Между тем национально-культурный компонент присутствует в каждом учебном тексте, проявляясь на его лингвистическом и экстралингвистическом уровне и существенно затрудняя учащимся его освоение.

*Практическая значимость* исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование подготовки учащихся, изучающих русский язык как иностранный.

Термин «лингвострановедение» появился ещё в 1971 году в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Тем не менее до сих пор некоторые специалисты РКИ считают данную дисциплину тождественной понятию «страноведение», тогда как многими исследователями и педагогами признана необходимость разделять страноведение на общее страноведение, понимаемое как дисциплина, которая даёт представление о стране, ее истории, географии, экономическом и политическом устройстве, и лингвострановедение – науку, изучающую язык с точки зрения его способности отражать особенности мышления. Разграничение понятий «страноведение» и «лингвострановедение» с позиций лингводидактики предложено Е.Ю. Прохоровым [8].

Принципиальные различия между страноведением и лингвострановедением и выделением последнего в отдельную дисциплину повлекли за собой появление в методике преподавания русского языка как иностранного целого ряда исследований, среди которых отдельную группу составляют работы, акцентирующие внимание не столько на языке как таковом, сколько на языковой личности, способной быть отражением специфики национального образа и способа мышления (см. работы в области лингвострановедения: Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова; лингвосоциокультурологии: С.Г. Тер-Минасовой, В.В. Воробьева, В.Н. Телии, В.П. Фурмановой, Д.Б. Гудкова; а также в области антропоцентрического подхода к языку: А. Вежбицкой, Ю.Н. Караулова, Ю.С. Степанова и др.). Кроме того, появляются исследования, где с лингвострановедческой точки зрения обсуждается проблема анализа текстов различных жанров, в том числе и учебных, и их плодотворного использования с целью знакомства иностранцев с русской культурой (см. работы: Н.Д. Бурвиковой, Л.Б. Воскресенской, Н.В. Кулибиной, Т.Н. Чернявской, О.Е. Фроловой, Т.Б. Ципляевой, М.С. Берсеневой).

Как известно, основная методическая задача лингвострановедения – отбор и презентация в учебном процессе информации о национально-культурной специфике речевого общения с целью развития коммуникативной компетенции у иностранцев, изучающих неродной язык. И если страноведение непосредственно не связано с изучаемым языком, то для лингвострановедения язык – это источник сведений о стране. Язык, таким образом, становится ключом к национальной картине мира, которую нужно представлять не как картину, изображающую мир, а как мир, понятый в виде картины. Непосредственное выражение образа мира находит именно в языке народа, всё это обуславливает самое активное использование методов лингвострановедения в процессе обучения иностранному языку. По словам С. Г. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием <...> представление о мире» [9, с. 24]. Исходя из важнейшей задачи изучения иностранного языка, которой, по словам исследователя, является обеспечение коммуникативной компетенции при межкультурной коммуникации, формирующейся посредством соответствующего восприятия речи собеседника и через понимание оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка, то использование лингвострановедения уже на начальном этапе изучения языка дает направление, следование которому ведет к лучшему овладению предметом.

Выделяют несколько основных методологических принципов лингвострановедения.

1. Первый – принцип аккультурации, который заключается в понимании изучения и преподавания языка как процесса полного или частичного принятия человеком культуры другого народа (ее существенных фактов, норм и ценностей). Человек, изучающий иностранный язык, должен прийти к мысли, что общественная природа языка дает ему возможность приобщиться к новой для него действительности.

2. Второй принцип – формирование педагогом у учащегося позитивной установки к стране изучаемого языка и к ее народу. Однако важно заметить, что это не должно выражаться в самовосхвалении и индоктринации.

3. Третий принцип – лингвострановедческое обучение способствует формированию вторичной языковой личности (термин введён Н.Ю. Карауловым [3]). По словам Н.Ю. Филимоновой, Е.С. Романюк, «процессы усвоения иной языковой структуры, иноязычной культуры и новой образовательной системы взаимодействуют и переплетаются, образуя новые черты в личности иностранного студента» [11, с. 72]. Вторичная языковая личность – это личность, успешно осуществляющая социальное взаимодействие с представителями иной культуры, личность, интуитивно чувствующая, когда нужно употребить то или иное слово.

4. Четвертый принцип – целостность языкового учебного процесса. Согласно данному принципу, страноведческая информация должна поступать иностранному учащемуся естественным путем, например, из аутентичных текстов, в том числе учебных, а также из таких устных и письменных форм языка, как бытовые диалоги, реклама и пр.

В своих работах мы уже обращались к проблеме использования лингвострановедческого подхода при обучении РКИ. Так, М.М. Парочкина в статье «Основные требования к подбору лингвострановедческого материала для иностранных учащихся» выделяет три вида содержательной информации любого сообщения по РКИ: предметную, сопровождающую и фоновую, где последняя представляет собой «социокультурные сведения, которые <...> характерны лишь для той или иной нации, освоены массой носителей и отражены в языке <...>, проще говоря, это та информация, которую нужно знать о культуре страны языка, чтобы правильно понимать и передавать сообщения» [7, с. 66].

Таким образом, именно применение лингвострановедческого подхода в процессе обучения РКИ позволяет иностранцу получить необходимые социокультурные сведения о стране изучаемого языка, поскольку лингвострановедение в первую очередь исследует

национально окрашенную лексику, семантика которой ярко отражает специфику менталитета народа, особенности его культуры, рассматривая язык в качестве ключа к национальной картине мира. То есть картина мира «отпечатывается» в языке. В качестве доказательства приведем пример с цветообозначениями «синий» и «голубой». По своему происхождению лексема «синий» более древняя. В большинстве славянских культур, в том числе и русской, она занимала особое место, поскольку напрямую соотносилась с водой и магией [1, с. 640]. Вероятно, последнее могло возникнуть из-за особого состояния человека при долгом созерцании воды. С водой в русской культуре часто связываются представления о смерти, а также множество суеверий (например, чёрта в некоторых диалектах называли «синец»). В результате лексема «темно-синий» в русском языке имеет отрицательную коннотацию. В то время как определение «голубой» соотносится с небом (голубой – это небесно-синий) и имеет положительную коннотацию. Например, праздничная одежда у славян была именно голубого цвета. Эта же положительная семантика «голубого» нашла отражение и во фразеологизме «голубая мечта».

В качестве ещё одного примера того, как в языке отражается картина мира, возьмём ряд единиц лексического и грамматического уровней, выражающих взгляды русских на таинственность, непостижимость, непредсказуемость окружающего мира (лексемы «*сложилось*», «*вышло*», «*авось*»; обороты «*вот угораздило*», «*повезло*», «*а вдруг*»). Из представлений о неконтролируемости жизни вытекает понимание, что личность – это объект пассивный, «игрушка в руках судьбы». Как следствие – возникновение лексических единиц, «оправдывающих» пассивность говорящего, например, глаголы с постфиксом *-ся* (*мне на работается*) или конструкции типа «*я не успел*» вместо «*я не сделал*», «*меня не будет*» вместо «*я не приду*», «*я постараюсь*» вместо «*я сделаю*».

Традиционно выделяют несколько видов единиц лексического уровня с национально-культурной семантикой.

1. Реалии. По сравнению с другими лексемами языка отличительной чертой реалии является то, что предмет, который она обозначает, тесно связан с конкретной страной и – более того – определенным отрезком ее истории. Поэтому реалии свойственна соответствующая национальная и историческая окраска.

Сюда относят и национально отмеченную бытовую лексику, и общественно-политические термины, и номинации, обозначающие культурные понятия, а также топонимы (географические названия) и антропонимы (личные имена людей).

Антропонимы – это лексические единицы, ярко отражающие особенности мышления и несущие в своей семантике национально-

культурный компонент. Здесь возможно деление на так называемые «советские» имена (Владлена – женское имя в честь Владимира Ленина; Вектор – Великий коммунизм торжествует; Велиор – Великая Октябрьская революция и многие другие) или имена, имеющие социальную окраску (крестьянские, княжеские, монашеские). Кроме того, имена несут информацию о своём употреблении (популярные и непопулярные). Существуют так называемый «групповой» и «индивидуальный» фоны, когда то или иное имя ассоциативно связано с конкретным человеком или имеет широкий круг коннотаций, в течение длительного времени формировавшихся в народном сознании: Евгений (Онегин у А.С. Пушкина); Добрыня (Добрыня Никитич) и Илья (Муромец) – былинные богатыри; Емеля (болтун из пословицы «Мели Емеля – твоя неделя»).

Наряду с прозрачной внутренней формой топонимы в русском языке могут обладать и историко-социальной спецификой (например, топоним *Тула* у нас тесно связан с именем Л.Н. Толстого или образом Левши из повести Н.С. Лескова, а название северной столицы – *Санкт-Петербург* – неразрывно с именем его создателя Петра I).

2. Коннотативная лексика – слова, совпадающие в разных языках по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям. Например, лексическая единица *слон* и в русском, и в языках народов Индии обозначает животное значительных размеров с длинными ушами и хоботом. Но вот коннотации этого слова абсолютно разные: у русских слон – это характеристика большого, неуклюжего человека (ср. фразеологизм «*Как слон в посудной лавке*»), а у индийцев, напротив, определение человека изящного, грациозного.

3. Фоновая лексика – «слова одного языка, отличающиеся лексическими фонами от эквивалентных иноязычных слов» [2, с. 45], то есть слова, обозначающие предметы и явления, которые имеют лексические эквиваленты в сравниваемых языках, но различаются по каким-то национально-культурным признакам, например, по сфере употребления и пр. Так, слово «*lunch*» русские переводят как «второй завтрак», но в определении, которое дает Oxford Advanced Learner's Dictionary, – «*Lunch a meal that you have in middle of the day*», нет никакого упоминания о завтраке. Для русских понятие «*lunch*» ближе к понятию «обед», то есть приема пищи примерно в середине дня.

4. Фразеологические единицы, представляющие для специалистов в области лингвострановедения огромный интерес, поскольку прототипами фразеологизмов можно считать описание нашими предками какого-либо обычая или традиции (например, выражение «*работать спустя рукава*» имеет «прозрачную» историческую основу и дает представление о том, как раньше одевались богатые и знатные люди, которым для выживания не требовалось много и усердно работать).

К фразеологическим единицам некоторые исследователи также относят пословицы и поговорки, которые вводятся в словарный запас иностранцев буквально с первых дней обучения языку. В большинстве своём данные выражения имеют аналоги в родном языке учащихся (ср., например, рус. «С милым и рай в шалаше» и фарси «С милым каждый куст – дом»). Последнее оказывает существенное влияние на мотивацию обучения, поскольку, с одной стороны, позволяет облегчить осмысление фразеологической единицы, с другой, дает возможность испытать чувство близости между русской и родной для учащегося культурами.

Кроме непосредственно лексических единиц, имеющих национально-культурную окраску, лингвострановедение занимается вопросами, которые связаны с речевым и неречевым поведением, свойственным носителям русского языка в тех или иных ситуациях общения. Несомненно, сюда относятся речевой этикет, устойчивые формы русского приветствия и обращения, правила речевой коммуникации в общественных местах, при знакомстве и прощании и др. Например, иностранные учащиеся узнают о трехчастной структуре имени русского человека, о разделении имён на так называемые «официальные» и «домашние», о разграничении употребления местоимений «ты» и «Вы». Одной из важнейших задач обучения русскому как иностранному является ориентация учащихся в новой для них культуре, в связи с этим знание основных этикетных формул становится для изучающих русский язык гарантированным средством преодоления барьеров в процессе межкультурной коммуникации.

Вопросы, связанные с использованием русскими жестов, которые сопровождают общение в той или иной ситуации, также становятся важным объектом лингвострановедения и методики преподавания РКИ, поскольку знакомство с невербальным общением позволяет иностранцу лучше понимать собеседника. Например, иностранцам трудно понять такой жест, как поплевать три раза через левое плечо, а также постучать костяшками пальцев по твердой поверхности. Им необходимо объяснять, что данный жест у русских имеет характер оберега и связан с различными суевериями.

Иллюстрируя сказанное выше, обратимся к учебным материалам, которые используются в практике работы с иностранными учащимися. В пособии «Песни войны и победы» З.А. Кумаховой (Мичиганский государственный университет) и Л.А. Батуриной (Волгоградский государственный технический университет) лингвострановедческий подход выступает одним из ведущих принципов для всестороннего понимания знакомых каждому россиянину и поэтому интересных для иностранцев песенно-поэтических текстов. Помимо привычных лексико-семантического, словообразовательного, грамматического анализа языковых единиц текста, авторы пособия приводят историю создания

песен, предлагают сравнить различные варианты их исполнения, обращают внимание иностранных учащихся на связь поэтических образов произведений с русской культурной, литературной традицией. Например, целый ряд мотивов связывает песню «Катюша» со «Словом о полку Игореве», а в «Смуглянке» «кудрявый клён ассоциируется с молодым парнем» [4, с. 43], что, как утверждают З.М. Кумахова и Л.А. Батурина, типично для фольклора восточных славян.

Важными и помогающими раскрыть глубокие смысловые пласты произведений представляются лингвострановедческие комментарии, сопровождающие анализируемые в пособии «Песни войны и победы» тексты. Эти комментарии адресованы студентам-англофонам и основаны на сопоставлении лексем русского и английского языков (в пособии приведён полный или фрагментарный перевод текстов песен). Так, З.М. Кумахова и Л.А. Батурина отмечают, что *смуглянка* обычно переводится как *swarthy girl*. «В русском языке *смуглянка*, конечно, указывает на то, что девушка была смуглокожей, ведь она молдаванка. Но само слово звучит очень нежно. Это не передаётся в переводе» [4, с. 41].

В рамках лингвокультурологического подхода в качестве единицы для описания текста также предлагается лингвокультурная лакуна. Теория лакунарности получила своё развитие в связи с проблемами, возникающими в области межязыкового и межкультурного перевода. Лакуна (от лат. *lacuna*) – отсутствие в одном из языков наименования того или иного понятия. Исследователи сходятся во мнении, что данное лингвистическое явление обусловлено условиями климата, общественно-политической, культурной жизни народа, его быта, традиций, психологии и т.д. [см., например: 5]. Именно лакуны, по словам С.Ю. Титковой, в первую очередь «отличают *иноязычный* учебный текст от учебного текста как такового и характеризуют национальную специфику одного языка по отношению к другому» [10, с. 6]. Мы вполне согласны с исследователем в том, что для педагога лакуны интересны тем, что они, во-первых, создают почву для возможных ошибок в речи учащихся, а во-вторых, привлекают внимание студентов к национально-культурной специфике изучаемого языка, что способствует «совмещению и обобщению языкового, речевого, культурного и социально-практического опыта познания новой лингвосоциокультурной системы» [10, с. 6].

Различают несколько видов лакун:

1. Абсолютные лакуны, или, по-другому, безэквивалентная лексика, т.е. понятие, которое в одном языке описывается одним словом, а в другом только сочетанием слов или предложений. Например, рус. *будильник* и *форточка* и, соответственно, англ. *alarm clock* и *window leaf*.

2. Относительные лакуны – когда слово существует в двух языках,

но используется реже или чаще. Например, в русском языке слова *камин*, *пудинг*, *джем* используются намного реже, чем в английском.

3. Гиперо-гипонимические (родо-видовые) лакуны – когда значение слова в одном языке шире, чем в другом. Например, рус. *рука* – англ. *hand* и *arm*; рус. *голубой* и *синий* – англ. *blue*; рус. *метель*, *буран*, *вьюга* – англ. *snowstorm*.

4. Стилистические лакуны – слова с одинаковым лексическим значением, но с различной стилистической окраской. Например, франц. *bouche* соответствуют два русских слова *рот* и *уста*, первое является нейтральным, общепотребительным, а второе относится к высокому (поэтическому) стилю. То же самое мы можем наблюдать и при употреблении слова *marcher* – *идти*, *шестьвовать*.

5. Эмотивные лакуны – слова существуют в двух языках, но имеют различные ассоциативные и коннотативные связи. Например, слово *солнце* в русском языке имеет положительную семантику, в арабском – отрицательную; слово *медведь* у русских наполнено сакральным смыслом, поскольку это животное долгое время считалось тотемным, в то время как носители английской лингвокультуры (в ее американском и британском вариантах) воспринимают медведя в первую очередь как хищное и опасное животное, чем обуславливается отрицательная маркированность этого слова (*as gruff as a bear* – рус. *грубый как медведь*). Метафорическое же употребление лексем с корнем «медведь» для описания смешного и неуклюжего существа стали как в русском, так и в английском результатом более позднего развития языков.

6. Нулевые лакуны – словосочетания или слова, которые нельзя перевести на другой язык с помощью грамматически верного высказывания. Например, рус. *заварка* («*Чая осталось на одну заварку*»).

На каждом этапе межкультурного взаимодействия лакуна выполняет определенные функции:

- заимствования в процессе взаимодействия (интеграции) культур;
- молчания, выраженного в неопределенности коммуникативной ситуации, и нулевого знака на этапе когнитивного диссонанса;
- лингвокультуремы на этапе культурного самоопределения.

В межкультурной коммуникации процесс адаптации фрагментов ценностного опыта одной лингвокультурной общности при восприятии его представителями другой культуры, по существу, сводится к процессу элиминации лакун разных типов. Элиминация лакун в текстах, адресованных инокультурному реципиенту, может осуществляться, как показывает анализ литературы, двумя способами: *заполнением* и *компенсацией*. Заполнение представляет собой процесс раскрытия смысла некоторого понятия (слова, принадлежащего незнакомой реципиенту культуре), реализуемого посредством таких конкретных переводческих приемов, как перевод-описание или разъяснительный

перевод, трансформационный (контекстный или контекстуальный) перевод.

Без выявления и элиминации лакун работа с иноязычным художественным (даже адаптированным) текстом попросту невозможна. Так, в пособии «Песни войны и победы» авторами в части, посвящённой анализу песни «Смуглянка», отмечено, что «в русском языке возможны глаголы, образованные от прилагательных, означающих цвет: *белый – белеть, красный – краснеть...* в английском языке таких глаголов нет» [4, с. 41]. Таким образом, перед нами абсолютные лакуны. Лингвострановедческий подход приводит иностранных учащихся к более глубокому, детальному пониманию смысла художественного текста. Анализируя строчку из песни «Священная война» – «отребью человечества сколотим крепкий гроб» – З.М. Кумахова и Л.А. Батурина акцентируют внимание на том, что в русском языке слово *отребье* имеет более негативную эмоциональную окраску, чем английское *rabble*, и более чем естественно в тексте, выстроенном на нарастании презрительных чувств по отношению к врагу.

Национальная специфика значения лакун, не совпадающего с традиционной для иностранцев языковой картиной мира, требует от преподавателя РКИ регулярной работы над семантикой лакун, поскольку это необходимо для их более точного понимания. В качестве контроля за усвоением значения лакунарных единиц можно использовать следующие методические приемы:

- перевод отдельных фраз и конструкций;
- привлечение антонимов и синонимов, а также лексико-грамматических групп;
- упражнения на лексическую совместимость и семантико-синтаксические связи языковых лакун;
- вопросы на понимание текста.

Например, в русском языке заимствованное из английского прилагательное «амбициозный» для англоговорящих учащихся является эмотивной лакуной, поскольку в значительной степени имеет негативное значение. Так, словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой даёт следующее определение слова «амбиция»: «1. Обострённое самолюбие, а также спесивость, чванство. 2. Претензии, притязания на что-то (неодобр.)» [6, с. 23]. В английском же *ambitious* – это «честолюбивый», «смелый», «масштабный», «грандиозный», а также может употребляться в значении причастия «далеко идущий». Чтобы избежать «возмущающего» воздействия английского языка и сформировать у иностранцев верное представление о семантике слова «амбициозный», можно использовать приём подбора синонимов (амбициозный = претенциозный, высокомерный, самолюбивый), а также конструирование предложений (микротекстов).

В заключение отметим, что, подходя к обучению языку с позиций лингвострановедения, мы в значительной степени укрепляем мотивацию учащихся, поскольку изучение языка посредством приобщения к культурам приближает учебный процесс к реальным условиям, позволяет проводить параллели между русской и родной для иностранца культурами и, как следствие, формирует готовность к межнациональному общению. Современный специалист в сфере РКИ обязан в своей профессиональной деятельности опираться на методологические принципы лингвострановедения, добиваясь позитивных результатов процесса аккультурации и формирования вторичной языковой личности. Системный анализ национально-культурных компонентов учебных текстов позволяет глубже проникнуть в их суть, повышая тем самым уровень языковой и коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

### **Список литературы**

1. Белова О.В. Синий цвет // Славянские древности. Этнолингвистический словарь. М., 2009. Том 4. С. 640.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
4. Кумахова З.М., Батурина Л.А. Песни войны и победы: учеб. пособие для иностранных студентов. Волгоград: ВолгГТУ, 2020. 64 с.
5. Лакуны в языке и речи: сборник научных трудов под ред. проф. Ю.А. Сорокина, проф. Г.В. Быковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. 257 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических единиц. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
7. Парочкина М.М. Основные требования к подбору лингвострановедческого материала для иностранных учащихся // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 4. С. 64–68. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2021/04/Parochkina.pdf> (дата обращения: 05.09.2022).
8. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения рус. яз. как иностранному: метод. пособие. М.: ИРЯП, 1995. 93 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык, культура и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 262 с.
10. Титкова С.И. Языковая лакуна как единица анализа лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста и специфика работы с ней (на материале обучения русскому языку англоговорящих учащихся): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006. 22 с.
11. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Межкультурная коммуникация в условиях интернационального факультета: монография. Волгоград:

ВолГГТУ, 2015. 224 с.

*Об авторах:*

ПАРОЧКИНА Мария Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русистика», ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет» (125319, Москва, Ленинградский проспект, 64), e-mail: mkeang@mail.ru

ВОРОБЬЁВА Галина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет» (400066, Волгоград, проспект имени В.И. Ленина, 28), e-mail: 89093882130@yandex.ru

## **THE LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF THE STUDY OF LANGUAGE UNITS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**M.M. Parochkina<sup>1</sup>, G.V. Vorobeva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Moscow

<sup>2</sup>Volgograd State Technical University, Volgograd

The purpose of the article is to clarify the specifics of the linguoculturological approach to the analysis of a foreign-language educational text, to consider some features of methodological work with its linguistic and cultural components. The authors emphasize the importance of separating a separate discipline from the general regional studies – linguistic and regional studies, the main task of which is the development of communicative competence through familiarization with a culture. The object of research in the article is the linguoculturological aspect of the study of language units in the process of teaching Russian as a foreign language, the subject is the system of work with the linguistic and cultural aspect of the text. The authors of the article highlight the leading principles of linguoculturology, list the main linguistic units that are in the focus of linguoculturology. The article discusses the types of linguistic and cultural gaps, as well as the process of their elimination.

**Keywords:** *Russian as a foreign language, linguoculturology, intercultural communication, methods of teaching Russian as a foreign language, nationally colored vocabulary, lacuna.*

## **К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА СЛОЖНЫХ СТРУКТУР НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ**

**А.С. Цховребов**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,  
г. Санкт-Петербург

Приведен анализ сложных структур научного стиля речи: методом сплошной выборки проанализированы учебники профессионального цикла, по которым осуществляется процесс обучения иностранных студентов будущей специальности в инженерно-техническом вузе. В работе отобраны сложные структуры с сочинительной связью, в употреблении которых испытывают потребность иностранцы-нефилологи в учебно-профессиональной сфере, поскольку сведений о сложном предложении, полученных на подготовительном курсе, недостаточно для понимания и воспроизведения специфических моделей синтаксиса научного стиля речи. В ходе исследования установлен круг сложных предложений, которым необходимо обучать иностранцев на продвинутом этапе. Проведенный анализ сложных структур, выделенных в текстах дисциплин профессионального цикла, позволит разработать методическую стратегию обучения данным сложным синтаксическим моделям иностранцев-нефилологов инженерно-технического профиля на продвинутом этапе (B2).

**Ключевые слова:** сложное предложение, синтаксис, методика, научный стиль речи, учебник, гуманитарный цикл, инженерно-технический профиль.

Методика преподавания русского языка как иностранного предполагает систематизацию учебно-речевого материала – отбор грамматического материала должен осуществляться в строгой логической последовательности. Сложные предложения в текстах учебников профессионального цикла отличаются своими структурно-семантическими особенностями. Подобная структурно-семантическая организация сложных предложений вызывает недопонимание у иностранцев, поскольку на подготовительном курсе они не сталкивались с таким грамматическим материалом.

В качестве фактического материала в статье привлечены тексты из учебников по дисциплинам инженерно-технического профиля. Предметом анализа послужили учебники по направлению подготовки студентов, которое реализуется в рамках специальности 56.05.07 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения». Учебный план по данной специальности (ФГОС 3++ включает обучение студентов предметам гуманитарного,

социально-экономического и профессионального циклов, а также дисциплинам (модулям) специализации. Исходя из этого, мы провели эмпирическое исследование по анализу сложных предложений в научных текстах в учебниках профилирующих дисциплин, которое позволило выделить структуры сложных предложений, присущие языку научного стиля речи.

Объектом исследования в данной статье является языковой материал, характерный для синтаксиса научного стиля речи. Вопросами функционирования сложного предложения в иностранной аудитории занималась Л.Л. Бабалова. Общие синтаксические особенности научного стиля речи с позиции методики обучения иностранцев описаны О.Д. Митрофановой, Н.А. Метс, Н.М. Лариохиной. К проблеме функционирования синтаксических конструкций с различными смысловыми отношениями в научном стиле речи обращались М.Н. Кожина, М.В. Ляпон, Л.П. Земскова, Т.Т. Инфантова, В.А. Степаненко, С.А. Ильина, Е.М. Коломейцева, Т.В. Попова, Н.Н. Янова, М.А. Костина.

Остановимся на некоторых характеристиках синтаксиса сложного предложения в научной прозе, которые были даны разными авторами. Под синтаксисом понимают «всю область грамматического строя языка – правила соединения слов в словосочетаниях, предложениях, построение простых и сложных предложений» [4, с. 80]. Синтаксис научной речи характеризуется адекватным грамматическим оформлением, строгой логической последовательностью системы изложения [6]. По мнению Т.И. Магомедовой, синтаксис научного стиля речи характеризуется наличием прямого порядка слов в предложении, однородных членов предложения, конструкций с причастными и деепричастными оборотами, преобладанием союзной подчинительной связи между частями сложного предложения [16].

Л.Л. Бабалова описывает сложное предложения с позиции его преподавания в иностранной аудитории. В качестве основного подхода к описанию сложных структур автор определяет принцип «от смысла к форме», поскольку «в своей речевой деятельности говорящий руководствуется определенной коммуникативной задачей – выразить те или иные смысловые связи между обозначаемыми явлениями» [2, с. 3]. Ученый не разделяет сложные предложения на ССП и СПП, так как рассматривает выражение смысловых отношений средствами сложного предложения в целом.

О каузальных конструкциях в научном стиле речи писала Л.П. Земскова, которая указывала на их функционально-семантическую значимость для научного изложения ввиду их высокой частотности, а также на возможность причинных, условных, целевых, уступительных моделей свободно объединяться друг с другом в рамках одного высказывания [9, с. 129]. Автор также отмечала роль данных

конструкций в создании эмоциональной выразительности изложения научного содержания.

Н.М. Лариохиной принадлежит качественное описание синтаксических структур простого предложения, роль которых в создании специфики научного стиля наиболее существенна и очевидна [15, с. 6]. По мнению ученого, базой грамматики научного стиля является как количественный, так и качественный анализ языковых единиц, активно используемых в научном стиле.

О некоторых проблемах активного синтаксиса и обучения языку на продвинутом этапе пишет В.П. Гришунин. Автор отмечает, что одной из особенностей характера речепроизводства на продвинутом этапе обучения является усложнение речевой программы, и предлагает новый вид речевого упражнения – «производство учащимися микротекста по заданной ситуации (теме) с последующим варьированием формы всего высказывания путем систематического варьирования факторов преподавателем» [7, с. 130].

Существует ряд работ, посвященных исследованию и выявлению сложного предложения в научном стиле речи. Так, посредством сопоставительного анализа использования сложноподчиненных предложений в устной и письменной формах научного стиля, а также устной разговорной речи Т.Т. Инфантова определяет частотность их использования. Это позволило определить наиболее частотные конструкции, используемые в научном стиле речи. Однако автор говорит о том, что обучаемый «должен иметь представление о сложных предложениях с придаточными всех типов, в том числе и о тех, для которых не характерна высокая частотность [11, с. 60]. М.Н. Кожина, анализируя синтаксис научного стиля речи, исследовала процент употребления сложных предложений в текстах. Согласно анализу автора, сложные предложения с придаточными определительными составили 33,6 %, с изъяснительными – 28,8 %, причинными и условными – 22 %, временными – 2,2 %, места – 0,4 % [13].

Анализируя сложные предложения в языке медицины, Н.Н. Янова отмечает, что «для рациональной организации обучения языку специальности требуются теоретически обоснованные данные о реальном соотношении общенаучного и узкоспециального, о наборе конструкций, представленных частотно» [21, с. 2]. Качественно-количественный анализ функционирования сложного предложения в текстах учебной и научно-технической литературы проведен М.А. Костиной, которая выявила наиболее частотные модели научного стиля речи и пришла к выводу, что язык научно-технической литературы отличается от общелитературного языка частотой употребления и распределения предложений [14]. Предметом исследования автора стали в основном сложноподчиненные предложения – ССП уделено меньше внимания.

О.Д. Митрофанова предлагает грамматические единицы языка распределять с учетом их коммуникативной значимости, а потом продуктивности и частоты употребления, так как это позволит уточнить лингвистическую базу практических грамматик функциональных стилей, в частности научного [17]. Мы разделяем позиции ученых и так же считаем, что при формировании русскоязычной профессиональной коммуникативно-речевой компетенции иностранцев важно обучать их всем грамматическим единицам языка, в нашем случае типам сложного предложения, поскольку они встречаются в текстах учебников по профилирующим дисциплинам, поэтому коммуникативно необходимы.

Исследование по выделению сложных предложений на основе анализа учебников по профилирующим дисциплинам проведено В.А. Степаненко, которая выявила «перечень структур сложного предложения, характерных для изучения научного стиля в целом, а также перечень структур сложного предложения, выделенных для обучения языку естественно-технического и научного профиля» [19, с. 175]. Результаты исследования автора нашли отражение в редакции требований по русскому языку как иностранному для Первого сертификационного уровня [Программа по русскому языку как иностранному, 2001].

Анализ литературы по теме показал, что проблема выделения сложных структур научного текста в контексте изучения на уровне В2 остается неразрешенной.

Согласно учебному плану указанных специальностей, после дисциплин гуманитарного цикла обучающиеся приступают к изучению предметов профессионального цикла и дисциплин (модулей) специализации, поэтому далее представим сложные структуры, характерные для названных дисциплин.

Итак, в текстах учебников по дисциплинам профессионального цикла встречаются следующие типы сложносочиненных предложений закрытой структуры, допускающих второй союзный элемент.

1. Сложносочиненное предложение с союзом *и*:

– с распространительными отношениями: *«группировка данных в разделы по отдельным конструктивным элементам здания облегчает процесс составления смет, и этот процесс позволяет лучше ориентироваться в сборниках элементных сметных норм»* [22, с. 102];

– с причинно-следственными отношениями: *«У остальной части карты масштабы отличаются от главного, и их называют частными»* [20, с. 23]; *«В период космической эры эти идеи подтвердились, и его труд сегодня называют геометрией космоса»* [20, с. 9]. В текстах профессионального цикла также встречаются ССП с союзом *и* со значением следствия, допускающим второй союзный элемент: *«Подземные воды обладают высокими санитарными качествами, и*

поэтому они очень ценны для целей водоснабжения» [18, с. 55]; «Общая протяженность кольцевой сети всегда больше, и поэтому ее строительная стоимость выше» [10, с. 415];

– с условно-следственными отношениями: «В результате деятельности человека количество лесов на континентах катастрофически уменьшается, и тогда травянистая растительность теряет влагу» [18, с. 43];

– с противительными отношениями: «Этот принцип характерен для биосистем, и он является общим для всех процессов преобразования энергии» [18, с. 48].

Из вышеприведенного следует, что в текстах учебников по техническим специальностям наиболее часто встречаются ССП с союзом *и*, выражающие не только соединительные отношения в чистом виде, но и распространительные, причинно-следственные, условно-следственные, противительные отношения.

## 2. Сложносочиненное предложение с союзом *а*:

– с собственно сопоставительными отношениями: «Небольшая выпуклость земной поверхности называется холмом, а искусственный холм – курганом» [20, с. 59]; «Упругие деформации исчезают после снятия нагрузки, а пластические остаются» [5, с. 31];

– с сопоставительно-распространительными отношениями: «Ртуть имеет температуру  $0^{\circ}\text{C}$ , а плотность ртути равна ее значению для случая нормальной силы тяжести» [20, с. 19]; «Номенклатура строительных материалов непрерывно расширяется, а их свойства неуклонно совершенствуются в соответствии с новыми требованиями» [5, с. 5];

– с отношениями несоответствия: «Применяются различные механические зарядчики толкающего либо бросающего действия, а заряджение шпуров патронированными ВВ чаще всего выполняется вручную» [8, с. 20]. В учебной литературе по дисциплинам профессионального цикла часто встречаются модели с союзом *а* со вторым союзным элементом (*затем, потому, потом*): «Вначале определяется сметная стоимость в базисных ценах, а затем применяется обций индекс по соответствующему объекту или виду работ» [22, с. 77]; «Многие соединения практически не утилизируются живым веществом, а поэтому представляют огромную опасность для биосферы» [18, с. 37].

## 3. Сложносочиненное предложение с союзом *но*:

– с противительно-ограничительными отношениями: «У арабов астрономо-геодезическое развитие достигло высокого уровня, но они сами заимствовали знания по геодезии от греков» [20, с. 8];

– с противительно-уступительными отношениями: «Это наиболее современные способы, обеспечивающие максимальные скорости проходки, однако их применение имеет определенные ограничения» [8, с. 36];

– с противительными-возмездными отношениями: «По немасштабным условным знакам невозможно судить о размерах местных предметов, но определенная точка в каждом из этих знаков соответствует положению предмета на местности [20, с. 36]; «Ныне в развитых странах удельный вес государственной собственности незначителен, но управление этой собственностью отличается высокой результативностью» [22, с. 11].

Таким образом, в текстах учебников по профилирующим дисциплинам встречаются все три семантические разновидности сложносочиненных предложений с союзом *но*, выражающие противительные отношения.

4. Сложносочиненное предложение с союзом *однако*, выражающим противительные-ограничительные отношения: «Контурная крепь способствует повышению производительности труда и темпов проходки, однако область ее применения ограничена благоприятными грунтовыми условиями. Технология работ по устройству обделок такая же, как и в скальных грунтах, однако из-за стесненных условий арматурные, опалубочные и бетонные работы отличаются гораздо большей трудоемкостью» [8, с. 40].

5. Сложносочиненное предложение с союзами *также*, *причем*, *да и*:

– с присоединительными отношениями (*также*): «Водозаборные сооружения рассчитаны на эксплуатацию в обычных условиях, они также должны быть рассчитаны на эксплуатацию в редко повторяющихся условиях при возможных осложнениях» [12, с. 94]; «Разработка новых производственных норм является ключевой задачей технического нормирования, его методами также осуществляется изучение выполнения действующих норм» [22, с. 20]; «Изломы во избежание пилообразности, волнистости продольного профиля допускаются только на основных водоразделах и тальвегах, причем количество волн на продольном профиле ВПП должно быть не более двух» [3, с. 49];

- с присоединительно-усилительными отношениями (*да и*): «На первых этапах своего существования поверхность Земли была полностью безводной, да и в атмосфере водяного пара практически не было» [1, с. 16].

6. Сложносочиненное предложение с союзами *то есть*, *а именно*, выражающими пояснительные отношения: «Разрушение происходит в зоне действия напряжений растяжения, то есть трещина возникает в менее нагретых слоях» [5, с. 35]; «Во всех случаях для своевременного включения крепи в работу необходимо устройство забутовки, то есть необходимо заполнение пустот за крепью кусками породы, обрезками бревен» [8, с. 39]; «При таком изображении земной поверхности возникают искажения, а именно появляется несоответствие между расположением элементов местности в натуре и их изображением на бумаге-карте» [20, с. 23].

7. Сложносочиненное предложение с союзами *не только ..., но и, как ..., так и*, выражающими градационные отношения: «*В зависимости от длины выработки не только выполняются работы по отдельным элементам сечения, но и открываются дополнительные забои, расширяя фронт работы*» [8, с. 84]; «*Как ламинат подразделяется на четыре эксплуатационных класса, так и фанера в зависимости от внешнего вида поверхности подразделяется на сорта*» [5, с. 134].

Следует отметить, что градационные СПП необходимы для выражения отношений сопоставления или противопоставления по степени значимости с усилением роли второго компонента. Иностранец на старших курсах при изучении языка специальности испытывает потребность воспроизвести конструкции, содержащие восходящую или нисходящую градацию, что подтверждает важность данных моделей.

Среди ССП открытой структуры, встречающихся в текстах учебников профессионального цикла, следует выделить открытые структуры, не допускающие второй союзный элемент:

1. Сложносочиненное предложение с союзами *либо, или* (одноместными или множественными):

– с отношениями чередования: «*Либо используются битумно-полимерные мастики в качестве материалов для герметизации швов жестких покрытий, либо применяются резинобитумные вяжущие и полимерные герметики*» [3, с. 8];

– с отношениями взаимоисключения: «*Лизинговые платежи могут выплачиваться равными долями, либо их размеры в течение срока аренды могут изменяться*» [22, с. 249]; «*Все работы ведутся либо с подошвы выработки, либо при больших размерах сооружения они ведутся с междуэтажных перекрытий*» [8, с. 31]; «*Всасывающие патрубки насосов могут быть опущены под уровень воды в колодце, или они могут подключаться непосредственно к концам скважин лучей*» [12, с. 89].

Итак, отобрав сложные структуры с сочинительными союзами в учебно-научной литературе, мы доказали, что, в отличие от учебных текстов, предназначенных для первого сертификационного уровня, в учебниках по профилирующим дисциплинам используются ССП закрытой структуры, выражающие те отношения, которые не наблюдаются в практике преподавания РКИ на первом уровне владения. Это создает сложности восприятия подобных моделей, поскольку иностранцы на подготовительном курсе на усвоили типы ССП, выражающие подобные отношения.

Таким образом, проведя анализ учебников профессионального цикла, предназначенных для изучения в инженерно-техническом вузе, мы очертили круг структур ССП, необходимый для обучения иностранцев-нефилологов языку специальности, и пришли к выводу, что иностранцы на уровне В2 испытывают потребность в понимании и

употреблении сложных синтаксических моделей, отобранных в ходе проведенного анализа. Выявленные сложные предложения, являясь важной коммуникативной единицей и представляя собой необходимый структурно-содержательный компонент научного стиля речи, выполняют текстообразующую (речеобразующую) роль, способствуют формированию у иностранцев нефилологических специальностей языковых профессиональных компетенций. Учет результатов проведенного анализа сложных структур позволит построить методическую систему обучения данным синтаксическим конструкциям для продвинутого этапа.

### **Список литературы**

1. Ананьев В.П., Потапов А.Д. Инженерная геология: учебник для строит. спец. вузов. 3-е изд., перераб. и испр. М.: Высш. шк., 2005. 575 с.
2. Бабалова Л.Л. Сложное предложение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1984. 128 с.
3. Басов С.Н., Лесин Л.А., Матюшин Д.Д. Проектирование летной полосы / ЛВВИСУ. Л., 1989. 132 с.
4. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М., 2002. 286 с.
5. Ваучский М.Н., Дудурич Б.Б. Строительные материалы: учебник / Под общ. ред. М.Н. Ваучского. СПб., 2015. 419 с.
6. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. 459 с.
7. Гришунин В.П. Некоторые проблемы активного синтаксиса и обучение языку на продвинутом этапе // Проблемы учебника русского языка как иностранного. Синтаксис. Сост. В.И. Красных. М.: Русский язык, 1980. 488 с.
8. Доронин В.И. Подземные сооружения. Ч. II. Л., 1991. 140 с.
9. Земскова Л.П. Каузальные конструкции в научном стиле речи // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом: Тезисы докл. междунар. науч. конф. Москва, филол. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова, 4–6 дек. 2001 г. / сост.: Л.В. Ершова, Л.Н. Норейко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. 382 с.
10. Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений: учебник / Е.Н. Бухаркин, К.С. Орлов, О.Р. Самусь и др.; под ред. Ю.П. Соснина. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2009. 415 с.
11. Инфантова Т.Т. О принципах отбора синтаксических явлений в целях обучения иноязычной разговорной речи // Русский язык за рубежом. 1983. № 3. С. 59–64.
12. Кириленко В.И. Водоснабжение: учебник. СПб.: ВИ(ИТ) ВА МТО, 2018. 437 с.
13. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учеб. пособие. Пермь: Перм. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1972. 395 с.
14. Костина М.А. Функционирование сложноподчиненных предложений в языке технической литературы // Синтаксические отношения в сложном предложении. Калинин: КГУ, 1989. 156 с.
15. Лариохина Н.М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. М.: Русский

- язык, 1979. 240 с.
16. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. Махачкала: Планета-Д, 2009. 232 с.
  17. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1985. 128 с.
  18. Саркисов С.В. Экология: учебник / ВИ(ИТ). СПб., 2015. 345 с.
  19. Степаненко В.А. Лингвометодическая модель обучения коммуникации с учетом сертификации уровней владения русским языком как иностранным: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 336 с.
  20. Тихонюк Н.К. Инженерная геодезия: Ч. 1. Основы геодезии. СПб., 2014. 314 с.
  21. Янова Н.Н. Функционирование сложного предложения в научной (медицинской) литературе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1987. 15 с.
  22. Экономика строительства: учебник / под общ. ред. А.Н. Бирюкова. СПб., 2021. 490 с.

*Об авторе:*

ЦХОВРЕБОВ Алан Солтанович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, Наб. университетская, 7/9), e-mail: alanec1985@mail.ru

## **ON THE PROBLEM OF SELECTING COMPLEX STRUCTURES OF SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH**

**A.S. Tskhovrebov**

St. Petersburg State University, St. Petersburg

The article provides an analysis of the complex structures of the scientific style of speech, namely, the textbooks of the professional cycle are analyzed by the continuous sampling method, according to which the process of teaching foreign students of the future specialty in an engineering and technical university is carried out. The paper selects complex structures with a compositional connection, the use of which is needed by non-philologists in the educational and professional field, since the information about a complex sentence received during the preparatory course is not enough to understand and reproduce specific models of the syntax of scientific style of speech. In the course of the study, a range of complex proposals has been identified that need to be taught to foreigners at an advanced stage. The analysis of complex structures highlighted in the texts of the disciplines of the professional cycle will allow us to develop a methodological strategy for teaching these complex syntactic models to foreigners-non-philologists of engineering and technical profile at an advanced stage (B2).

**Keywords:** *complex sentence, syntax, methodology, scientific style of speech, textbook, humanitarian cycle, engineering and technical profile.*

**СТРАНИЦА АСПИРАНТА**

УДК 372.881.111.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.3.205

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И КОГНИТИВНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБУЧАЮЩИХ РОБОТОВ**

**Ван Шисянь**

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

Анализируются актуальные исследования по изучению лексики, грамматики, чтения и аудирования на иностранных языках посредством образовательной робототехники. Рассмотрено влияние обучающих роботов на мотивацию учащихся, влияние новизны обучающих роботов на изучение иностранного языка и сложности социального поведения обучающих роботов. В итоге установлено, что содержание обучения с помощью роботов нацелено на активизацию познавательной деятельности учащихся и обладает значительным потенциалом для развития эмоциональных навыков, необходимых в процессе обучения.

**Ключевые слова:** *информационные технологии, искусственный интеллект, обучающие роботы, изучение иностранного языка, познавательная деятельность.*

*1. Теоретические предпосылки исследования*

В нынешних условиях цифровизации образования технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) становятся актуальной темой для научных исследований, так как являются наиболее важными инструментами в современном образовании. Китайский эксперт по изучению искусственного интеллекта, академик Ли Дэи так оценил применение ИИ в образовании: «Влияние искусственного интеллекта на общество всеобъемлюще, но это влияние в первую очередь касается сферы образования. Искусственный интеллект привносит в современное образование «существенное изменение» [14].

ИИ постоянно привлекает внимание педагогов и продвигается на вершину национальной стратегии КНР в области образования.

В настоящее время все больше внимания уделяется исследованиям эффективности применения обучающих роботов и интеграции образовательной робототехники в целом в обучении иностранным языкам как наиболее значимым реализациям технологий искусственного интеллекта в современном языковом образовании.

«План деятельности по развитию искусственного интеллекта в вузах» и «План деятельности по информатизации образования 2.0», разработанные Министерством образования Китая в 2018 г., предлагают

© Ван Шисянь, 2022

усиленно развивать интеллектуальное образование и способствовать многомерному применению машинного интеллекта и других технологий в сфере образования, в частности, обучающих роботов и интеллектуальных обучающих помощников [5].

Применение технологий ИИ является новейшей формой обучения иностранному языку (ИЯ) посредством информационных технологий. Все больше и больше ученых начинают рассматривать информатизацию образования с помощью технологий ИИ как важный способ преодоления трудностей в обучении ИЯ [2].

Обучение ИЯ, поддерживаемое технологиями ИИ, относится к форме обучения, в которой в качестве вспомогательных инструментов используются устройства ИИ. Эти устройства способствуют выполнению коммуникативных задач и реализации социальных функций взаимодействия с людьми, знаниями и окружающей средой. Существует множество интеллектуальных вспомогательных инструментов, таких как обучающие роботы, профессиональное программное обеспечение и интегрированные платформы. Они тесно связаны с изучением ИЯ. Обучающие роботы обладают наивысшей степенью интеллекта и могут реализовать большой потенциал в языковом образовании.

Рассмотрим подробно понятие «обучающие роботы». В широком смысле – это роботы, которые помогают в обучении, управляют и руководят образовательным процессом; в более узком смысле – это роботы, разработанные специально с целью воспитания у обучающихся аналитических, творческих и практических знаний, умений и навыков. В литературе обучающие роботы чаще упоминаются в узком смысле. Они относятся к роботам с такими функциями, как помощь в обучении, управление обучением, учебной деятельностью и даже руководство процессом преподавания. Обучающие роботы обладают следующими педагогическими характеристиками по отношению к учащимся: взаимодействие, взаимопомощь, открытость, дружелюбие по отношению к человеку и компьютеру, высокий интеллект, автономность, богатство знаний, универсальность, полиморфизм, профессионализм и безопасность [4]. Применение обучающих роботов – типичный пример использования интеллектуального устройства в области образования в эпоху ИИ. Искусственный интеллект, распознавание речи и бионические технологии являются ключевыми направлениями и для будущего развития обучающих роботов [6]. Сфера изучения возможностей применения роботов в обучении ИЯ (RALL) быстро расширяется, а использование технологий ИИ привело к прорывам в методологии изучения ИЯ и инновациям в области их применения на практике.

Основываясь на результатах современных исследований по применению роботов в процессе обучения ИЯ [2], можно сделать следующие выводы: 1) роботы могут выступать в роли обучающих

помощников, компаньонов и посредников в общении на расстоянии; 2) на когнитивном уровне обучающие роботы положительно влияют на результаты изучения ИЯ, включая овладение новой лексикой, приобретение грамматических навыков, навыков чтения и разговорной речи; 3) с развитием интеграционных процессов в педагогике, психологии и расширением знаний о технологиях искусственного интеллекта все больше внимания уделяется влиянию обучающих роботов на человеческое познание, принятие решений, интеллект и эмоции. В табл. 1 представлены современные наиболее популярные обучающие роботы для изучения ИЯ.

Таблица 1

Современные обучающие роботы (в изучении ИЯ) и их основные характеристики

Название	Тип робота	Разработчик	Функциональные возможности
 <p>Mero , EngKey</p>	Робот телеприсутствия колёсный робот робо-животные	Институт KIST, Южная Корея	распознает лицо и речь, разговаривает, читает книги, поёт английские песенки и неуклюже танцует под музыку
 <p>ROBOSEM</p>	робот-гуманоид, колёсный робот	Компания Yujin Robot, Южная Корея	обучает языку в режиме телеконференции с педагогом-человеком или автономно, имеет предварительно загруженные уроки, которые ученики могут использовать для изучения ИЯ без участия педагога
 <p>NAO</p>	робот-гуманоид	Компания Aldebaran Robotics, Япония	учится самостоятельно, оснащен речевой связью, подключается к сети Интернет для поиска необходимой информации по теме урока; решит почти все бытовые и учебные задачи; отлично определяет, откуда исходит звук; понимает и общается на девятнадцати языках
 <p>Robovie</p>	робот-гуманоид	Институт ATR, Южная Корея	генерирует человекоподобное поведение с помощью исполнительных механизмов и датчиков; выражает человеческие эмоции, определяет несколько обучающихся одновременно
 <p>iRobiQ</p>	робот-гуманоид	Компания Yujin Robot, Южная Корея	оснащен светодиодом выражения, камерой распознавания лица и субъекта, сенсорным экраном, ультразвуковым датчиком

## *2. Влияние обучения ИЯ с помощью обучающих роботов на когнитивные результаты.*

Обучающие роботы были разработаны в целях содействия «обучению» учащихся и «преподаванию» обучающихся. Они, очевидно, не заменяют обучающихся-людей. Исследования эффективности применения обучающих роботов при изучении ИЯ могут существенно обогатить современную дидактику.

Рассмотрим подробно, каким образом обучение с применением роботов влияет на когнитивные результаты изучения ИЯ: овладение лексикой и грамматикой, приобретение навыков чтения и разговорной речи.

### *2.1. Использование обучающих роботов в процессе овладения лексикой.*

Словарный запас, как необходимый «строительный материал», является основой изучения любого языка. При изучении английского языка (АЯ) китайские обучающиеся часто сталкиваются со множеством трудностей, обусловленных ограниченностью словарного запаса. Применение в учебном процессе обучающих роботов позволяет сделать процесс заучивания лексических единиц увлекательным и эффективным, создается новая модель обучения, которая объединяет обучающего и учащихся с роботами.

Значительный объем международных исследований эффективности изучения ИЯ с помощью обучающих роботов связан с овладением новой лексикой, а большинство субъектов – дети дошкольного возраста или ученики начальной школы. Некоторые исследователи утверждают, что в рамках образовательной модели изучения лексики с использованием роботов количество выученных новых слов будет достаточно ограниченным, однако при этом во многих исследованиях обосновывается вывод, что продолжительность взаимодействия детей с обучающими роботами является прямым фактором, влияющим на результаты такого обучения [2]. Они считают, что только те учащиеся, которые продолжают постоянно взаимодействовать с роботами, могут достичь лучших результатов в овладении новой лексикой. Наблюдения за японскими детьми, изучающими АЯ при взаимодействии с обучающими роботами, также показали, что дети, которые меньше взаимодействуют с обучающими роботами, получают меньше пользы от обучения. В таком обучении интерес детей, когнитивный и эмоциональный эффекты также влияют и на продолжительность запоминания новых слов [7].

### *2.2 Применение обучающих роботов в процессе овладения грамматикой ИЯ.*

Причиной плохого усвоения грамматики ИЯ для множества китайских учащихся является отсутствие целостной логически выстроенной системы. Известно, что каждый ИЯ обладает собственной грамматической системой. Традиционное обучение грамматике, как ключевому аспекту ИЯ, представляет собой сложный, длительный и

монотонный процесс. С помощью обучающих роботов учащиеся могут усваивать грамматические правила в увлекательной и интерактивной форме при поддержке заранее установленной программы «объяснение с примерами». Кроме того, что обучающие роботы могут успешно способствовать изучению грамматики иностранного языка, их образовательный статус также оказывает большое влияние на детей. Хербергер и др. исследовали две ситуации, когда обучающие роботы обучали детей грамматике ИЯ. В первом случае обучение детей в присутствии роботов проводилось без зрительного контакта с ними, а во втором – дети находились под пристальным наблюдением обучающих роботов. В результате проведенного опыта, успеваемость детей из второй группы была значительно хуже [11]. Одно из возможных объяснений этого результата состоит в том, что присутствие зрительного контакта роботов с детьми может усилить психологическое давление на них и, следовательно, ухудшить их обучаемость. Нужно иметь в виду, что грамматические упражнения и особенно их выполнения обучающимися отличаются большим разнообразием, поэтому поведение обучающих роботов может самым неожиданным образом повлиять на процесс обучения детей. Следовательно, обучающие роботы должны быть заранее адаптированы к различным образовательным ситуациям.

*2.3 Использование обучающих роботов в процессе приобретения навыков чтения.*

Чтение является основой для формирования других языковых навыков. В качестве главного способа для извлечения информации, расширения культуроведческого кругозора, развития мышления и приобретения эстетического опыта, обучение чтению на иностранном языке может развивать у обучающихся языковое чутьё, способствовать овладению различными стилями изучаемого языка [10].

Сравнительный эксперимент с участием 57 дошкольников в течение двух месяцев показал, что 30 детей, которые использовали для чтения роботизированную игрушку iRobiQ, добились большего прогресса в способности к распознаванию словарного запаса и способности к пересказу историй, чем 27 детей, которые читали только с использованием планшета [11]. Кроме того, роботы также предоставляли больше учебного материала и обеспечивали двустороннее взаимодействие.

Обучающие роботы обладают большим потенциалом для улучшения навыков чтения учащихся. Наличие такого помощника-преподавателя оказало положительное влияние на развитие навыков чтения на АЯ у большинства детей.

*2.4 Влияние образовательных роботов на обучение устной речи.*

Конечная цель изучения ИЯ – успешная коммуникация. Тем более, уровень разговорной речи прямо отражает эффективность обучения, влияет на желание продолжения коммуникации, определяет её

успех и результативность. В условиях отсутствия языковой среды в целях отработки коммуникативных навыков обучающие роботы предоставляют учащимся возможность взаимодействовать и общаться на изучаемом языке, выполняя устные упражнения.

Существуют большие различия в приобретении навыков устной речи в обучении, охватывающем аудирование, чтение и письмо. Южнокорейское исследование, направленное на изучение способов совершенствования навыков говорения и аудирования на английском языке, показало, что после взаимодействия с обучающими роботами несмотря на то, что навыки аудирования на ИЯ у детей остались прежними, их устные навыки стали значительно лучше, что нашло отражение в четырех аспектах: произношение, лексика, грамматика и коммуникативные навыки [12]. Аналогичные результаты были получены в исследовании, в ходе которого проводилось сравнение учебных классов на основе роботизированной поддержки с традиционными классами по обучению детей коммуникации на ИЯ на Тайване (Китай). По результатам исследования выяснилось, что в классе, оснащенном обучающими роботами, дети обладают более высокими навыками устной речи [10].

Имеются следующие практические исследования по тренировке устной речи с роботами: а) роботы Mero и EngKey (2011 г., Lee et al.); б) робот ROBOSEM (2011 г., Park et al.); в) система виртуальных роботов DISCO (2018 г., Cucchiaroni & Strik); г) проект JST PRESTO (2013 г., Tanaka); д) виртуальный робот BookBuddy (2019 г., Ruan et al.) [2]. Данные исследования демонстрируют огромный потенциал и возможности образовательной робототехники для обучения навыкам разговорной речи на иностранном языке.

### *3. Влияние обучающих роботов на эмоции учащихся*

Как отмечают исследователи Е.П. Ильин, R.J. Wlodkowski, успешное выполнение образовательной деятельности неразрывно связано с положительной мотивацией. Положительный эмоциональный отклик, как важнейший аспект обучения ИЯ, наблюдается у каждого обучающегося [3].

Множество китайских исследователей сошлись на мнении, что применение обучающих роботов позволяет в значительной степени задействовать эмоциональную сферу обучающихся.

Одним из положительных аспектов использования интеллектуальных обучающих роботов в обучении детей является то, что они стимулируют детское любопытство посредством разнообразных и интересных ответов, что еще больше повышает интерес детей к обучению ИЯ. С этой точки зрения интеллектуальные обучающие роботы могут превратить обучение ребенка из пассивного в активное.

#### *3.1. Эффект новизны обучающих роботов в овладении ИЯ*

Стимулирование интереса пользователей к обучающим роботам осуществляется за счет так называемого эффекта новизны, то есть

интерес и эффективность обучения учащихся возрастает на начальных этапах знакомства с новыми технологиями из-за их новизны. Однако новизна имеет свойство постепенно снижаться по мере дальнейшего использования данной технологии. Как только учащиеся привыкают к новой технологии, происходит соответствующее снижение интереса вплоть до исчезновения эффективности обучения.

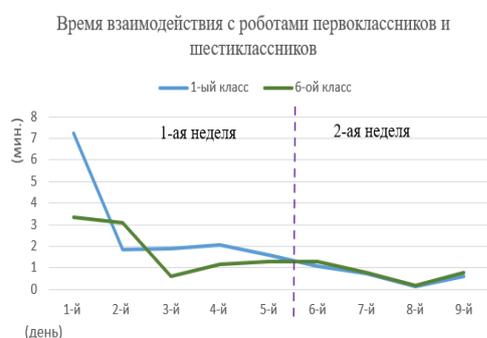


Рис. 1. Среднее время взаимодействия с роботами во время перемены

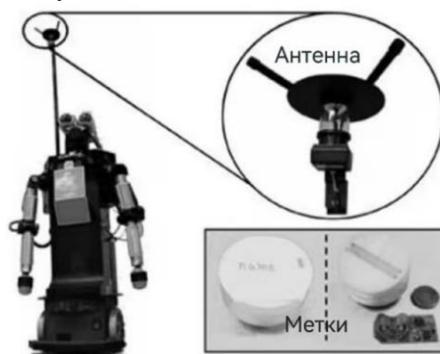


Рис. 2. Робот Robovie

Коллектив японских исследователей во главе с Такаюки Канда провел двухнедельное исследование в начальной школе при университете Вакаяма с двумя англоговорящими роботами Robovie (рис. 2), посвященное изучению процесса овладения лексикой иностранного языка. Используя беспроводные идентификационные метки и датчики, роботы идентифицировали учащихся и взаимодействовали с детьми, которые подходили к ним в процессе обучения. На рис. 1 показано среднее время взаимодействия с роботами во время перемены в течение двухнедельного периода. Видно, что данные по общему снижению интереса, приведенные в таблице, в определенной мере подтверждают наличие эффекта новизны. В исследованиях также выявлено, что непрерывное взаимодействие детей на второй неделе обучения происходит только из сочувствия к обучающим роботам [1].

*Рис.1 Диаграмма-1*

*Рис.2 Робот Robovie*

Дальнейший анализ результатов последующего тестирования показал, что дети, которые продолжили использование обучающих роботов в процессе изучения ИЯ, достигли лучших результатов по сравнению со своими сверстниками, вернувшимися к традиционной модели изучения ИЯ [6].

Исследователь Zhen JiaYou и другие разработали пять моделей взаимодействия между преподавателями и обучающими роботами: модель повествования, модель «вопрос-ответ», модель «группа поддержки», модель «давайте действовать» и модель произношения. В данном эксперименте приняло участие 100 японских студентов выпускного

курса из трёх групп. В результате проведенных наблюдений по каждой модели взаимодействия исследователи также отметили, что эффект новизны при работе с обучающими роботами со временем ослабевает [5].

Очевидна необходимость проведения дальнейших исследований для поиска наиболее оптимальных методов проектирования учебной деятельности по конкретным направлениям и темам с использованием образовательной робототехники в целях поддержания интереса учащихся к изучению ИЯ в течение более длительного времени для того, чтобы превратить обучающих роботов в надежных партнеров или наставников на занятиях.

### *3.2. Влияние обучающих роботов на мотивацию учащихся*

Обучающие роботы влияют не только на результаты изучения ИЯ обучающимися, но и на их стратегии обучения и мотивацию.

Амлер и др. обнаружили, что обучающие роботы помогали детям в возрасте от 9 до 11 лет расширять словарный запас иностранного языка с более положительными результатами обучения, чем традиционные бумажные носители словарного запаса [8]. Исследование развития навыков устной речи показало, что дети, которые проходили обучение с обучающими роботами, демонстрировали более высокую уверенность в себе, положительную мотивацию и участие, чем дети, которые учились в соответствии с традиционной методикой.

Исследования Алеми и др. по овладению лексикой ИЯ показали, что обучение при взаимодействии с обучающими роботами способствует повышению настроения учащихся, заинтересованности в достижении лучших результатов обучения по сравнению с традиционной формой обучения ИЯ. Дети демонстрируют более высокую степень участия и более удовлетворены своими академическими результатами [7].

С учётом других зарубежных исследований по способам повышения мотивации к овладению ИЯ с помощью обучающих роботов, в ходе которых проводилось сравнение результатов обучения детей в классах с применением роботов-помощников с классами обучающихся по традиционной модели, а также сравнение эффективности применения обучающих роботов с другими типами современных информационных технологий (планшеты, онлайн-программы, компьютер) и реальными преподавателями, авторы пришли к выводу о том, что обучающие роботы, как правило, способствуют более эффективному развитию мотивации учащихся, их энтузиазма к участию в учебной деятельности, повышению самооценки, удовлетворенности, интереса и уверенности в своих способностях.

### *3.3. Влияние обучающих роботов на социальное поведение учащихся*

Такие факторы, как социально-культурное происхождение учащегося, его личностные особенности и пол могут оказывать комплексное влияние на интерес к различным видам обучающих заданий и результатам обучения [13]. Кроме того, социально-поведенческое

влияние может быть как благотворным, так и пагубным.

При условии выдвижения гипотезы о том, что обучающий робот может совершать ошибки при взаимодействии с детьми, С. Мейирбеков и др. анализируют, как ошибки робота-наставника влияют на успеваемость девочек и мальчиков. В результате было установлено, что девочки выучили в два раза больше слов, чем мальчики, используя обучающих роботов-победителей, а мальчики – в два раза больше слов, чем девочки у обучающего робота, который иногда совершает ошибки [13]. Данный эксперимент демонстрирует значительную разницу во взаимодействии с роботами в процессе интерактивного обучения, обусловленную гендерными различиями, такими как эмпатия, которая выражается у детей разных полов по отношению к проигрывающему или выигрывающему роботу. Поскольку социальное поведение учащихся различно, исследования по влиянию других факторов на их поведение продолжаются.

#### *4. Заключение*

В данной статье были проанализированы исследования в области обучения различным видам речевой деятельности в процессе обучения ИЯ с помощью обучающих роботов, дополнительно выяснены методы и стратегии исследований в этой области. Также был выполнен анализ влияния обучающих роботов на развитие мотивации и социальное поведение учащихся, исследован эффект новизны обучающих роботов в образовательном процессе. Вместе с тем следует отметить, что в области преподавания иностранных языков обучение с помощью обучающих роботов все еще находится на стадии теоретических изысканий, а исследований эффективности практического применения на сегодняшний день недостаточно.

Таким образом, автор приходит к выводу, что большинство исследований по обучению языку с применением роботов сосредоточено на изучении лексики. Исследования навыков чтения, изучения грамматики и разговорных навыков должны быть разнообразными, чтобы оценить наиболее эффективные различия в поведении и интерактивных способностях обучающих роботов. В то же время необходимо провести дальнейшие подобные исследования занятий, в ходе которых будут взаимодействовать обучающие роботы и учащиеся.

Обучающие роботы должны обладать такими разговорными навыками, как распознавание речи и генерация естественного языка. Однако, по сравнению с большинством технологий ИИ, достоинства (взаимодействие, взаимопомощь, открытость, дружелюбие по отношению к человеку и компьютеру, высокий интеллект, автономность, богатство знаний, универсальность, полиморфизм, профессионализм и безопасность) обучающих роботов все еще не использованы в полной мере. Технические ограничения препятствуют эффективной реализации этих возможных преимуществ. Необходимо в полной мере использовать

потенциал образовательных роботов посредством технологических обновлений и применять эти теоретические преимущества на практике. Влияние роботов на когнитивные результаты изучения языка в Китае пока изучено мало, поэтому в настоящее время требуется проведение более тщательных исследований такого рода.

Влияние обучающих роботов на эмоции учащихся в процессе изучения ИЯ выражается в эффекте новизны, изменении учебной мотивации и проявлении сложного социального поведения. Обучающие роботы оказывают стимулирующее воздействие на мотивацию учащихся к изучению ИЯ, что может быть частично связано с эффектом новизны данного вида обучения.

Несмотря на большой потенциал и широкую практику обучения ИЯ в Китае с применением обучающих роботов, данная образовательная технология не преобразована в систематическую научную стратегию и эффективную исследовательскую модель [9]. В этой связи необходимо проводить дальнейшие исследования результативности обучению ИЯ с помощью обучающих роботов. Текущая тенденция развития использования обучающих роботов в обучении ИЯ показывает, что сочетание искусственного интеллекта и образования со временем будет становиться все очевиднее, и в будущем все больше интеллектуальных обучающих роботов будут выходить на сцену образовательной деятельности и, в частности, для обучения иностранным языкам.

#### **Список литературы**

1. Зверева Л.Г., Темирова Э.Э. Инновационные методы и передовые технологии в современном преподавании// Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №1(64) С. 26–28. DOI:10.24412/2500-1000-2022-1-1-143-145.
2. Лу Сяофэй, Ляо Цзянь, Сюй Ци. Применение образовательных роботов в обучении устной речи иностранного языка: положение и перспективы// Мир иностранных языков. 2021. № 1 С. 11–20. URL: <https://mall.cnki.net/magazine/Article/WYJY202101002.htm>
3. Матухин П. Г., Михеева Н. Ф., Провоторова Е.А. Интеграция элементов искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. 2020. С. 562–566. DOI: 10.17632/4v3jjfskfd.1
4. Папко С. С. Возможности использования робототехники на уроках математики// Международный школьный научный вестник. 2016. № 4 С. 26–28. URL: <http://school-herald.ru/ru/article/view?id=103>
5. Шан Цяоцяо, Ван Цзинин, Лунь Инцзе. Исследование по вспомогательным образовательным роботам при изучении языков за рубежом: когнитивная активация и эмоциональный драйв// Цифровое образование. 2021. № 1. С. 79–84.
6. Alemi M. & Meghdari A. & Ghazisaedy M. Employing Humanoid Robots for Teaching English Language in Iranian Junior High-schools // International Journal of Humanoid Robotics. 2014. № 11(3): PP. 1–25. DOI:

- 10.1142/S0219843614500224.
7. Bendett, S. (2018). The Development of Artificial Intelligence in Russia. AI, China, Russia, and the Global Order: Technological, Political, Global, and Creative, 161 p.
  8. Eimler S., Pütten A.V.D., Schächtee U., et al. Following the White Rabbit-A Robot Rabbit as Vocabulary Trainer for Beginners of English [EB/OL]. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-16607-5\\_22](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-16607-5_22).
  9. Konaev M., & Dunham J. Russian Ai Research 2010 to 2018 (Center for Security and Emerging Technology, October 2020). <https://doi.org/10.51593/20200040>
  10. Kennedy J, Baxter P, Senft E, Belpaeme T. Social Robot Tutoring for Child Second Language Learning [EB/OL]. DOI: 10.1109/HRI.2016.7451757
  11. Hsiao H., Chang C., Lin C., Hsu L. «iRobiQ»: The Influence of Bidirectional Interaction on Kindergarteners' Reading Motivation, Literacy, and Behavior // Interactive Learning Environments, 2015, 23(3): PP. 269–292. DOI: 10.1080/10494820.2012.745435
  12. Lee S., Noh H., Lee J., et al. On the Effectiveness of Robot-assisted Language Learning // ReCALL, 2011. № 23(1): PP. 25–58. DOI: 10.1017/S0958344010000273
  13. Meirbekov S., Balkibekov K., Jalankuzov Z., et al. «You Win, I Lose»: Towards Adapting Robot's Teaching Strategy [EB/OL]. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7451813>
  14. 中国机器人峰会上李德毅院士：人工智能冲击最大的行业是教育！URL: <https://zhuanlan.zhihu.com/p/102793916>

*Об авторе:*

ВАН Шисянь – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), e-mail: 1042208094@pfur.ru; 1973274218@qq.com

## **STUDENTS' COGNITIVE AND COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE USING LEARNING ROBOTS**

**Wang Shixian**

RUDN University, Moscow

Current research on the study of vocabulary, grammar, reading and listening in foreign languages through educational robotics is analyzed. The influence of teaching robots on the motivation of students, the impact of the novelty of teaching robots on learning a foreign language and the complexity of the social behavior of teaching robots are considered. Accordingly, it is discovered that robot-assisted learning content aims to stimulate students' cognitive functions and has a considerable potential for fostering the emotional abilities required for learning. **Keywords:** *information technology (IT), artificial intelligence (AI), learning robots, foreign language learning, cognitive activities.*

УДК 37.013

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.216

## **СРАВНЕНИЕ СТАНДАРТНЫХ И НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

**И Аньжань**

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

Изучены стандартные и нестандартные методы преподавания китайского языка русским студентам. Проведено сравнение использования данных методов на практике различных российских вузов. В качестве методики исследования использовалось изучение теоретической литературы и практического опыта обучения китайскому языку. Было выделено несколько современных и достаточно эффективных методов обучения, дающих более высокие результаты по сравнению со стандартными методами, которые использовались ранее.

**Ключевые слова:** *методы преподавания, китайский язык, современные методы, эффективность обучения.*

### *Введение*

Китайский язык изучают в России около 150 лет, и всё это время педагоги и исследователи отмечали наличие достаточно большого количества сложностей, связанных с различиями в русской и китайской культурах и структуре языка [15].

С развитием отношений между двумя странами и повышенным интересом русских студентов к изучению китайского языка начались исследования, посвященные поиску эффективных современных методик обучения. На протяжении нескольких десятилетий разрабатывались нестандартные методы обучения, использующие современные достижения педагогики и технологии. Изучение этих методов в отношении обучения русских студентов китайскому языку является актуальным и своевременным.

*Цель исследования* – провести сравнение стандартных и нестандартных методов преподавания китайского языка российским студентам различных гуманитарных специальностей, таких как журналисты, филологи, юристы, психологи, историки и так далее.

### *Основная часть*

Обучение русских китайскому языку началось еще около 150 лет назад, но на протяжении всего этого периода выявлялось множество проблем, связанных в первую очередь со значительной разницей в особенностях языка и культурного наследия.

© И Аньжань, 2022

Как и при изучении любого иностранного языка, обучение китайскому ставит главной целью овладение коммуникативной компетенцией, то есть различными формами взаимодействия с представителями других государств [8, с. 23–26]. Но разница в языковой структуре и культуре двух стран не позволяла долгое время обеспечить полноценное овладение китайским языком российских студентов.

Основной проблемой при обучении был недостаточный уровень адаптации учебных материалов под менталитет российских студентов. Но в последние десятилетия специалистами Института Конфуция учебные материалы были переработаны и полноценно адаптированы для российских студентов [2]. В первую очередь был внесен ряд изменений в объяснение лексики и грамматики с точки зрения непосредственно европейский языков. Например, Институтом Конфуция используется целый набор учебных пособий, включающий начальный курс, интегральный курс, деловой китайский и т.д. В них представлены материалы на русском и китайском языках, включающие упражнения, интересные и увлекательные тексты, тесты, способные пояснить русскоязычным студентам особенности восточного языка и его культуры [13]. Кроме того, для начальных курсов Институтом Конфуция и другими специалистами в области преподавания китайского языка разработаны специальные прописи и специфические тетради, направленные на развитие письменности и запоминания порядка написания иероглифов.

В последние годы интерес российских студентов к изучению китайского языка стремительно возрастает в связи с развитием отношений между двумя странами. При этом стало ясно, что использование только полноценно разработанных, но вполне стандартных способов преподавания не дает достаточно быстрого и эффективного овладения знаниями по древнему восточному языку.

Методы обучения как действия педагога, направленные на усвоение сути и содержания материала, ставят главной целью непосредственное обучение студента новой науке [11, с. 23–29]. Методы обучения являются основой составления самой методики, но при этом немаловажное значение имеют и способы преподавания, которыми пользуются педагоги. Для обучения используются различные способы, то есть приемы, позволяющие достигать поставленной перед педагогом цели – обучение студентов.

Существует несколько классификаций методов обучения. Одна из наиболее популярных, разработанных И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, представлена ниже в табл. 1.

Как видно из данных таблицы, большинство стандартных методов направлено на получение знаний при помощи преподавателя [7]. После формирования данного перечня начались и дальнейшие исследования, позволяющие добиться более высоких результатов обучения.

Таблица 1

Классификация методов обучения (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину) [16, с. 43–46]

Метод	Вид деятельности обучающегося	Уровни умственной деятельности обучающегося	Уровни знаний
Объяснительно-иллюстративный	Получение знаний с помощью преподавателя	I – узнавание	Традиционное обучение – процесс передачи готовых известных знаний
Репродуктивный	Применение изученного на основе образа	II – воспроизведение	II – знание-копия
Проблемное изложение	Изучение решения проблемных задач с помощью преподавателя	III – применение	III – знание-умение
Частично-поисковый	Активный поиск решения задачи при помощи преподавателя	III – применение	III – знание-умение
Исследовательский	Самостоятельный поиск вариантов решения	IV – творчество	IV – знание-трансформация

Например, в 2010 г. китайским исследователем было проведено изучение применения видеofilмов в качестве более быстрого освоения лексики и произношения. Результаты исследования показали, что, по сравнению со стандартными методиками аудирования и общения с педагогами, просмотр фильмов на языке-носителе позволяет быстрее и эффективнее освоить нюансы лексики и произношения [5].

В отношении обучения китайской письменности современным, отличным от стандартных методов обучения, является применение ментальных карт. Они позволяют выделить образ иероглифа, расширить ассоциативное мышление, ускорить понимание культурных особенностей китайского языка. По сравнению с изучением иероглифии по стандартным материалам (например, при помощи пиктограммам, идеограммам или простого «заучивания»), когда необходимо написать один и тот же иероглиф много раз подряд в обычную тетрадь объемом 18 листов) [6, с. 23–29], в которых в основном содержится лишь информация о печатном образе иероглифа, а также общих принципах написания, методика ментальных карт позволяет быстрее освоить технологию написания, а также увеличить коммуникативные способности студентов начиная с начальных этапов изучения китайского языка. Кроме того, применение данной методики в значительной степени увеличивает

скорость освоения словарного запаса за счет понимания «культурных кодов» по сравнению со стандартными методами преподавания [17].

Ментальные карты строятся в несколько этапов, могут достигать значительных размеров и содержать большой объем информации. На начальных этапах лучше ограничиваться 2–3 этапами, затем переходить к 4–5 этапам. Пример построения ментальной карты представлен на рис. 1.

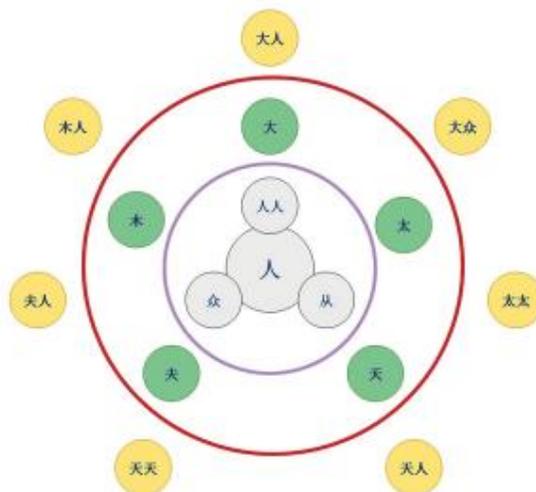


Рис. 1. Пример третьего этапа построения ментальной карты с семантическим ядром «человек» [17].

Еще одной эффективной методикой современного обучения студентов новой лексики является кластерно-альтернативный метод. Он заключается в определенном объединении ряда предметов, то есть в отношении преподавания китайского языка, подбора слов, имеющих в основе одинаковые иероглифы или ключи. Как пример исследователи предлагают иероглифическую ассоциацию, когда слова имеют в составе одинаковые иероглифы. Например: 电脑, 电影, 电视 и т. д. Кроме того, можно подбирать иероглифы по ключам, то есть когда в основе лежит один и тот же ключ, например: 狗, 猫, 狼. Есть еще и смысловая ассоциация, то есть когда необходимо подбирать слова по смыслу значения. К примеру: 椅子, 窗户, 门 и т. д. (перечисленные слова собраны по теме «мебель») [17].

Помимо перечисленных, может быть использована смысловая или тоновая ассоциации, позволяющие подобрать слова, схожие по теме или тональности произношения. Примеры данной ассоциации привести в публикации проблематично, так как они основаны на звуковых ассоциациях.

Исследования, проведенные на базе Международной языковой студии, показывают, что применение данной методики в различных возрастных категориях увеличивает эффективность освоения новой лексики на 15–25 %. Эффективность метода заключается в первую очередь в простоте овладения, а также в относительно небольших

временных затратах на изучение новой лексики по сравнению со стандартными методиками заучивания слов и выражений [1].

В последнее время достаточно распространёнными, вне зависимости от уровня образования, являются интерактивные способы обучения. В целом понятие «интерактивные» можно перевести как «взаимное действие» [14]. Эти методы позволяют задействовать сразу всех участников урока, максимально наладить процесс общения как между самими студентами, так и в отношении «студент – преподаватель». В качестве организации подобных способов обучения можно учитывать игры, вебинары, мастер-классы, интернет-сервисы и прочие методы [3].

Исследование Т.Л. Гурулевой подтверждает, что сочетание интерактивных способов обучения, таких как методы моделирования, игровые методы, проекты и мастер-классы, тренинги, дискуссии, используемые как дополнительные средства при преподавании китайского языка, позволяют добиться достаточно высоких результатов, по сравнению со стандартными способами заучивания иероглифов, тренировок по написанию ключей, аудированию стандартных диалогов [10].

Кроме того, интерактивные методы обучения способствуют повышению уровня мотивации студентов [4]. Стандартные методы преподавания основаны в первую очередь на простом объяснении того, какие выгоды студент может получить от изучения китайского языка. Интерактивные методы наглядно демонстрируют особенную, интересную и необычную культуру древнего восточного народа [9]. Несмотря на то что многие стандартные методы обучения (например, иллюстрации в русско-китайском словаре) также используют эффект наглядности и погружения, интерактивные методы обучения оказывают более высокий эффект – например, за счет того, что во время использования игровых, проектных методов, способов моделирования и реального общения студенты в большей степени погружаются в реальную среду общения на китайском языке. А при использовании современных платформ и веб-сервисов обучение становится еще и более легким, понятным и приятным для современных студентов, так как молодые люди, пользуясь программами и сервисами, чувствуют себя более уверенными и спокойными, нежели занимаясь по стандартным учебникам.

Примером подтверждения эффективности современных нестандартных методов преподавания китайского языка может служить эксперимент, проведенный на базе РГПУ им. А.И. Герцена. Специалисты провели наблюдение за использованием различных способов преподавания, и пришли к выводу, что необходимо сделать систему преподавания наиболее мобильной, способной реагировать на любые изменения. Высокоэффективной является методика, сочетающая различные способы донесения информации, в том числе современные: стандартные учебные пособия, аудирование, просмотр видеофильмов, использование

специализированных сайтов, а также оценка знаний с использование различных методик. Результат эксперимента позволил сделать вывод, что такое сочетание методов позволяет в достаточно короткий срок освоить начальный курс по китайскому языку без особых проблем [11].

#### *Выводы*

Изучение теоретической литературы, в том числе методических пособий, разработанных в России и в Китае, а также практического опыта преподавания китайского языка русским студентам на базе РГПУ им. Герцена, Оренбургского университета, СЗППИ СГУТД и других вузов позволило сделать вывод, что существует целый ряд современных способов обучения, в значительной степени отличающихся от стандартных.

Нестандартные способы преподавания – ментальные карты, игровые методики, кластерно-альтернативный метод, мастер-классы и другие – позволяют добиться более высоких результатов за счет наглядности, понятности и простоты, по сравнению со стандартными методиками, нацеленными на заучивание (например, стандартное написание иероглифа до тех пор, пока он не будет запомнен). Современные методики нацелены на то, чтобы студенты с самого начала изучения понимали то, что российский и китайский языки отличаются не только по структуре, но и по смысловому содержанию.

Понимание особенностей китайского языка и его культуры позволяет овладеть межкультурной коммуникативной компетенцией намного быстрее, чем при простом заучивании лексики, грамматики и произношения.

#### **Список литературы**

1. Андреев А.Б. Кластерно-ассоциативная методика преподавания китайской лексики // Молодой ученый. 2017. № 13 (147). С. 679–681. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41307/>
2. Бельченко А.С. Деятельность институтов Конфуция в Российской Федерации // Вестник РУДН. Серия: Всеобщая история. 2010. № 1. С. 65–74.
3. Ветошкина Т.А., Шнайдер Н.В. Активные и интерактивные методы обучения: метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2011. 156 с. С. 19–39.
4. Волков К.В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования [Электронный ресурс]. 2017. № 4–2. С. 96–99. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11445c>
5. Вэй В. Изучение разработки плана занятия с применением кинофильмов в преподавании китайского языка как иностранного («研究使用电影进行汉语作为外语教学的课程计划的制定» // Кинообзор. № 23. Пекин: Издательство Министерства культуры и образования, 2010. С. 74–75.
6. Горелов В.И. Практическая грамматика китайского языка. М.: Внешторгиздат, 1957. 192 с.
7. Единая программа обучения китайскому языку как иностранному. Пекин: Пекинский университет языка и культуры, 2014. 222 с.

8. Грушевицкая Т.Г. Межкультурная коммуникация / под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
9. Гудина М.С. Обучение иностранному языку в школе в условиях реализации дистанционного образования // Иностранные языки. Электронный журнал. 2020. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2020/08/%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%B8%D0%BD%D0%>
10. Гурулева Т.Л., Радус Л.А. Педагогические технологии обучения иностранным языкам: интерактивные методы и информационные средства (из опыта работы кафедры дальневосточных языков) // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. М.: ВУ, 2015. С. 74–80.
11. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М.: Восточная литература, 2006. 88 с.
12. Есаулов И.В. Оптимизация содержания обучения китайскому языку на языковых курсах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.
13. Используемые учебные пособия // Российско-китайский учебно-научный центр Институт Конфуция РГГУ. URL: <https://www.confucius-institute.ru/materials/tutorials/>
14. Куприян А.В. Интерактивное обучение // ИСОМ. 2015. Прил. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-2>
15. Ма И. Проблема изучения китайского языка как иностранного в России: история и современность // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. № 2 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-izucheniya-kitayskogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-rossii-istoriya-i-sovremennost>
16. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Проспект, 2010. 432 с.
17. Просвиркина И.И., Стулей О.В. Обучение китайскому языку при помощи ментальных карт // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 4 (216). С. 56–64.

*Об авторе:*

И Аньжань – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), e-mail: anyaanran@mail.ru

## **COMPARISON OF STANDARD AND NON-STANDARD METHODS OF TEACHING CHINESE TO HUMANITARIAN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES**

**Yi Anran**

RUDN University, Moscow

In the course of the work, standard and non-standard methods of teaching Chinese to Russian students were studied. The comparison of the use of these methods in practice of various Russian universities is carried out. The study of theoretical literature and practical experience of teaching the Chinese language was used as a research methodology. Several modern and fairly effective teaching methods have been identified that give better results compared to the standard methods that were previously used.

**Keywords:** *teaching methods, Chinese language, modern methods, teaching effectiveness.*

УДК 37.03

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.223

## **ИССЛЕДОВАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ К ИНФОРМАЦИОННЫМ ПРОВОКАЦИЯМ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ**

**Е.А. Маклачков**

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург

Современные геополитические вызовы актуализируют проблему негативного влияния информационных провокаций на общество. Решение данной проблемы становится особенно важным для военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии, выполняющих служебно-боевые задачи по охране правопорядка в стране. В целях развития устойчивости к информационным провокациям разработан и апробирован факультативный курс занятий. По окончании занятий проведена повторная диагностика. Анализ данных подтвердил качественные изменения состояния устойчивости к информационным провокациям у сотрудников, освоивших курс занятий.

***Ключевые слова:** устойчивость к информационным провокациям, практические занятия, факультативный курс, подготовка, служебно-боевые задачи.*

Сохранение психологического и физического здоровья военнослужащих, сотрудников войск национальной гвардии (ВНГ) является одной из важных задач по обеспечению боеспособности и управляемости подразделений в связи с возросшим информационным давлением. Предоставление ложной информации и искажение сведений о выполняемых служебно-боевых задачах войсками национальной гвардии со стороны оппозиционных СМИ и Интернет-ресурсов происходит практически ежедневно, провоцируя граждан проводить несанкционированные митинги, оскорблять и оказывать физическое воздействие по отношению к военнослужащим и сотрудникам войск правопорядка [5; 6; 11].

Данный процесс можно обозначить как *информационные провокации*, представляющие «преподнесение искаженной или ложной информации для создания у военнослужащих, сотрудников неопределенности, нерешительности и ошибочности в действиях, которые могут повлечь тяжелые или губительные последствия» [7, с. 87]. Осуществление информационных провокаций может обусловить совершение неправомерных действий со стороны военнослужащих, сотрудников, внести дезорганизацию в управление подразделением,

© Маклачков Е.А., 2022

формировать деструктивный имидж войск национальной гвардии в обществе [2, с. 115; 9, с. 393].

В целях минимизации публикаций, содержащих ложную информацию о действиях военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации, защиты интересов страны, ее граждан и поддержания международного права и безопасности в Уголовный кодекс Российской Федерации включена статья 207.3. Также дополнена статья 280.3, предусматривающая ответственность за публичные действия, дискредитирующие использование военнослужащих и сотрудников в целях защиты интересов страны [12]. Вследствие внесения изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации количество провокационной информации снизилось, были закрыты ряд телеканалов, радиостанций и интернет-изданий (телеканал «Дождь», радио «Эхо Москвы», интернет-издание «Медуза»), предоставлявших недостоверную информацию о действиях силовых структур по защите интересов страны. При этом полностью ликвидировать негативное воздействие информационных провокаций не представляется возможным. Многие запрещенные СМИ продолжают предоставлять информацию, создавая Telegram и Youtube-каналы, с помощью подключения через VPN осуществляются трансляции в социальных сетях Instagram и Facebook, что в совокупности негативно влияет на моральное и психологическое состояние военнослужащих и сотрудников ВНГ.

Защита от негативных воздействий достигается за счет формирования и развития устойчивости к информационным провокациям с помощью проведения занятий с военнослужащими, сотрудниками войск национальной гвардии [10, с. 20]. *Устойчивость* понимается как «способность человека посредством саморегуляции и самоуправления противостоять отрицательным факторам внешней среды, не снижая продуктивности деятельности и не нанося ущерб своему здоровью» [3, с. 509]. Соответственно *устойчивость к информационным провокациям* представляет контролируемое состояние, необходимое для сохранения самообладания и осуществления оптимальных действий в определенный временной период, формируемое на основе рефлексии [7, с. 90].

Формирование устойчивости к информационным провокациям у военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии происходит в процессе проведения мероприятий агитационно-пропагандистской работы, включающих подготовку информационных материалов и видеороликов по разъяснению возможных действий в различных условиях обстановки; инструкторско-методические и практические занятия; проведение групповых, индивидуальных бесед и психокоррекционных мероприятий [10, с. 19–21].

При этом стоит отметить, что информационное провоцирование изменяется и совершенствуется, что требует ответных действий по развитию устойчивости к информационным провокациям и эффективной подготовке перед выполнением служебно-боевых задач.

Исходя из необходимости развивать устойчивость к информационным провокациям подобран диагностический инструментарий, состоящий из следующих методик: 1) методики «Оценки личностной и ситуативной тревоги» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), ориентированной на определение уровня личностной и ситуативной тревожности; 2) методики «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), показывающей умение устанавливать взаимодействие, налаживать общение, а также управлять подчиненными; 3) «Оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе» (А.С. Михайлюк и Л.Ю. Шалыто), позволяющей исследовать актуальное моральное и психологическое состояние всего подразделения в целом.

Подсчет обобщенных показателей устойчивости проводился с использованием методики «Средний уровневый показатель» (Я.А. Пономарев, В.В. Рыжов) в трехуровневой шкале.

Первичная диагностика проводилась в период подготовки сводного отряда подразделений ОМОН к выполнению служебно-боевых задач на базе учебного центра Северо-Западного округа ВНГ и показала средний уровень устойчивости к информационным провокациям, составивший 2,06 балла (табл. 1). В целях развития устойчивости к информационным провокациям был подготовлен и апробирован факультативный курс занятий, проведенный в течение двух недель, в котором приняли участие 120 человек, распределенные по 4 группам. Занятия проводились с каждой группой по отдельности.

Факультативный курс состоял из 5 практических занятий, продолжительностью по 60 минут каждое. Часть упражнений взята из тренингов Л.М. Митиной, Э.Р. Хабибуллина «Оптимизация готовности к риску у педагогов» [8, с. 163–169], З.И. Гадаборшевой «Точка опоры: путь к устойчивости» [4, с. 207–216] и К.А. Алексеева «Методика работы с военнослужащими, включенными в группу психодинамического наблюдения» [1, с. 36–37]. Занятия проводились в рамках полисубъектного взаимодействия с целью развития рефлексии, активной позиции личности, критического мышления, принятия самостоятельных решений в конфликтных и экстремальных ситуациях.

Первое занятие было направлено на освоение первоначальных действий по выявлению провокации, развитие устойчивости в сложных условиях деятельности, раскрытие коммуникативного потенциала. В ходе занятия предлагалось установить контакт друг с другом в различных ситуациях, таких как «встреча со старым другом», «необходимость

знакомства с другим человеком», «желание помочь пожилым людям» и т.д. Также существовала возможность самим придумать ситуацию и разыграть ее. Данное упражнение направлено на развитие коммуникабельности и активности в различных жизненных обстоятельствах. Для развития творческого потенциала рассмотрены цитаты деятелей культуры, политических лидеров, связанные с провокацией. В ходе обсуждения сотрудники проявляли активность и отстаивали свое мнение в интерпретации цитат, осуществлялись дискуссии, приводящие к формированию группового мнения в вопросах снижения влияния информационных провокаций.

Отрабатывались упражнения, способствующие развитию устойчивости к стрессовым ситуациям и находчивости в трудных ситуациях. В ходе упражнения «Таможенники и контрабандисты» группа делилась на две команды. Контрабандисты по очереди проходили через посты таможни. У одного из участников был спрятан конверт. Таможенникам необходимо было вовлечь в разговор проходящих контрабандистов и определить проносящего конверт. Обыскивать в ходе упражнения запрещалось. Соответственно контрабандисты отрабатывали различные способы пронесения конверта. По окончании занятия проводилось обсуждение, рассматривались наиболее подходящие варианты поведения. Отмечено, что данное упражнение помогает подготовиться к выполнению задачи по обеспечению общественного порядка и охраны общественной безопасности, к выявлению граждан, способных к совершению социально опасных действий.

Второе занятие проводилось с целью формирования знаний о своей профессиональной и служебной деятельности, рефлексии значимых профессиональных качеств, определения ведущих мотивов профессиональной деятельности, выделения сильных и слабых сторон, установления приоритетных профессиональных задач каждым участником занятия. Начало занятия обусловлено разминочным упражнением «Приветствие», в котором сотрудникам выдавались карточки с различными видами приветствия, включающие «европейское приветствие» с пожиманием руки, «японское» с поклоном и «тибетское» с показыванием языка. Необходимо было по очереди здороваться друг с другом. Это упражнение помогло раскрепоститься, повысить настроение и активизировать участников факультативного курса к активной деятельности. Следующим заданием стало составление письменного эссе на тему «Моя служба» о том, как сотрудники видят свою деятельность в войсках, о цели на ближайшие 5 лет, о необходимости защиты от проявлений информационных провокаций. По окончании занятия проходило групповое обсуждение трудностей, с которыми столкнулись участники факультатива. Далее выполнялось упражнение, направленное на определение и достижение целей, повышение самооффективности.

Группа делилась на две подгруппы, ставилось два ведра на расстоянии в 1,5 метра. Каждый участник по очереди бросал в корзину смятые листы бумаги. Через минуту задание заканчивалось и сравнивались результаты. Затем выполнение упражнения происходило следующими участниками. Перед выполнением задавался вопрос, смогут ли они улучшить текущий результат. В итоге следующие участники занятия достигали более высоких результатов благодаря самостоятельной постановке цели и духу соперничества. В конце занятия сотрудники садились в круг для обсуждения достигнутых результатов на занятии, выделения наиболее полезной информации, которую возможно будет использовать в своей служебной и профессиональной деятельности. Проводилось обсуждение высоких результатов при определении цели и конкретной постановке задач, которые необходимо выполнить.

В ходе третьего занятия разбирались ситуации провокаций и способы выхода из них. Упражнения были направлены на осмысление и преодоление трудностей с положительным и адекватным восприятием своих способностей и возможностей, а также на получение практического опыта. Первым заданием стал просмотр и анализ видеофрагментов, которые отражали ситуации информационной провокации. Для каждой из четырех групп сотрудников был подготовлен видеофрагмент от двух до шести минут. После просмотра и обсуждения от каждой группы назначался выступающий, который предлагал способы решения данной проблемы, возможности организации и проведения мероприятий военно-политической работы перед выполнением служебно-боевых задач. В ходе обсуждения были собраны предложения по созданию короткого справочного материала для предотвращения противоправного поведения военнослужащих и сотрудников в ходе исполнения служебных и профессиональных обязанностей. Помимо просмотра видеофрагментов сотрудникам были представлены данные опросов, проведенных Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) об оценке деятельности войск национальной гвардии РФ, рейтинге силовых ведомств. В ходе групповой беседы отмечена роль общественного мнения, регулирующего отношения между людьми, воспитывающего чувство ответственности за свои действия и поступки.

Для тренировки уверенного поведения в непредсказуемой обстановке, а также развития умения понимать намерения других людей проводилось упражнение «Воздушный бой», в котором участники занятия делились на две команды: «самолеты-штурмовики», задачами которых было пробежать до указанного места и попасть скомканной бумагой в «мишень» (мусорное ведро), тем самым поразив цель и вернуться назад; другая команда играла роль «зенитных батарей», располагающихся неподвижно на расстоянии двух с половиной метров от «мишеней» и имеющих цель попасть скомканной бумагой в

«штурмовиков» для того, чтобы вывести их из игры. Каждой команде предоставлялось по три снаряда. Победители выбирались среди «штурмовиков» и «зенитчиков». По завершении игры проводилось обсуждение вариантов поведения участников занятия, рассматривались качества, с помощью которых сотрудники смогли достичь более высоких результатов, и как они могут помочь в жизненных ситуациях. В завершении занятия для снятия эмоционального напряжения проводилось упражнение «Колокол» в ходе которого все брали друг друга за руки, три раза опускали и поднимали их, произнося слово «бум».

Четвертое занятие было направлено на создание условий для групповой работы, повышения доверия к себе, товарищам и подразделению в целом. Отрабатывались действия в неопределенных и динамично меняющихся ситуациях. Первое упражнение «Неопределённость» имело своей целью проведение брейнсторминга и рассмотрение отношения к неоднозначным ситуациям, не до конца ясным задачам, которые необходимо выполнить и отработку наиболее подходящих моделей поведения. Предлагалось рассмотреть ситуации выполнения служебно-боевых задач с отсутствием полных сведений. В ходе обсуждения было выявлено, что в таких ситуациях может образоваться информационный вакуум, появляются различные предположения и слухи. Рассмотрены положительные варианты решения проблемы: возможность игнорировать неопределенность, выявление членов коллектива, распространяющих деструктивные или панические взгляды, своевременное доведение информации, пресечение слухов. Также предложены неблагоприятные пути решения проблемы: возложение ответственности на других (самоустранение), конфликтное поведение.

В следующем упражнении «Домики» отрабатывались слаженные и быстрые действия в условиях динамично меняющейся обстановки. Участники занятия объединялись в группы по четыре человека и создавали домик из трех человек, взявшись за руки. Четвертый человек становился в центр домика и играл роль жильца. Разыгрывалось три ситуации: «Переезд» – жильцы менялись домиками, «Ремонт» – местами менялись домики и «Землетрясение» – распадалась группы и образовывались новые четверки. Задание выполнялось на скорость и точность. После занятия сотрудники высказали мнение, что данное упражнение помогает лучше понять друг друга, уменьшить свои личные притязания ради слаженности и группового взаимодействия, направленного на достижение совместной цели. Занятие завершалось краткой рефлексией, отмечались варианты конструктивного поведения в решении практических задач в условиях неопределённости и динамично меняющейся обстановки.

Пятое занятие проводилось с целью развития профессиональной идентичности, активной позиции личности и ценностного отношения к

службе в войсках правопорядка. В ходе занятия отработывалось публичное выступление, представление своих лучших профессиональных и личностных качеств. Занятие начиналось с упражнения «Визитная карточка», в котором участникам предлагалось разработать материал, презентующий их уникальные особенности, полезные качества и умения. Трудностью, с которой столкнулись сотрудники при выполнении задания, стала необходимость уменьшения материала и выбор самых значимых качеств. По окончании выполнения был сделан вывод, что данное упражнение помогает выбрать главное из общего. Следующее упражнение было направлено на развитие мышления и находчивости в быстро меняющейся ситуации. Сотрудникам было предложено сформулировать по одному качеству, препятствующему и способствующему самореализации в профессиональной деятельности. Задание проводилось анонимно, все листы сдавались инструктору, после чего происходило озвучивание качеств, препятствующих самореализации. Далее предлагалось подумать, как данные качества могут помочь в определенных ситуациях. Так, в повседневной деятельности повышенная тревожность отрицательно влияет на управление подчиненными, тогда как в экстремальной ситуации может предостеречь от непродуманных действий и поступков. После разбора качеств, препятствующих самореализации, проводилась работа с качествами, способствующими реализации своего потенциала. Был задан вопрос: всегда ли они могут помочь, а в каких случаях принесут вред? Так, ответственность и стремление к оказанию помощи на первый взгляд полезно, при этом может сказаться отрицательно на взаимоотношениях, в случае использования другими людьми в своих корыстных целях. По окончании задания был сделан вывод, что часто сложно определить, что может помочь, а что помешать в конкретной ситуации, следует действовать в зависимости от сложившейся обстановки.

В завершении занятия проводилось упражнение «Через стекло», целью которого было придумать и записать на листе бумаги короткую историю, с дальнейшей передачей ее другим участникам факультатива мимикой и жестами. Затем сравнивались оригинальный и переданный рассказ. Большое количество совпадений показывало развитие коммуникативных способностей в группе, умение понимать невербальные сигналы, что является необходимым для согласованных действий при выполнении служебно-боевых задач.

В ходе факультативного курса было отмечено, что в сложной ситуации в большей степени помогали работа всей группы в дружеской обстановке, в условиях свободного высказывания мнения, разбора проблем, упражнения, проводимые с помощью игры, соревнования, направленные на сплочение коллектива. Сотрудники выразили общее

мнение, что в ходе занятий смогли узнать о способах провокации, осознать важность своевременного доведения и разъяснения оперативной информации, а также необходимость проводить в полном объеме психолого-педагогическое сопровождение военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии при подготовке к выполнению служебно-боевых задач.

По завершению факультативного курса была проведена повторная диагностика. В целях получения обобщенной оценки устойчивости к информационным провокациям результаты посчитаны по методике «Среднего уровневый показатель» (Я.А. Пономарев, В.В. Рыжов) и переведены в трехуровневую шкалу, где 1 – соответствует низкому развитию качества, 2 – среднему, 3 – высокому. Методика рассчитана по формуле  $Суп = \frac{a+2b+3c}{100}$ , где а – соответствует низкому уровню развития показателя в процентном соотношении, b – среднему показателю, с – высокому показателю. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты оценки показателей устойчивости к информационным провокациям

Методики	Показатели	Средний уровневый показатель	
		Первичная диагностика	Повторная диагностика
Оценка личностной и ситуативной тревоги	Личностная тревожность	2,07	2,15
	Ситуативная тревожность	1,95	2,34
Коммуникативные и организаторские склонности	Коммуникативные умения	1,98	2,41
	Организаторские умения	1,88	2,25
Оценка социально-психологического климата в трудовом коллективе	Эмоциональный компонент	2,31	2,39
	Когнитивный компонент	2,18	2,51
	Поведенческий компонент	2,07	2,39
Обобщенный показатель устойчивости		2,06	2,35

В ходе анализа результатов повторной диагностики была выявлена позитивная динамика качественных изменений состояния устойчивости к информационным провокациям (до проведения занятий – 2,06, после их окончания – 2,35). Улучшить показатели устойчивости к информационным провокациям среди сотрудников ОМОН помогли упражнения, способствующие коллективной поддержке, и мероприятия подготовки к выполнению служебно-боевых задач, направленные на

слаживание подразделений в ходе выполнения совместных действий.

Следует отметить, что не было оказано значимого педагогического воздействия на показатели личностной тревожности, что можно объяснить трудностью изменения, за короткий срок сформированной черты личности, отражающей развитие на протяжении длительного временного периода. Также не было оказано воздействия на эмоциональный компонент, характеризующий сотрудников как способных в достаточной степени к сопереживанию, отзывчивости в трудных ситуациях и моральной поддержке. Для эффективного воздействия на данные качества имеет смысл корректировки некоторых упражнений и проведение нового исследования.

Анализ данных подтвердил эффективность проводимых занятий, направленных на развитие устойчивости к информационным провокациям. Более того, при отсутствии необходимого времени для проведения полного курса занятий существует возможность проводить отдельное занятие, которое также будет способствовать получению необходимых знаний и умений. Полученные результаты следует учитывать при осуществлении подготовки к выполнению служебно-боевых задач.

Материал исследования будет полезен для командиров подразделений, их заместителей по военно-политической работе и психологов войск национальной гвардии в целях осуществления обучающего и воспитательного воздействия, качественной подготовки к служебной, профессиональной деятельности и снижения влияния информационных провокаций.

### **Список литературы**

1. Алексеев К.А. Методика работы с военнослужащими, включенными в группу психодинамического наблюдения: учеб.-метод. пособие. СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2011. 78 с.
2. Бережнова Л.Н., Маклачков Е.А. Информационная провокация как метод негативного информационно-психологического воздействия на военнослужащих // Военный академический журнал. 2020. № 4 (28). С. 114–117.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд. М.: АСТ, 2009. 811 с.
4. Гадаборшева З.И. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Пятигорск, 2015. 224 с.
5. Известия: Суд арестовал подравшегося с омоновцами в Москве молодого человека. [Электронный ресурс]. URL: [https://iz.ru/1117701/2021-01-28/sud-arestoval-podravshegosia-s-omonovtcami-v-moskve-molodogo-cheloveka?utm\\_source=uxnews&utm\\_medium=mobile](https://iz.ru/1117701/2021-01-28/sud-arestoval-podravshegosia-s-omonovtcami-v-moskve-molodogo-cheloveka?utm_source=uxnews&utm_medium=mobile) (дата обращения 19.07.2022).
6. Красовская Н.Р., Гуляев А.А., Лахтин А.Ю., Вакуленко А.М. Технологии информационных войн против России // Власть. 2019. 27(3). С. 42–47.
7. Маклачков Е.А. Имидж офицера войск национальной гвардии как средство

- защиты от информационных провокаций // Вестник Самарского университета. 2022. Т. 28. № 1. С. 85–93.
8. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
  9. Померлян А.Н., Чистюхина Е.А. Негативный имидж Росгвардии в контексте информационной войны: лингвистический аспект // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40. № 3. С. 388–395.
  10. Распоряжение Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 24.05.2021 № 1/4413 «О методических рекомендациях по военно-политической (политической) работе». М.: ФСВНГ, 2021. 250 с.
  11. РБК: Суд счел законным увольнение 115 росгвардейцев за отказ ехать на Украину. [Электронный ресурс]. URL: [https://rbc-ru.turbopages.org/rbc.ru/s/politics/26/05/2022/628f8b219a7947ccd1fd2517](https://rbc.ru.turbopages.org/rbc.ru/s/politics/26/05/2022/628f8b219a7947ccd1fd2517) (дата обращения 19.07.2022).
  12. Федеральный закон «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и статьи 31 и 151 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» от 04.03.2022 № 32-ФЗ // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/403609306> (дата обращения 19.07.2022).

*Об авторе:*

МАКЛАЧКОВ Егор Александрович – адъютант ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, СПб, ул. Летчика Пилютова, 1), e-mail: [ajax23@rambler.ru](mailto:ajax23@rambler.ru)

## **STUDY OF RESISTANCE TO INFORMATION PROVOCATIONS DURING PREPARATION FOR PERFORMANCE OF SERVICE AND COMBAT MISSIONS**

**E.A. Maklachkov**

Saint Petersburg military order of Zhukov Institute of the national guard  
of the Russian Federation, Saint Petersburg

Modern geopolitical challenges actualize the problem of the negative impact of information provocations on society. The solution to this problem is becoming especially important for military personnel and employees of the National Guard troops performing service and combat missions to protect law and order in the country. In order to develop resistance to information provocations, an optional course of classes was developed and tested. At the end of the classes, repeated diagnostics were carried out. The analysis of the data confirmed qualitative changes in the state of resistance to information provocations among employees who mastered the course of classes.

**Keywords:** *resistance to information provocations, practical exercises, optional course, training, service and combat missions.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**А.М. Меренюкова**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
г. Новосибирск

Рассмотрена профессиональная готовность педагога-хореографа. выделены и обоснованы наиболее значимые для современного общества ее компоненты, обозначены актуальные проблемы формирования профессиональной готовности. Выделенные компоненты профессиональной готовности педагога-хореографа проанализированы в двух направлениях: культурологическом и педагогическом. Сделан вывод о том, что компоненты профессиональной готовности педагога-хореографа должны формироваться посредством интеграции двух этих направлений в процессе подготовки в педагогическом вузе.

***Ключевые слова:** профессиональная готовность, педагог-хореограф, интеграция, образование, педагогический вуз.*

Активно развивающееся общество предъявляет более высокие требования к качеству подготовки специалистов образования. Изменения в современном мире, такие как научно-технические достижения, развитие цифровых технологий, доступность и количество информации, настолько активны, что необходимо тщательно подходить к профессиональной готовности студента на протяжении всей его образовательной деятельности, уделяя внимание формированию самообразовательной культуры. Именно поэтому актуальность исследования заключается в необходимости повышения уровня профессиональной готовности педагога-хореографа, формируемой в педагогическом вузе. Необходимо научить будущего специалиста самостоятельно искать новые знания, способы их обработки, а также уметь своевременно корректировать свою концептуальную схему понимания профессиональной действительности и ее объектов в связи с увеличением объема информации и ее доступностью, усложнением этой информации. Будущий специалист должен понимать, как соотносятся в определенный период времени условия социальной среды и потребности человека, и отражать это понимание и соотношение в своей профессиональной деятельности. Соответственно, важными становятся умение ориентироваться в информационном потоке и способность оптимизировать поиск новых знаний, обработать их и усвоить. «Современный учитель уже не может быть лишь глашатаем,

транслятором некоей "неприкасаемой истины", а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто "человек знающий", а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы» [7, с. 17].

Творчески решать вопросы должен уметь педагог любой отрасли знания, и тем более педагог творческой направленности, к которой относится хореография. Сама профессия «педагог-хореограф» совмещает в себе образовательную деятельность, задачи эстетического и нравственного воспитания, балетмейстерскую и постановочно-репетиционную работы, выработку определенных навыков физического действия и развитие возможностей костно-мышечного аппарата, работу с психоэмоциональным состоянием детей и взрослых, а также практическое применение правил театрального искусства и сценографии, основ режиссуры, теории музыки и сольфеджио, знания о руководстве хореографическим коллективом любой организационно-правовой формы. Данная профессия является неким обобщением, когда один специалист совмещает функции, характерные для разных специальностей, таких как балетмейстер, руководитель коллектива, хореограф, репетитор, преподаватель, педагог дополнительного образования. В связи с чем и была поставлена основная задача исследования: выделить наиболее значимые компоненты профессиональной готовности педагога-хореографа и дать их краткую характеристику.

В отечественной системе высшего образования подготовку специалиста данной области осуществляют институты культуры и искусства, педагогические и гуманитарные вузы.

О подготовке педагога-хореографа в институтах культуры пишут такие авторы, как М.Н. Юрьева, Е.П. Мельникова, В.Ю. Никитин, Г.В. Бурцева, Ю.А. Герасимова. В их трудах затрагиваются вопросы об интеграции образования, повышении уровня квалификации специалиста, конкурентоспособности и методах решения этих проблем. Примечательно также, что поднимается проблема формирования педагогической составляющей профессии и повышения уровня ее качества в процессе обучения. Так, например, М.Н. Юрьева говорит о важности психолого-педагогических дисциплин в формировании педагогических качеств студента-хореографа в вузах культуры [10, с. 103].

Однако в силу того, что профессиональная практическая деятельность педагога-хореографа предполагает работу в большей степени с детьми, можно полагать, что такого рода подготовку наиболее оптимально осуществлять в педагогическом вузе, применяя интегрированный подход. «Эффективность профессиональной подготовки педагогов-хореографов в вузе как будущих специалистов

обусловлена их включением в педагогическую систему, методологическую базу которой составляют культурологический, личностно-ориентированный и интегрированный подходы», – говорит Ю.А. Кившенко [2, с. 8]. В вузах культуры и искусства традиционно осуществляется подготовка исполнителей или балетмейстеров. Педагогическая же составляющая была введена сравнительно недавно и как дополнительная квалификация. Выпускники данных вузов готовились к работе в сфере культуры, в художественной самодеятельности. В педагогических же вузах ведется подготовка специалиста по квалификации «педагог», что дает возможность работать не только в сфере культуры, но и в сфере образования – как дополнительного, так и профессионального.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система подготовки педагогических кадров в области хореографического образования, процесс формирования профессиональной готовности педагога-хореографа к практической профессиональной деятельности требуют особо пристального внимания и актуализации в силу модернизации образовательного процесса и популяризации хореографического искусства.

Для решения поставленной в статье задачи нам необходимо проанализировать понятие «профессиональная готовность».

По мнению Л.М. Бубновой, «готовность к профессиональной деятельности включает комплекс психического активно-действенного состояния личности, систему интегрированных свойств, определяет состояние относительной завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности» [1]. М.В. Циулина характеризует готовность как результат профессиональной подготовки, интегративное профессионально значимое качество специалиста, то есть результат процесса овладения системой специальных знаний, общими и специфическими умениями, навыками для творческого выполнения профессиональной деятельности [8].

О профессиональной готовности конкретно педагога-хореографа сказано в работах А.В. Палилей, А.А. Бондаренко, Ю.А. Кившенко. В частности, А.В. Палилей и А.А. Бондаренко говорят о профессиональной готовности как результате процесса подготовки специалиста на основе тесной взаимосвязи содержания дисциплин педагогического и профессионального циклов с учетом компетентного подхода для формирования его готовности к практической деятельности [6, с. 215]. Ю.А. Кившенко называет профессиональной готовностью индивидуальный почерк педагога-хореографа, являющийся личностным свойством, сформированным совокупностью педагогической и художественно-творческой (хореографической) деятельностью [2, с. 7].

Профессиональная готовность педагога-хореографа в нашем понимании – это особое личностное образование будущего специалиста,

способность практически реализовать результаты профессиональной подготовки в процессе обучения, основанная на применении и адаптации общепедагогических, профессионально-педагогических компонентов для решения задач по обучению и воспитанию посредством хореографического искусства, а также самообразованию и расширению спектра профессиональной компетентности, включающее в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, творческий и рефлексивный компоненты.

Исходя из такого понимания готовности, мы можем говорить о ее структуре и содержании основных компонентов. В педагогической теории структура профессиональной готовности разработана в трудах В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой. Опираясь на исследования этих авторов, мы считаем целесообразным более подробно остановиться на ключевых компонентах готовности, характерных для педагога-хореографа.

Мотивационно-ценностный компонент готовности педагога-хореографа представляет собой внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация характеризуется общей педагогической направленностью как интегральной характеристикой личности, являющейся «системой ценностных ориентаций, задающей иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении» [5, с. 34].

В концепции профессионального развития учителя Л.М. Митиной структура доминирующих мотивов личности представлена следующим образом:

«1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

3) направленность на предметную сторону профессии учителя, (содержание учебного предмета)» [5, с. 34].

Данную структуру по отношению к педагогу по хореографии можно понимать как гуманистическую направленность личности и особенности темперамента, которые формируют желание работать именно в этой профессии, осознанность того, что эта работа с людьми, детьми, чем является профессия хореографа, она приносит удовольствие, а передача человеческого опыта в образовательном процессе дает возможность ощущать себя полезным обществу вообще и конкретным людям в частности. Кроме этого, сам хореографический процесс и его результат также способствуют получению удовольствия и удовлетворения собственных физических и эмоциональных потребностей, что является побуждающим мотивом к действию и повышению уровня профессионального самосознания.

Как внешняя мотивация выступает признание, необходимое не только со стороны педагогического процесса, но и с позиции творческой

личности, так как хореография – это зрелищное искусство, сценическое, которое обусловлено одобрением и принятием публики. Актуальным в современном мире данный компонент является в силу того, что технический прогресс и активное развитие IT-технологий внедряются во все сферы жизни общества и преобладают над прямым взаимодействием человека с другими людьми. А хореография как вид деятельности и как профессия – это процесс создания конечного результата человеком, для человека и про человека.

Следующий компонент профессиональной готовности педагога-хореографа – когнитивный. Он характеризуется потребностью в обучении, способностью человека запоминать нужную информацию. Это определенным образом устроенная когнитивная сфера – профессиональная память, профессиональное мышление.

Данный компонент включает в себя психолого-педагогическую и профессиональную теорию, а именно – понятийный аппарат педагогики и хореографии, знание педагогических принципов, методов, законов, факторы развития личности и ее существование в коллективе, знание истории педагогики и танцевального искусства, актуальные факты современности, факторы индивидуального и возрастного развития человека, социально-психологические особенности личности, теорию и историю музыки, основы сценографии, законы драматургии, методику исполнения и преподавания хореографических дисциплин, сформированность когнитивного компонента отражает теоретическую готовность студента к профессиональной деятельности и осознанное их применение на практике, а не интуитивное существование в профессии.

Именно это и подтверждает в своих работах А.В. Палилей, характеризуя педагога-хореографа как высококвалифицированного специалиста в области танцевального искусства, который должен знать историю хореографического искусства, методологию постановки танцевального произведения, музыкальную грамоту, сценографию, помимо того что обязательно должна присутствовать отличная физическая подготовка и умение методически грамотно организовывать учебно-педагогический процесс. А также педагог должен знать методику преподавания классического, народно-сценического, русского, современного танца и владеть современными знаниями педагогики. Педагог-хореограф должен обладать коммуникативными и организаторскими способностями, важными как в учебно-воспитательной, так и в концертной деятельности творческого коллектива [6, с. 213]. Несмотря на доступность в современном мире информации и ее огромное количество, когнитивный компонент для хореографа является основополагающим, так как ключевым действием является воспроизведение лексического материала, сочиненного и обработанного с помощью вышеупомянутых знаний. Выходя на сцену, хореограф должен воспроизвести все знания и умения

без помощи дополнительных источников информации. И производя демонстрацию хореографического текста в ходе урочной или репетиционно-постановочной деятельности, педагог в большей степени пользуется авторской хореографией.

В процессуальном компоненте наиболее значимыми видятся умения коммуникативные и физические.

Коммуникативные умения – организация взаимоотношений в профессиональной деятельности. Коммуникация педагога-хореографа – это не только профессиональное общение с воспитанниками (обучающимися), их родителями и законными представителями, если речь идет о несовершеннолетних, занимающихся танцами, но и с коллегами и специалистами смежных областей (художник по костюмам, звукооператор, концертмейстер), а также установление межличностных связей, владение навыком аргументации, умение регулировать свое поведение, находить адекватные способы реагирования на конфликтные ситуации, владение техникой грамотной речи, быстрое и развернутое формулирование мысли. Вопрос развития коммуникативного компонента останется открытым, если весь процесс обучения построен изолированно от других участников учебной деятельности, а также если когнитивный компонент находится на низком уровне развития или не сформирован вообще, ведь для ведения коммуникации со специалистами смежных областей необходим некий базис знаний по этому роду деятельности, а также способность пополнять эти знания и актуализировать их посредством гностических способностей. Следовательно, можно говорить о необходимости междисциплинарной интеграции в процессе обучения и об интегративной сущности профессиональной готовности педагога-хореографа. Также можно говорить об интеграции суггестивных умений и коммуникативных способностей, ведь убеждение и внушение в большей степени происходят в процессе педагогического общения.

Основополагающая часть общепрофессиональной готовности педагога-хореографа, главный инструмент танцевального творчества – физическое действие. Наличие определенного уровня развитости костно-мышечного аппарата и навыков использования физических возможностей – неотъемлемая часть профессиональной готовности педагога по хореографии. Кроме того, к ней относятся готовность к выполнению повышенных физических нагрузок, выносливость, умение грамотно распределять физическую нагрузку соразмерно индивидуальным и возрастным особенностям как в личном плане, так и по отношению к обучающимся.

Данные умения и навыки нуждаются в систематическом развитии не только для того, чтобы развить процессуальный компонент в целом, повысив свой уровень компетентности как специалиста, но и чтобы предотвратить обратимость натренированности, когда происходит снижение или утрата достигнутого полноценного результата в развитии

костно-мышечного аппарата в силу отсутствия регулярного поддержания должной физической формы, а также избежать профессиональной стагнации.

По мнению Н.В. Кузьминой, педагогическая деятельность – творческая, и проявляется это творчество в создании новых способов воздействия на воспитуемых. Продуктами такого творчества являются педагогические изобретения, которые направлены на совершенствование педагогического процесса или всей педагогической системы [4, с. 18]. Творческая сущность хореографа же заключается в самой сути искусства как процесса и результата деятельности – танцевальные номера, спектакли, концертно-конкурсные программы. Интеграция творчества педагогического и творчества хореографического в профессии педагога-хореографа обуславливает важность формирования творческого компонента профессиональной готовности специалиста данной области.

Поэтому представляет интерес установленное сходство педагогической деятельности и театрального художественного творчества в работах И.И. Шульги, которое заключается в следующих характеристиках: «1. В процессе осуществления педагогического взаимодействия педагог использует свой психофизиологический аппарат, который позволяет ему выразить внутренние психические процессы, используя свои внешние физические возможности: голос, речь, пластику, мимику, жесты, пантомимику. 2. Сходство заключается в объединении участия субъектов взаимодействия. Педагогическая деятельность превращает партнера по взаимодействию в субъект совместного творчества. 3. Деятельность педагога и деятельность актера – деятельность по управлению деятельностью других людей (учеников, зрителей). 4. Общей характеристикой педагогической и актерской деятельности выступает общение: его характер, интенсивность, степень формализации. Специфика общения как в деятельности педагога, так и в деятельности актера заключается в активном привлечении способов и средств, характерных для интенсивного общения, а именно: экспрессии, аффективности, самопрезентации, эмоциональной выразительности. 5. Для воспитательного и театрального взаимодействия существенное значение имеет пространственно-временной признак, поскольку такое взаимодействие развивается на протяжении определенного времени и пространства, которые представляют собой самостоятельную ценность вне целей и результата» [9, с. 95].

Помимо того что в педагогической науке существует понятие «педагогическое творчество», автор статьи показывает взаимную связь педагогики как процесса обучения и воспитания творчества, как процесса сценического искусства. Использование педагогом психофизиологического аппарата в педагогическом процессе – это проявление педагогического творчества. У педагога-хореографа его профессиональная деятельность включает в себя творчество и

педагогическое, и хореографическое. И формирование умений постановочно-репетиционной деятельности, составление учебных комбинированных заданий (комбинации на основные движения, экзерсис и хореографические этюды), сочинение и постановка танцевальных номеров и спектаклей входят в структуру творческого компонента профессиональной готовности. В эту структуру, на наш взгляд, уместно включить и эмоционально-психологическую готовность – не только классическую психологическую готовность педагога, но и эмоциональную часть, которая заключается в навыках создания образа и демонстрации сценической интерпретации эмоций и состояний, то есть актерскую деятельность, применяемую и в образовательном процессе, и в сценической практике, а также психологическую готовность к риску, характерную как для педагога вообще, так и для хореографа в частности. Согласно Л.М. Митиной, «...хороший педагог – творческая личность, а творчество – деятельность, которая характеризуется неповторимостью, оригинальностью, уникальностью и поэтому тесно связана с риском. Риск обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения противоречий между вновь проявляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования, поисками новых, еще не апробированных средств, форм и методов работы. Творчество без риска, готовности к риску, представляется маловероятным» [5, с. 56]. В профессии педагога по хореографии всегда присутствует риск неодобрения конечного продукта деятельности – танцевального номера, и обусловлено это не низкой профессионально-творческой способностью педагога-хореографа в постановочно-репетиционном процессе, а различием взглядов, вкусов и уровня эрудированности публики.

Профессиональная готовность включает в себя развитие специалиста как в личностном плане, так и в профессиональном. Особое внимание развитию рефлексивного компонента специалиста следует уделить по той причине, что находящаяся на низком уровне сформированности рефлексия не позволяет критически оценить себя в рамках профессии и за ее пределами и тем более развить рефлексивную у обучающихся, с которыми происходит образовательное взаимодействие. По мнению В.И. Козел, рефлексивный компонент – это компонент, который проявляется «в умении осознанно контролировать результаты своей воспитательной деятельности и уровень саморазвития; является регулятором личностных достижений в воспитательной деятельности, моделирования высоконравственных отношений с людьми; стимулирует самопознание, совершенствование мастерства педагога-воспитателя и формирование индивидуального стиля работы» [3, с. 20].

Любая деятельность человека имеет ряд мотивов. Не исключение составляет и процесс профессионального самовоспитания.

Соответственно, высокий уровень развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной готовности, а именно – когда педагогический процесс имеет личностную ценность и присутствует осознание ответственности за формирование личности, позволяет осознать то, что педагогу-хореографу необходимо самовоспитание. Например, педагог-хореограф как представитель творческой профессии, с одной стороны, испытывает необходимость в исполнении и признании публики, с другой – в передаче знаний другим субъектам и, объединяя эти два компонента личностной потребности в один процесс, должен постоянно самосовершенствоваться. Рефлексивный компонент его профессиональной готовности способствует структуризации и расстановке приоритетов внутренних мотивов. Кроме того, стимулируют процесс самоанализа внешние мотивационные факторы, такие как педагогический коллектив и специалисты смежных областей, фактор свободного времени, доступность образовательной среды, изменения на рынке труда и социальный заказ общества и государства.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее значимыми для профессиональной готовности педагога-хореографа компонентами являются: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, творческий, рефлексивный. Их характеристика позволяет заключать, что сформированность данных компонентов повысит квалификацию специалиста и позволит ему более качественно осуществлять образовательный процесс. Формирование данных компонентов при овладении специальностью должно быть основано на интеграции культурологического и педагогического компонентов в силу того, что профессия педагога-хореографа носит интегрированный характер, объединяя в себе хореографию и педагогику в равном соотношении. Кроме того, необходима интеграция традиционных и инновационных форм обучения при подготовке педагога-хореографа. Это обусловлено наличием в профессиональной готовности когнитивного, процессуального и творческого компонентов. Иными словами, интеграция может выступить как один из способов модернизации процесса подготовки педагога-хореографа в педагогическом вузе. Однако данный вопрос нуждается в детальном изучении и методической проработке и может выступать как отдельная тема для исследования.

### **Список литературы**

1. Бубнова Л.М. Готовность к профессиональной деятельности в педагогике [электронный ресурс]. URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-pedagogiki-i-obrazovaniya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunar/sektsiya-1-obshchaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-01/gotovnost-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-pedagogike/>
2. Кившенко Ю.А. Средства профессиональной подготовки педагогов-хореографов

- в вузе: 13.00.08: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2011. 20 с.
3. Козел В.И. Готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности: структурные компоненты и их содержание // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. 2017. № 15. С. 18–25.
  4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: ЛГУ, 1970. 115 с.
  5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
  6. Палилей А.В., Бондаренко А.А. Процесс формирования профессиональной готовности педагога-хореографа к практической деятельности // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. 2017. № 39. С. 210–216.
  7. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 19. С. 7–14.
  8. Циулина М.В. Профессиональная подготовка педагога: социально-педагогические предпосылки // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, июль 2016 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. С. 123–126. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10726/> (дата обращения: 05.07.2022).]
  9. Шульга И.И., Муратбаева Г.А., Андриенко Е.В. Реализация образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов вуза как изменение знаковых систем // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2015. № 6(28). С. 88–100.
  10. Юрьева М.Н. Содержание и направленность профессиональной подготовки студентов-хореографов в вузах культуры и искусств // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1(25). С. 95–106.

*Об авторе:*

МЕРЕНЮКОВА Анастасия Михайловна – аспирант ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, Новосибирск, ул. Виллойская, 28), e-mail: [Anastasiamerenyukova@yandex.ru](mailto:Anastasiamerenyukova@yandex.ru)

### **COMPONENTS OF PROFESSIONAL READINESS OF A TEACHER-CHOREOGRAPHER AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**A.M. Merenyukova**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The professional readiness of the teacher-choreographer is considered. its most significant components for modern society are identified and substantiated, and urgent problems of professional readiness formation are identified. The selected components of the professional readiness of the teacher-choreographer are analyzed in two directions: cultural and pedagogical. It is concluded that the components of the professional readiness of a teacher-choreographer should be formed by integrating these two areas in the process of training at a pedagogical university.

**Keywords:** *professional readiness, teacher-choreographer, integration, education, pedagogical university.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Ю.И. Сметанникова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Актуализирована проблема формирования самообразовательной культуры обучающихся в условиях начального общего образования. В центре внимания исследования – задача формирования рефлексивного компонента самообразовательной культуры младших школьников. Предложены направления и формы работы по формированию рефлексивного компонента самообразовательной культуры младших школьников. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, свидетельствующие о положительном влиянии предложенных направлений и форм работы на формирование самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе.

***Ключевые слова:** начальное общее образование, младший школьник, самообразование, самообразовательная культура, самообразовательная деятельность, рефлексивный компонент самообразовательной культуры, самооценка.*

Формирование личности, ориентированной на самостоятельное овладение новыми компетенциями и умеющей организовать и реализовать эту деятельность, является сегодня одним из важнейших социальных приоритетов в России. Этот приоритет закреплён в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», определяющем основным принципом государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования создание условий для самореализации каждого человека, обеспечение его права на образование в течение всей жизни в соответствии с его потребностями и адаптивность системы образования к уровню его подготовки, особенностям развития, способностям и интересам [13]. Ключевые положения Федерального закона конкретизированы в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) как педагогическая установка на формирование у обучающихся умения учиться, метапредметные результаты реализации которой предполагают освоение младшими школьниками начальных форм познавательной и личностной рефлексии и умения осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности и адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих [12].

Перечисленные нормативно-правовые документы актуализируют проблему формирования самообразовательной культуры (СК) младших школьников с учётом важнейшего в её структуре рефлексивного компонента, отвечающего, в соответствии с функциями рефлексии [11, с. 125], за инициацию СК, управление её осуществлением, прогноз её результатов и необходимую коррекцию. Таким образом, перед учителями встаёт задача формирования у школьников особых умений и навыков, связанных с самостоятельным адекватным оцениванием собственной самообразовательной деятельности и ее самокоррекцией. Отсутствие в арсенале учителей начальной школы разработанного и апробированного комплекса направлений и форм работы, необходимого для повышения уровня рефлексивных самообразовательных умений и навыков младших школьников, делает данную проблему особенно актуальной.

Для решения поставленной задачи необходимо проанализировать содержание понятия *рефлексивный компонент СК*. Е.А. Борисова и Е.А. Шуклина связывают его с обязательными для каждого обучающегося процедурами рефлексии и оценки самообразовательной деятельности, включающими рефлексивное оценивание умений, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности, умение формулировать оценочные суждения о значении процесса самообразования и умение решать проблемные вопросы в самообразовательной деятельности под знаком рефлексивного к ней отношения [4, с. 42; 14, с. 141]; Е.Д. Безниско – с овладением общими психологическими механизмами рефлексии, умением осуществлять самооценку и самоанализ результатов самообразовательной деятельности и личностных качеств, обеспечивающих успех в развитии культуры самообразования, а также со способностью анализировать своё сознание и свою деятельность [2, с. 6]; Ю.С. Беленкова и Е.В. Лапина – с контрольно-оценочной самостоятельностью, включающей умение контролировать и оценивать свою деятельность и собственные действия, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей [3, с. 118; 8, с. 98].

Обобщив мнения исследователей, мы определяем рефлексивный компонент самообразовательной культуры как комплекс умений, предполагающий анализ обучающимися уровня своей самообразовательной культуры и его динамики, осуществление ими оценки и самоанализа результатов самообразовательной деятельности и личностных качеств, обеспечивающих успех в развитии СК. Задачей формирования рефлексивного компонента СК младших школьников при этом становится формирование у них навыка адекватного оценивания себя, регулирование которого происходит в процессе обретения индивидуального опыта самообразовательной деятельности.

В числе направлений и форм работы по формированию рефлексивного компонента самообразовательной культуры Л.Г. Бортникова

называет вовлечение младших школьников в самооценочную деятельность через освоение ими структурных элементов учебной деятельности (действий оценки и контроля) и взаимодействие с родителями и учителями [5, с. 28], С.К. Ангеловская – рефлексивное управление самообразовательной деятельностью обучающихся, т.е. делегирование педагогом школьнику некоторых управленческих полномочий и ответственности за результаты учебы, в процессе которого учитель и ученик решают совместную проблему или проблемную ситуацию, взаимодействуя друг с другом (познавательная проблема при этом должна быть личностно-включенной для ученика) [1, с. 43]. Рефлексивная позиция обучающегося при этом позволяет осуществить продуктивное разрешение проблемной ситуации за счет переосмысления прежнего познавательного опыта, а способность осознать себя как субъекта деятельности, моделировать и управлять является результатом внутренней работы, в которой автор выделяет взаимодействие блоков «надо», «хочу», «могу», «имею». По мнению С.К. Ангеловской, педагог должен научить школьника ориентироваться на нормативные требования («надо»), сравнивать их со своими желаниями и устремлениями («хочу»), на основе которых возникают личностные потребности, связанные с формированием базового потенциала рефлексивных способностей («могу»), реализация которого приводит к формированию рефлексивной позиции обучающегося («имею») [1, с. 44]. Применение описанного исследователем направления работы особенно актуально в рамках нашего исследования, так как передача ученику определенных функций, выполняемых учителем, например учебно-исследовательской (самостоятельный отбор и обработка части материала, необходимого к следующему уроку), с последующим анализом перечисленных автором блоков, а также взаимодействие учителя и ученика при решении конкретной проблемы могут сформировать у школьников собственный рефлексивный опыт самообразовательной деятельности.

Д.В. Качалов предлагает алгоритм формирования рефлексивного компонента самообразовательной культуры обучающихся, связывая формируемую рефлексивную самооценку с самоконтролем, рефлексивным позиционированием через систему вопросов: «Что я знаю?», «Что я умею?», «Что необходимо сделать?» «Что я сделал не так, что получилось так?», «Что надо сделать, чтобы получилось не так?» [6, с. 21]. Особенно значима для нас идея автора использовать рефлексивный дневник, результатом которого является выработка собственной программы развития культуры самообразования, а также работа с учебниками, справочными материалами, печатными пособиями, задания на самостоятельное составление схем, таблиц, анализ ситуаций и подготовка докладов. И.В. Муштавинская рекомендует развивать способности школьников к самооценке, самоконтролю, умению

планировать собственную деятельность с помощью технологии развития критического мышления, предполагающей соблюдение двух условий: активность участников процесса; разрешение им высказывать разнообразные «рискованные» идеи. Обязательно и следование алгоритму: 1) *вызов, пробуждение* – «вызвать» у учеников уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу; 2) *осмысление новой информации* – сохранить у школьников активность, сделать чтение или слушание осмысленным; 3) *рефлексия* – научить обучающихся анализировать, интерпретировать, творчески перерабатывать полученную информацию [10, с. 147–148]. Как представляется, этот алгоритм помогает структурировать процесс самообразования младших школьников, что необходимо и для формирования индивидуального темпа занятий самообразовательной деятельностью, и последующего ее анализа обучающимися.

Методы и приемы формирования адекватной самооценки младших школьников систематизированы О.В. Колесовой, выделившей индивидуальные задания на чтение, анализ, сравнение, классификацию фольклорных и художественных произведений и научно-популярных текстов; групповое обсуждение ситуаций поведения из жизни учеников; самопознание обучающимися собственных качеств личности и познание своих ценностных ориентаций в реальной действительности и в будущем и др. Особенно продуктивными представляются следующие приемы оценивания: 1) *«фронтальная самооценка»* (учитель задаёт вопросы после выполнения определенной работы: «Какую работу выполняли? Чему научились? Кому легко было справиться с заданием? Кому пока сложно? Какие трудности возникли? Кто доволен своей работой?»); 2) *«индивидуальная самооценка»* (ученик самостоятельно оценивает выполненное задание по определенным критериям); 3) *«взаимооценка»* (школьник оценивает свою работу сам, после чего происходит обмен тетрадями и оценивание в паре) [7, с. 26].

Таким образом, при формировании рефлексивного компонента самообразовательной культуры обучающихся исследователи считают продуктивными следующие направления работы: а) осмысление собственного опыта самообразовательной деятельности и схожего опыта других; б) выражение своего мнения относительно каждого этапа самообразовательной деятельности; в) представление результатов самообразовательной деятельности и следующий за ним самоанализ и анализ мнений окружающих. Формы работы при этом включают индивидуальные задания (подготовка информации из дополнительных источников в виде сообщений, анализ текстов), просмотр мастер-классов, участие в групповом обсуждении возникающих проблем в самообразовательной деятельности, письменное выражение мнений относительно собственных результатов самообразовательной

деятельности и устное обсуждение результатов других школьников (в формате фронтальной беседы), необходимое для развития навыков анализа и сравнения своего опыта с аналогичным.

В нашем опытно-экспериментальном исследовании мы позиционируем рефлексивный компонент СК как компонент, опирающийся в первую очередь на умение младших школьников проводить самоконтроль собственного уровня самообразовательной культуры (т.е. умение определить дефицит продуктивных форм и способов работы, необходимых знаний и умений для занятий самообразовательной деятельностью) и его динамики. При этом формирование рефлексивного компонента СК младших школьников неразрывно связано с формированием мотивационного, когнитивного и деятельностно-волевого компонентов СК. При реализации данного замысла мы использовали следующие направления и формы организации самообразовательной деятельности младших школьников в процессе формирования у них рефлексивного компонента СК.

*Формирование рефлексивного опыта младших школьников на основе знакомства с читательскими дневниками и самообразовательными тетрадами одноклассников в целях самоконтроля ими уровня имеющихся знаний и умений.* В данном направлении происходило изучение обучающимися тетрадой друг друга с целью сравнения опыта собственной самообразовательной деятельности (в том числе способов работы) с опытом одноклассников. Формой работы при этом было групповое обсуждение проблем на заседании тематических круглых столов, которые включали дискуссию участников по поводу ведения самообразовательных тетрадей (СТ) и читательских дневников (ЧД). Так, ученики отвечали на вопрос: «Что я сделал(а), чтобы мои тетради выглядели так же / иначе?»), затем обобщали идеи и мнения относительно обсуждаемой проблемы. Темами круглых столов были: «Заполнение самообразовательной тетради: особенности анализа и оформления изученного материала»; «Заполнение читательского дневника: как грамотно выразить свое мнение и оформить его в виде отзыва»; «Оценивание СТ и ЧД: учителем, родителями, одноклассниками, собственное»; «Родительское участие в оформлении СТ и ЧД: как продуктивно использовать этот ресурс»; «Работа над тетрадами в паре: плюсы и минусы»; «Продолжаем ведение тетрадей: как и зачем заниматься самообразованием в 5-м классе». Круглые столы проводились по запросам младших школьников: учитель анализировал наиболее часто задаваемые учениками вопросы и затем организовывал мероприятие по проблеме.

*Формирование у обучающихся навыков анализа содержания читательских дневников и других видов самообразовательной деятельности учеников параллельных или младших/старших классов в*

целях обучения их приему самооценки. Данное направление было организовано в форме мастер-класса, выстроенного по алгоритму: самооценивание школьниками собственных результатов, представленных в СТ и ЧД, далее их ознакомление с самообразовательными работами других обучающихся, затем – обмен тетрадями и взаимооценивание увиденного по следующим критериям: 1) *актуальность представленного материала* (насколько данная работа полезна для самого обучающегося и важна для его самообразовательной деятельности); 2) *владение материалом* (отвечает ли выступающий на вопросы по теме работы, насколько полными и понятными являются его ответы); 3) *практическая значимость выполненной работы* (возможно ли применить предоставленный материал в собственной самообразовательной деятельности ученика и каким образом).

*Формирование рефлексивных умений учеников при помощи оформления в самообразовательных тетрадях специального раздела «Примечания», необходимого для выражения собственного мнения относительно полученных в самообразовательной деятельности знаний и навыков в целях обучения школьников приему индивидуальной самооценки.* Реализация данного направления позволила младшим школьникам оценить свои навыки работы в СТ и прокомментировать записи в ней. Ученики выражали собственное мнение относительно способа нахождения и обработки нового материала, проводя тем самым самоанализ выполненной работы. Пример: «Информацию о "крокодиловых слезах" я нашла в онлайн-энциклопедии, прочитала данную статью, выписала для себя основные факты, затем оформила материал в СТ и дополнила его изображением плачущего крокодила. Думаю, что у меня получилось узнать полезную и интересную мне и моим одноклассникам информацию» (Вероника Б., 4-й класс, архив автора). В конце каждой четверти ученики просматривали все свои записи и комментарии, выявляли изменения, анализировали проделанную работу.

*Формирование у учеников рефлексивных умений, связанных с выражением собственного мнения относительно изученной литературы через оформление специального раздела «Чем понравилось произведение?» в читательских дневниках в целях самопознания школьниками собственных потребностей в самообразовательной деятельности.* Это направление работы было необходимо для того, чтобы научить школьников выражать собственное мнение относительно прочитанной литературы и обозначить личные интересы и потребности. Школьники заполняли графу «Чем понравилось произведение?», описывая собственное отношение к героям, их поступкам и книге в целом. Пример (отзыв на произведение Р. Киплинга «Книга джунглей»): «"Книга джунглей" понравилась мне тем, что главный герой Маугли нашёл семью и друзей, таких как Балу, Багира, Каа и Акело. Было

интересно узнавать о приключениях маленького мальчика в джунглях. Эта книга научила меня верности и дружбе. Я узнала, что такое джунгли и какие животные их населяют» (Елизавета М., 4-й класс, архив автора).

*Формирование у обучающихся рефлексивного опыта оценивания результатов собственной самообразовательной деятельности через участие в классной конференции в целях самоконтроля и динамики уровня приобретенных знаний и умений.* Данное направление, представленное в форме ежегодной конференции «Почемучка», посвящённой выступлениям младших школьников по темам их индивидуальных самообразовательных траекторий (ИСТ), позволило обучающимся в конце учебного года продемонстрировать результаты своей самообразовательной деятельности, получить оценку педагога и одноклассников, а также самостоятельно произвести итоговую оценку проведенной работы. Обязательной частью конференций являлась рубрика «Вопрос – ответ», включающая в себя обсуждение каждого выступления с педагогом и одноклассниками с целью оценивания школьниками себя через выступления других и свое собственное. Наиболее часто используемой формой работы при этом был проект (в виде плаката, презентации, стенгазеты, поделки), позволяющий каждому ученику создать итоговый продукт своей самообразовательной деятельности согласно темам ИСТ; реже – устный доклад без сопроводительных материалов. В конце каждого выступления школьники задавали вопросы, связанные с темой проекта или доклада, высказывали мнения относительно подачи и оформления материала одноклассником. Таким образом, проведенное мероприятие сочетало обучение младших школьников трем приемам оценивания: индивидуальной и фронтальной самооценке и взаимооценке. При этом у выступающего всегда была возможность как согласиться, так и не согласиться с оценкой результатов своей деятельности, при желании – аргументированно скорректировать ее.

*Формирование рефлексивного опыта младших школьников, направленного на комплексный анализ полученных результатов самообразовательной деятельности в целях стимулирования их к продолжению самообразовательной деятельности.* Это направление работы было реализовано через участие обучающихся в тематическом ежегодном классном часе «Итоги самообразовательной деятельности в нашем классе». Классные часы были направлены на развитие индивидуального стиля самообразовательной деятельности каждого школьника, в основе которого лежит построение ИСТ. При этом содержание проведенных мероприятий было лично значимым для всех учеников, так как учитель высказывал корректное мнение относительно результатов самообразовательной деятельности обучающихся за год (при этом учитывались и мнения родителей).

Формой работы являлась беседа, в ходе которой рассматривалась самообразовательная деятельность школьника и проводилась оценка ее динамики в сравнении с началом учебного года. Основу беседы составляли следующие вопросы: «Как ты думаешь, ты умеешь заниматься самообразованием? Почему ты так решил(а)?»; «Тебе необходима помощь при выполнении заданий?»; «Что ты делал(а), чтобы достичь запланированного результата?»; «Какой способ получения дополнительной информации тебе больше всего подошел?»; «Мог(ла) ли ты достичь большего результата в своей самообразовательной деятельности? Почему?»; «Ты можешь похвалить себя за проделанную работу? Почему?».

Продуктивность описанных направлений и форм работы по формированию рефлексивного компонента СК младших школьников выявлялась нами в контексте опытно-экспериментального исследования по проблеме педагогического обеспечения СК младших школьников. Возраст участников экспериментальной (ЭГ) и контрольных групп (КГ) на период проведения эксперимента – 3-й класс, 2018–2019 уч. г.; 4-й класс, 2019–2020 уч. г.; опытно-экспериментальная база – МБОУ «СОШ № 7 г. Конаково» (ЭГ, КГ-1), ГБОУ «Школа № 2025 г. Москвы» (КГ-2), МОУ «СОШ № 51 г. Твери» (КГ-3). Был проведен мониторинг исходного (констатирующий срез – январь 2019 г.) и итогового (контрольный срез – май 2020 г.) уровней сформированности рефлексивного компонента самообразовательной культуры учеников ЭГ и КГ и обработаны результаты опытно-экспериментального исследования.

В рамках мониторинга мы проводили беседу «Моя самооценка в процессе самообразования», составленную по методике «Три оценки» А.И. Липкиной [9, с. 221], адаптированной для обучающихся 3-го класса. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика уровня сформированности рефлексивного компонента самообразовательной культуры обучающихся, %

Группа Уровень	КГ-1			КГ-2			КГ-3			ЭГ		
	Конст. срез	Контр. срез	Динамика									
Адекватный	44	52	+8	47	57	+10	42	48	+6	48	68	+20
Завышенный	28	24	-4	23	20	-3	29	29	0	28	16	-12
Заниженный	28	24	-4	30	23	-7	29	23	-6	24	16	-8

Результаты опытно-экспериментального исследования показали, что во всех группах произошло развитие уровня сформированности рефлексивного компонента СК младших школьников. Однако в ЭГ

положительная динамика результатов выше, чем в КГ-1, КГ-2, КГ-3, что доказывает продуктивность использования выделенных нами педагогических форм и направлений работы по формированию рефлексивного компонента СК обучающихся в начальной школе.

Таким образом, продуктивное формирование рефлексивного компонента самообразовательной культуры младших школьников обеспечивается при соблюдении следующих *педагогических условий*: применение педагогами разнообразных направлений и форм работы, включая ознакомление обучающихся со схожими видами работ по самообразованию, участие в круглых столах по возникающим проблемам, просмотр тематических мастер-классов и их оценка, письменное и устное выражение мнений школьников, участие учеников в мероприятиях, связанных с публичным представлением ими собственных результатов, достигнутых в процессе самообразования, организация учителем бесед (индивидуальных или фронтальных), направленных на оценивание результатов самообразовательной деятельности. Перспективной задачей исследования становится разработка комплекса мер, способствующих сохранению и повышению уровня рефлексивного компонента самообразовательной культуры младших школьников при переходе с уровня начального общего на уровень основного общего образования.

#### **Список литературы**

1. Ангеловская С.К. Психолого-педагогические основы рефлексивного управления самообразованием учащихся // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. № 7–2. С. 43–45.
2. Безниско Е.Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-н/Д, 2007. 26 с.
3. Беленкова Ю.С. Рефлексивно-оценочный компонент самообразования как одной из форм познавательной деятельности // Инновационное развитие. 2017. № 4(9). С. 117–119.
4. Борисова Е.А. Формирование готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения иностранному языку: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2013. 247 с.
5. Бортникова Л.Г. Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника: младший школьный и подростковый возраст: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Сургут, 2000. 175 с.
6. Качалов Д.В. Формирование культуры самообразования студентов посредством рефлексивно-аналитического практикума // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 20–22.
7. Колесова О.В., Зайцева С.А., Захарычева Н.В. Современные подходы к формированию самооценки у детей младшего школьного возраста // Карельский научный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 24–28.
8. Лапина Е.В. Формирование ценностного отношения младших школьников

- к самостоятельной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук:13.00.0. Воронеж, 2008. 222 с.
9. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. М., 1974. 383 с.
  10. Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции, Челябинск, 20–23 октября 2011 г. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 146–151.
  11. Парфенова И.П. Рефлексивный компонент в формировании управленческих компетенций педагога // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. С. 123–126.
  12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286; зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) // КонсультантПлюс [электронный ресурс]. URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-noo-prikaz-minprosvesheniya-rossii-ot-31.05.2021--286.pdf> (дата обращения: 17.07.2022).
  13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (редакция, действующая с 01.01.2021) // Кодексы и законы [электронный ресурс]. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 17.07.22).
  14. Шуклина Е.А. Социология самообразования (предпосылки, методология, методика): дис. ... докт. социол. наук: 22.00.06. Екатеринбург, 1999. 295 с.

*Об авторе:*

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Россия, Тверь, ул. Желябова, 33), учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 7 г. Конаково» (171254, Россия, Тверская обл., Конаково, ул. Горького, 13), e-mail: krilovau.9595@mail.ru

## **FORMATION OF THE REFLEXIVE COMPONENT OF THE SELF-EDUCATIONAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**Y.I. Smetannikova**

Tver State University, Tver

The article actualizes the problem of formation of self-educational culture of students in the conditions of general education. The focus of this study is the task of forming a reflexive component of the self-educational culture of younger schoolchildren. The directions and forms of work on the formation of the reflexive component of the self-educational culture of younger schoolchildren are proposed. The results of experimental work are presented, indicating the positive impact of the proposed directions and forms of work on the formation of self-educational culture of students in primary school.

**Keywords:** *primary general education, junior high school student, self-education, self-educational culture, self-educational activity, reflexive component of self-educational culture, self-esteem.*

УДК 378.146

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.253

## **БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Д.А. Шиленин**

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург

**Ошибка! Залкада не определена.**Рассматриваются вопросы внедрения балльно-рейтингового контроля знаний курсантов в военно-профессиональном образовании. Вопросы внедрения балльно-рейтингового контроля рассматриваются как один из способов повышения качества подготовки будущих офицеров. На основе изучения научной литературы в статье раскрывается практический опыт применения в российских военных вузах балльно-рейтингового контроля, главной задачей которого является активизация учебной работы курсантов и повышение мотивации к получению высокой оценки на занятиях в течение всего периода обучения. По итогам проведенного исследования были получены результаты, которые раскрывают, что внедрение балльно-рейтингового контроля способствует более объективной оценке успеваемости курсантов в целом, а также учитывает те виды деятельности курсанта, которые не могут охватить аудиторные часы. Вместе с тем было выявлено, что перспективным направлением развития балльно-рейтингового контроля в военных институтах является решение вопросов информационно-методического обеспечения, механизмов поощрения курсантов и популяризации самой системы контроля в целом.

**Ключевые слова:** балльно-рейтинговый контроль, военно-профессиональное образование, рейтинг, курсанты, войска национальной гвардии.

Важнейшей задачей совершенствования военно-профессионального образования является повышение качества подготовки будущих офицеров. Одним из направлений, способствующих решению данной задачи, выступает использование балльно-рейтингового контроля, который основывается на использовании расширенного диапазона оценивания обучающихся [11]. Балльно-рейтинговый контроль представляет совокупность диагностирующих мероприятий, нацеленных на получение суммарной оценки, выраженной в баллах для определения степени обученности курсантов с учетом проявленной активности и творческой самостоятельности в период всего процесса обучения.

Целью балльно-рейтингового контроля является определение уровня качества и успешности усвоения учебного материала обучающимися через балльные оценки, что © Шиленин Д.А., 2022 ; количества учебных часов каждой дисциплины ; контроль рассматривается как основной элемент педагогической диагностики профессионального образования в военном институте, включает в себя педагогический контроль, а также проверку и оценивание знаний и умений обучающихся [10].

В настоящее время балльно-рейтинговый контроль рассматривается не только как система оценки знаний обучающихся, но и как важнейшая часть системы контроля качества образовательной деятельности в гражданских учебных заведениях и военных образовательных организациях высшего образования различных силовых ведомств.

Исследования по внедрению балльно-рейтингового контроля в военных вузах нашли отражение в научных работах Д.В. Изосимова, М.В. Потаповой, И.Н. Говиной, Н.В. Гусевой, Г.П. Дармокрик, Т.И. Доттуева и др. В них описываются практический опыт применения традиционных и новых методов контроля и оценки качества подготовки обучающихся.

В работе Д.В. Изосимова, М.В. Потаповой рассматриваются вопросы применения современных средств оценивания и проверки профессиональных умений при усвоении курсантами образовательной программы дисциплины «Воздушная навигация». Авторы обращаются к анализу комплекса педагогических условий, отражающих поэтапность освоения действий, последовательность использования балльно-рейтингового контроля при обучении курсантов, а также рассматривают технологии (формы, приемы, средства) проверки педагогических условий реализации модели формирования профессиональных умений (познавательных, практических, обобщенных) у курсантов в процессе освоения ими действий (поисковых, репродуктивных, продуктивных). Положительным моментом в исследовании является то, что на основе разработанной балльно-рейтинговой системы контроля, дидактического банка контрольно-измерительных материалов для оценивания учебных достижений курсантов определяются низкий, достаточный и повышенный уровень знаний [6, с. 6–7].

В исследовании И.Н. Говиной рассмотрен опыт применения балльно-рейтингового контроля в рамках научно-педагогического эксперимента при оценке учебных достижений иностранных курсантов и повышении мотивации их к учебной деятельности. Внедрение балльно-рейтингового контроля рассматривалось автором в двух положительных аспектах: с одной стороны, как эффективное управление качеством обучения; с другой стороны, как совершенствование преподавательской

работы [2, с. 242–243].

Н.В. Гусевой освещены основные проблемы внедрения балльно-рейтинговой системы как средства контроля результатов учебной деятельности курсантов по иностранному языку. Вопросы введения балльно-рейтингового контроля рассматриваются в связи с особенностями осуществления модернизационных процессов в системе современного высшего военно-профессионального образования, даётся пространная характеристика как положительных сторон внедрения балльно-рейтинговой системы контроля, так и тех трудностей, с которыми могут столкнуться члены педагогических коллективов при её использовании. Н.В. Гусевой предлагаются методы преодоления этих затруднений и приводятся конкретные примеры учебных ситуаций, в которых эта система контроля образовательных результатов может быть применена с высокой эффективностью [3, с. 151].

В научных трудах Г.П. Дармокрик обобщает опыт использования балльно-рейтинговой системы контроля на кафедре математики военного института материального обеспечения. Преподаватели математики и статистики разработали для каждого занятия методические рекомендации по использованию балльно-рейтинговой системы контроля всех видов деятельности обучающихся: работа на лекционных занятиях, ответы у доски, работа в тетрадях, ведение личных конспектов, написание рефератов по учебным дисциплинам, написание военно-научных работ, выступление на конференциях с докладами. По мнению Г.П. Дармокрик, «балльно-рейтинговая технология способствует непрерывному контролю, а также обеспечивает индивидуальный подход к оцениванию работы курсанта в течение семестра и за весь период обучения»; преимуществом рейтинга является и то, что данная технология позволяет избежать конфликтных ситуаций при выставлении оценок на зачетах и экзаменах и возможность самоконтроля и самооценки со стороны самих курсантов [4, с. 59–60].

Т.И. Доттуев рассматривает проблемы и недостатки традиционных, а также преимущества новых методов контроля и оценки качества подготовки, обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России. Он отмечает, что «внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки качества подготовки обучающихся в образовательных организациях позволит решить проблему, которая возникает при оценивании знаний в существующей сегодня традиционной пятибалльной системе, в которой во всех случаях используется одинаковая шкала оценок». Знание своего рейтинга позволит обучающимся получить более чёткое представление о результатах своей учебной деятельности в семестре. Вместе с тем внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки качества подготовки обучающихся обусловит снижение количества пропусков

аудиторных занятий и лекций по неуважительным причинам; повышение мотивации к выполнению заданий более высокого уровня; устранение экзаменационных стрессовых ситуаций у обучающихся [5, с. 39–40].

Осуществленный анализ научной литературы и передового опыта российских военных вузов позволяет сделать вывод, что внедрение балльно-рейтингового контроля в военных институтах войск национальной гвардии может являться педагогическим средством повышения мотивации к получению высокой оценки на занятиях в течение всего периода обучения, а также активизации познавательной деятельности как на занятиях, так и при внеаудиторной деятельности.

В рамках проведения своего диссертационного исследования на тему «Методика балльно-рейтингового контроля специальной подготовки курсантов к охране объектов федеральной службы войск национальной гвардии» произведена апробация указанной методики на базе учебной дисциплины «Эксплуатация инженерно-технических средств охраны и специальных средств инженерной службы» и в настоящее время используется в образовательном процессе Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии. Формирующий эксперимент по внедрению вышеуказанной методики проводился на всем цикле обучения дисциплины на протяжении 4 семестров с курсантами командного факультета с августа 2019 года по июнь 2021 года. Продуктивность обучения оценивалась в контрольной и экспериментальной группах по следующим показателям:

- 1) успеваемость, осознанность усвоения содержания курса, прочность усвоения содержания курса, самоконтроль;
- 2) мотивированность обучения при сравнении эффективности традиционного и балльно-рейтингового контроля знаний курсантов.

К показателям мотивированности относятся активность, включенность и стремление курсантов к творческой деятельности.

В ходе исследования исходными данными для анализа являлись результаты текущего, рубежного и итогового контроля.

При осуществлении текущего контроля выявлена более высокая активность на занятиях среди курсантов экспериментальной группы, превысившая на 21 % результаты контрольной группы. Самоконтроль при подготовке к занятиям был также выше среди экспериментальной группы на 25 % за счет возможности получения дополнительных баллов при освоении дисциплины для улучшения оценки и повышения рейтинга успеваемости.

При проведении рубежного контроля выявлен более высокий показатель остаточных знаний по темам дисциплины в экспериментальной группе (67 %) по сравнению с контрольной группой (38 %).

Проведение внеаудиторного контроля позволило определить

прогресс в воздействии на креативность курсантов путем выполнения творческих заданий в виде подготовки реферата, научного доклада, кратких сообщений по темам занятий. В экспериментальной группе проявление творческих способностей было отмечено среди 83 %, тогда как в контрольной группе в данном направлении себя проявили лишь 29 %.

Сравнение результатов итогового контроля подтвердило более высокий уровень подготовки курсантов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, оцениваемой по традиционной системе. Средний показатель по итогам изучения дисциплины в экспериментальной группе составил 4,3 балла при выставлении классической оценки. В контрольной группе был зафиксирован результат, составивший 3,9 балла.

При обобщении показателей сравнения экспериментальной и контрольной групп отмечалось повышение результативности учебной деятельности курсантов при балльно-рейтинговом контроле по всем показателям, особенно на итоговом контроле, где в экспериментальной группе 16 % курсантов смогли значительно повысить свой уровень знаний. Подобные результаты объясняются систематическим контролем всех видов учебной и внеучебной деятельности курсантов. Применение балльно-рейтингового контроля способствовало повышению успеваемости, самоконтролю учебной деятельности, активизации курсантов на занятиях и стремлению к выполнению творческих заданий, которые влияют на выставление оценки на итоговом контроле и в целом за дисциплину.

Балльно-рейтинговая система контроля знаний показала свою эффективность в масштабе изучаемой дисциплины. На базе разработанной методики в настоящее время подготовлено положение о балльно-рейтинговой системе контроля и оценивания знаний курсантов всех учебных дисциплин в нашем военном институте, что будет внедряться в образовательный процесс для нового набора 2022 года.

Внедрение балльно-рейтингового контроля способствует более объективной оценке успеваемости курсантов в целом. Балльно-рейтинговый контроль позволяет оценить успехи курсанта, дать глубокий анализ результатов всего обучения, а также учесть те виды деятельности, которые не могут охватить аудиторные часы.

Балльно-рейтинговый контроль успеваемости обучающихся применяется сейчас во многих ведущих гражданских и военных высших учебных заведениях России и показывает свою результативность. Полученный положительный опыт может применяться и внедряться в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии. Основные положения балльно-рейтингового контроля заключаются в следующем.

1. На первых занятиях преподаватель рассказывает о рейтинге, накоплении баллов, оценочной системе баллов. Для ознакомления со всей структурой изучения дисциплины обучающиеся получают сетевой график балльно-рейтингового контроля и оценивания всех видов занятий. В сетевом графике указывается очередность проведения всех занятий, виды контроля и максимальное количество баллов, которые можно получить на занятии.

2. Далее все обучающиеся зарабатывают себе баллы в течение семестра. Из заработанных баллов складывается индивидуальный рейтинг каждого обучающегося. Вычисляются следующие рейтинговые показатели:

- рейтинговый показатель по каждой из дисциплин, изученных в семестре;
- рейтинг за семестр;
- итоговый рейтинговый показатель, достигнутый курсантом за годы обучения.

3. На итоговом контроле (экзамене) обучающиеся тоже получают баллы, которые суммируются с баллами, полученными за весь период обучения.

Основные принципы балльно-рейтингового контроля.

1. Относительность оценки рейтинга предполагает, что общее количество баллов по теме определяется в зависимости от отведенного на ее изучение часов, а также значимости данной темы по сравнению с другими.

2. Наличие обязательных и дополнительных баллов:

- обязательными баллами оценивается выполнение самостоятельных и курсовых работ, сдача зачетов, решение задач и т. д.;
- дополнительные баллы рекомендуется использовать для поощрения обучаемых при выполнении ими творческих заданий (написание рефератов, участие в олимпиадах, конференциях, решение задач повышенной сложности);
- дополнительными баллами целесообразно также поощрять своевременное выполнение учебных и контрольных заданий, а также активное участие в практических и семинарских занятиях [9].

Главная задача внедрения балльно-рейтингового контроля в военно-профессиональном образовании – активизация учебной работы курсантов и повышение мотивации к получению высокой оценки на занятиях в течение всего семестра и в целом всего периода обучения.

Преимуществами внедрения балльно-рейтингового контроля являются:

- выработка единых требований к оценке знаний в рамках каждой отдельной учебной дисциплины, которая предназначена для упорядочивания системы контроля знаний курсантов;

– повышение мотивации курсантов к ритмичной учебной работе в течение всего семестра, а также к научной и творческой деятельности во время всего периода обучения;

– получение дифференцированной и разносторонней информации о качестве и результативности обучения, а также о персональных достижениях курсантов для их морального (материального) поощрения, преимущества при распределении и других поощрительных мер [1].

Одним из недостатков балльно-рейтингового контроля является то, что, несмотря на сочетание хорошей работы в течение семестра и всего периода обучения, курсант может дать слабый ответ на экзамене, но в среднем будет иметь положительную итоговую оценку. Также балльно-рейтинговый контроль создает много дополнительной работы для преподавателя, которая заключается в переработке учебно-методического комплекса, определении, сколько баллов дается за каждое задание, и разработке критериев оценки [7]. Однако эти трудности свойственны на начальной стадии внедрения балльно-рейтингового контроля, после разработки всех документов данные сложности минимизируются.

Для внедрения и развития балльно-рейтингового контроля в военных институтах необходимо осуществить следующие задачи:

1) создать универсальное информационно-методическое обеспечение как основу учебного процесса по любой дисциплине. Для важно разработать электронные методические комплексы, которые включали бы в себя расширенную информацию всех пройденных занятий. Курсанты должны иметь возможность использовать учебный и методический материал в электронном виде и на бумажном носителе в любое удобное для них время, а также иметь возможность самоконтроля (тестирования) [8];

2) провести учебно-методические семинары на уровнях кафедр, факультетов, института с целью популяризации самой системы как среди преподавателей, так и среди курсантов;

3) разработать механизмы поощрения курсантов за активную научно-исследовательскую и творческую деятельность;

4) ввести общевузовскую электронную систему учета контроля успеваемости курсантов;

5) ввести систему минусовых баллов при получении неудовлетворительных оценок.

Вместе с тем балльно-рейтинговый контроль должен быть ориентирован на сформированность компетенций в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом и квалификационными требованиями.

Проведенное исследование показало универсальность разработанной методики балльно-рейтингового контроля и возможность

ее применения при контроле и оценивании других учебных дисциплин. Оценивая преимущества, которыми обладает балльно-рейтинговый контроль, можно сделать вывод, что внедрение и использование данной системы контроля в военных институтах способствует объективной развернутой оценке знаний, умений, навыков курсанта и позволяет создать условия для повышения качества подготовки будущих офицеров.

#### **Список литературы**

1. Айтуганова Ж.И., Галиахметова А.Т., Артамонова Е.В. Балльно-рейтинговая система оценки знаний как средство повышения качества образования в вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3(19). С. 74–79.
2. Говина И.Н., Ильина О.А. Балльно-рейтинговый контроль: сущность и способы его осуществления // Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы: сборник материалов международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 14–15 ноября 2016 года. Стерлитамак: Башкирский государственный университет, 2016. С. 242–248.
3. Гусева Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). С. 151–153.
4. Дармокрик Г.П. Возможность использования модульно-рейтинговой системы для оценки сформированности компетенций курсантов военных вузов // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. 2020. № 4(56). С. 59–62.
5. Доттуев Т.И. Проблемы традиционной системы контроля и оценки качества подготовки обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 39–43.
6. Изосимов Д.В., Потапова М.В. Современные средства проверки и оценивания сформированных у курсантов профессиональных умений в диагностико-стимулирующей среде военного вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2021. Т. 13. № 1. С. 6–17.
7. Корякина А.В. Балльно-рейтинговая система как средство оценки сформированности компетенций // Научно-методический электронный журнал концепт. 2017. № Т25. С. 216–219.
8. Ларина Т.В. Интегративный педагогический контроль как компонент образовательного процесса военного вуза // Перспективы науки. 2012. № 5(32). С. 281–284.
9. Солоненко В. А. Балльно-рейтинговый контроль: сущность и способы его осуществления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. С. 390–394.
10. Шиленин Д.А. Педагогическая диагностика специальной подготовки курсантов военных институтов войск Национальной Гвардии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 1(203). С. 486–490.
11. Шиленин Д.А. Проектирование и использование оценочных средств при

реализации основных образовательных программ в ходе текущего контроля успеваемости // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2021. № 4(17). С. 63–65.

*Об авторе:*

ШИЛЕНИН Денис Александрович – адъюнкт ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1), e-mail: shileninda@mail.ru

## **POINT-RATING CONTROL OF CADETS KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF MILITARY PROFESSIONAL EDUCATION**

**D.A. Shilenin**

Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the  
Russian Federation, Saint Petersburg

The article discusses the issues of the introduction of point-rating control of cadets' knowledge in military vocational education. The issues of implementing point-rating control are considered as one of the ways to improve the quality of training of future officers. Based on the study of scientific literature, the article reveals the practical experience of using point-rating control in Russian military universities, the main task of which is to activate the educational work of cadets and increase motivation to receive high marks in the classroom during the entire training period. Based on the conducted research, the results were obtained, which reveal that the introduction of point-rating control contributes to a more objective assessment of the performance of cadets as a whole, and also takes into account those types of cadet activities that cannot cover classroom hours. At the same time, it was revealed that a promising direction for the development of point-rating control in military institutions is to address issues of information and methodological support, mechanisms for encouraging cadets and popularization of the control system itself as a whole.

**Keywords:** *point-rating control, military professional education, rating, cadets, National Guard troops.*

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ**

УДК 364.044.4

Doi: 10.26456/vtspyped/2022.3.262

**ОФОРМЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ДИСКУРСОВ ПОСТМОДЕРНИЗМА: ОЦЕНКА ДИНАМИКИ С 1991-ГО ПО 2000 ГГ.**

**М.В. Фирсов<sup>1</sup>, И.Д. Лельчицкий<sup>2</sup>, А.А. Черникова<sup>3</sup>, С.А. Ивлева<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова», г. Москва

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

<sup>3</sup>ФГБУН «Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук», г. Москва

Изучается проблема становления профессиональной социальной работы в России с начала 1990-х по 2000 гг. Проанализированы изменения, связанные с процессами десоветизации российского общества; определён доминирующий объект помощи социальных служб – индивид, категории граждан для предоставления специфических услуг и институциональной поддержки: беженцы, безнадзорные, безработные, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, дети оставшиеся, без попечения родителей. Показана роль государства и действующего законодательства в деятельности социальных институтов в регламентации ситуаций в делах помощи и поддержки, локализации трудных жизненных ситуаций через профессиональное сообщество социальных работников.

**Ключевые слова:** *социальная работа, платформа 1.0, постмодернизм, постмодернизация, клинический вектор.*

Новый этап становления профессиональной социальной работы начинается с 90-х годов, и он был связан с процессами десоветизации российского общества. Процесс десоветизации осуществлялся в логике постмодернизма, в контексте процессов глобализации, слома «традиционного образа жизни, хаотизации финансовых рынков и общественных благ» [29, р. 9].

Американский социолог З. Бауман, определяя сущность постмодернизма в жизнедеятельности общества, с нашей точки зрения, достаточно точно отразил то его социально-психологическое состояние, характерное не только для западной цивилизации, но и для российского общества социальных трансформаций 90-х годов: «...период постмодернизма осуществляется как жизнь во время кризиса. Постмодернистское мышление осознает, что в жизни человека и общества есть проблемы, у которых нет хороших решений; что есть только извилистые дороги, которые не могут быть выпрямлены... что есть сомнения, которые не могут быть ликвидированы законодательным

путем; что существуют моральные страдания, которые не могут быть успокоены никакими доводами разума...» [26].

Осмысляя социальные и политические реформы конца XX века в России, можно отметить, что стратегии в дискурсах постмодернизма реализовывались в различных сферах, и характерными чертами этих преобразований являлись многочисленные проекты, которые определяли сущность транзитивного состояния как общественных отношений, так и социальных институтов [22].

Неопределенность экономическая, политическая, идеологическая вносила свои коррективы в управленческую политику правящих элит на всех уровнях, во всех сегментах хозяйства, в том числе и в складывающейся системе социальной защиты.

Социальная защита в 90-х годах реализовывалась как проект новых правящих элит в дискурсах постмодернизма, в этом контексте социальная работа развивалась одновременно по нескольким направлениям:

- профессиональная деятельность в рамках нового государственного проекта «социальной защиты»;
- область познания в парадигме «проектов постмарксистского познания» в нарративах гуманитарных наук;
- направление образования как проект «социальное образование» в контексте болонских процессов.

В этом сложнейшем тигле различных общественных, познавательных и профессиональных проектов формировался «новый образ» отечественной парадигмы социальной работы.

Система социальной защиты в Российской Федерации в новых социально-политических условиях формировалась в ситуации либерального реформирования, и прямых дорог выхода из «социалистического рая», как, впрочем, и входа в него в прошлом, на данном историческом этапе просто не было.

В данный период правящие элиты выбрали курс на модернизацию экономики, переведя её на «рыночные рельсы», что было связано с курсом приватизации государственных учреждений и изменения форм собственности.

Модернизация экономики в логике постмодернизма расширяла стратегии накопления капитала, и «архитекторы модернизации» не ограничивались только приватизацией производственной сферы, полезных ископаемых, модернизация охватывала и социальную сферу, такие ее сегменты, как образование и здравоохранение.

Социальная защита в эти процессы будет включена позднее, и не потому, что процессы капитализации в России реализовывались на «гуманистических принципах демократического капитализма», а потому, что процесс маргинализации охватил все российское общество,

как трудовое население, так и находящихся на попечении государства пенсионеров, инвалидов и детей на иждивении, которые были десятилетиями под его постоянным патронажем.

Этот аспект экономических реформ определил специфику моделей социального обеспечения и практику социальной работы в Российской Федерации, для которой были характерны многообразие реализации практик помощи; широта практических границ применения технологий поддержки; понимание «многомерности реалий», с которыми приходилось взаимодействовать профессионалам; «относительность истин».

С точки зрения британской исследовательницы Ф. Уильямс, это и определяло сущность постмодернистских подходов [31]. «Многомерность реалий», многообразие социальной проблематики, с которой столкнулись профессионалы, потребовало открытия различных типов и видов институтов социальной защиты. И если на предшествующем этапе социальная работа оформлялась как деятельность по социальному обслуживанию на дому пенсионеров и инвалидов, в избранных территориях, то в 90-е годы существенно меняется не только вектор практики, но и масштабы охвата профессиональной деятельностью регионов Российской Федерации.

Как показывают исследования во всех 86 субъектах Российской Федерации с 1994-го по 2006 годы, происходило открытие учреждений социальной защиты для различных категорий граждан. В сферу деятельности социальной работы были включены семьи, безнадзорные дети, безработные, мигранты и другие многочисленные категории нуждающихся, определяемые действующим законодательством. Массовый подход в деле помощи нуждающимся привел к тому, что количество учреждений социальной защиты за первое десятилетие становление системы социального обслуживания увеличилось в 22,5 раза [4].

Как показывают исследования, только по такому направлению, как социальная работа с семьей и детьми, количество учреждений с 1994-го по 2001 год возросло более чем в 20 раз [3].

Таблица 1  
Развитие сферы социального обслуживания семьи и детей (1994–2000 гг.)

Вид учреждения	Годы						
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Центр социальной помощи семье и детям	36	92	169	–	259	287	334
Центр психолого-педагогической помощи населению	3	88	100	123	51	36	40

Центр экстренной психологической помощи по телефону	5	78	80	93	48	25	20
Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних	7	61	116	159	206	231	276
Социальный приют для детей и подростков	22	173	311	390	388	410	412
Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей	1	25	23	24	20	14	13
Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями	33	94	138	151	152	174	182
Отделение по работе с семьей и детьми в центре социального обслуживания населения	–	228	310	444	452	456	510
Комплексный центр социального обслуживания населения	–	–	–	264	267	291	240
Кризисный центр для мужчин	–	–	–	–	1	1	1
Кризисный центр для женщин	–	–	–	6	6	6	6
Другие учреждения социального обслуживания семьи и детей	–	158	174	203	230	203	202
Всего:	107	997	1421	2048	2079	2134	2240

Решения, принятые в это период, возможно, были оптимальными в ситуации «здесь и сейчас», но они были не самыми эффективными в ситуации, которая неизбежно наступает с течением времени.

В рассматриваемый период конструкция солидарного общества в парадигме постмодернизма в западных социальных государствах имела сложные прагматичные и более «экономоемкие» модели взаимопомощи, чем в Российской Федерации.

В основе помогающих стратегий в западных странах реализовывался поиск моделей «ослабления нагрузки на бюджет государственного сектора» за счет перераспределения этой нагрузки на партнеров и акторов взаимопомощи из других секторов, в том числе и из негосударственного сектора.

В процессе развития социальной работы в мировом сообществе к этому времени уже были реализованы во многих государствах такие стратегии, как деинституционализация учреждений социального

обеспечения, организация моделей самопомощи, передача государственных учреждений социальной защиты на аутсорсинг, развитие сектора некоммерческих услуг, благотворительных организаций, активизация гражданского общества через практику волонтерства, развитие профессиональной поддержки нуждающихся через институты церквей, привлечение средств и профессионалов из иностранных ассоциаций на работу с отдельными категориями клиентов, в том числе и «сохранение традиционной модели семьи с услугами по уходу» [28, р. 678].

Россия шла своим «традиционным путем» создания моделей солидарного общества за счет увеличения услуг и строительства все новых социальных учреждений через государственный сектор, что было характерно для предшествующих правящих элит, десятилетиями реализовывающих решения партийных съездов [1, 5].

Проект «профессиональная социальная работа» имел и другую особенность помимо институционализации учреждений социальной защиты.

Для реализуемых моделей общественной солидарности в дискурсах идеологом постмодернизма в данный период был характерен радикальный индивидуализм.

И если на этапе модернизма в начале XX века доминировали коллективистские подходы в идентификации нуждающихся, как это было связано с пролетариатом в западных странах или как это мы наблюдали в первые годы становления советской власти в России, где не только пролетариат, но и беднейшее крестьянство, инвалиды гражданской и империалистической войны имели преференции помощи со стороны власти [23], то в данном историческом периоде предпочтения в помощи были определены на локальном и индивидуальном уровне.

Отличие проводимых социальных реформ 90-х годов от социальных реформ 20-х годов было и в том, что в конце XX века социальное обеспечение являлось не столько правом на получение помощи «угнетенными социальными общностями и группами», актом реализации исторической справедливости, сколько компенсацией отдельным индивидам и локальным общностям за отсутствие «хороших решений» в реформировании общества.

В этой связи политика социального обеспечения была связана с явлениями крайнего релятивизма, что, собственно, и составляло направленность социальной работы в контексте социального обеспечения в дискурсах постмодернизма, поэтому коллективистские коммунистические модели «всеобщего счастья» заменялись технологиями терапии индивидуального случая.

Необходимо отметить, что доминирующим объектом помощи в этот период становится не класс, общество, социальная группа, а

индивид как клиент социальных служб – «гражданин, находящийся в трудной жизненной ситуации, которому в связи с этим предоставляются социальные услуги» [16] путем «поддержки, консультирования, реабилитации, социального патронажа». Такой подход рассматривался как «достижение социальной защиты на рубеже веков» [4].

В этот период по закону клиентами были определены отдельные индивиды, которым было гарантировано предоставление специфических услуг и институциональной поддержки. Такими получателями социальных услуг являлись беженцы [18], безнадзорные [19], безработные [21], дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации [15], дети, оставшиеся без попечения родителей [17], и т.д.

К началу нового века список нуждающихся составлял более 200 категорий, были охвачены две трети населения страны в качестве получателей льгот и услуг системы социальной защиты [4].

«Локализация» и «фрагментация» – характерные явления постмодернистской системы социального обеспечения [27], охватывающие не только отдельных клиентов в их своеобразии потребностей, но и локальные социокультурные ареалы, а также профессиональные, социальные и политические группы, к которым «применялись технологии социальной реабилитации и терапии».

«Локализация» в реализации программ социального обеспечения на уровне жизнедеятельности социокультурных ареалов осуществлялась в том, что в 90-х годах политика социального обеспечения была направлена либо на стабилизацию экономического и социального положения территории (например, в Коми ССР [7] или Республике Дагестан [9]), либо на реабилитацию репрессированных народов (как это было в случае с населением Кабардино-Балкарской Республики [10]), либо на возвращение и расселение беженцев «в места их компактного проживания», что было связано с народами, депортированными с территории Северной Осетии и Ингушской Республики [13].

Как отдельная «социально-проблемная группа» правящими элитами рассматривались военнослужащие, к которым применялись специальные технологии социальной защиты, льготы, компенсации [8, 11] и т.д.

Специальную группу военнослужащих представляли те, что выводились из мест дислокации «бывших союзных республик СССР и других государств»: им выплачивались специальные компенсации и пособия [12].

Особую группу клиентов социальных служб представляли «жертвы политических репрессий», подвергшиеся лишению свободы на территории Российской Федерации с 7 ноября 1917 года. Органы социальной защиты должны были осуществлять их патронаж, выплату компенсаций, реализовывать предоставление льгот [24].

Проведение социальной политики в дискурсах постмодернизма, решение проблем клиентов на основе индивидуальной, а не коллективной, идентичности позволяло правящим элитам рассматривать существующие проблемы не с позиций «концептов помощи бедным», а в «концептах помощи малоимущим», не с позиций «социального неравенства», а с позиций «индивидуальной необеспеченности», тем самым идеология прав человека подменялись идеологиями противодействия маргинализации общества. Исходя из этих принципов, реализовывались стратегии помощи и поддержки.

Однако несмотря на то что в данный период международные и европейские банки активно проводят политику кредитования «модернизации российского общества», а не столько российской экономики, у правящих элит постепенно складываются определенные представления о необходимости снижения темпов роста социальных учреждений и регулирования пособий для социально-уязвимых групп – как по численности, так и по их целевому назначению, чем, собственно, и было вызвано в дальнейшем введение закона о монетизации льгот [20].

К данному решению подталкивал и ряд социально-экономических и социально-политических факторов.

С одной стороны, рост социальных учреждений – почти в 20-кратном увеличении – решал проблемы нуждающегося населения в ситуации «здесь и сейчас», но со временем все эти учреждения должны были потребовать огромных инвестиций по поддержанию их в рабочем состоянии, что неизбежно приводило к кризисной ситуации в социальном обеспечении, с чем столкнулись власти в 80-х годах.

С другой стороны, использование только государственного финансирования в развитии социальной сферы в ситуации тотальной приватизации, забастовок трудящихся, перемещения войск из Западной Европы, ведение войн на Северном Кавказе неизбежно должны были привести к сокращению социальных расходов и сворачиванию «интенсивных дифференцированных социальных программ» и поисков других «проектов финансирования социальной сферы».

К тому же реализация проекта капитализма (некоторые исследователи образно назвали его «моделью капитализма для своих») приводила не к инвестированию социальных проектов, а к «утечке» капиталов из страны. По отдельным оценкам, сумма их могла составлять 550 млрд долларов. Это были «доходы от взяток, «экономии на налогах», что также не способствовало дальнейшему развитию программ учреждений социальной сферы ни в их настоящем, ни в ближайшем обозримом будущем [2].

Все эти и другие факторы оформления системы социальной защиты в Российской Федерации определили векторы ее развития на ближайшую перспективу XXI века, где главными среди них должны

были стать, по мнению экспертов, «внедрение наиболее эффективных и экономических форм и методов предоставления социальных услуг» [6].

Подводя предварительные итоги проекта «профессиональная социальная работа», можно отметить, что он имел важное историческое значение для процессов переходного периода российского общества в обозначенный период:

– во-первых, социальная работа способствовала, среди прочих мер, достижению «социального согласия в обществе» [6], выступая в качестве «амортизатора» негативных тенденций реформирования российского социума и экономики,

– во-вторых, на основе помогающих технологий социальные работники смогли впервые в истории России «полицейские функции» поддержания порядка и контроля в обществе осуществлять не методами «ссылки и заключения» [25], а методами «социальной терапии»,

– в-третьих, социальная работа осуществлялась в ситуации изменения общественной стратификации, когда практически всё население страны «было изгнано» из социалистического общества, и в этих условиях профессионалы смогли сформировать позитивные отношения между социальными группами и властью, противодействовать маргинализации и атомизации общества.

Социальные институты в данный период помощь и поддержку осуществляли на основе действующего законодательства, определявшего социальные группы в соответствии с государственными приоритетами. При этом государство регламентировало ситуации, в которые оно включалось в деле помощи и поддержки, локализовало трудные жизненные ситуации через профессиональное сообщество социальных работников.

Индивидуальное обслуживание, индивидуальный сервис санкционировал, как и в институтах здравоохранения, не только приемлемые с точки зрения общественных норм социально-девиантные формы поведения, но и любые индивидуальные формы протеста и «гражданского неповиновения».

Через инструменты социального обеспечения, толерантного отношения, эмпатического слушания, медиативных технологий, технологий решения проблем и другие личностно-ориентированные инструменты помощи социальные работники позволяли клиентам реализовывать свое индивидуальное агрессивное поведение в ситуациях, которые были обусловлены как средовыми, так и личностно-групповыми факторами.

Главная цель действий профессионалов в этом контексте – коррекция психосоциоэмоционального состояния человека и недопущение перерастания индивидуальных форм протеста в массовые формы дезорганизации на основе коллективных форм солидарности.

Социальные институты давали возможность человеку в транзитивном обществе выступать в различных ролях по отношению к социуму, примерять на себя всевозможные модели поведения в новых условиях, в том числе и асоциального поведения, но под контролем и в рамках санкционированных властью учреждений.

Можно отметить, что функции «надзора-исправления» реализовывались не только институтами коррекции, как это наблюдалось в прежние эпохи, но и институтами социализации, сопровождения и поддержки, что было осуществлено в условиях модернизации общества.

На микроуровне работы со случаем концепты «благополучия» согласовывались как с императивами рынка, индивидуальными обязательствами, так и с индивидуальными концептами моральной саморегуляции [30], что, собственно, и определяло режимы индивидуального поведения человека.

Однако и в том и другом случае воплощались в жизнь технологии терапии социального поведения. Организованная среда на всех уровнях в рамках дискурсов «благополучие» и «благостояние», управляемая профессионалами, в данном случае социальными работниками, на новом уровне могла осуществлять социальный контроль в формах «клиника и терапия», тот контроль, который ускользает от «восприятия как индивидами, так и коллективом» [25].

Таким образом, на микроуровне организованная социальная среда являлась терапией общественных недугов, средой социального контроля, средой, формирующей поведение масс на сознательном и бессознательном уровне, необходимой правящим элитам. Без жестких деклараций и законодательных регламентаций карательных институтов, на основе «soft skills», мягких навыков профессионалов, реализовывались функции «надзора и исправления» в новой парадигме управления случаем в XX веке в рамках проекта «профессиональная социальная работа».

Поэтому неслучайно в начале нового века правящими элитами был учрежден государственный праздник «День социального работника» [14]. По сути дела, это был месседж гражданскому обществу, в котором определялась новая идеология взаимопомощи. Профессиональная помощь становилась не только «драйвером» перемен в отношениях между человеком и социумом, но и механизмом новой общественной солидарности.

#### **Список литературы**

1. Бабкин В.А., Бадя Л. В., Демина Л. И., Егошина В. Н. и др. Советская система социального обеспечения // Исторический опыт социальной работы в России. М., 1994.
2. Добреньков В.И., Исправникова Н.Р. Пирамиды упущенных возможностей

- (русская версия «капитализма для своих»). М.: Академический проект, 2014. 171 с.
3. Замараева З.П. Ресурсно-потенциальный подход в системе социальной защиты населения: монография. Пермь: Перм. гос. ун-т., 2009. 181 с.
  4. Карелова Г.Н. Социальная защита в XXI веке // Хронограф российских социальных служб. 300 лет / под ред. В.И. Жукова, Г.Н. Кареловой. М.: МГСУ, Союз, 2001. С. 166–194.
  5. Комарова Д.П. 50 лет советского социального обеспечения: материалы конференции / под ред. Д.П. Комаровой. М., 1968.
  6. Матвиенко В.И. Предисловие // 300 лет. История российских социальных служб. Хронограф / Под общ. ред. Г.Н. Кареловой, В.И. Жукова. Авторы-составители: Фирсов М.В., Сорвина А.С., Кононова Т.Б., Субаева О.Н. М.: МГСУ «Союз», 2001. С. 5.
  7. Российская газета. 1992. 30 января. Указ Президента РФ О неотложных мерах по стабилизации экономики и развитию социальной сферы Коми ССР. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901607344> (дата обращения: 07.03.2022)
  8. Российская газета, 1992, 10 марта. Указ Президента РФ «О дополнительных мерах для социальной защиты военно-воздушных сил». URL <https://base.garant.ru/102441/> (дата обращения 07.03.2022).
  9. Российская газета, 1992, 10 июня. Указ Президента РФ «О мерах по государственной поддержке социально-экономического развития Республики Дагестан. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901604027> (дата обращения: 07.03.2022).
  10. Российская газета, 1992, 19 июня. Проставление Совета Министров – Правительства РФ от 10 июня 1993 г. №546 URL: <https://base.garant.ru/166045/> (дата обращения: 21.02.2022).
  11. Российская газета, 1992, 12 сентября. Указ Президента РФ «О порядке увольнения работников при передислокации воинских частей и выплате им пособий и компенсаций». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_11255/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11255/) (дата обращения: 05.03.2022).
  12. Российская газета, 1992, 16 сентября. Распоряжение Президента РФ «О мерах по социальной защите военнослужащих, лиц рядового и начальствующего состава органов внутренних дел. Пенсионеров из их числа, и отдельных категорий граждан. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9003278> (дата обращения 16.02.2022).
  13. Российская газета, 1993, 16 декабря. Указ Президента РФ «О порядке возвращения в места постоянного проживания беженцев и вынужденных переселенцев на территориях Северная Осетия и Ингушской Республики. URL: <https://base.garant.ru/1549753/> (дата обращения: 07.03.2022).
  14. Указ Президента РФ от 27.10.2000 № 1796 «О Дне социального работника»// Гарант+. URL: <https://base.garant.ru/1584321/> (дата обращения: 07.03.2022).
  15. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс (consultant.ru) URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/) (дата обращения:

- 01.03.2022).
16. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации» от 10 декабря 1995 г. №-195-ФЗ статья 3. URL: <https://dislife.ru/laws/view/114> (дата обращения: 07.03.2022).
  17. Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 № 159-ФЗ (последняя редакция) / КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12778/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/) (дата обращения: 24.02.2022).
  18. Федеральный закон от 19 февраля 1993 г. № 4528-1 «О беженцах» (garant.ru). URL: <https://constitution.garant.ru/act/right/10105682/> (дата обращения: 11.03.2022).
  19. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 21.02.2022).
  20. Федеральный закон от 22.08.2004 г. № 122-ФЗ. // Президент России (kremlin.ru). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/21383> (дата обращения: 16.02.2022)
  21. Федеральный закон «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1 (последняя редакция) / КонсультантПлюс (consultant.ru). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_60/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/) (дата обращения: 07.03.2022).
  22. Федотова М.Г. К содержанию понятия «Транзитивное общество» // Вестник ВятГУ. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-soderzhaniyu-ponyatiya-tranzitivnoe-obschestvo> (дата обращения: 19.02.2022).
  23. Фирсов М.В. Доклад Народного комиссара социального обеспечения И.А. Наговицына // Антология социальной работы. В 5 т. Т. 1. История социальной помощи / сост. М.В. Фирсов, М. Сварог, НВФ СПТ, 1994. С. 281.
  24. Фирсов М.В. О порядке выплаты денежной компенсации и предоставлении льгот лицам, реабилитированным в соответствии с законом РСФСР «О реабилитации жертв политических репрессий» // Антология социальной работы: в 5 т. Т. 3. Социальная политика и законодательство в социальной работе / сост. М.В. Фирсов. М.: Сварог, НВФ СПТ, 1995. 543 с.
  25. Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 2. М.: Праксис, 2005. 320 с.
  26. Bauman Z. Postmodern Ethics. Oxford: Blackwell, 1993. 245 p.
  27. Lavallette M., Pratt A. Social Policy: a Conceptual and Theoretical Introduction. Edited by M. Lavallette and A. Pratt. London, 2001, 320 p.
  28. Ludger Kühnhard, Tilman Mayer. Friedrich Fürstenberg Social Security / Editors The Bonn Handbook of Globality V. 1, Springer International Publishing AG, part of Springer Nature, 2019. p. 678.
  29. Roida Oktay. The Challenges of Contemporaneity Postmodernity and Multiculturalism. Springer, 2016. 96 p.
  30. Powell Jason L. and Khan, Hafiz T. A. Foucault, social theory and social work // Romanian Journal of Sociology. 2011. IX (1). Pp. 131–147.
  31. Williams F. Postmodernism, Feminism and the Question of Difference / Social

Theory, Social Change and Social Work. London: Routledge, 1996. Pp. 61–76.

*Об авторах:*

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова», Институт психолого-социальной работы (119435, г. Москва, ул. Большая Пироговская, 2, стр. 4), e-mail: mihail\_firsov@mail.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

ЧЕРНИКОВА Анна Андреевна – младший научный сотрудник, Институт демографических исследований – обособленное подразделение ФГБНУ «Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН» (119333, г. Москва, ул. Фотиевой, д. 6, к. 1), e-mail: aannuu@yandex.ru

ИВЛЕВА Светлана Анатольевна – доцент кафедры управления сестринской деятельности и социальной работы ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова» (119435, г. Москва, ул. Большая Пироговская, 2, стр. 4), e-mail: ivlevasvetlana2015@yandex.ru

## **FORMING PROFESSIONAL SOCIAL WORK IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM DISCOURSES: EVALUATION OF DYNAMICS FROM 1991 TO 2000**

**M.V. Firsov<sup>1</sup>, I.D. Lelchitsky<sup>2</sup>, A.A.Chernikova<sup>3</sup>, S.A. Ivleva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov, Moscow

<sup>2</sup>Tver State University, Tver

<sup>3</sup>Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow

The problem of the formation of professional social work in Russia from the early 1990s to 2000 is studied. The changes associated with the processes of de-Sovietization of Russian society are analyzed; the dominant object of social services assistance is identified – an individual, categories of citizens for providing specific services and institutional support: refugees, street children, unemployed, children in difficult life situations, children left without parental care. The role of the state and the current legislation in the activities of social institutions in regulating situations in matters of assistance and support, localization of difficult life situations through the professional community of social workers is shown.

**Keywords:** *social work, platform 1.0, postmodernism, postmodernization, clinical vector.*

### About authors

- ANISIMOVA Alena Vyacheslavovna – teacher, Volokolamsk agricultural College «Kholmogorka» (143602, Moscow region, Ivanovskoe, 36), e-mail: av\_anisimova@bk.ru
- BABICHEV Igor V.– Candidate of Psychological Sciences, Researcher at the Sochi State University (354000, Sochi, ul. Plastunskaya, 94), e-mail: 4377760@mail.ru
- BELAIA Anna K. – post-graduate student (Psychology), Chair of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow, 119991), e-mail: annabel.aya@mail.ru
- CHERNIKOVA Anna Andreyevna – Junior Researcher, Institute for Demographic Research – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (IDR FCTAS RAS) (119333, Moscow, Fotieva st., 6, build. 1), e-mail: aanny@yandex.ru
- CHIBISOVA Marina Yu. – PhD (Psychology), Chair of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow, Russian Federation, 119991), e-mail: marina\_jurievna@mail.ru
- DROBYCHEVA Tatiana Valerevna – PhD, leading researcher, laboratory of social and economical psychology, Institute of psychology, Russian Academy of Sciences (129366, Moscow, Yaroslavskaya st., h. 13, building 1), e-mail: tdrobysheva@mail.ru
- FIRSOV Mikhail Vasilievich – Doctor of Historical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Psychology for Scientific Work of the Russian State Social University (st. Wilhelm Pika, 4, build. 1, Moscow, 129226), e-mail: mihail\_firsov@mail.ru
- GAIDAMASHKO Igor V. – Doctor of Psychology, Professor, Acting Rector of the Sochi State University (354000, Sochi, ul. Plastunskaya, 94), e-mail: gajdamashko@mirea.ru
- GORBACHEVA Ekaterina Yuryevna — Associate Professor of the Department of Romance Philology of the Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2<sup>nd</sup>-Selskokhozyaistvenny pr-d, 4), e-mail: ekaterinagorb@yandex.ru
- GRIGORYEVA Elena Yakovlevna — PhD (Education), Professor of the Department of Romance Philology of the Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2<sup>nd</sup> Selskokhozyaistvenny pr-d, 4), e-mail: egrig@inbox.ru
- IVANOVA Regina Yuryevna – 3rd year adjunct of the faculty for the preparation of scientific and scientific-pedagogical personnel of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, (125993, Moscow, Zoya and Alexander Kosmodemyanskikh st., 8), e-mail: iregina80@icloud.com
- IVLEVA Svetlana Anatolyevna– Associate Professor of the Department of Nursing and Social Work Management at First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov (Bolshaya Pirogovskaya str., 2, p. 4, Moscow, 119435), e-mail: ivlevasvetlana2015@yandex.ru
- KAZAKOVA Irina Borisovna – doctor of Philology, professor of the Chair of Philosophy, History and the Theory of World Culture, Samara State University of Social Sciences and Education (65/67, Maxim Gorky St., Samara, 443099), e-mail: kib\_sam@mail.ru
- KHOKHLOVA Marina Vitalievna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Humanities and Social Disciplines of the Bryansk State Technical University (7, 50 let Oktyabrya Boulevard, Bryansk region, 241035), e-mail: marvit13@yandex.ru
- KOPYLOVA Natalia – Doctor of Psychology, Professor, Department of psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru
- KOPYLOVA Yulia – post-graduate of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: anastasiia\_novikova91@bk.ru
- KORNEENKO Tatyana N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the

- Department of Physics and Theoretical Mechanics, Far Eastern State University of Transport (680000, Khabarovsk, Serysheva st., 47), e-mail: tkorneenko1@gmail.com
- KUSAKINA Elena Arkadiyevna – Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social, Humanitarian and Professional Disciplines, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (612 180, Perm, Karpinsky St., 125), e-mail: kea.perm@mail.ru
- LARIONOV Ivan Victorovich – postgraduate student, Institute of psychology, Russian academy of sciences (129366, Moscow, Yaroslavskaya st., h. 13, building 1), e-mail: ivlar16@gmail.com
- LELCHITSKY Igor Davidovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Teacher Education and Social Technologies of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru
- LEONTYEVA Natalya Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of the Chair of mathematics and Informatics, Glasov State Pedagogical Institute by V.G. Korolenko (427621, Glazov, Pervomayskaya st., 25), e-mail: leonteva-natalia-0812@yandex.ru
- LUPANOVA Ekaterina Aleksandrovna – Assistant of the Department of Humanities and Social Disciplines of the Bryansk State Technical University (7, 50 let Oktyabrya Boulevard, Bryansk region, 241035), e-mail ermakova.20@mail.ru
- MAKLACHKOV Egor Alexandrovich – associate of the Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, 1 Pilot Pilyutov St.), e-mail: maklachkov@mail.ru
- MERENYUKOVA Anastasia Mikhailovna – PhD student, Novosibirsk State Pedagogical University (630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya str., 28), e-mail: Anastasiamerenyukova@yandex.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Russian Language with the methodology of elementary education Department, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- NAGORNOVA Alina Alexandrovna – graduate student Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (127434, Moscow, Timiryazevskaya str., 49), teacher, School №1191 (125430 Moscow, Mitinskaya str., 48, k. 2), e-mail: alina238@list.ru
- PAROCHKINA Maria Mikhailovna – Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Russian Studies, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (125319, Moscow, Leningradsky prospekt , 64), e-mail: mkeang@mail.ru
- POSOKHOVA Anastasia Vladislavovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Humanities and Social Sciences of the Institute of Management Technologies RTU MIREA (119454, Moscow, Vernadsky prospect, 78); aposhova@mail.ru
- PRAYUNRATTANAVONG Kampol Vannalak – postgraduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), teacher of the Foreign Languages Department in Kamalasai School (46130, Thailand, Kalasin Province, Rassadonborikhan str., 184/15), e-mail: aebthong103@gmail.com
- PRYAZHNIKOVA Elena Yurievna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development of the Financial University under the Government of the Russian Federation (125993, Moscow, Leningradsky Ave., 49), e-mail: e-prvazhnikova@vandex.ru
- RAZUMOVSKAYA Anna Aleksandrovna – Honorary Worker of General Education of the Russian Federation director, Branch of Murmansk Arctic State University in the city of Kirovsk Murmansk Region, Kirovsk (184250, Murmansk region, Kirovsk, st. 50-let

- Oktyabrya, 2), e-mail: annabalakovo2552@mail.ru
- SAFARALIEVA Raziat Ainudinovna – postgraduate student, Sakhalin State University (693008, Sakhalin region, Yuzhno-Sakhalinsk, Kommunisticheskyy pr., 33), e-mail: safaralieva.roza@yandex.ru
- SAFONOVA Evgenia Viktorovna – candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Chair of Philosophy, History and the Theory of World Culture, Samara State University of Social Sciences and Education (65/67, Maxim Gorky St., Samara, 443099), e-mail: evgg\_71@mail.ru
- SHILENIN Denis Alexandrovich – Associate of the Federal State Security Committee of the Military District «St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation» (198206, St. Petersburg, 1 Pilot Pilyutov St.), e-mail: shileninda@mail.ru
- SMETANNIKOVA Julia Igorevna – postgraduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), primary school teacher of Secondary School No. 7 Konakovo (171254, Tver Region, Konakovo, Gorky St. 13), e-mail: krilovau.9595@mail.ru
- SPASENNIKOV Valery Valentinovich – of Psychological Sciences, Professor of the Department of Humanities and Social Sciences, Bryansk State Technical University (7, 50 let Oktyabrya Boulevard, Bryansk region, 241035), e-mail: spas1956@mail.ru
- TARASOV Semen Vasilevich – junior researcher, Institute of psychology, Russian Academy of Sciences (129366, Moscow, Yaroslavskaya st., h. 13, building 1), e-mail: ivlar16@gmail.com
- TOPORNINA Anna Vyacheslavovna – is a senior lecture, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (300026, Tula, pr-kt Lenina, 125), e-mail: annavzabelina@mail.ru
- TSARAPKINA Julia Michailovna – candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (127434, Moscow, Timiryazevskaya str., 49), e-mail: julia\_carapkina@mail.ru
- TSKHOVREBOV Alan Soltanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, St. Petersburg State University (199034 St. Petersburg, Nab. university, 7/9), e-mail: alanec1985@mail.ru
- VASILYEVA Nadezhda N. – Doctor of Science (Biology), Docent, leading researcher at the “Vision Systems” laboratory, Institute for information transmission problems – Kharkevich Institute, (Bolshoy Karetny per. 19, build.1, Moscow 127051), e-mail: nn\_vasilyeva@mail.ru
- VOROBEOVA Galina Vasilievna – Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Volgograd State Technical University (400066, Volgograd, Lenin prospect, 28), e-mail: 89093882130@yandex.ru
- WANG Shixian – third-year postgraduate student of RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6), e-mail: 1042208094@pfur.ru; 1973274218@qq.com
- YI Anran – postgraduate student of RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6), e-mail: anyaanran@mail.ru
- ZHEMERIKINA Yulia Igorevna – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Social Sciences of the Institute of Management Technologies RTU MIREA (119454, Moscow, Vernadsky prospect, 78); yulkazh@yandex.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

### **УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ**

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученой степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие приставленного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языках) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняются с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт)*: Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Приставленный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

**Контактные данные редакционной коллегии**

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: [vestnik\\_psyped\\_tversu@mail.ru](mailto:vestnik_psyped_tversu@mail.ru)

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

**Вестник Тверского государственного университета.**

**Серия: Педагогика и психология 3(60), 2022**

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

---

Подписано в печать 13.10.2022. Выход в свет 17.10.2022.

Формат 70 x 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,33.

Тираж 500 экз. Заказ № 207.

Издательство Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел.: (4822) 35-60-63.

*Цена свободная*