

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 15, Number 3
2024



Russian Journal of Education and Psychology

Том 15, № 3
2024

Vol. 15, No. 3
2024

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. доктор исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 15, № 3, 2024 / Vol. 15, No 3, 2024

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

Журнал **входит** в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в РФ, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

ЭБС IPRbooks

ЭБС Znanium

ЭБС Лань

Адрес редакции, издателя

и для корреспонденции:

Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control

Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

Russian Journal of Education
and Psychology is **included** in the List
of leading peer-reviewed scientific journals
and publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results
of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RSCI

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

IPRbooks

Znanium

Lan[?]

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,

660127, Russian Federation

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2024

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменичик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Softja Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloковиć – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдуракул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

EDUCATIONAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-516
УДК 378.147



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЕКТА КАК ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Т.Ю. Основина, Н.А. Тарасова

***Обоснование.** Актуализируется проблема в востребованности реализации образовательного проекта, позволяющего повысить компетентность бакалавров социальной работы в области социального образования как технологии, которая устраним диссонанс с недостаточной разработанностью модельного ряда конечного продукта.*

***Цель.** Целью статьи является представление реализации модели образовательного проекта, как технологии педагогической деятельности по повышению компетентности студентов вуза, которая включает возможность трансформации готового продукта в зависимости от выбранного вида грамотности в контексте социального образования. Предметом анализа выступает образовательное проектирование. Авторы ставят целью представить опыт реализации модели образовательного проекта доказывающей*

успешность формирования профессиональных и мета-компетенций студентов.

Методология исследования опирается на технологический уровень методологии педагогического исследования, в рамках которого рассматриваются педагогические условия реализации технологии проектной деятельности при подготовке студентов - бакалавров социальной работы и опытно-поисковую работу.

Результаты. Выявлены педагогические условия возможности формирования компетенций, определенных ФГОС бакалавра социальной работы на высоком и среднем уровне сформированности через виды грамотности, составляющие социальное образование. Представлены критерии оценки продукта, позволяющие сделать выводы о формировании у участников проекта, заявленных компетенций.

Представлены результаты опытно-поисковой работы, позволяющие отследить узнавание, понимание студентами основных теоретических единиц курса. Обосновано использование проектной деятельности, как педагогической технологии для планомерного формирования профессиональных и метапредметных компетенций, закрепления теоретического материала и отработки профессиональных умений, расширения познавательных возможностей студентов, предоставления возможностей с целью реализации их творческих способностей и т.д.

Область применения результатов. Результаты исследования могут применяться в подготовке бакалавров социальной сферы, для творческого саморазвития и воплощения идеи непрерывного образования, для профессионального самосовершенствования в решении практических задач специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: социальное образование; образовательный проект; проектный подход; бакалавр социальной работы; грамотность

Для цитирования. Основина Т.Ю., Тарасова Н.А. Реализация образовательного проекта как технологии социального образования при подготовке бакалавров социальной работы // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 7-31. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-516

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

IMPLEMENTATION OF AN EDUCATIONAL PROJECT AS A SOCIAL EDUCATION TECHNOLOGY FOR TRAINING BACHELORS IN THE FIELD OF SOCIAL WORK

T.Y. Osnovina, N.A. Tarasova

Background. *The problem is becoming urgent in the demand for the implementation of educational projects that allows increasing the competence of bachelors in the field of social work as a technology that will eliminate the dissonance with an insufficient number of presented model range of the final product.*

Purpose. *The purpose of the article is to present the implementation of the educational project model as a technology of pedagogical activity improving the competences of university students which includes the possibility of transforming the final product according to the chosen type of literacy in the context of social education. The subject of the analysis is the design of educational projects. The authors aim to present the experience of implementing an educational project model that proves the success of developing professional skills and meta competencies of students.*

Research methodology *is based on the experimental search work and the technological level of pedagogical research methodology that consider the pedagogical conditions for implementing the technology of project activities for training bachelor students in the field of social work.*

Results. *This study has identified the pedagogical conditions that ensure the possibility of developing high and average level competences defined by the Federal State Educational Standard for Bachelors in the field of Social Work through the types of literacy that make up social education. The authors present product evaluation criteria that make it possible to draw conclusions on the formation of declared competencies among the participants.*

The results of the experimental search work are presented, which allows to track students' recognition and understanding of the main theoret-

ical units of the course. The authors justify the use of project activities as a pedagogical technology for improving systematically the professional and meta competences, for consolidating theoretical knowledge and developing skills, for expanding the cognitive capabilities of students and providing opportunities for fulfillment of their creative abilities, etc.

Practical implications. The results of the study can be applied for training bachelors in social sciences, for implementing the idea of life-long education, for providing conditions of creative self-development and professional self-improvement in solving practical problems of specialists in the field of social work.

Keywords: social education; educational project; project approach; bachelor of social work; literacy

For citation. Osnovina T.Y., Tarasova N.A. Implementation of an Educational Project as a Social Education Technology for Training Bachelors in the Field of Social Work. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 7-31. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-516

Введение

Социальное образование связано с познанием первосмыслов человеческой жизни и связанных с ней фундаментальных проблем. Первосмыслы служат источниками образования человека на протяжении всей его жизни. Познающий и образующийся человек всегда будет возвращаться к главным понятиям, к проблемам, называемым вечными [18, с. 157].

Социальное образование, являясь социально-культурным феноменом, становится базой социального мышления и действия. Социальное образование в контексте нашей статьи подразумевает не только образование в области подготовки специалистов социальной работы, но и образование, в процессе которого происходит освоение социальной культуры, более того оно включает в себя процесс социализации личности, успешную адаптацию в обществе. Исходя из этого, социальное образование транслирует основные правила жизнедеятельности человека в обществе, способствует овладению

культурой социальных чувств и культурой социальной организации [10, с. 211]. Сам процесс социального образования благодаря проектному подходу приобретает не только творческо-исследовательский характер, но и прикладной. Так как в ходе подготовки бакалавров социальной работы у них формируются прикладные знания, навыки и создаются условия для пополнения знаний, для самовыражения и творчества. Этому способствует система практических занятий, предлагающая креативные задания, основанные на интерактивных технологиях. Подбор заданий и распределение ролей при работе в команде позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и созидательную специфику социальной работы. Так обеспечивается возможность сочетать развитие познавательных способностей студентов с приобретением профессиональных навыков в социальной сфере при обучении в вузе. Опыт реализации проектного подхода является сегодня актуальным, поскольку проектная деятельность становится ведущей в процессе формирования профессиональных и мета-компетенций через социальное проектирование. Вопросам применения проектного подхода при подготовке бакалавров социальной работы посвящен ряд научных статей. Так, в статье С.В. Агулиной [1] рассматривается проблема технологизации практико-ориентированных форм и их реализация в процессе прохождения практики студентами социальной работы.

Статья Л. Ш. Гамидова, Х. М. Маргазанова, Р. Р. Алиевой [5] рассматривает проектную деятельность как средство работы со студентами и возможность создание творческого продукта. Авторы сосредоточили свое внимание на методике организации проектной деятельности.

Пример социального проекта «Социально-экологическая реабилитация населения в условиях экологического неблагополучия» (Свердловская область) представлен в статье Г.И. Окань [9], который был реализован рядом организаций Свердловской области с непосредственным участием кафедры управления и социальной работы Нижнетагильской социально-педагогической академии (ныне НТГСПИ филиал РГППУ). Студенты в данном проекте отрабатывали технологии взаимодействия с клиентами социальной работы.

Л. В. Вандышева [2] представила анализ и результаты лонгитюдного исследования 2010-2019 годов, при преподавании дисциплины «Основы проектирования и прогнозирования» в обозначенный период в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С. П. Королева. Автор сделала вывод о необходимости внедрения социальных инноваций и активном использовании проектного метода в процессе подготовки специалистов социальной работы.

Е.В. Мартынова в своей диссертации рассматривает условия формирования социально-проектных компетенций в подготовке бакалавров социальной сферы [8], Ю.М. Ибрагимов посвятил своей диссертационное исследование условиям формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы [7] и т.д.

Таким образом, многие авторы продолжают изучение возможности применения проектного метода в образовательном процессе. Также можно отметить интерес к проектной технологии не спадающий на протяжении многих лет, его востребованность в процессе подготовки бакалавров социальной работы. Стратегической целью современного социального образования является формирование у каждого бакалавра социальной работы целостной системы универсальных социальных знаний, умений самостоятельной деятельности в профессиональной зоне, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, способности к успешной социализации. Эта цель закреплена в ФГОС.

В связи с этим, актуализируется проблема выбора формы педагогической деятельности, обеспечивающей приобретение практических навыков социализации, самоидентификации, самореализации, творческого развития и саморазвития личности студента. Что является показателем компетентности в рамках социального образования в контексте социокультурных вызовов общества.

Ценностно-целевые установки высшего образования требуют такую технологию обучения, при которой процесс и результаты обучения реализовывались в конкретном продукте. В контексте этого формирование способностей и компетенций обучающегося будет

рациональнее через проектную деятельность, которая акцентирует направляюще-сопровождающую позицию педагога и повышает значимость самообразования студентов.

Однако, как проблему можно отметить существующий диссонанс между востребованностью проектной технологии для повышения результативности подготовки бакалавров социальной работы в области социального образования в виде образовательного проекта и недостаточной разработанностью модельного ряда конечного продукта. Потребность педагогов в реализации этой технологии не всегда подкреплена их опытом реализации образовательных проектов. Потенциал проектной деятельности в плане социального образования обучающихся зависит от выбранной модели проекта, поэтому, чем шире спектр видов готового продукта в арсенале педагога, тем вероятнее достижение поставленной цели подготовки бакалавров социальной работы.

Целью статьи является представление реализации модели образовательного проекта, как технологии педагогической деятельности по повышению компетентности студентов вуза, которая включает возможность трансформации готового продукта в зависимости от выбранного вида грамотности в контексте социального образования.

Исходя из этого в статье поставлены задачи:

- показать взаимосвязь компетенций бакалавра социальной работы и видов грамотности, включенных в социальное образование;
- представить критерии оценки продукта, позволяющие сделать выводы о формировании у участников проектов, заявленных компетенций.

Методология исследования опирается на технологический уровень методологии педагогического исследования, в рамках которого рассматриваются педагогические условия реализации технологии проектной деятельности при подготовке студентов - бакалавров социальной работы и опытно-поисковую работу. В ходе опытно-поисковой работы было проведено два среза: нулевой (входной контроль) и итоговый. Срезы проводились с применением разработанных тестов и анкет, которые позволяют отследить узнавание, понимание

студентами основных теоретических единиц курса: понятий, терминов, определений по обозначенным видам грамотности.

Дополнительный концепт данного исследования основан на реализации проектного метода, как метода организации учебной деятельности, который позволяет организовать исследовательскую, аналитическую и прикладную деятельность студентов, используя индивидуальную, парную или групповую работу, выполняемую самостоятельно или под коучингом преподавателя. Данная технология представлена в работах Н.В. Быстрова, Е. В. Иванова, Л. И. Лебедева, Л.А. Оганнисян, Е.А. Уракова и др. [16, с. 277].

Помимо этого, изучены различные подходы к понятию «социальное образование». На данный момент нет единого мнения по поводу понимания сущности социального образования, поэтому существуют разные подходы к трактовке этого явления.

Социальное образование рассматривается как профессиональная деятельность в рамках социальной сферы (В. И. Жуков, Г. Н. Штинова, В. А. Сластенин, Л. В. Мардахаев, П. Д. Павленок, В. М. Сафронова, В. А. Никитин и др.). Социальное образование рассматривается и как социокультурный уровень развития личности, позволяющей ей беспроблемно ориентироваться в общественной жизнедеятельности и позволяющий воспроизводить культуру общества (С. М. Соловьев, В. О. Ключевский, Е. Д. Максимов, Л. Г. Гусякова, Б. Д. Беспарточный, Т. Ю. Федорова и др.). Социальное образование рассматривается как явление, вбирающее в себя педагогические и воспитательные технологии, позволяющие успешно социализироваться личности (Н. И. Бабкин, Е. Н. Медынский, П. П. Блонский, В. Г. Бочарова, Б. С. Гершунский и др.) [14, с. 82].

Исходя из разнообразия подходов в контексте нашей темы будем рассматривать социальное образование как социокультурный феномен, позволяющий формировать профессиональные и метакомпетенции, т.е. «как процесс или как результат обучения (подготовки) человека для последующей самореализации в обществе, в социальной среде его жизнедеятельности» [14, с. 82] и подготовке специалистов в области социальной работы и социальной сферы.

Результаты и обсуждение

Концепт социальное образование в области социальной работы и компонентов социальной сферы, позволяет реализовать на профессиональной основе функции обучения, воспитания и просвещения людей, а также часть непрерывного образования молодежи и взрослых, включающего формальное, неформальное и профессиональное образование.

На современном этапе формирования социального образования, человек может трансформировать свое окружение, задействуя компоненты социального образования, связанные с разными видами грамотности. Такими, например, как экологическая, правовая, этнографическая, функциональная, IT-грамотность, гражданско-патриотическая и другие виды. Процесс обучения в вузе направлен на результат приобретения студентом новых профессиональных компетентностей и опыта. Проектная технология в значительной степени ориентирована на самостоятельную деятельность студентов под руководством педагога или специалиста-тьютора, то есть результирующим предполагается готовый продукт, констатирующий определенный уровень профессиональных и метакомпетентностей и личный опыт студента.

Интерактивное обучение в образовательном проекте основывается на развивающих методиках обучения и реализуется через следующие формы организации деятельности, а именно:

- мастер-классы, практикумы;
- участие в конкурсах и конференциях;
- просветительскую, игровую, выставочную и экскурсионную деятельность;
- разработку личных мини-проектов.

Это позволяет расширить перспективы взаимного сотрудничества студентов, а также вуза и учреждений социальной сферы в рамках практической подготовки студентов.

Образовательное проектирование имеет большой обучающий потенциал, поскольку дает возможность студентам в процессе обучения действовать как реальных профессиональных условиях, в которых находится специалист социальной работы, обладающий

такими видами грамотности, как экономическая, правовая, психологическая, педагогическая, коммуникативная и т.д.

Исследование образовательного проекта как педагогической технологии выявило ряд условий для его эффективной реализации в рамках социального образования:

- уровень подготовки образовательного пространства;
- комплекс социально значимых видов грамотности в контексте культурных, образовательных, просветительских и правовых аспектов;
- вариативность деятельности, соответствующей интересам и уровню подготовки, и способностям студентов;
- доступность участия студента в практических действиях;
- командная работа на нескольких этапах проекта для формирования социальной компетентности, коммуникативных навыков;
- возможность личной ответственности за свои решения [11, с. 6].

При выполнении этих условий образовательный проект обеспечит реализацию интегративных связей между отдельными предметами полифункциональной подготовки бакалавров социальной работы.

Полифункциональность деятельности заключается в выполнении объектом нескольких функций, широко используется для решения практических задач в большинстве областей человеческой деятельности. Следовательно, профессиональная деятельность специалиста по социальной работе является социальной, по сути, и полифункциональной по содержанию.

Цели образовательного проекта могут быть различными, например, обучение новым навыкам, развитие творческого мышления. Представленный далее образовательный проект имеет четко очерченную цель, направленную на информирование по различным видам грамотности, как основу социального образования, через прикладные формы обучения. Это могут быть мастер-классы, тренинги, дискуссия, практические занятия, мини-проектные работы и другие активные методы. Они могут быть взаимозаменяемы, поскольку у проекта запланирована вариативность.

Примером является образовательный проект «Педагогический трансфер «Социальное образование»», целью которого являлось ос-

воение социального образования через изучение и популяризацию разных видов грамотности.

Мероприятия проходили в течение 2022-2023 учебного года в филиале РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Целевая аудитория – студенты 3-4 курса направления подготовки «Социальная работа», профиля «Управление и предпринимательство в социальной сфере», 2 курса психолого-педагогическое образование «Психологическое консультирование и медиация».

Цикл мероприятий был направлен на формирование грамотности в различных ее проявлениях: профессиональная, этнографическая, патриотическая, психологическая, коммуникативная, просветительская, образовательная, предпринимательская и другие. В целом было проведено 30 мероприятий: мастер-классы, выставки, создание конкретного творческого продукта, тематических часов, арт-терапевтических тренингов и т.д. В рамках статьи не представляется возможным представить все мероприятия по проекту «Педагогический трансфер Социальное образование», поэтому остановимся только на отдельных позволяющих продемонстрировать формирование компетенций через определенный вид грамотности.

Направление психологическая грамотность: арт-терапевтический тренинг «Ассоциация в самовосприятии», арт-терапевтический тренинг «Абстракция как путь познания», мастер класс по графическому рисунку. Выставка «Ассоциация в самовосприятии» и мастер класс по каллиграфии в рамках площадки 1. коннект «Трансфер педагогической грамотности». Трек 2. Арт-тренинг «Со-творчество» в рамках IX молодежного форума «Молодежь. Инициатива. Развитие», прошедшего 13–14 апреля 2023 года, где были представлены работы студентов по абстрактному и графическому рисунку, целью которых было отразить эмоцию человека. Дополнительно были представлены произведения японской живописи и каллиграфии, предоставленные Нижнетагильской местной общественной организацией «Центр общественных инициатив», в состав которой входит общественная организация культурно-просветительский центр «Радуга» [4].

Цель мероприятия: формирование психологической грамотности, психологическая практика, с отработкой профессиональных компетенций.

Мероприятие проходило в несколько этапов:

1. Студенты выбрали методики тестирования эмоционального состояния человека. Провели по ним входящее тестирование. Руководители - авторы статьи провели мастер класс по абстрактному рисунку, в процессе которого были выполнены абстрактные работы, отражающие эмоциональное состояние. Далее итоговое тестирование изменения эмоций и групповое обсуждение. Свою эмоцию студенты представили в рамках мастер-класса по графическому рисунку.

2. Все рисунки оформили и представили на выставке работ студентов. Студенческие работы были дополнены произведениями японской живописи, предоставленными НТМОО Центром общественных инициатив (КПЦ «Радуга»).

3. Выставка также была продемонстрирована на молодежном форуме, она познакомила участников с особенностями представления эмоций человека, позволяя не только нестандартно посмотреть на психологические проявления, но и позволила приобщиться к культуре другой страны. Проведение мастер-класса по китайской каллиграфии, который провела студентка 3 курса направления подготовки социальная работа 14 апреля 2023 года для участников форума «Молодежь. Инициатива. Развитие», помогало формированию усидчивости и терпению, а также развитию эстетического вкуса, способствуя повышению образовательной грамотности.

Результаты мероприятий для студентов:

- Психологическая практика.
- Ознакомление с приемами тестирования.
- Отработка умения трансформации эмоционального состояния клиента.
- Опыт для студентов по сбору и анализу социальной информации.
- Приобретение умений самоанализа и анализа ситуации.
- Приобретение навыков психологического взаимодействия.
- Опыт организации совместного обсуждения тематической информации.

- Формирование профессиональных и общекультурных компетенций путем знакомства с культурой другой страны.

Направление образовательная (историческая), предпринимательская грамотность: «Презентация творческого продукта - короткометражного фильма «Социально-историческая галерея предпринимателей Урала»».

Цель мероприятия исторический анализ культуры предпринимательства и меценатства на Урале конца XVIII - начала XX веков.

Научно-исследовательская работа осуществлялась в несколько этапов:

На первом этапе - знакомство студентов с историей предпринимательства и предпринимателями, инженерами, меценатами-промышленниками Урала конца XVIII - начала XX веков. На этом этапе научно-исследовательская работа способствует активизации познавательной деятельности студентов, повышению коммуникативных и профессиональных компетенций, а также закреплению информации и самостоятельной работе с дополнительным материалом.

На втором этапе студентами был снят короткометражный фильм «Социально-историческая галерея предпринимателей Урала конца XVIII - начала XX веков».

На последнем этапе состоялась презентация творческого продукта (фильма) и обсуждение значимости деятельности предпринимателей Урала в обозначенный исторический период, в котором приняли участие студенты заочного обучения.

Результаты мероприятий для студентов:

-Закрепление полученных знаний в рамках дисциплин «Социальное образование», «Управление и предпринимательство в социальной сфере», «Прогнозирование, моделирование и проектирование в социальной сфере», «История социальной работы», поскольку многие знаменитые промышленники Урала являлись еще меценатами и благотворителями.

-Поиск и умение работать с недостающей информацией.

- Опыт для студентов по созданию фильма (озвучка, монтаж и т.д.).

-Приобретение умений публичных выступлений, презентация творческого продукта.

-Приобретение коммуникативных компетенций.

-Опыт организации совместного обсуждения тематической информации [12].

В дополнение к предыдущему мероприятию студентами направления подготовки социальная работа под руководством авторов статьи был проведен тематический час: «Просвещение студентов в рамках образовательной грамотности «Формирование управленческой и предпринимательской компетентности студентов» для студентов СПО факультета спорта и безопасности жизнедеятельности, как компонент просветительской грамотности.

Цель мероприятия - расширить представление о социальном образовании через изучение различных видов грамотности.

Студенты представили просветительскую информацию по образовательной, в том числе и правовой, управленческой и IT-грамотности, и как пример активизации познавательной деятельности, воплощенной в конкретный продукт - вышеупомянутый короткометражный фильм. Мероприятие способствовало приобретению умений публичных выступлений, коммуникативных компетенций и опыту организации совместной работы с тематической информацией [13].

Направление предпринимательская грамотность: бизнес-проект «Социальное предпринимательство». Балт социальных проектов.

Цель мероприятия - предпринимательская практика, с отработкой профессиональных компетенций, повышение предпринимательской грамотности.

Студенты промониторили бизнес пространство на предмет имеющих видов социального бизнеса, проработали социально-инновационные бизнес-идеи, разработали проект и представили к защите свой бизнес-проект. В коллективном обсуждении были рассмотрены и обозначены сильные и слабые стороны проектов, бизнес риски и выбраны самые жизнеспособные бизнес идеи.

Результаты проведенного мероприятия для студентов:

- Бизнес практика.
- Ознакомление с приемами бизнес-проектирования.
- Проработка ораторских навыков.

- Приобретение умений бизнес-анализа.
- Опыт организации дискуссии и защиты своей идеи [15].

Направление гражданско-патриотическая грамотность: Панельная дискуссия «Формирование патриотической грамотности «Герои моего города» (с интерактивной выставкой «Героям Отечества и труженикам тыла посвящается») на базе МАОУ СОШ № 85 г. Нижнего Тагила.

Цель мероприятия - проведение тематического мероприятия, посвященного дню Героев Отечества формирование уважительного отношения к истории Отечества в рамках формирования гражданско-патриотической грамотности.

На первом этапе студентами была создана галерея портретов людей, работавших на территории Горнозаводского округа и г. Нижнего Тагила в годы Великой Отечественной войны и обсуждены способы формирования гражданско-патриотической грамотности.

На втором этапе интерактивная выставка была представлена для обучающихся школы № 85, как часть мероприятия, посвященного Героям Отечества [6].

Результатами мероприятия для студентов стала актуализация познавательной деятельности, повышение коммуникативных и профессиональных компетенций, опыт организации совместного обсуждения тематической информации и взаимодействия с клиентами, которыми в данном случае выступили подростки.

В рамках этого же направления было проведено воспитательное мероприятие «Учителя-участники ВОВ» [3]. Цель мероприятия - актуализация памятных событий Отечественной войны и формирование уважительного отношения к профессии учителя-педагога.

Мероприятие состояло из двух этапов: подбор необходимого контента - студенты подобрали сведения о педагогах и наставниках Свердловской области и в частности г. Нижнего Тагила участниках ВОВ, создали и оформили видеоряд. Данный контент актуален для студентов, как возможность более детально изучить труд учителя в годы Отечественной войны 1941-1945 гг. Современные студенты должны знать об их вкладе в победу нашей страны. Представленный

видеоряд дает возможность получение дополнительной актуальной информации и помогает формировать гражданско-патриотическую и профессиональную грамотность [3].

Результаты проведенного мероприятия для студентов:

- Получение дополнительной научной информации.
- Формирование информационно-коммуникационных компетенций при работе с контентом.
- Проигрывание ролевой позиции организатора.
- Получение опыта командной работы.
- Повышение профессиональной компетенции, как будущего бакалавра в области психолого-педагогического и социального образования. Все мероприятия освещены на сайте вуза.

Основой для использования технологии проектной деятельности при подготовке студентов стали педагогические условия, которые определили особенность деятельности специалиста социальной работы, обобщенный педагогический опыт и результаты работы.

Констатацией результативности выбранной технологии послужили два вида контроля. Входной контроль был организован с применением специально разработанных теста и анкеты, направленных на выявление исходного уровня компетентности студентов (входной контроль). Текущий контроль был спроектирован и реализован в двух направлениях: контроль знаний, умений, оценок в ходе аудиторных занятий и контроль самостоятельной работы студентов. Итоговый контроль осуществлялся в форме рейтинговой оценки, определявшей уровень подготовки к профессиональной деятельности по компетенциям, определенным для дисциплины «Основы социального образования».

В ходе опытно-поисковой работы было проведено два среза: нулевой (входной контроль) и итоговый. Результаты проведенного тестирования показали следующее: из 20 тестируемых студентов $K > 0,9$ имеют 10 студентов, $K > 0,8$ – 4 студента, $K > 0,7$ – 3 студента, $K < 0,7$ – 3 студента. Принято считать, что материал усвоен, если K больше или равно 0,7 (В.П. Беспалько). Тестирование показало, что после изучения дисциплины «Основы социального образования» с

использованием педагогической технологии проектной деятельности, уровень и качество знаний соответствуют требуемым компетенциям ФГОС у 100% студентов. Из них изменения на высоком уровне показали 80% студентов в сравнении с первоначальным уровнем 50%, средний уровень увеличился с 35 до 75%, количество студентов, имеющих показатели низкого уровня сократилось с 15 до 0%.

Выводы

Перечень компетенций, заявленных ФГОС бакалавра социальной работы в рамках дисциплины «Основы социального образования» это: УК-1 способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

ОПК-2 способен описывать социальные явления и процессы на основе анализа и обобщения профессиональной информации, научных теорий, концепций и актуальных подходов;

ПК-1 способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач [17]. Данный набор компетенций полностью охватывает следующие виды грамотности: профессиональная, этнографическая, патриотическая, психологическая, коммуникативная, просветительская, образовательная, предпринимательская. Следовательно, образовательный проект, построенный на освоении заявленных видов социальной грамотности способен сформировать высокий и средний уровень компетентности. За счет подачи обучающей информации в виде социального спектра грамотностей у студента формируются четкие системные знания и представления по дисциплине. При проверке знаний ответы на вопросы оценочных средств полные, верные и развернутые. При этом студент транслирует самостоятельное решение профессиональных задач, на которых построен образовательный проект.

Критерием оценки разработанного продукта служат сформированные у участников образовательного проекта, заявленные в госте компетенции. Дополнительное преимущество образовательного

проекта – это формирование мета-компетенций, выражающихся в умении грамотно, логично, аргументированно формировать собственные суждения и оценки; отличать факты от мнений, применять методы системного подхода для решения поставленных задач. Также это способность предлагать собственное видение профессиональной информации, научных теорий, концепций, но при этом эффективно работать в команде, транслируя коммуникативные навыки, необходимые в социальной работе. Все это важно для разработки и реализации образовательных проектов, поскольку является основанием для их использования как высоко результативной педагогической технологии.

Кроме того, реализация конкретного проекта способствует:

- Интеграции общекультурного и профессионального образования.
- Повышению уровня усвоения теоретического материала студентами и приобретению компетенций представления материала на заданную тему.
- Расширению возможности по сотрудничеству студентов разных курсов и специальностей.
- Компетенции по реализации профессиональных и социально значимых мероприятий.
- Расширению возможности по созданию творческого продукта и его презентации.
- Планированию организации мероприятий, в рамках которых студенты выступят в качестве участников и организаторов просветительских мероприятий, тьюторов.
- Созданию положительного имиджа вуза, реализующего профессиональную подготовку будущих специалистов на основе практико-ориентированных методов. Это предполагает взаимодействие с разными социальными партнерами: представителями музеев, социальных и культурно-просветительских центров, школ и образовательных учреждений, предпринимательских организаций, социальных учреждений. Данный проект показал свою эффективность и имеет продолжение, в 2023-2024 году реализуется образовательный проект «Ресурсная экосистема образования», в рамках которого пред-

ставлены, например, следующие мероприятия: «Профессиональный ресурс: эко-бизнес» позволяющее изучить возможности перспективного использования заброшенных урбанистических площадок промышленного города для создания эко-рекреаций. «Профессиональный ресурс: бизнес идея», «Профессиональный ресурс: телефон доверия» как возможность обращения за помощью в трудных жизненных ситуациях, «Профессиональный ресурс: профилактика стрессовых состояний» изучение возможности выставочной и изотерапевтической деятельности для психопрофилактики эмоционального выгорания, «Профессиональный ресурс студентов как основа профориентации школьников» и другие.

Таким образом, социальное образование, имея более широкий контекст, позволяет формировать мета-предметные и профессиональные компетенции, способствующие успешной социализации молодежи в обществе и успешной профессиональной адаптации в рамках выбранного профессионального поля.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Агулина С.В. Технологии подготовки бакалавра социальной работы в контексте компетентностного и гендерного подходов // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. №13. С. 137-141.
2. Вандышева Л. В. Результаты проектной деятельности будущих специалистов социальной работы // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 75-80. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-3-114-75-80>
3. Видеоряд «Учителя – участники Великой Отечественной войны» // НТГСПИ (филиал) РГППУ [сайт]. URL: https://ntspi.ru/about_academy/academy_news/73092/ (дата обращения 25.02.2024).
4. Второй день форума «Молодежь. Инициатива. Развитие» // НТГСПИ (филиал) РГППУ [сайт]. URL: https://www.ntspi.ru/events/7/72495/?sphrase_id=67080 (дата обращения 20.02.2024).

5. Гамидов Л. Ш., Мартазанов Х. М., Алиева Р. Р. Организация проектной деятельности со студентами // Мир науки, культуры, образования, 2019. №6 (79). С. 329-331. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-10142>
6. День Героев Отечества в МАОУ СОШ № 85 г. Нижний Тагил // НТГСПИ (филиал) РГППУ [сайт]. URL: https://www.ntsmpi.ru/events/7/68783/?sphrase_id=67083 (дата обращения 25.02.2024).
7. Ибрагимов Ю. М. Социально-проектная деятельность как средство формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы: Автореферат дис.... кандидат педагогических наук. Грозный, 2021. 28 с.
8. Мартынова Е. В. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций: Автореферат дис.... кандидат педагогических наук. Орел, 2015. 23 с.
9. Окань Г. И. Организация социально-технологической и социально-проектной деятельности студентов в рамках подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа» // Научный диалог. 2014. № 2 (26). С. 78-89.
10. Основина Т. Ю., Тарасова Н. А. Темпоральная трансформация социального образования в экологически неблагоприятном регионе на примере социального туризма // Человек и природа: структурные и региональные проблемы социоестественной эволюции / под ред. С. К. Костовска, А. А. Герцена, А. С. Некрич, Т. Ю. Кондаковой. Москва; Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 219 с. С. 210-215.
11. Основина Т.Ю. Условия сопровождения социального проектирования студентов при профессиональной подготовке к управленческой деятельности // Universum: психология и образование. 2019. № 8 (62). С. 6-7.
12. Презентация творческого продукта «Социально-историческая галерея предпринимателей Урала» // НТГСПИ (филиал) РГППУ [сайт]. URL: https://www.ntsmpi.ru/events/7/68519/?sphrase_id=67081 (дата обращения 21.02.2024).
13. Просветительская мозаика // НТГСПИ (филиал) РГППУ [сайт]. URL: https://www.ntsmpi.ru/events/7/69571/?sphrase_id=67082 (дата обращения 20.02.2024).

14. Самсоненко Л. В. Социальное образование как социокультурный феномен в контексте интеграции личности в общество // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 85. С. 80-87.
15. Социальное предпринимательство // НТГСПИ (филиал) РГППУ [сайт]. URL: https://www.ntsmpi.ru/about_academy/academy_news/71763/ (дата обращения 21.02.2024).
16. Уракова Е. А., Быстрова Н. В., Грашина П. А. Сущность проектного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 276-278.
17. ФГОС 39.03.02 Социальная работа Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018 № 76 (ред. от 08.02.2021). <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-02-socialnaya-rabota-76> (дата обращения: 24.02.2024).
18. Хуторской А. В., Андрианова Г. А. Метапредметное понятие «время» в общем образовании человека // Горизонты цивилизации. 2022. Том 13. Вып. 1. С. 153-175.

Reference

1. Agulina S.V. Tekhnologii podgotovki bakalavra social'noj raboty v kontekste kompetentnostnogo i gendernogo podhodom [Technologies for preparing a bachelor of social work in the context of competency-based and gender approaches]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika* [Training and upbringing: theory and practice]. 2014, no. 13, pp. 137-141.
2. Vandysheva L. V. Rezul'taty proektnoj deyatel'nosti budushchih specialistov social'noj raboty [Results of project activities of future social work specialists]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2020, no. 3 (114), pp. 75-80.
3. Videoryad «Uchitelya – uchastniki Velikoj Otechestvennoj vojny» [Video series «Teachers - participants in the Great Patriotic War»]. NTGSPi (filial) RGPPU. [website]. https://ntsmpi.ru/about_academy/academy_news/73092/ (accessed February 25, 2024).
4. Vtoroj den' foruma «Molodezh'. Iniciativa. Razvitie» [Second day of the forum «Youth. Initiative. Development»]. *NTGSPi (filial) RGPPU*. [website] https://www.ntsmpi.ru/events/7/72495/?sphrase_id=67080 (accessed February 20, 2024).

5. Gamidov L. SH., Martazanov H. M., Alieva R. R. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti so studentami [Organization of project activities with students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education]. 2019, no. 6 (79), pp. 329-331.
6. Den' Geroev Otechestva v MAOU SOSH № 85 g. Nizhnij Tagil [Day of Heroes of the Fatherland at MAOU Secondary School No. 85, Nizhny Tagil]. NTGSPi (filial) RGPPU. [website]. https://www.ntspi.ru/events/7/68783/?sphrase_id=67083 (accessed February 25, 2024).
7. Ibragimov YU. M. *Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya pedagogicheskoy kul'tury budushchih bakalavrov social'noj raboty* [Social project activities as a means of forming the pedagogical culture of future bachelors of social work]. Groznyj, 2021, 28 p.
8. Martynova E. V. *Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchih bakalavrov social'noj sfery k realizacii social'no-proektnyh kompetencij* [Pedagogical conditions for the preparation of future bachelors of the social sphere for the implementation of social-project competencies]. Orel, 2015, 23 p.
9. Okan' G. I. Organizaciya social'no-tehnologicheskoy i social'no-proektnoj deyatel'nosti studentov v ramkah podgotovki bakalavrov po napravleniyu «Social'naya rabota» [Organization of socio-technological and social-project activities of students as part of the preparation of bachelors in the direction of “Social work”]. *Nauchnyj dialog* [Scientific dialogue], 2014, no. 2 (26), pp. 78-89.
10. Osnovina T. YU., Tarasova N. A. Temporal'naya transformaciya social'nogo obrazovaniya v ekologicheski neblagopriyatnom regione na primere social'nogo turizma [Temporal transformation of social education in an environmentally unfavorable region using the example of social tourism]. *CHelovek i priroda: strukturnye i regional'nye problemy socioestvennoj evolyucii*. [Man and nature: structural and regional problems of socio-natural evolution]. Moscow; Yaroslavl: RIO YAGPU, 2023, pp. 210-215.
11. Osnovina, T.YU. Usloviya soprovozhdeniya social'nogo proektirovaniya studentov pri professional'noj podgotovke k upravlencheskoj deyatel'nosti [Conditions for escort social design of students during professional preparation for management activities]. *Universum: psihologiya i obrazovanie*. [Universum: psychology and education], 2019, no. 8 (62), pp. 6-7.

12. Prezentaciya tvorcheskogo produkta «Social’no-istoricheskaya galereya predprinimatelej Urala» [Presentation of the creative product «Socio-historical gallery of entrepreneurs of the Urals»]. *NTGSPI (filial) RGPPU* [website]. https://www.ntspi.ru/events/7/68519/?sphrase_id=67081 (accessed February 21, 2024).
13. Prosvetitel’skaya mozaika [Educational mosaic]. *NTGSPI (filial) RGP-PU*. [website]. https://www.ntspi.ru/events/7/69571/?sphrase_id=67082 (accessed February 20, 2024).
14. Samsonenko L. V. Social’noe obrazovanie kak sociokul’turnyj fenomen v kontekste integracii lichnosti v obshchestvo [Social education as a sociocultural phenomenon in the context of the integration of the individual into society]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [News of the Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen], 2008, no. 85, pp. 80-87.
15. Social’noe predprinimatel’stvo [Social entrepreneurship]. *NTGSPI (filial) RGPPU* [website]. https://www.ntspi.ru/about_academy/academy_news/71763/ (accessed February 21, 2024).
16. Urakova, E. A., Bystrova, N. V., Grashina, P. A. Sushchnost’ proektnogo podhoda v professional’nom obrazovanii [The essence of the project approach in vocational education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 2020, no. 69-4, pp. 276-278.
17. Federal State Educational Standard 03/39/02 Social work Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 02/05/2018 No. 76 (as amended on 02/08/2021) [website]. <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-02-socialnaya-rabota-76> (accessed February 24, 2024).
18. Hutorskoj A. V., Andrianova G. A. Metapredmetnoe ponyatie «vremya» v obshchem obrazovanii cheloveka [Meta-subject concept of “time” in general human education]. *Gorizonty civilizacii* [Horizons of civilization], 2022, vol. 13, issue 1, pp. 153-175.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Основина Татьяна Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, управления и права

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
ул. Красногвардейская, 57, г. Нижний Тагил, Свердловская область, 622013, Российская Федерация
podakatr@yandex.ru*

Тарасова Нина Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы, управления и права
*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
ул. Красногвардейская, 57, г. Нижний Тагил, Свердловская область, 622013, Российская Федерация
nintarasova@yandex.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatiana Yu. Osnovina, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Management and Law
*Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Vocational Pedagogical University”
57, Krasnogvardeyskaya Str., Nizhny Tagil, Sverdlovsk region, 622013, Russian Federation
podakatr@yandex.ru
SPIN-code: 9943-8782
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5017-8753>
Researcher ID: KHT-3603-2024*

Nina A. Tarasova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Management and Law *Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Vocational Pedagogical University”*

57, Krasnogvardeyskaya Str., Nizhny Tagil, Sverdlovsk region, 622013, Russian Federation

nintarasova@yandex.ru

SPIN-code: 5324-8180

Поступила 13.04.2024

После рецензирования 16.05.2024

Принята 02.06.2024

Received 13.04.2024

Revised 16.05.2024

Accepted 02.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-520

UDC 378.016



Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

DIGITAL TRANSFORMATION TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

*I.A. Semyonkina, T.A. Pavlova,
S.S. Mironseva, D.V. Moiseev*

Education refers to the spheres of human activity that are most susceptible to digitalization. Within the framework of this article, the trends of digital transformation of foreign language training of university students of non-linguistic specialties are considered in the context of education 4.0, including digital space, digital technologies, and directions of the organization of educational activities. Longitudinal observations, pedagogical experiments, and analysis of educational data have been used in the research. The results suggest that the use of advanced digital learning technologies contributes to the activation of interaction between professors and students in an electronic educational environment, personalization of the educational process, increased motivation for the independent cognitive activity of students, as well as the formation of a wide range of competencies during foreign language training. Digital technologies in a foreign language(s) training, which are implemented in the educational process of the university and constitute a scientific and methodological foundation in the development and use of all types of digital educational resources, are identified. The expediency of their introduction to foreign language teaching is substantiated. One of the most effective directions of digital transformation is the introduction of virtual reality technologies. The analysis of the current use of VR technologies in the electronic educational environment of the university shows the positive impact of immersive on the cognitive functions of students.

Keywords: *digital transformation; foreign language training; non-linguistic specialties; electronic educational information environment; LMS Moodle; digital technologies; virtual reality technologies; extended reality; plugins*

For citation. *Semyonkina I.A., Pavlova T.A., Mirontseva S.S., Moiseev D.V. Digital Transformation Trends in Foreign Language Training of Students of Non-Linguistic Specialties. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 32-56. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-520*

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*И.А. Семёнкина, Т.А. Павлова,
С.С. Миронцева, Д.В. Моисеев*

Образование относится к сферам человеческой деятельности, которые наиболее подвержены цифровизации. В рамках данной статьи рассматриваются тенденции цифровой трансформации иноязычной подготовки студентов вузов неязыковых специальностей в контексте образования 4.0, включая цифровое пространство, цифровые технологии и направления организации образовательной деятельности. В исследовании использовались лонгитюдные наблюдения, педагогические эксперименты и анализ образовательных данных. Результаты свидетельствуют о том, что использование передовых технологий цифрового обучения способствует активизации взаимодействия преподавателей и студентов в электронной образовательной среде, персонализации образовательного процесса, повышению мотивации к самостоятельной познавательной деятельности студентов, а также формированию широкого спектра компетенций при обучении

иностранному языку. Выявлены цифровые технологии в обучении иностранному языку, которые внедряются в образовательный процесс вуза и составляют научно-методическую основу при разработке и использовании всех видов цифровых образовательных ресурсов. Обоснована целесообразность их внедрения в обучение иностранному языку. Одним из наиболее эффективных направлений цифровой трансформации является внедрение технологий виртуальной реальности. Анализ современного использования VR-технологий в электронной образовательной среде вуза показывает положительное влияние погружения на когнитивные функции студентов.

Ключевые слова: цифровая трансформация; иноязычная подготовка; неязыковые специальности; электронная образовательная информационная среда; LMS Moodle; цифровые технологии; технологии виртуальной реальности; расширенная реальность; плагины

Для цитирования. Семёнкина И.А., Павлова Т.А., МIRONЦЕВА С.С., МОИСЕЕВ Д.В. Тенденции цифровой трансформации иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 32-56. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-520

Introduction

The concept of digital transformation has been around since the late 90s, but originally it implied replacing paper-based information carriers with electronic ones. Today, digital transformation has become comprehensive. Its most important elements are the introduction of computer and supercomputer modeling technologies and digital twins of products, followed by virtual testing and optimization.

Moreover, the concept of digital transformation was primarily used in the context of the business environment. Nowadays it has become a focal area for the development of education around the world. In the Russian Federation, the development of digital technologies and the digitalization of society are implemented within the framework of the Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 No. 203 “On the

Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030” [7].

Digital transformation has been considered by many experts as an accelerated and forced process, taking into account such an important factor in recent years as the Covid-19 pandemic. In a number of areas, the digital format of interaction was defined by states as the only possible option during the most difficult period of social isolation. Even after the pandemic had subsided, online interaction remained in demand.

It should be pointed out that the terms digitization, digitalization, and digital transformation, sometimes used interchangeably, refer to distinct concepts.

Digital transformation is the next stage of development after digitization, which implies the transfer of analog data and processes into a machine-readable (digital) form, and digitalization, which means the use of digital technologies to increase the efficiency of particular areas [1; 12].

Long months of severe restrictions during the pandemic have shaped new behavior patterns of hundreds of millions of people around the world. Today these patterns impel the demands, and expectations of society and, accordingly, the subsequent development of technological products.

World academia is immersed in the processes of digital transformation as no other sphere, since traditionally it is the concentration point of the most active and ambitious intellectual potential of the state. Universities create new knowledge, implement the most daring projects, outline future trends and develop the vision for the development of our society.

For any modern university, digital maturity is now an objective indicator of its horizons, and, consequently, prospects and challenges in the highly competitive educational market.

In the recent past, the fame of the university as a “center of knowledge and learnedness” was associated with an impressive library and monographs of prominent professors. These days, for a competitive university, high-quality open educational online resources in the top subject areas, as well as its own digital platforms and advanced educational technologies, have become a matter of prestige and a tool to increase the attractiveness and recognition for applicants from the digital natives’ generation

Speaking about DT of higher education institutions on the whole, L. Seres et al. define it as a process of technological and organizational changes, primarily caused by the development of digital technologies [20].

According to Oliveira & Souza, digital transformation in the context of education entails rethinking teaching and learning processes for a digital native audience, considering the practical aspects of the digital transformation through knowledge and technical skills, and being digital through the incorporation of skill, mindset, and digital attitudes, as well as considering the practical aspects of the digital transformation through knowledge and technical skills. Technological, human, organizational, and pedagogical drivers enable, support, and guide the digital revolution toward Education 4.0 [19].

G. Vial considered digital transformation as a process in which “digital technologies create disruptions triggering strategic responses from organizations that seek to alter their value creation paths while managing the structural changes and organizational barriers that affect the positive and negative outcomes of this process” [22].

Florence Martin and Kui Xie describe digital transformation as “a series of deep and coordinated culture, workforce, and technology shifts that enable new educational and operating models and transform an institution’s operations, strategic directions, and value proposition” [18].

A. Yu. Uvarov considers digital transformation of education as a synergistic update of the required educational outcomes, the content of education, methods and organizational forms of educational work, as well as assessment of the results achieved in a rapidly developing digital environment for the purpose of dramatical improvement in educational results [6].

A. Marks et al. believe that digital transformation is concerned with transforming organizational processes; building new competencies and models through digital technologies in a profound and strategic way [16].

According to Holon IQ reports, a leading analytical company in the sphere of education, digital adoption and transformation remains the greatest challenge across regions and institutions globally. Since 2022, platform analytics has demonstrated a sharp increase in the proportion of higher

education leaders citing digital transformation as one of their biggest issues (from 50% to 69%). Comments suggest broad and deep reflection on the long-term higher education transition to digital, from systems, policies, and infrastructure to learning and teaching design and delivery [14].

M. Barzman et al, in their work on the scenarios for the digital transformation of education, pay attention to a combination of such factors as powerful new communication technologies, big data, commercial digital giants, new relations of citizens with information and knowledge, as well as the global state of the environment. The speed, often haste, complexity and multi-level nature of digital transformation may lead to a high level of uncertainty in the practice and organization of the process, and disagreements within civil society. The authors admit both the likelihood of DT's extraordinary success and its devastating consequences for the higher education system [8].

M. Barzman et al. offer 4 possible scenarios for the development of digital transformation based on the analysis of 27 variables combined into seven groups of components: context (society, economy, management); organization and management of the university; research practice; teaching and training practices; data; interaction between the university and society; digital culture and ethics [8].

Further expansion of the DT of higher education relies to a great extent on the development and implementation of educational technologies [11].

Among the top higher education technology trends in the coming years, most experts agree on Artificial Intelligence (AI), Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), Digital Twins, the Metaverse (including digital avatars and NFT art for use in the Metaverse and other Web3-based virtual environments), Internet of Things (IoT), Blockchain, Cloud, Gamification, and Chatbots.

Hybrid learning environments have already become a must-have for most universities. Researchers point out a move towards a tribrid model which “flows between in-person, online, and simulated teaching environments” [13].

Our analysis of publications on the digital transformation of higher education indicates the great interest of researchers in the phenomenon

in recent years, as well as a significant variety of approaches, interpretations, and concerns. At the same time, the problems of digital transformation of foreign language training of students of non-linguistic specialties are considered in a small number of studies, and for the most part, they present case studies [18; 3].

Materials and methods

The purpose of this study was to analyze the trends of digital transformation of foreign language teaching of students of non-linguistic specialties. To achieve the objectives of the study, the following tasks were set:

1) Consider modern approaches to the concept of digital transformation (DT) of higher education.

2) Describe the main directions DT for foreign language training of students of non-linguistic specialties of SevSU (Sevastopol, Russia) for the period from 2018 to 2023 (before the pandemic, during the pandemic, and after the pandemic), including digital space, digital technologies, and new models (directions) of the organization of educational activities.

3) On the basis of the analysis determine the most promising and viable trends in the development of foreign language training for students of non-linguistic specialties.

To achieve the stated goals, the following methods of theoretical analysis were used: the study of scientific and methodological literature, and Internet sources on the research topic. The empirical methods included an online survey of 1st-year students of non-linguistic specialties, further processing of survey results; analysis of educational data based on plugins in LMS Moodle; pedagogical experiment, and observation.

LMS Moodle analytical plugins were used for the analysis of educational data. On the basis of the student's digital footprint, the plugins monitor the educational process in electronic courses, including student behavior, the frequency of accessing individual tasks, the time of students' access to individual elements, etc. The use of plugins makes it possible to conduct longitudinal studies of educational data in electronic educational courses for several years and to update approaches to pedagogical design underlying the blended learning format.

After demonstration classes using VR technologies (link to the SevSU website), a survey of students who took part in the experiment was conducted to study the pedagogical potential of this technology: types of motivation, directions activity, and understanding of cognitive orientation [2; 24].

Results

A.Yu. Uvarov identifies three main directions of digital transformation in higher education:

1) Digital space; 2) digital technologies; 3) development and dissemination of new directions of the organization of educational work [6].

Based on the approach of A.Yu. Uvarov, three directions of DT of foreign language training of students of non-linguistic specialties of SevSU for the period from 2018 to 2023 have been analyzed. Three main stages have been considered before the pandemic, during the pandemic, and after the pandemic. The results of the analysis are presented in Table 1.

Table 1.

Directions of implementation of digital transformation of foreign language training at SevSU (compiled by the authors)

Directions for digital transformation	before the pandemic	during the pandemic	after the pandemic
digital space	1. Professional development of the staff in e-learning course design. 2. Creation of the first ten e-learning courses and e-educational courses based on LMS Moodle for 1 A1 -B2 for the 1st year students. 3. Implementation of electronic accounting of students' progress.	1. Creation of the first version of the University's (EEIS). 2. Active development of new e-learning courses in the (EEIS) of the University. 3. Development, approval, the approbation of requirements, e-learning course templates. 4. Creation of a permanent center for video recording of educational materials. 5. Hot button for urgent feedback and solutions.	1. More than one hundred and fourteen e-learning courses have been developed in the (EEIS) of the university, in all disciplines of the foreign language for levels A1-C1. 2. Examination of new courses, modernization, and optimization of the developed courses, elements of personalization, gamification, scaffolding and etc.

<p>digital technologies (methods, tools)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Online placement testing; online motivational surveys. 2. Mid and final online testing of students. 3. The usage of MOOCs, mobile applications for learning a foreign language. 4. Preparation for methodological recommendations of the usage of VR 5. Quiz Creator, Cloud Storage and File Sharing, social networks, Big Blue Button 6. Search engines. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Video conferencing platforms (e.g. Skype, Discord, BBB) 2. Live streaming conversations on social networks, YouTube, email, social networking sites. 3. Mind-mapping applications Microlearning H5P, Powerpoint presentations. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Video conferencing platforms 2. Using VR 3. Automated pronunciation & speaking 4. Data analytics to inform student feedback 5. Use of mobile devices 6. Ed Apps 7. Electronic statements. 8. Personal e-office of the professor, a student in the (EEIS) of the university.
<p>new models (directions) of the organization of education</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A mixed format of teaching is being implemented for individual areas of training based on LMS. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The online learning format is used 2. Flipped classroom. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A mixed format of foreign language teaching has been introduced for all areas of training in the (EEIS) of the university with variability in the percentage of offline and online learning 2. Educational VR space.

Compiled by the authors

To analyze the educational data collected during the application of electronic educational courses developed by the Department of “Foreign Languages” in the electronic educational information system of SevSU, the authors use a number of analytical plugins LMS Moodle: Heatmap, Behavior Analytics (v0.9.2), which includes elements (View student behavior, replay clustering, Configure resource nodes, Documentation, Clustering dashboard), as well as the Learning Analytics plugin.

Heatmap allows one to identify the most actively used elements of the course by students by coloring in different colors - from yellow to red. The richer the red color, the more popular the element. The analysis of the data obtained using the plugin allows course developers and teachers to identify unclaimed elements and replace them with other options or exclude them from the course.



Fig. 1. An example of using the Heatmap analytical plugin in the course “English A2-B2” based on LMS Moodle.

Compiled by the authors

In 2018, on the basis of LMS Moodle at SevSU, an English language course of A2-B2 level was developed for 1st-year students of various directions. With the help of the plugin, it was revealed that the placement test was highly demanded as all first-year students had to pass it to determine their level of proficiency in a foreign language, see Fig.1. Since the course implements an individual educational trajectory, the students may choose any course level. Using a heat map, we have found out that the majority of students decided to improve their level of foreign language proficiency and performed tasks with a higher level of difficulty.

Learning Analytics for Moodle can track students’ use of learning materials and tools to identify potential problems or gaps. offer an objective assessment of resources. This plugin allows educators to make rational decisions about changing approaches to training in an electronic training course on a discipline. Using aggregate student data, teachers can see ways to improve their course’s learning process or structure. Over two years, we have analyzed the behavior of more than 10,000 students and their activity in the e-learning course. In Fig. 2, all accesses to tasks are presented in the form of a weekly heat map. Each hit is mapped to the corresponding time on the X axis and to the corresponding day of the week on the Y axis. This way, one can see which periods have the most

views. On Monday from 22.00 to 23.00, there are about 8000 views of tasks, and on Saturday from 12.00 to 13.00 there are up to 10,000 views and visits to the course on the platform. The plugin allows researchers to analyze the distribution of students' independent work, as well as its volume during the academic week in the course. Using the plugin the peak load on the platform and the course can be predicted, which will help students and educators manage their time. Figure 2 shows the peak activity for the month. The peak load coincided with the mid-term assessment week in the discipline.

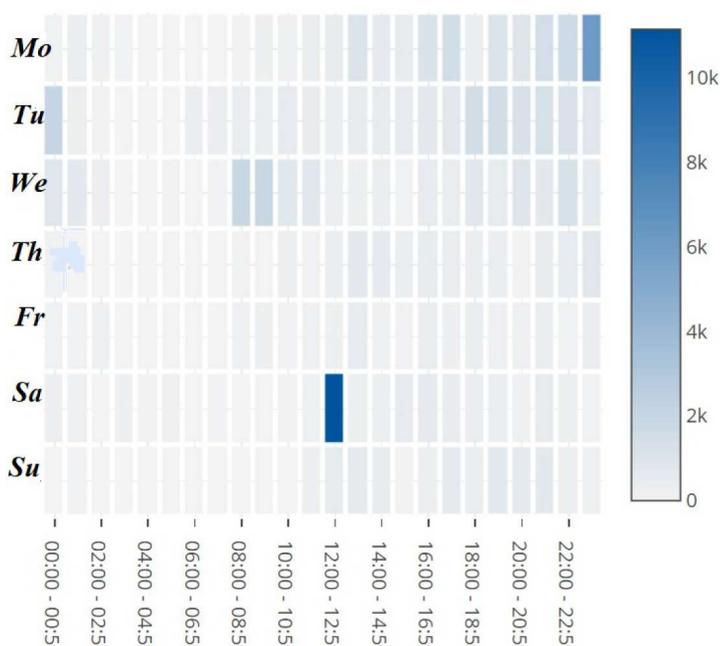


Fig. 2. Example of using the analytical plugin Learning Analytics for Moodle in the course “Presentation in English” based on LMS Moodle for 3rd-year students of non-linguistic specialties in a week.

Compiled by the authors

Behavioral Analytics (v0.9.2) interprets all students' activities as graph nodes. The links between nodes show students' access to course elements. This plugin allows one to determine which elements of the course are of

interest to students and which are ignored. Using this plugin the least accessible elements were revealed, e.g. the course description, announcements, forum, and bibliography. Thus, the introductory part should be thoroughly edited to meet the students’ needs. The plugin allows one to create a standard algorithm of actions for students to complete the course.



Fig. 3. Example of using the analytical plugin Learning Analytics for Moodle in the course “Presentation in English” based on LMS Moodle for 3rd-year students of non-linguistic specialties per month. The horizontal axis is the days of the month, the vertical axis is the number of hits.

Compiled by the authors

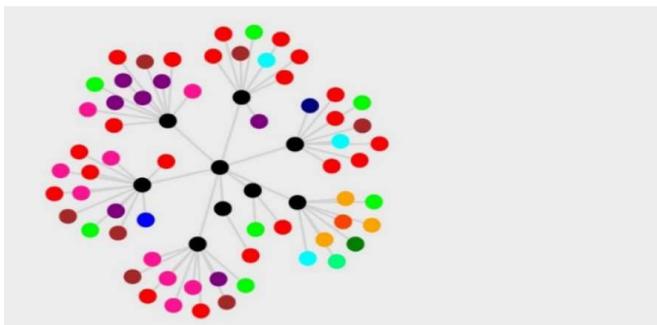


Fig. 4. Example of using the Behavior Analytics analytical plugin (v0.9.2) “Foreign language A2-B2” based on LMS Moodle for 1st-year students of non-linguistic specialties.

Compiled by the authors

The results (Fig. 4) of the survey conducted in groups participating in the experiment on the use of VR technologies in practical classes in a foreign language are presented below.

The first question for students was the following: “What modern foreign language training technologies are you familiar with?”

112 Responses

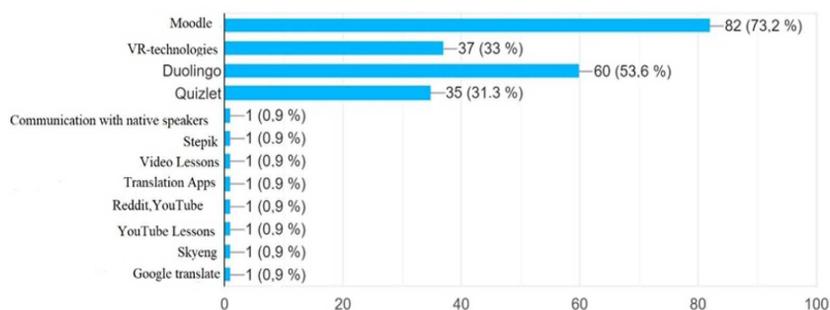


Fig. 5. Familiarization of students with digital technologies of training in a foreign language before the experiment.

Compiled by the authors

The survey showed that the absolute majority of students – 73.2% of respondents were well acquainted with LMS Moodle. This is due to the fact that LMS Moodle has been widely used at SevSU since 2018. According to the study, 53.6% of the students surveyed were familiar with Duolingo; and 33% of respondents applied VR technologies. In addition, 31.3% of respondents worked with Quizlet. The students also mentioned the experience of working with video tutorials, google translate, lessons on YouTube, and Skyeng resources.

The second question in the survey was the following: “Are you interested in learning a foreign language?”

At the control stage of the pedagogical experiment on the introduction of VR technologies in training students of non-linguistic areas, a survey was conducted. Almost one-third of respondents (31.3%) appreciated studying a foreign language (5), 30.4% of students were interested in studying (4), 25.9% of subjects – did not mind learning a foreign language (3), 10.7% of students are not interested in learning a foreign

language. In addition, 1.8 % of respondents demonstrated a low level of motivation of learning a foreign language. (Fig. 6).

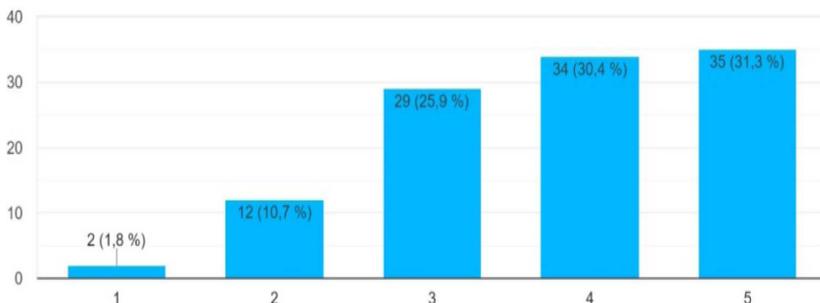


Fig. 6. Results of the survey of students at the control stage of the experiment.
Compiled by the authors

The third question for students was: “Would you like to learn a foreign language using VR technologies?”

The results of the survey of students at the control stage of the pedagogical experiment indicated an increased motivation to study a foreign language after using VR technologies in a practical lesson compared to the ascertaining stage: 79.5% of students replied that they wanted to learn a foreign language using VR technologies, but 20.5% did not change their opinion. It can be concluded that VR technologies have become a motivating factor for learning a foreign language.

Discussion

Among the factors that caused the acceleration of the process of digital transformation of higher education, we can single out the fourth industrial revolution, covering all spheres of life in modern society; the pandemic, and the predominance of the digital natives’ generation among university students. The pandemic period became an example of the “New challenges - new opportunities” situation. When new unique practices of organizing university activities online were developed under strict restrictions, problems, limitations, and weaknesses of traditional models and formats of education were identified, as well as the “vulnerability” of the portfolio of teachers’ competencies [4; 5].

As the most evident negative aspects of the digital transformation of higher education, researchers note the following: the dehumanization of education, the time required for the preparation of educational materials, infoxication, the high cost of implementation and further maintenance of a high-tech educational environment, the negative impact on academic performance of the students, digital divide, high levels of distraction, plagiarism, privacy issues, a sense of isolation of students, etc. [21]

The currently observed DT of foreign language training is a dynamic process that requires a constant search for optimal solutions, pragmatism in choosing the most effective options from a vast number of educational technologies, and flexibility, and adaptability of the university.

Our results seem to be consistent with other research which found that immersive technologies are (IT) highly promising technologies for learning and training languages. Researchers point out that IT develops a sense of immersion and presence; enhances cultural learning and raises positive attitudes toward the target culture; promotes learner autonomy; stimulates task-based interaction; enhances motivation and task engagement through meaningful and authentic communication tasks; helps students construct agentive experiences of storytelling etc. Understandably, universities are still hesitant about its full-scale implementation due to the need for advanced technical knowledge, and the high cost and complexity of ER devices.

According to HOLONIQ, language learning, and higher education will be most affected by AI [10; 15].

R.R. Divekar in his work suggests integrating state-of-the-art AI technology with Extended Reality “to create a virtual world that immerses students in authentic visual and social contexts where they can practice their conversational foreign language and thus improve foreign language proficiency”. This approach has important implications for developing a fully-featured immersive language learning environment [9].

Other AI prospects include applications like the ChatGPT application, which can create lesson plans, and study materials in a matter of seconds, act as an interlocutor who can be asked questions in real-time about any aspect of the language being studied, or even a personal teacher correcting student mistakes [23].

Chatbots used in the electronic educational digital environment of the university can provide the necessary support to students, professionally 24/7 providing answers to typical questions of students on the organization of the educational process, specific disciplines, etc. [13]

In the field of digital transformation of foreign language training, our research has shown that the most urgent problems of the digital transformation are the following: increasing the academic staff workload, as it is necessary to acquire new skills, and competencies, develop materials, regularly update courses in an electronic educational environment. Moreover, one should mention the high cost of high-tech equipment and software, the need for constant investment in the development of EEIE, ensuring digital sovereignty, and at the same time, the need to use authentic educational materials; questions of the use of educational analytics, which has a huge potential for digital pedagogy.

Perhaps the use of such technologies will significantly relieve teachers from routine work and will allow them to devote more time to creativity, scientific and methodological work, project work with motivated gifted students, and professional development.

Conclusion

Digital transformation has become a top-priority trend in the development of modern higher education in the field of foreign language training in the age of a post-industrial information-oriented society.

Currently, foreign language training is provided relying in a substantial way upon the electronic educational information environment of a university, integrating the most relevant tools, resources, models, and methods in the process of implementing various formats of the educational process (full-time, distance, blended).

The level of digital literacy of both students and academic staff has grown significantly over the past 5 years of digital transformation. At the same time, the students' have raised expectations of the quality and accessibility of the educational environment (online resources, university website, and digital platform, teachers' competencies), university technological infrastructure, and its involvement

in the implementation of advanced educational technologies and relevance of work programs.

The use of innovative digital technologies in foreign language training (for example, extended reality) provides enormous opportunities in terms of access to experiences that would be otherwise impossible for students. Immersive technologies improve students' motivation, increase their attention and enjoyment of learning, and ultimately demonstrate a positive impact on the formation of students' foreign language competencies. However, the introduction of such technologies is resource-consuming both at the stage of equipment purchase and while in operation. In addition, software for such devices is often imported and presents risks of losing access to the updates in the current situation of sanctions imposed on the RF.

Digital transformation makes education visible and transparent since analyzing the digital footprint of a student or teacher using special tools in the LMS allows educators to get a complete picture of their work, with a detailed report on activities. Analytical tools in the field of educational data also enable researchers to gain new knowledge in the field of digital pedagogy, pedagogical design, and educational psychology. At the same time, the issue of using the personal data of all participants in the educational process should be strictly regulated.

Comprehensive digital transformation of foreign language training of non-linguistic specialties is a complex process that includes three main areas: digital space, digital technologies, and new models for organizing educational work. Each of these areas involves increasing the digital competencies of teachers, attracting qualified specialists in the field of digital educational technologies, investing in digital equipment, digital tools, and software, conducting research in digital pedagogy, and analyzing digital data.

The practical experience analyzed in the study may be useful for educators specializing in language training and the development of the institutional policy of digital transformation.

Universities have made significant progress on their way to digital transformation, but there are still many changes to come, including al-

terations caused by the arrival of digital natives in the system of university management, and the domains of science, technology, and education in general.

To develop a full picture of the digital transformation of language training, further large-scale, including experimental studies will be needed that investigate learners' strategies, cognitive processes, and practices in the digital learning environment to gain knowledge from different perspectives of the effects of XR interaction on the learning process.

Conflict of interest. The authors declare that there is no conflict of interest.

References

1. Abdrakhmanova G.I. et al. *Digital transformation: Expectations and reality*, 2022. URL: <https://publications.hse.ru/en/books/617690103?y-sclid=1fn00wii96307731479> (accessed 20 January, 2024)
2. *SevSU uses VR technologies in foreign language classes*. SevSU.ru, 2023. URL: <https://www.sevsu.ru/novosti/item/14854-v-sevgu-is-polzuyut-vr-tekhnologii-na-zanyatiyakh-po-inostrannomu-yazyku> (accessed 20 January, 2024)
3. Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E. Digital transformation of foreign language education in the optics of key changes and development prospects in modern society. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta* [Humanities. Bulletin of the Financial University], 2021, No. 11(4), pp. 133-138. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-4-133-138>.
4. Semoynkina I.A., Pavlova T.A. The future of higher education formats from the perspective of the teaching community. *Pedagogical Review*, 2022, no. 4(44), pp. 91-106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-91-106>
5. Semoynkina I.A., Pavlova T.A. University in the context of a pandemic: the perception of distance and mixed learning format by students and teachers. *Mir pedagogiki i psihologii* [The World of Pedagogy and Psychology], 2021, no. 4(57), pp. 119-131.

6. Uvarov A.Yu. *On the way to the digital transformation of the school*. Moscow: Education and Informatics Publ., 2018, 120 p.
7. *Decree of the President of the Russian Federation “On the Strategy for the development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030”* dated 05.09.2017, no. 203. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002> (accessed 20 January, 2024).
8. Barzman M. et al. Exploring Digital Transformation in Higher Education and Research via Scenarios *Journal of Futures Studies*, 2021. URL: <https://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2021/03/06-Barzman-Exploring-Digital-Transformation-in-Higher-Education-ED-05.pdf> (accessed 20 January, 2024).
9. Divekar R.R. *AI enabled foreign language immersion: technology and method to acquire foreign languages with AI in immersive virtual worlds*, 2020. URL: https://dspace.rpi.edu/bitstream/handle/20.500.13015/2614/180337_Divekar_rpi_0185E_11747.pdf?sequence=3 (accessed 20 January, 2024).
10. Essel B.H. et al. The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students’ learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022, vol. 19, is. 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
11. Fourtané S. *Technology Trends in Higher Education, 2023*. URL: <https://www.fierceeducation.com/technology/technology-trends-higher-education-2023> (accessed 20 January, 2024).
12. Gokhberg L.M. et al. *Education in numbers: 2021: a brief statistical collection*. Higher School of Economics University, 2021. URL: <https://publications.hse.ru/en/books/503733862?ysclid=lfm0gmpssy845638532> (accessed 20 January, 2024).
13. Holon IQ. *Artificial Intelligence in Education*. Survey Insights, 2023. URL: <https://www.holoniq.com/notes/artificial-intelligence-in-education-2023-survey-insights> (accessed 20 January, 2024).
14. Holon IQ. *Technology Trends in Higher Education 2023*. URL: <https://www.holoniq.com/notes/2023-higher-education-digital-transformation-survey> (accessed 20 January, 2024).
15. Hwang Gwo-Jen, Chien Shu-Yun Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspec-

- tive. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100082>
16. Marks A. et al. Learning Management Systems: a shift Toward Learning and Academic Analytics. *International Journal on Emerging Technologies in Learning*, 2016. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i04.5419>
17. Margaryan T.D., Kalugina L.V. *Digital Transformation of English Language Teaching (ELT) at a Technical University: BMSTU Case Study*, 2020. URL: https://www.itmconferences.org/articles/itmconf/pdf/2020/05/itmconf_itee2020_01009.pdf (accessed 20 January, 2024).
18. Florence M., Xie K. *Digital Transformation in Higher Education: 7 Areas for Enhancing Digital Learning*, 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2022/9/digital-transformation-in-higher-education-7-areas-for-enhancing-digital-learning> (accessed 20 January, 2024).
19. Oliveira K.K.S., Souza R.A.C. *Habilitadores da transformação digital em direção à Educação*, 2020. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.106012>
20. Seres L. et al. Digital transformation of higher education: Competing on analytics. *Proceedings of INTED2018 Conference*, 2018. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.2348>
21. Vázquez-Cano E. et al. The Negative Effects of Technology on Education: A Bibliometric and Topic Modeling Mapping Analysis (2008-2019). *International Journal of Instruction*, 2022, vol. 15, no. 2, pp. 37-60. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1523a>
22. Vial G. Understanding Digital Transformation: A Review and a Research Agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, 2019, vol. 28(2), pp. 118-144. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003>
23. Wilson G. *Shaping the Future: Artificial Intelligence and the English Language Teaching Industry*. British Council, 2023. URL: <https://www.britishcouncil.fr/blog/shaping-future-artificial-intelligence-english-language-teaching> (accessed 20 January, 2024).
24. Zhang Ruofei, Zou Di. Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 2022, vol. 35(4), pp. 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>

Список литературы

1. Абдрахманова Г.И. и др. Цифровая трансформация: ожидания и реальность: докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 221 с. URL: <https://publications.hse.ru/en/books/617690103?ysclid=lfm00wii96307731479> (дата обращения: 20.01.2024).
2. В СевГУ используют VR технологии на занятиях по иностранному языку // Sevsu.ru URL: <https://www.sevsu.ru/novosti/item/14854-v-sevgu-ispolzuyut-vr-tehnologii-na-zanyatiyakh-po-inostrannomu-yazyku/> (дата обращения: 20.01.2024).
3. Кондрахина Н. Г., Южакова Н.Е. Цифровая трансформация иноязычного образования в оптике ключевых изменений и перспектив развития в современном обществе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. № 11(4). С. 133-138. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-4-133-138>
4. Семёнкина И.А., Павлова Т.А. Будущее форматов высшего образования с позиций преподавательского сообщества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. № 4(44). С. 91-106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-91-106>
5. Семёнкина И.А., Павлова Т.А. Вуз в условиях пандемии: восприятие дистанционного и смешанного формата обучения студентами и преподавателями // Мир педагогики и психологии. 2021. № 4(57). С. 119-131.
6. Уваров А.Ю. На пути к цифровой трансформации школы. М.: Образование и Информатика, 2018. 120 с.
7. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» от 09.05.2017 № 203. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002> (дата обращения: 20.01.2024)
8. Barzman M., et al. Exploring Digital Transformation in Higher Education and Research via Scenarios // Journal of Futures Studies. 2021. URL: <https://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2021/03/06-Barzman-Exploring-Digital-Transformation-in-Higher-Education-ED-05.pdf> (дата обращения: 20.01.2024).

9. Divekar R.R. AI enabled foreign language immersion: technology and method to acquire foreign languages with AI in immersive virtual worlds. 2020. URL: https://dspace.rpi.edu/bitstream/handle/20.500.13015/2614/180337_Divekar_rpi_0185E_11747.pdf?sequence=3 (дата обращения: 20.01.2024).
10. Essel B.H. et al. The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19, Is. 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
11. Fourtané S. Technology Trends in Higher Education. 2023. URL: <https://www.fierceeducation.com/technology/technology-trends-higher-education-2023> (дата обращения: 20.01.2024).
12. Gokhberg L.M. et al. Education in numbers: 2021: a brief statistical collection // *Higher School of Economics University*. 2021. URL: <https://publications.hse.ru/en/books/503733862?ysclid=lfm0gmpssy845638532> (дата обращения: 20.01.2024).
13. Holon IQ. Artificial Intelligence in Education. Survey Insights. 2023. URL: <https://www.holoniq.com/notes/artificial-intelligence-in-education-2023-survey-insights> (дата обращения: 20.01.2024).
14. Holon IQ. Technology Trends in Higher Education 2023. URL: <https://www.holoniq.com/notes/2023-higher-education-digital-transformation-survey> (дата обращения: 20.01.2024).
15. Hwang Gwo-Jen, Chien Shu-Yun. Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. URL: Hwang Gwo-Jen
16. Marks A. et al. Learning Management Systems: a shift Toward Learning and Academic Analytics // *International Journal on Emerging Technologies in Learning*. 2016. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i04.5419>
17. Margaryan T. D., Kalugina L. V. Digital Transformation of English Language Teaching (ELT) at a Technical University: BMSTU Case Study. 2020. URL: https://www.itmconferences.org/articles/itmconf/pdf/2020/05/itmconf_itee2020_01009.pdf (дата обращения: 20.01.2024).
18. Florence M., Xie K. *Digital Transformation in Higher Education: 7 Areas for Enhancing Digital Learning*. 2022. URL: <https://er.educause.edu/ar->

- articles/2022/9/digital-transformation-in-higher-education-7-areas-for-enhancing-digital-learning (дата обращения: 20.01.2024).
19. Oliveira K.K.S., Souza R.A.C. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação. 2020. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.106012>
 20. Seres L. et al. Digital transformation of higher education: Competing on analytics // Proceedings of INTED2018 Conference. 2018. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.2348>
 21. Vázquez-Cano E. et al. The Negative Effects of Technology on Education: A Bibliometric and Topic Modeling Mapping Analysis (2008-2019) // International Journal of Instruction. 2022. Vol. 15, No. 2. P. 37-60. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1523a>
 22. Vial G. Understanding Digital Transformation: A Review and a Research Agenda // The Journal of Strategic Information Systems. 2019. Vol. 28(2). P. 118-144. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003>
 23. Wilson G. Shaping the Future: Artificial Intelligence and the English Language Teaching Industry // British Council. 2023. URL: <https://www.britishcouncil.fr/blog/shaping-future-artificial-intelligence-english-language-teaching> (дата обращения: 20.01.2024).
 24. Zhang Ruofei, Zou Di. Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning // Computer Assisted Language Learning. 2022. Vol. 35(4). P. 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>

DATA ABOUT THE AUTHORS

Irina A. Semenkina, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ph.D. in Psychology. Sc., Associate Professor
Moscow Polytechnic University; Financial University
38, Bolshaya Semenovskaya Str., Moscow 107023, Russian Federation; 49/2, Leningradsky Ave., Moscow, 125167, Russian Federation
isemyonkina@mail.ru
SPIN-code: 3644-9283
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-5923>
Scopus Author ID: 57211905448

Tatyana A. Pavlova, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
tatyana_bokhan@mail.ru
SPIN-code: 7527-6320
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8033-3272>

Svetlana S. Mirontseva, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ph.D. Sc., Associate Professor
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
mirontseva.sse@mail.ru
SPIN-code: 3369-2593
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8650-4757>
Scopus Author ID: 57803460300

Dmitry V. Moiseev, Head of the Department of Information Technologies and Computer Systems, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
DVMoiseev@sevsu.ru
SPIN-code: 2104-3272
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2612-2968>
ResearcherID: AAE-1338-2019
Scopus Author ID: 57197729117

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Семёнкина Ирина Артуровна, доцент кафедры иностранных языков, к. психол. н., доц.
Московский политехнический университет; Финансовый университет
ул. Большая Семеновская, 38, г. Москва 107023, Российская Федерация; пр-кт Ленинградский, 49/2, г. Москва, 125167, Российская Федерация
isemyonkina@mail.ru

Павлова Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Севастопольский государственный университет
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация
tatyana_bokhan@mail.ru

Миронцева Светлана Сергеевна, доцент кафедры иностранные языки, к. пед. н., доцент
Севастопольский государственный университет
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация
mirontseva.sse@mail.ru

Моисеев Дмитрий Владимирович, заведующий кафедрой информационных технологии и компьютерные системы, д-р техн. н., доцент
Севастопольский государственный университет
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация
DVMoiseev@sevsu.ru

Поступила 15.04.2024
После рецензирования 17.05.2024
Принята 21.05.2024

Received 15.04.2024
Revised 17.05.2024
Accepted 21.05.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-522
УДК 378.14



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Н. Перевощикова

В статье актуализирована проблема формирования проектных и исследовательских умений в процессе вузовской подготовки учителя физики, обусловленная требованиями по созданию сквозной траектории формирования исследовательских компетенций. Предметом анализа выступают проектные и исследовательские умения, определяющие образовательные результаты подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности.

***Цель** исследования состоит в определении содержания образовательных результатов подготовки будущих учителей физики к исследовательской деятельности и в разработке формы представления сквозной траектории формирования проектных и исследовательских умений.*

***Методология проведения работы.** В качестве методологических ориентиров исследования выступали системный, деятельностный, компетентностный и междисциплинарный подходы. Использовались методы: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, классификация.*

***Результаты.** Выделенные группы образовательных результатов подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности представлены в виде проектных и исследовательских умений, лежащих в основе научно-исследовательской деятельности. В качестве основания для выделения групп выступали: методология научного исследования; технологические основы осуществления научно-исследовательской деятельности; проектирование образовательного*

продукта; проверки его реализации на практике; профессионально значимые личностные качества педагога.

Область применения результатов. Предложенная форма представления сквозной траектории формирования проектных и исследовательских умений в виде учебного модуля позволяет осуществлять отбор учебных дисциплин, специальных курсов, в том числе практик в процессе подготовки будущего учителя к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательские умения; проектные умения; компетенции; образовательные результаты; сквозная траектория формирования исследовательских компетенций; подготовка будущего учителя физики

Для цитирования. *Первощикова Е.Н. Описание образовательных результатов подготовки будущих учителей физики к исследовательской деятельности // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 3. С. 57-78. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-522*

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

DESCRIPTION OF EDUCATIONAL RESULTS OF TRAINING FUTURE PHYSICS TEACHERS TO RESEARCH ACTIVITIES

E.N. Perevoshchikova

The article updated the problem of the formation of design and research skills in the process of university training of a physics teacher, due to the requirements for creating an end-to-end trajectory for the formation of research competencies. The subject of analysis is design and research skills that determine the educational results of preparing future teachers for research activities.

The purpose of the study is to determine the content of the educational results of preparing future physics teachers for research activities

and to develop a form for representing the end-to-end trajectory of the formation of design and research skills.

Methodology. The methodological basis of the study was systemic, activity, competence and interdisciplinary approaches. Methods used: analysis, synthesis, generalization, concretization, classification.

Results. Dedicated groups of educational results of training future teachers for research activities are presented in the form of design and research skills that underlie research activities. The basis for the allocation of groups was: the methodology of scientific research; technological basis of research activities; educational product design; checking its implementation in practice; professionally significant personal qualities of the teacher.

Practical implications. The proposed form of presentation of the end-to-end trajectory of the formation of project and research skills in the form of a training module allows the selection of educational disciplines, special courses, including practices in the process of preparing the future teacher for research activities.

Keywords: research skills; design skills; competencies; educational results; end-to-end trajectory of research competencies; preparation of the future physics teacher

For citation. Perevoshchikova E.N. Description of Educational Results of Training Future Physics Teachers to Research Activities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 57-78. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-522

Введение

Пути развития педагогического образования в России заложены в ряде национальных проектов и направлены на решение научно-исследовательских и проектировочных задач, связанных с трансформацией системы высшего педагогического образования, с разработкой открытой и независимой системы оценки качества подготовки будущих педагогов.

Анализ основных направлений исследований по программе «Приоритет 2030» нацпроекта «Наука и университеты» позволил выявить новые тренды в развитии современного высшего образо-

вания: создания условий для самореализации и развития талантов в процессе погружения обучающихся в сплав культуры – технической, экологической, социальной, нравственно-эстетической и физической; объединение образовательной, научно-исследовательской и социокультурной деятельности для гармоничного развития личности в динамично меняющемся мире, для обеспечения конкурентоспособности и технологического суверенитета страны; создание уникальной научно-исследовательской и образовательной инфраструктуры для подготовки и привлечения высококвалифицированных научных, инженерных и педагогических работников; популяризация науки для привлечения молодежи в эту сферу, создание центров молодежного инновационного творчества, кванториумов и технопарков; использование возможностей социальных сетей для организации профориентационной работы со школьниками, для знакомства с перспективными профессиями [14].

Вместе с тем, реальная картина спроса на высшее образование и качество подготовки абитуриентов в области естественно-научного и технического направлений подготовки свидетельствует о том, что доля абитуриентов, сдающих единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ) по физике, и поступающих в региональные вузы на естественно-научные направления за последние три года снизилась на 45% и незначительно выросла на технические направления подготовки [5]. При этом средний балл ЕГЭ по региональным вузам России с 2020 по 2023 года остается невысоким и находится в пределах от 66 до 68 баллов. В региональных вузах отмечается уменьшение количества «80-балльников», поступающих на естественно-научные и технические направления. Приведенные данные характеризуют не только существующие проблемы качества подготовки абитуриентов по физике, но и опосредованно связаны с качеством преподавания физики в школах. Обозначенную проблему усугубляет тотальная нехватка учителей физики, о чем свидетельствуют официальные данные за текущий год, опубликованные Министерством просвещения РФ.

Проблема подготовки современных учителей физики активно обсуждалась в рамках круглого стола «Актуальные проблемы подго-

товки учителей физики и уровень преподавания физики в школах», проводимого на XXII Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования в МГППУ. Доклад с подробным анализом данных по вопросам подготовки преподавателей физики для системы общего образования и будущих траекторий развития научно-педагогических кадров в системе высшего образования представила Н.С. Пурышева [6]. В качестве причин кадрового дефицита учителей физики Д.А. Личак называет демографическую и экономическую причины, и при этом подчеркивает сложность самой дисциплины и недостаточно высокий уровень подготовки абитуриентов, которые выбирают педагогический профиль подготовки по остаточному принципу [10].

Очевидно, что обозначенные проблемы тесно взаимосвязаны и необходимо найти пути выхода из замкнутого круга. Для разрешения выявленных проблем в соответствии с современными направлениями научно-технологического развития страны и с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования перспективным представляется путь создания условий для реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся на всех этапах и уровнях подготовки. Реализация такого пути согласуется с основными целями и задачами, сформулированными в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, и в качестве одного из мероприятий подчеркивается необходимость включения в программы подготовки будущих педагогов сквозной траектории формирования у них исследовательских компетенций [8]. В этом смысле, применительно к подготовке будущих учителей физики, цель исследования состояла в определении содержания образовательных результатов подготовки будущих учителей физики к исследовательской деятельности и в разработке формы представления сквозной траектории формирования проектных и исследовательских умений.

Методология проведения работы

В основу исследования по выявлению проектных и исследовательских умений будущих учителей, определяющих сущность и логику

научно-исследовательской деятельности положены системный, деятельностный, компетентностный и междисциплинарные подходы. С позиций системного подхода определялись основные компоненты системы подготовки будущего учителя к научно-исследовательской деятельности в сфере образования, выстраивалась иерархия и последовательность формируемых умений. Опора на деятельностный подход стала определяющей в процессе выявления действий, лежащих в основе проектной и научно-исследовательской деятельности, в описании групп соответствующих умений. На основе анализа компетентностного подхода, положенного в основу ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», осуществлялся отбор компонентов, описывающих когнитивную и деятельностную основу компетенций, связанных с проектной и научно-исследовательской деятельностью. Междисциплинарный подход служил основанием для выявления связей между всеми аспектами профессиональной подготовки будущих педагогов и для определения места и роли исследовательской деятельности в образовательном процессе. В качестве методов исследования выступали анализ, синтез, обобщение, конкретизация и классификация.

Результаты

Ведущая идея исследования состоит в построении образовательных результатов подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, определяющих сквозную траекторию формирования проектно-исследовательских умений в процессе вузовской подготовки учителей физики нового поколения, способных успешно осуществлять предпрофильную и предпрофессиональную подготовку учащихся в области инженерного образования средствами физики. В качестве ключевой гипотезы, определяющей стратегию исследования в заданном направлении, предлагается рассматривать проектно-исследовательскую деятельность будущего педагога не только как самостоятельный компонент целостной системы их подготовки, но и как ключевую составляющую в реализации социально-гуманитарной, информационно-технологической, психолого-педагогической,

методической и предметной подготовки. Соотнесение выделенных аспектов профессиональной подготовки будущих учителей физики с проектно-исследовательскими компетенциями позволяет выделить соответствующие группы знаний и умений, определяющие в совокупности образовательные результаты подготовки будущих учителей, которые достигаются обучающимися на каждом учебном курсе и на выходе из образовательного процесса вуза.

В ходе анализа компетенций, представленных в ФГОС ВО, и трудовых действий педагога установлено, что в требованиях к подготовке будущих учителей отсутствуют явно выраженные проектные и исследовательские компетенции. Представленные компетенции, связанные с подготовкой к проектной и исследовательской деятельности, описаны через способности будущих педагогов к формированию проектной и исследовательской деятельности школьников. Следовательно, для построения собственно проектных и исследовательских умений, необходимых будущему учителю для освоения и реализации проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе, приходилось «вычленять» эти составляющие в процессе анализа компетенций и трудовых действий педагога и определять содержание образовательных результатов.

Анализ подходов к описанию содержания и структуры образовательных результатов показал, что каждая компетенция, представленная в ФГОС ВО, может рассматриваться как базовая для построения конкретного образовательного результата в области гуманитарной, информационно-технологической, психолого-педагогической, методической и предметной подготовки учителя. Опора на базовые компетенции и трудовые действия педагога служит основанием для выделения соответствующих исследовательских умений, для установления их связей с компетенциями, которые формируются в указанных областях. Такой подход позволяет описать совокупность опознаваемых и измеряемых действий, определяющих содержательную основу образовательных результатов подготовки к исследовательской деятельности. Поэтому далее при построении образовательных результатов подготовки будущих педагогов к ис-

следовательской деятельности будем опираться на трактовку понятия «образовательный результат», представленную в нашем исследовании [11]. В этом смысле каждый построенный образовательный результат будем рассматривать как способность будущих учителей физики к проектной и научно-исследовательской деятельности в сфере образования, которую можно установить по созданным образовательным продуктам на каждом учебном курсе, в том числе по результатам выполнения и защиты выпускной квалификационной работы (далее ВКР).

В ходе анализа публикаций [1, 2, 3, 4, 7, 12, 16] были выделены исследовательские компетенции, которые мы представили в виде следующих групп знаний и умений обучающихся: знания и умения в области методологии научного исследования; знания технологических основ осуществления научно-исследовательской деятельности и умения их применять в процессе решения задач исследования; знания и умения в области проектирования образовательного продукта и проверки его реализации в опытно-экспериментальной работе. Все выделенные умения были положены в основу определения содержания соответствующих образовательных результатов подготовки учителей к исследовательской деятельности.

К первой группе научных знаний, выделенных на основе анализа работ [1, 12, 16, 19, 21], и определяющих содержание исследовательских компетенций будущих педагогов, логику научного исследования, и применение которых лежит в основе выполнения ВКР, мы отнесли знание следующих понятий: противоречия, проблема, цель, проблемная задача, проблемная ситуация, гипотеза, способы обоснования (доказательства) гипотез и логика научного познания. Их освоение в процессе подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности связано с формированием следующей совокупности исследовательских умений выпускника: формулировать противоречия; формулировать проблему исследования; определять объект, предмет, цель и задачи исследования; выдвигать гипотезы по решению поставленной проблемы; проводить доказательство истинности или ложности сформулированных

гипотез. Формирование названных умений начинается с изучения сущностных характеристик и логики научного исследования, изучение которых может быть предусмотрено в специальном курсе, посвященном методологии научного исследования.

Приведенная совокупность знаний и умений позволяет описать первый образовательный результат подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, который отражает способность выпускника представлять методологический аппарат исследования. Применительно к подготовке учителей физики этот результат дополняется на основе включения следующей совокупности исследовательских умений: формулировать методические основы обучения физике в 7-9 (предпрофильных) классах и в 10-11 (предпрофессиональных) классах; отбирать идеи для организации экспериментальной деятельности учащихся на уроках физики, в физической лаборатории, в технопарке; обосновывать выбор высокотехнологичного инструментария для проведения экспериментов.

Ко второй группе знаний и умений, выявленных в ходе анализа работ [3, 12, 16], и характеризующих содержание исследовательских компетенций с позиций владения технологией научного исследования, можно отнести следующие проектные и исследовательские умения:

- осуществлять поиск информации, выделять главное и существенное;
- отбирать литературу по теме исследования и проводить ее анализ, систематизировать и отбирать информацию, необходимую для решения исследовательских задач;
- критически оценивать имеющуюся информацию, анализировать факты, вырабатывать и принимать решения;
- определять основные этапы, методы и инструментарий исследования;
- формулировать выводы;
- определять вклад полученных результатов в существующие теоретические и методические исследования.

Выделенный перечень умений определяет структуру и содержание второго образовательного результата подготовки будущих

педагогов к научно-исследовательской деятельности и, фактически, описывает формируемые умения у первокурсников. В качестве формы представления этого образовательного результата могут выступать первые студенческие проекты, в том числе социальной направленности. Названный образовательный результат складывается в процессе реализации сквозной траектории формирования исследовательских умений, начиная с первого по пятый курсы. Так, применительно к подготовке учителей физики формой представления этого результата на втором курсе могут стать курсовые проекты по физике или по математике. В этом смысле, исследовательские умения дополняются следующими умениями: определять учебную, учебно-исследовательскую проблему и преобразовывать ее в проектную или исследовательскую задачу; определять основные этапы проектирования. Конкретизация выделенных умений при подготовке учителей физики на третьем курсе при выполнении курсовой работы потребует включения в названный перечень следующих исследовательских умений: выделять и раскрывать ключевые термины и понятия; формулировать цель и задачи исследования; формулировать гипотезу; умение выявлять существующие противоречия; формулировать соответствующие адекватные выводы. Согласно схеме продвижения обучающихся в процессе освоения исследовательских умений, представленной в работе Ж. М. Битибаевой [3], реализация выделенных умений осуществляется в процессе выполнения обучающимися базовых лабораторных работ, стандартных задач по физике, которые постепенно трансформируются в исследовательские задачи, в исследовательские лабораторные работы, служат основанием для проведения учебных исследований.

Выделенные характеристики второго образовательного результата, связанные с поиском и осмыслением необходимой информации для решения исследовательских задач, с критической оценкой источников, проявляются при выполнении ВКР на выпускном курсе. Применительно к выпускным квалификационным работам в сфере образования можно отметить, что первая глава таких работ, как правило строится на основе обзора и анализа психолого-педагогических

и методических исследований, и поэтому степень оригинальности и самостоятельности этой части работы бывает невысокой. В этом смысле система «Антиплагиат» может служить для определения степени заимствований в работе выпускника, но не позволяет оценить умения выявлять и описывать существующие подходы к решению проблемы, формулировать выводы, определяющие ход дальнейшего исследования. Сказанное означает, что при оценке достижения второго образовательного результата важно согласовывать оценку, полученную в системе «Антиплагиат», с выделенными показателями, характеризующими способность выпускника критически оценивать имеющуюся информацию, определять основные этапы, методы и инструментарий исследования; формулировать выводы и определять вклад полученных результатов, дополняющих теоретические и методические исследования, которые анализировались в ходе выполнения ВКР.

Анализ публикаций [1, 2, 4] позволил выделить следующую группу исследовательских компетенций, которую можно представить в виде знаний и умений обучающихся в области проектирования образовательного продукта. Поэтому для построения следующего образовательного результата подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности будем учитывать базовые дидактические умения учителя, связанные с переработкой и структурированием учебного материала для включения школьников в учебную деятельность, их мотивацию; умения организовывать и осуществлять процесс подготовки обучающихся к проектной и учебно-исследовательской деятельности, организовывать их работу с проблемно представленным содержанием; выстраивать образовательный процесс в соответствии с логикой научного познания, со спецификой организации учебно-познавательной и проектной деятельности обучающихся.

Названная совокупность умений позволяет описать третий образовательный результат, определяющий способность выпускника к разработке образовательного продукта, который может быть представлен в виде программы (проекта, методики) организации проек-

ной деятельности обучающихся, методики обучения (воспитания, формирования, развития) и т.п.

В общем виде третий образовательный результат может быть связан с проектированием и использованием созданного образовательного продукта, с описанием его содержания, и логики проведенного исследования, с описанием полученных научных результатов. Это означает, что деятельностный компонент третьего образовательного результата можно представить в виде совокупности следующих умений:

- проектировать и создавать образовательный продукт, обладающий свойствами целесообразности, эффективности, экономичности и конкурентоспособности в анализируемой образовательной области;
- описывать полученные научные результаты;
- логично представлять содержание систематизированной теоретической и практической информации в процессе разработки проблемы исследования.

Названные умения могут быть установлены в процессе выполнения и защиты ВКР, но их формирование начинается с изучения дисциплин методического цикла на третьем или четвертом курсах. Формой представления образовательного продукта в процессе подготовки учителей физики могут выступать курсовая работа по методике обучения физике, методическая копилка учителя. Поэтому названные исследовательские умения могут дополняться следующими умениями: выделять и раскрывать содержание дидактических единиц в рамках обучения физике; формулировать гипотезу; формулировать основные положения методики обучения физике в предпрофильных классах; отбирать и строить задания для организации экспериментальной работы на уроках физики; отбирать высокотехнологичные инструменты, компьютерные программы, или специальное оборудование для проведения экспериментов.

Следующий этап в логике познания и в научно-исследовательской работе предполагает проверку теоретических построений на практике, и описание результатов опытно-экспериментальной работы обучающегося и выпускника. Анализ публикаций [17, 18, 20],

раскрывающих идеи доказательного обучения, призванного связать науку и практику через исследование, показал, что названный этап работы с созданным образовательным продуктом предполагает сформированность следующих умений:

- планировать и осуществлять опытно-экспериментальную работу по реализации созданного образовательного продукта;
- отбирать и обосновывать показатели для оценки результатов апробации созданного образовательного продукта;
- приводить аргументы, подтверждающие гипотезу исследования;
- использовать соответствующий инструментарий для оценки полученных результатов, в том числе и посредством статистической обработки данных;
- анализировать полученные результаты с позиции практической значимости исследования.

Приведенный перечень исследовательских умений может быть положен в основу построения четвертого образовательного результата, определяющего способность выпускника к описанию опытно-экспериментальной работы, к обоснованной аргументации полученных данных, к описанию практической значимости исследования и определению каналов реализации созданного образовательного продукта. Реализация названных умений может осуществляться в процессе педагогической практики, и их конкретизация определяется профилем подготовки будущего педагога. В этом смысле названный образовательный результат подготовки будущего учителя физики характеризуется приобретенным опытом вовлечения обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность при изучении разных разделов физики; освоением способов формирования экспериментальных умений учащихся в процессе выполнения лабораторных работ исследовательского характера, с формированием умений анализировать физический процесс; умениями осуществлять обработку данных физического эксперимента, выстраивать критерии и показатели созданного учениками проекта. Вместе с тем, опыт руководства дипломными работами показывает, что для осознанного освоения выделенных исследовательских умений не-

обходима разработка специального курса, в котором раскрываются вопросы, связанные с целями, задачами и этапами проведения опытно-экспериментальной работы, с обработкой полученных результатов, с обоснование гипотезы исследования и т.п.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что форма представления сквозной траектории формирования проектных и исследовательских умений в процессе подготовки будущего учителя физики, способного к реализации предпрофильной и предпрофессиональной подготовки школьников, может быть представлена в виде учебного модуля. В содержании такого модуля, которой мы назвали как «Исследовательская и проектная деятельность в сфере образования», фиксируются выделенные образовательные результаты, которые могут служить основанием для отбора соответствующих учебных дисциплин, специальных курсов, в том числе практик. Содержание дидактических единиц такого модуля определяется на основе реализации междисциплинарных связей и выстраивается в соответствии с изучаемыми модулями социально-гуманитарной, информационно-технологической, психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих учителей на каждом учебном курсе.

Обсуждение результатов

Все названные выше характеристики, определяющие содержание представленных образовательных результатов, описывают проектные и исследовательские умения, которые могут формироваться в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, но в явном виде они не отражают личностные аспекты подготовки будущих педагогов, в частности не учитывают формируемые профессионально значимые личностные качества. Вместе с тем, анализ исследований, посвященных вопросам профессионального становления будущих педагогов в вузе, показал, что их подготовка должна предусматривать формирование профессионально значимых качеств личности [9]. Процесс подготовки будущих педагогов рассматривают как процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих достижение каж-

дым обучающимся образовательных результатов [9,13]. К профессионально значимым личностным качествам педагога относят такие интеллектуальные параметры как владение устной и письменной речью; готовность к самосовершенствованию; самокритичность, спокойствие; четкость мышления; быстрая адаптация при изменении педагогической ситуации и т.п. Исследователи отмечают, что в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов на базе когнитивных и исследовательских компетенций формируются его способности в области соответствующего предмета (глубина знаний и широта его умственного кругозора и т.п.) [13].

Характеризуя личностную и профессиональную позицию педагога, Е.И. Казакова и О.Д. Федоров предлагают концепт «Новый профессионализм учителей», и в качестве индикаторов выделяют: саморазвитие как ценность, управление собой в профессиональной ситуации, осознанность и ответственность в профессиональной деятельности, рассматривая образование как фактор развития личностного потенциала [15].

Нам представляется, что все выделенные характеристики отражают разные аспекты профессионально значимых личностных качеств, формируемых в процессе профессиональной подготовки будущего педагога, которые обеспечивают достижение обучающимся образовательных результатов, и могут служить основанием для выделения соответствующих умений, которые выпускник может продемонстрировать при выполнении и защите дипломной работы. Следовательно, пятый образовательный результат подготовки будущего учителя физики к исследовательской деятельности, определяющий культуру представления материалов исследования и качество оформления ВКР, можно представить с помощью описания личностной составляющей профессиональной подготовки выпускника, выраженной посредством проявления интереса и потребности к проведению исследовательской деятельности в области физики и методики обучения физике, и описать с помощью следующей совокупности умений:

- структурировать материалы исследования; выделять и согласовывать эмпирические и теоретические основы исследования

физических явлений, этапы вовлечения школьников у учебно-исследовательскую деятельность и проектную деятельность средствами физики;

- содержательно, аргументированно и логично излагать ход и результаты исследования с соблюдением норм профессиональной этики, регламента выступления и речевой культуры; выделять основные закономерности изучаемого явления и процесса, оперировать физическими величинами, объяснять используемые методы исследования при проведении физического эксперимента, раскрывать суть новых технологий эксперимента, связанных с новейшими научными достижениями;

- демонстрировать знания о физических объектах, законах и т.п., относящихся к исследуемой физической ситуации, знание средств, программ и способов выполнения научно-исследовательской деятельности высокого уровня сложности;

- отвечать на поставленные вопросы, определять условия и способы решения различных типов физических задач, представленных в работе, и используемых в процессе исследовательской деятельности, объяснять ранее открытые закономерности и научные предсказания в области физики;

- использовать различные средства презентации выступления, необходимые ресурсы, демонстрировать проведение лабораторных работ и реального эксперимента;

- оформлять работу с соблюдением требований к объему ВКР, требований ГОСТа (список литературы, ссылки, рисунки, схемы, таблицы), включать необходимые приложения.

Заключение

Все выделенные группы проектных и исследовательских умений определяют образовательные результаты подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, и характеризуют следующие способности выпускников: представлять методологический аппарат исследования; осуществлять основные этапы научного исследования; разрабатывать образовательный продукт и использо-

вать его в образовательном процесс; описывать ход и результаты опытно-экспериментальной работы; представлять результаты исследования. Рассматривая способности как индивидуальные особенности каждого выпускника к успешному выполнению и защите выпускной квалификационной работы, можно устанавливать степень достижения каждого образовательного результата и выстраивать объективную оценку качества выпускной квалификационной работы будущих учителей, что позволяет наметить дальнейшие перспективы нашего исследования в направлении разработки соответствующего инструментария по оценке достижения образовательных результатов подготовки будущих учителей физики к исследовательской деятельности.

Информация о спонсорстве. Публикация подготовлена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00024-03 от 09.04.2024 на выполнение научно-исследовательской работы по теме «Модель подготовки учителя физики к обучению учащихся в системе предпрофильного и предпрофессионального инженерного образования».

Список литературы

1. Акбаева М.Д. Понятие «исследовательская компетентность» в педагогической теории // Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 6А. С. 268-282.
2. Белолипецкая А.С. Специфика формирования исследовательских компетенций у студентов – будущих педагогов с использованием метода проектов // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы XI Всероссийской научно-практической internet-конференции (с международным участием). Изд-во: издательский дом «Державинский». 2020. С. 111-115. URL: https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020_prepodavatel/4/Belolipeckaia.pdf (дата обращения: 01.02.2024)
3. Битибаева Ж.М. Формирование исследовательских умений будущих учителей физики в условиях реализации практико-ориентированно-

- го подхода к обучению: Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD). Республика Казахстан Алматы, 2020. 113 с.
4. Ефричева О.Ю. Сущность и содержание исследовательской компетенции / О.Ю. Ефричева, И.В. Мельник, В.С. Михайлюкова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт педагогика. 2021. № 1. С. 189-192.
 5. Зиньковский К.В. «Физиики» и «лирики», столицы и регионы: что происходит со спросом на высшее образование // Мониторинг качества приема в вузы. НИУ ВШЭ. Институт образования НИУ ВШЭ, 2023. URL: https://school.lanbook.com/pluginfile.php/212026/mod_page/intro/Зиньковский_СпросВО.pdf (дата обращения: 01.04.2024)
 6. Итоги конференции молодых исследователей образования // XXII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования «Наставничество в педагогической и научной деятельности: исследования и практики». МГППУ, 2-3 ноября 2023 года. URL: <https://mgppu.ru/news/13330> (дата обращения 29.03.2024).
 7. Калинина Н.В. Формирование исследовательской компетенции у будущих педагогов в образовательном процессе колледжа / Н.В. Калинина, В. Цыганкова // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 9 (135). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.135.55>
 8. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г. // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. URL: <https://legalacts.ru/doc/gasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-24062022-n-1688-r-ob-utverzhdanii/> (дата обращения: 01.02.2024)
 9. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. Пособие / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан; Междунар.акад. акмеол. наук, НИИ проф.-техн. образования, Науч.-исслед.- центр развития творчества молодежи. СПб.: Рыбинск, 1993. 54 с.
 10. Личак Д.А. Куда исчезают учителя физики? URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/11/2/quality_of_education/24031-kuda_ischezayut_uchitelya_fiziki (дата обращения: 01.03.2024)
 11. Перевощикова Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения // Вестник Ми-

- нинского университета. 2022. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1325> (дата обращения: 06.01.2023)
12. Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2022. № 1(5). С. 3-9.
 13. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ: Коллективная монография. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2017. 202 с.
 14. «Приоритет 2030»: нацпроект «Наука и университеты». URL: <https://priority2030.ru/news/prioritet-2030-nabiraet-kan> (дата обр. 29.03.2024).
 15. Федоров О.Д., Казакова Е.И., Сатановская Е.М. Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 76-87. URL: <https://edpolicy.ranepa.ru/pedagogical-professionalism> (дата обращения: 12.02.2024).
 16. Шкерина Т.А. Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров - педагогов-психологов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 237 с.
 17. Diery A., Knogler M., Seidel T. Supporting Evidence-Based Practice Through Teacher Education: A Profile Analysis of Teacher Educators' Perceived Challenges and Possible Solutions // International Journal of Educational Research Open. 2021. Vol. 2. No. 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100056>
 18. Diery A., Vogel F., Knogler M., Seidel T. Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators' Attitudes, Challenges, and Uses // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5:62. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00062>
 19. Gijbels D. Effects of Problem-Based Learning. A Meta-Analysis From the Angle of Assessment / D. Gijbels, F. Dochy, P. van den Bossche // Review of Educational Research. 2005. Vol. 75 (1). P. 27-61. <https://doi.org/10.3102/00346543075001027>
 20. Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T. How Evidence-Based Reform Could Advance Education // ECNU Review of Education. 2021. P. 1-18. <https://doi.org/10.1177/2096531120976060>
 21. Schmidt H. G. Problem-Based Learning is Compatible with Human Cognitive Architecture / H. G. Schmidt, Sofie M. M. Loyens, T. van Gog // Educational psychologist. 2007. Vol. 42 (2). P. 91-97. <https://doi.org/10.1080/00461520701263350>

References

1. Akbayeva M.D. The concept of “research competence” in pedagogical theory. *Pedagogical Journal*, 2016, vol. 6, no. 6A, pp. 268-282.
2. Belolipetskaya A.S. Specificity of the formation of research competencies of students - future teachers using the method of projects. *Teacher of Higher School: traditions, problems, prospects. Materials of XI All-Russian scientific-practical internet-conference (with international participation)*. Derzhavinsky Publ., 2020, pp. 111-115. URL: https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020_prepodavatel/4/Belolipeckaya.pdf (accessed 01.02.2024)
3. Bitibayeva J.M. *Formation of research skills of future physics teachers in the conditions of realization of practice-oriented approach to teaching*: Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD). Republic of Kazakhstan Almaty, 2020, 113 p.
4. Efricheva O.Y. Essence and content of research competence / O.Y. Efricheva, I.V. Melnik, V.S. Mikhaylyukova. *Science and education: domestic and foreign experience pedagogy*, 2021, no. 1, pp. 189-192.
5. Zinkovsky K.V. “Physicists” and “lyricists”, capitals and regions: what happens to the demand for higher education. *Monitoring of the quality of admission to universities*. Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, 2023. URL: https://school.lanbook.com/pluginfile.php/212026/mod_page/intro/Зиньковский_СпросВО.pdf (accessed 01.04.2024)
6. Results of the Conference of Young Researchers of Education. *XXII International Scientific and Practical Conference of Young Researchers of Education “Mentoring in Pedagogical and Scientific Activity: Research and Practice”*. MGPPU, November 2-3, 2023. URL: <https://mgppu.ru/news/13330> (accessed 29.03.2024).
7. Kalinina N.V. Formation of research competence in future teachers in the educational process of college / N.V. Kalinina, V. Tsygankova. *International Research Journal*, 2023, no. 9 (135). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.135.55>
8. The concept of training pedagogical staff for the education system until 2030. Order of the Government of the Russian Federation from 24.06.2022 № 1688-r. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-24062022-n-1688-r-ob-utverzhenii/> (accessed 01.02.2024)

9. Kuzmina N.V. *Professionalism of pedagogical activity: Method. Manual* / N.V. Kuzmina, A.A. Rean; International Acad. of Acmeol. sciences, Research Institute of professional-technical education, Scientific-research center of youth creativity development. SPb.: Rybinsk, 1993, 54 p.
10. Lichak D.A. Where do physics teachers disappear? URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/11/2/quality_of_education/24031-kuda_ischezayut_uchitelya_fiziki (accessed 01.03.2024).
11. Perevoshchikova E.N. Educational results in the training of future teacher and means of assessment of their achievement. *Vestnik of Minin University*, 2022. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1325> (accessed 06.01.2023)
12. Pirozhkova O.B., Bubnova I.S. Research competence of a teacher: essence and diagnostics. *Pedagogical prospect*, 2022, no. 1(5), pp. 3-9.
13. Portrait of a teacher. The basis of modeling of educational programs: Collective monograph. Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, 2017, 202 p.
14. Priority 2030: national project 'Science and Universities'. URL: <https://priority2030.ru/news/prioritet-2030-nabiraet-kan> (accessed 29.03.2024)
15. Fedorov O.D., Kazakova E.I., Satanovskaya E.M. Evolution of a teacher: a new role set. *Educational Policy*, 2019, no. 3 (79), pp. 76-87. URL: <https://edpolicy.ranepa.ru/pedagogical-professionalism> (accessed 12.02.2024)
16. Shkerina T.A. *Formation of research competence of future bachelors - pedagogues-psychologists in higher education*. Krasnoyarsk, 2013, 237 p.
17. Diery A., Knogler M., Seidel T. Supporting Evidence-Based Practice Through Teacher Education: A Profile Analysis of Teacher Educators' Perceived Challenges and Possible Solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2021, vol. 2, no. 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100056>
18. Diery A., Vogel F., Knogler M., Seidel T. Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators' Attitudes, Challenges, and Uses. *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5:62. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00062>
19. Gijbels D. Effects of Problem-Based Learning. A Meta-Analysis From the Angle of Assessment / D. Gijbels, F. Dochy, P. van den Bossche. *Review of Educational Research*, 2005, vol. 75 (1), pp. 27-61. <https://doi.org/10.3102/00346543075001027>

20. Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T. How Evidence-Based Reform Could Advance Education. *ECNU Review of Education*, 2021, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/2096531120976060>
21. Schmidt H. G. Problem-Based Learning is Compatible with Human Cognitive Architecture / H. G. Schmidt, Sofie M. M. Loyens, T. van Gog. *Educational psychologist*, 2007, vol. 42 (2), pp. 91-97. <https://doi.org/10.1080/00461520701263350>

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Перевощикова Елена Николаевна, профессор кафедры физики, математики и физико-математического образования, доктор педагогических наук, профессор
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
площадь Минина и Пожарского, 7, г. Нижний Новгород, Российская Федерация
perevoshikovaen@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena N. Perevoshikova, Professor of the Department of Physics, Mathematics and Physical and Mathematical Education, Doctor of Pedagogy, Professor
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
7, Minin and Pozharsky Sq., Nizhny Novgorod, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2711-9744>
perevoshikovaen@mail.ru*

Поступила 13.04.2024

После рецензирования 08.05.2024

Принята 21.05.2024

Received 13.04.2024

Revised 05.05.2024

Accepted 21.05.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-531
UDC 372



Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

A WAY TO COMPENSATE PHD STUDENTS' INSUFFICIENT EFL PROFICIENCY: FLIPPED CLASSROOM APPROACH

I.A. Martynova

Background. *The shift in standards in Russian education has led to certain changes on the tertiary level of higher education. Most notably the consequences have concerned the aspect of teaching a foreign language to postgraduate students. In particular Samara State University of Economics now does not have language entrance exams anymore and foreign language class time has been rather limited. Nonetheless the level of final exam requirements is yet quite high. The article is relevant due to the need to find a possible remedy to overcome a problem of a fairly low level of previous language training among a certain category of postgraduate students.*

Purpose. *The research purpose was to determine the effectiveness of a flipped classroom strategy as a way to compensate insufficient level of English mastering among the students of postgraduate courses.*

Materials and methods. *Flipped classroom acts as a well-proven approach that could solve the problem. The results of summative assessment are presented in this paper. The methodology adopted in this study is based on the needs analysis, mathematical statistics and content inspection of students' interviews. The range of students, whose needs to improve their language level were determined at the first stage of the experiment then took part in a flipped classroom project. At the final stage of the experiment the students were examined for their language performance.*

Results. *The results of the experiment prove the effectiveness of the proposed format for teaching a foreign language for postgraduate students*

in a non-linguistic university as it increases the efficiency of mastering the skills for the successful exam pass. This study suggests that flipped classroom approach could be an effective remedy to overcome the challenges that teachers and students at postgraduate level are facing today.

Keywords: *flipped classroom; higher education; blended learning; academic foreign language; foreign language for specific purposes*

For citation. *Martynova I.A. A Way to Compensate PhD Students' Insufficient EFL Proficiency: Flipped Classroom Approach. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 79-102. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-531*

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС КАК СПОСОБ КОМПЕНСАЦИИ НЕДОСТАТОЧНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ У АСПИРАНТОВ

Мартынова И.А.

Обоснование. *Переход на новые стандарты в российском образовании привел к определенным изменениям на постдипломном уровне высшего образования. Особенно остро эта проблема коснулась аспекта преподавания иностранного языка в аспирантуре. В частности, в Самарском государственном экономическом университете были отменены вступительные экзамены по иностранному языку, а объем занятий максимально ограничен. Тем не менее, уровень требований к выпускным экзаменам остается достаточно высоким. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поисков возможного решения проблемы, связанной с низким уровнем предшествующей языковой подготовки определенной категории аспирантов.*

Цель – *оценка эффективности стратегии «перевернутый класс» как способа компенсации недостаточного уровня владения английским языком у аспирантов неязыкового вуза.*

Материалы и методы. «Перевернутый класс» представляет собой подход, хорошо зарекомендовавший себя на других уровнях образования. В данной статье представлены результаты констатирующего эксперимента. Методология исследования основана на анализе потребностей, статистических расчетах и контент-анализе интервью студентов. Аспиранты, чьи потребности в повышении уровня владения языком были определены на первом этапе эксперимента, затем приняли участие в эксперименте «перевернутый класс».

Результаты. Результаты эксперимента доказывают эффективность предложенного формата обучения аспирантов в неязыковом вузе, поскольку он позволяет достичь уровня знаний, достаточного для успешной сдачи экзамена. Сделаны выводы о том, что данный подход может стать эффективным средством преодоления проблем, с которыми сталкиваются сегодня преподаватели и студенты постдипломного образования.

Ключевые слова: перевернутый класс; высшее образование; смешанное обучение; иностранный язык для академических целей; иностранный язык для специальных целей

Для цитирования. Мартынова И.А. Перевернутый класс как способ компенсации недостаточного уровня владения иностранным языком у аспирантов // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 79-102. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-531

Introduction

In recent decades, the importance and opportunities of higher education have increased significantly. It is widely acknowledged that one of the most important performance factors influencing a nation's capacity to successfully build an economy based on scientific knowledge and innovation and compete on the world stage is postsecondary education. The development of international academic and research linkages as well as corporate relationships is necessary for the higher education system to bolster its position and increase its contribution to the nation's competitiveness. As a result, modern students should receive instruction at

a level that is unmatched by that of earlier decades. Foreign language (FL) proficiency enables students to take use of the opportunities provided by the global information database, even in the face of political challenges. A strong command of English (EFL, the target language) at the postgraduate (PhD) level of study enables students to interact and share the findings of their practical and scientific research with academics worldwide in their field. Furthermore, in order for a postgraduate student to become recognized as an expert in a certain professional community, they must currently be proficient in English.

However, the general level of English proficiency among secondary school students and even university graduates is often capable of improvement. Inter alia it is apparently worth taking into account that, having not mastered a foreign language to a proper extent during school years, in the foreseeable future it is unlikely that a person will return to its study. Russian universities were allowed to apply their own standards and requirements to certain aspects in their curricula. It became possible due to the transition from the Federal State Educational Standards (*ФГОС*) to The Federal State Requirements (*ФГТ*) in Russian education. Thus, in SSEU (Samara State University of Economics) language exams to enter postgraduate courses were abolished and class time for foreign language has been notably limited. Nonetheless the level of final exam requirements has yet remained quite high. Thus, a lot of applicants enter PhD courses without an appropriate FL proficiency that could be enough to master academic English (AE) and English for Specific Purposes (ESP) and to pass their final exams at the level eligible for further academic studies. Simultaneously there is a certain number of applicants with sufficient and even advanced FL proficiency for whom the present syllabus time is quite enough to successfully pass the assessment procedures. That resulted in unprecedented difference of language proficiency among PhD students and became a great challenge both for the teachers of FL and the students.

All of the above-mentioned assumptions allow us to come to an obvious pedagogical conclusion. Finding a compromise between the ultimate objectives of postgraduate education and certain applicants'

inadequate language training is necessary. In an effort to find a middle ground and adapt to the harsh realities of the contemporary world, which has high expectations for PhD grads, EFL academics are striving to seek the opportunities for PhD students to compensate their insufficient level of EFL proficiency. The central idea of this paper is that flipped classroom (FC) approach to EFL teaching and learning could to some degree smooth out tensions which follow from the contradictions in educational standards. There are two primary tasks of this research: 1. To determine the EFL educational needs of PhD students. 2. To ascertain the effectiveness of FC approach. This paper therefore was set out to assess the effect of flipped classroom approach as a way to compensate low EFL proficiency in postgraduate academic setting. Quantitative and qualitative methods were adopted to provide the insights into the mechanisms and effects of flipped classroom approach to EFL teaching and learning.

This study uses data from PhD students' needs analysis, their on-the-course interviews and statistical results of their final exams. Bergmann [5], the creator of the 'flipped classroom' system, highlights its significance for foreign language instruction. He contends that while time in the classroom can be used productively, students can complete more menial and mechanical work outside of it. It is utilized for gamification, conversations, problem-solving, and other tasks involving actual communication in a foreign language. The sample of this study consists of 32 first-year PhD students taught in the flipped classroom format. It should be born in mind that the analysis presented here is based solely on of the data taken from highly motivated students. That could be a practical constraint due to which this study cannot provide comprehensive results that can be generalized for other situations. Taking into account the main issues, which are addressed in this paper, it has been organized in the following way. First the theoretical background of the research is provided. Then it gives a brief overview of methodology applied in the study. The next part presents the results of the research, and it focuses on the experimental group. The final part deals with the findings that follow from the research results.

General observations

Although the “flipped classroom” approach has been applied by teachers for more than 20 years, it is still referred to as an inventive teaching strategy in the literature. One way it differs from the standard method is that students study part of the materials on their own before class. ICT (interactive materials, slideshows, and video lectures) can be employed for that, increasing the amount of time available for offline learning. Practical work, collaboration, and engagement might occupy the free time. It also enables the application of information and abilities in novel contexts. As a result, the emphasis now is on the collaborative study and investigation of a new topic rather than an overview of it. Student queries during instructor-prepared video lessons serve as a useful motivator for the development of cognitive skills. In addition to this, class time is dedicated to practice, deeper comprehension, and analysis rather than memorization of the material. The teacher can spend more time and energy on individual students and small groups because there is no need to explain material in minute details to the full class.

Up to now there has been no single pattern for the flipped classroom model. The term is used to generally describe the structure of any class that is designed based on the lectures or any other educational material provided to students in advance and accompanied with the afterwards class discussion or practice.

Flipped classroom teaching approach emerged as a result of pedagogical research in the late 90s and early 2000s and recommended itself as a methodology about ten years later. In 2000, a seminal work in the philosophy of the flipped classroom by Baker was published entitled “The ‘Classroom Flip’”: Using web course management tools to become the guide by the side” [4]. Although the comprehensive study by Agirman & Ercoskun [1] revealed the historical development of the flipped classroom model, proved that the ideas and practices that paved the way for the emergence of this approach are older. It is stated that the flipped classroom approach was first applied in the USA almost two decades ago. Under this approach students learn the basic concepts at home freeing up time for interactive and practical work in class. The

schoolteachers Sam and Bergmann from the USA are thought to be the first educators who conducted flipped classes in 2007. At a high school they designed tests and assignments. But the lack of interest to the subject among students they came up with an idea to record their lectures on video. They then posted the information online, and sent the links to their students. When their students were assessed a year later, it resulted in the increase of student's academic performance. Then other teachers adopted the new methodology. As it turned out, this format was much more convenient than traditional classes, not only for students, but also for teachers. Teachers no longer had to constantly present the same material, it was enough just to answer questions, give examples, and then they could immediately turn to the practice. Another pioneer who started teaching classes in the flipped classroom format was Khan [1]. He worked as an investment analyst and helped his cousin with math on the phone. When Khan was asked to take two more people as students, he recorded several videos explaining the subject in detail and posted them on YouTube. Other children were able to watch these lectures. After some time, video recordings became so popular that Khan was able to open his academy, an electronic database of video tutorials, and received a grant from Google to develop the project. Khan justified the need to switch to a flipped classroom learning format by improving the school curriculum. In higher education setting the similar technique was utilized by Mazur [16]. He was a professor of physics at one of the American universities. He gave students his lecture materials in advance. The students came to class prepared, with the knowledge of new concepts and terminology. When the class started, the professor surveyed which questions should be paid special attention to. At the next stage in-depth study of the material and problem solving took place in mini-groups. The professor encouraged his students to think about and apply general principles and theories in various situations. The results of mid-course and final tests conducted by the professor demonstrated a higher level of mastering the material in comparison with the traditional method of teaching.

Gerstein divides effective use of the FC technology into four stages [11]. At the first level which is called “student involvement”, the instruc-

tor conveys to the class the new idea. After getting acquainted with the subject matter, they are given a trial assignment that fits the parameters of the discipline they are studying. During the second phase, known as research, students continue to study the subject on their own by watching and listening to lectures, clicking on links to extra resources that the teacher has posted, finishing the suggested interactive assignments, and participating in online forums, blogs, and chats.

At the next stage of comprehension, students are given a number of tasks with increased complexity. Then the stage of “demonstration and application” comes. At this stage, students demonstrate the skills. This is the stage of mastering the material through projects, presentations, and conceptual maps.

Thus, it is since the work of Baker [4] that the study of the flipped classroom approach has gained momentum. Over the past decade, the studies on this approach by both the Russian and the foreign researchers have emphasized various aspects of its application. The most recent comprehensive literature reviews on the topic have been reported in the works by Vitta & Al-Hoorie [23] and by Kotova [13].

Critique of flipped classroom approach

Almost every research that has been taken on the flipped classroom approach mentions its pros and cons. To better understand the specifics of the model research data were analysed in more details. The approach under study has been questioned by the researchers. It is stated by a French scholar Lebrun that FC learning cannot be called a new method, but rather it represents a new way of thinking. He adds that this way of thinking is aimed at optimizing classroom work with students through extracurricular activities [9]. Russian scholars argue that the FC strategy is not more than a method of advanced independent work of students. They name it reverse learning and refer to it as to one of the forms of blended learning [3]. For example, some researchers note that such classes can be ineffective if the new format is used irregularly. Moreover, this is not a practice that can be safely given under the supervision of artificial intelligence, but a joint work that requires quick feedback from a teacher or a peer student. The clear boundary between synchro-

nous and asynchronous learning sets a new dynamic in the classroom when everything that is alive becomes very active and has a high level of involvement. Critics of FC model claim that the traditional aspect of education is only worsened by this approach. Among the reasons for this they mention the inability of students to promptly ask questions to the teacher. But there are also the defenders of the approach who argue that the problem could be easily solved. The remedies can be found in the new features of the flipped classroom format that appear thanks to the distance learning systems.

The critics also point out that there are some important concerns related to students that are needed to be considered when discussing the flipped classroom approach. Based on the study by Voronina [24] the following list was compiled:

- 1) Stress and anxiety of students when they have to use e-courses;
- 2) A student pays attention to the teacher only in case of being addressed;
- 3) Extra diligence of students who are dependent from teachers' instructions;
- 4) Students' lack of experience and navigation in an electronic course;
- 5) Fear to communicate on educational platforms;
- 6) The detailed outline of the course can make students feel confused;
- 7) A lack of students' interest to the elements of the course that are not assessed;
- 8) Theory is addressed only after unsuccessful efforts to complete the task that could cause anxiety.

Flipped classroom approach prospects

Despite the existing concerns in her case study Paveleva [19] draws our attention to the advantages this approach has, namely:

- 1) students can view materials outside the classroom at any time convenient for them, anywhere and from any device (smartphones, tablets, laptops);
- 2) wide accessibility and convenient format of the training content make it possible to keep up with the educational process, to repeat the missed material;

- 3) classroom time can be spent on those tasks that involve a deeper understanding and interpretation of the studied material;
- 4) individualization of learning. The teacher has more opportunities to devote time to each student;
- 5) the use of technology allows students with abilities of different levels to succeed. For example, some students may study the material several times before acquiring a solid knowledge;
- 6) the cooperation of students and the teacher increases. Since part of the task is performed during extracurricular time and is the basis for working offline, teachers can devote classroom time to closer interaction with students, organize different types of work: in groups, in pairs, role-playing games and project activities.

According to K. Muldrow [17], a teacher cannot fully adopt a differentiated approach to learning, take into account each student's unique traits, and guarantee that each student is mastering the content at the proper speed in a regular classroom. That is why she explains the popularity of the flipped classroom approach by the inability of the traditional education to cover the huge amount of information that is needed.

The role of an academic (university teacher) in a flipped classroom environment formed the central focus of a study by Borzova [6] in which the researcher discovered that the flipped classroom requires teachers to have completely different teaching skills than non-traditional teaching. A teacher who previously was a knowledge carrier becomes a facilitator. That means they change their roles from '*sage on the stage*' (lecturer) to '*guide on the side*' (tutor, instructor). That, in turn, leads to the expansion of the functional tasks of an academic. The experience of organizing training using the flipped classroom technology shows the important role of a university teacher, who simultaneously acts as a representative of science (scientist), designer and developer of online training courses (methodologist), manager of an electronic educational space.

To ensure the conscious work of students and effectively rebuild the educational process the following requirements should be met:

- 1) to explain the goals of the flipped classroom format clearly to students;
- 2) to place special emphasis on the importance of lectures and training presentations (students should be clearly aware that watching and studying a video lecture is mandatory, as well as completing assignments developed by the teacher);
- 3) the teacher should monitor the watching of lectures and the completion of assignments by students, without exceptions that is why they need to develop a number of tasks for formative controls that are performed online;
- 4) to effectively implement this technology and management of the process, the teacher should use a centralized platform;
- 5) since the new material study and a number of tasks are performed online, the teacher should clearly plan the classroom time. The tasks that are aimed at critical understanding of the material and critical thinking;
- 6) a discussion of the studied material should start each class and involve as many students as possible. Short tests with instant answers could be conducted. These platforms allow conducting tests online in the classroom, using students' own gadgets;
- 7) for effective management of the learning process and for the teacher's confidence the students study the material during extracurricular time, they can be invited to view and comment on each other's posts on the forum or in a chat. If a group is organized, the assessment will be given to a group. This will undoubtedly contribute to increasing the level of responsibility of every student.

Fig. 1. Requirements for effective FC. Based on Paveleva [19]

Tikhonova's thorough investigation [20] concluded that the flipped classroom approach allows an instructor to hold on the level of students and to increase the bulk and complexity of tasks gradually. It is emphasised that via the information technology there is control that could be organized at each stage of extracurricular work. Taken together, the studies, that have been analysed, support the notion that the techniques of the flipped classroom approach advance the intensity of educational process and demonstrate its application prospects.

Overall, there seems to be definite evidence to indicate that the FC approach needs to be considered as a method that even though it appears that demands extra effort in teaching still could bring fruitful results. This view is strongly supported by Sointu et al. who write that this method greatly assists students in acquiring and mastering "*twenty first century*

skills, such as self-directed learning in collaboration with peers using technology as key elements of these skills [22, p. 503].

A search of the literature has revealed that while flipped classroom research has grown exponentially and has been the focus of several meta-analyses and systematic reviews [10; 14; 8], the effectiveness of the flipped classroom for EFL teaching and learning at postgraduate level has admittedly been under-researched.

ICT for flipped classroom

The cooperation of teachers and students benefit from the accessibility of technology. Utilising distance technologies promotes the solution of various pedagogical problems, which traditional methods could not challenge. For example, applying flipped classroom tools via the blended learning format can considerably expand the constraints of academic hours limitations for the discipline in the basic curriculum. When e-technologies arrived, old pedagogical practices of didactic teaching, e.g. content delivery for student ingestion and testing, almost immediately were delegated to them. The terms “blended learning,” “mobile learning,” and “electronic learning” refer to instructional strategies that integrate the best in-person and virtual interactive teaching methods to create a system that is always correlated and functions as a single unit. The terms are used interchangeably here.

Based on the information in Martynova [15], the benefits of the assignments incorporated into an electronic environment are outlined below (Fig. 1).

The emergence of online services gave a strong impetus to the progress of the methodology under study. There are a number of platforms that are used to organize distance learning, as well as platforms for the application of the flipped classroom technology. It is necessary to give a brief overview of Moodle features since the e-course for the flipped classroom was designed on this platform that is provided by SSEU. Moodle is undoubtedly one of the most well-known and demanded online platforms. The system allows creating courses adapted to mobile phones. The platform is friendly to third-party developers. Moodle features various toolbars, multimedia support, enabling the teacher to track students' progress.

tasks integrated into an electronic environment	are flexible and interactive;
	stimulate the development of higher-order creative thinking;
	stimulate students' internal motivation and responsibility for learning outcomes;
	attract students' attention; promote the exchange of ideas, experiences and skills;
	contribute to the development of autonomous learning abilities;
	allow the integration of guided autonomous learning into classroom activities;
	are evaluated in an electronic environment.

Fig. 2. Advantages of blended learning

In addition, the service allows its users not design a course from scratch but offers them a number of ready-made templates to save time and effort. Community of users is another important advantage of Moodle. Horizontal and vertical feedback is available on this platform. But there a limitation because the teacher cannot create their course as a private person, because this platform is linked to some specific educational institution.

Materials and methods

The methodological approach taken in this paper is a mixed methodology based on the findings from ascertaining experiment, the content analysis of students' interviews, and mathematical statistics. The participants, who formed the sample for this research, are the first-year students of postgraduate courses in SSEU. This cohort consisted of PhD students aged from 24 to 49 (n=97), who preliminarily were tested for EFL proficiency level on the initial stage of the study, which took place in the beginning of 2023 academic year. Of 240 students, who entered PhD course and passed the

preliminary test, 97 students, who agreed to participate in the experiment, were selected. Among those students who showed A1-B1 language proficiency, which was not at all sufficient for mastering AE and ESP at the required level, 32 participants were selected to form an experimental group based on their needs analysis results and voluntary consent to take part. 15 students who were randomly selected entered the control group. The voluntary consent to analyse their academic performance was also taken but they did not demonstrate motivation to take part in flipped classroom training. A respectable degree of linguistic competency was exhibited by the students in the second control group ($n = 50$). While the experimental group studied in a mixed course format, the control groups received training using the conventional methods inside the confines of traditional classrooms.

At the final stage the academic results of students with high EFL proficiency were also analysed to provide more objective results of the experiment. During the study, special attention was paid to the analysis of the on-the-course interviews. The methodology of qualitative research of data collection methods through interviews is the most common in studies involving a limited sample. It allowed the experiment to be timely adapted to the needs of the participants. It seems necessary to provide brief explanations on the motivational aspect of the students participating in the experiment because it is of particular interest for this study. The research design employs a methodological framework derived from Oxford [18], which proposed that multiple attitude levels can influence EFL students' behaviors. This framework is based on the taxonomy of individual differences among language learners. For this reason, the first questions in the requirements analysis looked at PhD students' overall motivations for studying foreign languages.

The students with low or now motivation had to be excluded from the sample, because according to the scholar, motivation “*technically means the condition of being moved to action*” [18, p. 37], and in case of motivation paucity the experiment would automatically become irrelevant. Interestingly, that although the majority of respondents, that had been asked, reported the presence of instrumental motivation, which is less preferable than having integrative motivation in the situation of lan-

guage mastering, students that demonstrated the desire to participate in the experiment literally were the initiators of the process. Moreover, despite all stress and anxiety which they faced during the experiment and which by themselves is able to “*cause motivation to plummet and attitudes to turn negative*” [18, p. 37], they demonstrated the highest level of self-discipline. Self-discipline is thought to be a non-cognitive skill. It is known that this skill is typically acquired at the initial stages of education. Furthermore, it was argued in Gorbunovs et al., self-discipline is “*a more complicated and difficult way to achieve success than in a case of motivational approach, but this is the most reliable way*” [12, p. 257].

The present study utilises the following assumptions to provide the tools for designing flipped classroom in postgraduate academic setting. The claim that extracurricular activities, including ICT-related ones, are required in higher education raised the possibility that a mixed learning environment could assist instructors in striking a balance and implementing a flipped classroom as an addition to the current core course, based on the needs analysis, to increase the efficacy of the formation, development, and consolidation of EFL proficiency skills [21]. The study by Aikina et al. [12] demonstrated convincing evidence that the use of e-learning can significantly expand the limited number of academic hours for “Foreign language” subject in the basic curriculum of non-linguistic universities.

Thus, when academic activities are combined with extracurricular, highly focused tasks that are carefully incorporated into an electronic environment, a dynamic learning environment can be created. The combination of the flipped classroom methodology and blended learning’s advantages on the SSEU-provided learning management system allowed for the creation of an experimental electronic course intended for first-year postgraduate students. The goal of the course is to increase the efficacy of language instruction for learners who are not as proficient in FL.

Results and discussion

This section reports the results of the pedagogical experiment that had been conducted from October to July, 2023. The total number of PhD students that had been tested for their language proficiency and study mo-

tivation was 240 people. From that number the cohort of students, who proclaimed themselves ready to attend classes, was selected. Based on the findings from the entry tests they were divided into groups for conducting the experiment. This division is shown in Table 1.

Table 1.

Data on experiment participants	
Types of groups	Number of people in groups (n=)
Experimental group participants (entry level of English proficiency A1-B1)	32
Control group 1 participants (entry level of English proficiency A1-B1)	15
Control group 2 participants (entry level of English proficiency B2-C1)	50

As it is evident from the table the total number of participants differs from the total number of assigned PhD students. The rest of the students either attended very rarely or attended only on the assessment events.

Based on the findings from entrance tests and on needs analysis results the e-course on LMS platform Moodle was designed. The course had both theoretical chapters and practical exercises. Before every class the students from the experimental group were given the content list for it and the instructions for the work with the course. So they knew what topics they have to understand in advance to be able to practice in class at the level that could allow them to follow the students from the control group 2.

The most required topics are demonstrated in Fig. 1. Not surprisingly they are directly connected with the final educational purpose (passing tests and exam) and allow practicing the skills needed for successful pass. The details of final requirements are given in the syllabus which is placed on the official site of the University. It became evident from the needs analysis that the experiment participants put a great importance on grammar skills formation. It is because of the unavailability to form the skills of FL oral and written speech without knowledge of grammar. Consequently, in the process of course design special attention was paid to the development of grammar skills. Therefore, the author made ev-

ery effort to ensure that students learn and freely use the grammatical structures of the foreign language. When an instructor teaches in-person, they typically use the classroom setting to introduce new grammatical principles to their students. In this instance, they are able to ascertain with clarity whether the pupils comprehend the new information and, if required, can immediately adjust to the needs of students. The application of a flipped classroom method allowed the author to save 20-30 % of classroom time.

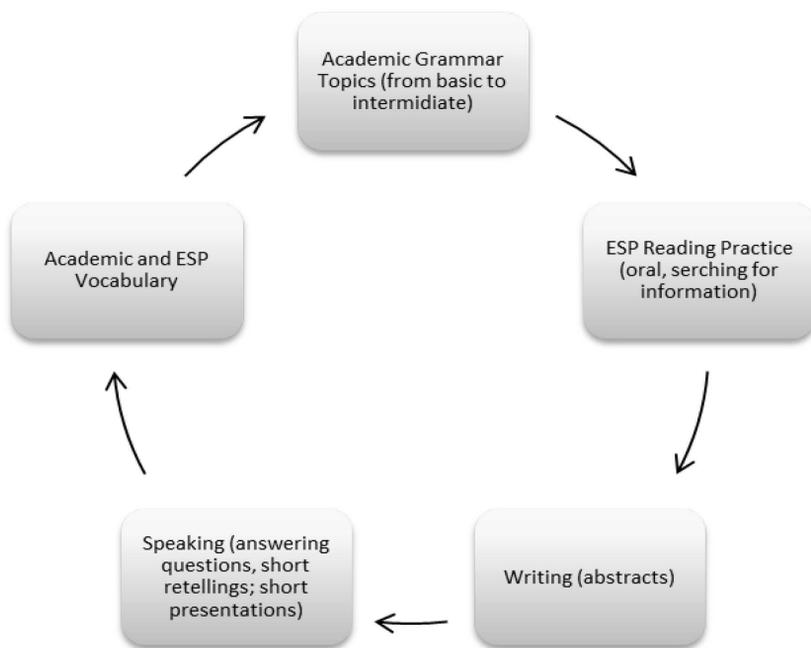


Fig. 3. Topics mostly required by the experiment participants

In the following part of this section the results of the last stage of the experiment are presented. Statistical analysis was used during this stage of ascertaining experiment to examine how effective was the technology of flipped classroom approach. For that the final assessment grades were analysed. The table below illustrates the average numbers according to the breakdown the participants into groups.

Table 2.

Final assessment scores	
Types of groups	Average assessment scores (n=100%)
Experimental group participants (entry level of English proficiency A1-B1)	75–87%
Control group 1 participants (entry level of English proficiency A1-B1)	0–51%
Control group 2 participants (entry level of English proficiency B2-C1)	89–100%

It is apparent from the data in Table 2, that the PhD students with low level of EFL entrance proficiency demonstrated quite different results at the final assessment procedures and the difference between the experimental and control group 1 participants was significant. When comparing their results strong evidence of the flipped classroom effectiveness was detected. This is rather a remarkable outcome.

Undoubtedly the level of the experimental group was incomparable with the level of the PhD students from the second control group who were initially tested as having B2–C1 level of English. Nonetheless, the findings revealed significant progress among the PhD students of experimental group and their overall prevalence over the students from the first control group. Moreover, several students from the latter group could not at all pass the assessment. And although there were no special measurements on the point but it is worth mentioning that the students from the first control group who relied only on offline classes were losing their motivation. That gives the ground to once again emphasize the importance of self-discipline in the process of learning and voice a doubt that the flipped classroom approach could be feasible being initiated for the students with low level metacognitive skills. And these results were not very encouraging. Far and away this could be an important issue for future research.

Conclusion

The goal of the current investigation was to ascertain the effectiveness of flipped classroom approach application to the situation when the entry level of foreign language proficiency differs significantly among

the students who are meant to study together and demonstrate the results sufficient to meet the requirements of postgraduate level in a university. The results of the experiment seem to be unambiguous and consistent.

1. Regarding the first study query, it was discovered that the PhD students with insufficient level of EFL proficiency demonstrated the urgent need to compensate the existing discrepancy and initiated the search for possible ways to cope with the challenge they had faced. It is worth noting that they were highly motivated and although struggling in the process showed exceptional level of self-discipline and hard work that supported them in the moments of stress and frustration. These results, however, cast doubt on the study's approach's capacity to show the same degree of effectiveness when used with PhD candidates who lack the same drive and self-control.

2. Another concern of utilising this approach is about the university support for the academics who try to apply this methodology. As it was mentioned above the workload of the teacher grows exponentially and without any incentives from the employer this work loses its appeal.

3. As for the second research question the results are quite revealing in several ways. Firstly, it could be suggested that the entrance language exam should be returned to the postgraduate setting. Prior studies that have noted the extreme importance of language proficiency for this level of education, otherwise researchers will have to lose time and effort not being able to know about the results of their peers in the international science. Second, the study's findings show that there is a solution to the problem, despite the task's seeming complexity in trying to make up for the low level of language ability within the given time frame.

Taken together, the findings suggest that the flipped classroom approach could be successfully utilised to balance the discrepancy in EFL proficiency among PhD students and could allow them to pass assessment procedures. This study advances the scientific search of the best strategies for raising EFL proficiency levels. Blended learning combined with the flipped classroom approach is a system that has promising futures. Nonetheless, given the constraints of the research sample, it is imperative to enlist additional participants in the experiment going forward. Investigating the idea of providing this kind of instruction outside of an

experimental context, inside the confines of a standard curriculum, may also be interesting.

References

1. Agirman N., Ercoskun M.H. History of the flipped classroom model and uses of the flipped classroom concept. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2022, vol. 12, no.1, pp. 78-88.
2. Aikina T.Y., Sumtsova O.V., Pavlov D.I. Implementing electronic courses based on Moodle for foreign language teaching at Russian technical universities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2015, vol. 10, no. 3, pp. 58-67.
3. Almazova N.I. et al. Analysis of some “fashionable” cognitive strategies in higher education pedagogy. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2024, vol. 28, no. 4, pp. 813-832. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>
4. Baker J. *The classroom flip: Becoming the guide by the side*, 2000, http://works.bepress.com/j_wesley_baker/5/ (accessed September 7, 2023).
5. Bergmann J., Sams A. Flipping for mastery, 2014, vol. 71, no.4, pp. 24-29.
6. Borzova T. A. Teacher as a principle element of the “flipped classroom” technology. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 5, pp. 42-49.
7. Cevikbas M., Kaiser G. Can flipped classroom pedagogy offer promising perspectives for mathematics education on pandemic-related issues? A systematic literature review. *ZDM—Mathematics Education*, 2023, vol. 55, no. 1, pp. 177-191.
8. Dumont A., Berthiaume D. La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée. *De Boeck Supérieur*, 2016, https://www.researchgate.net/publication/311174066_La_Pedagogie_inversee (accessed June 27, 2023).
9. Fisher R., Tran Q., Verezub E. Teaching English as a Foreign Language in Higher Education using flipped learning/flipped classrooms: a literature review. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2024, pp. 1-20.
10. Gerstein J. The flipped classroom model: A full picture [EB/OL], 2012. <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/> (accessed September 14, 2023).

11. Gorbunovs A., Kapenieks A., Cakula S. Self-discipline as a key indicator to improve learning outcomes in e-learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 231, pp. 256-262.
12. Kotova, E. G. A brief overview of the current state of the theory and practice of the “Flipped classroom” technology. *For contribution to the development of modern education and pedagogical activity*, 2024, p. 53.
13. Lejia L. I. U., Hew K. F., Du J. Design principles for supporting self-regulated learning in flipped classrooms: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 2024, vol. 124, pp. 102319.
14. Martynova I.A. Development of oral reading fluency in foreign language through a blended course in a non-linguistic university. *Kazan Pedagogical Journal*, 2020, vol. 1(138), pp. 128-135. <http://doi.org/10.34772/KPJ.2020.138.1.018>
15. Mazur E., Crouch C. H. Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 2001, vol. 69, no. 9, pp. 970-977.
16. Muldrow K. A new approach to language instruction: Flipping the classroom. *The Language Educator*, 2013, vol. 11, pp. 28-31.
17. Oxford R. Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 1992, pp. 30-49.
18. Pavelyeva T. Yu. Implementation of the “flipped classroom” technology based on the “YourStudy” platform. *Bulletin of Tambov University. Series: humanities*, 2017, vol. 22, no. 5 (169), pp. 82-87.
19. Tikhonova N.V. Technology “flipped classroom” in higher education: potential and problems of implementation. *Kazan Pedagogical Journal*, 2018, vol. 2 (127). pp. 74-78.
20. Polyakova T.Yu. The main directions of the development of the foreign language training system in non-linguistic universities. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 2019. vol.1 (830). pp. 77-83.
21. Sointu E. et al. Preliminary evidence of key factors in successful flipping: Predicting positive student experiences in flipped classrooms. *Higher Education*, 2023, vol. 85, no. 3, pp. 503-520.
22. Vitta J. P., Al-Hoorie A. H. The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 2023, vol. 27, no. 5, pp. 1268-1292.

23. Voronina M. V. «Flipped» class–innovative model of training. *Open education*, 2018, vol. 22, no. 5, pp. 40-51. <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-5-40-51>

Список литературы

1. Agirman N., Ercoskun M.H. History of the flipped classroom model and uses of the flipped classroom concept // *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2022, vol. 12, no.1, pp. 78-88.
2. Aikina T.Y., Sumtsova O.V., Pavlov D.I. Implementing electronic courses based on Moodle for foreign language teaching at Russian technical universities // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2015, vol. 10, no. 3, pp. 58-67.
3. Алмазова Н. И., Попова Н. В., Шипунова О. Д., Кузьмина А. В. Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023. Т. 28, № 4. С. 813-832. <http://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>
4. Baker J. *The classroom flip: Becoming the guide by the side*, 2000. URL: http://works.bepress.com/j_wesley_baker/5/ (accessed September 07, 2023).
5. Bergmann J., Sams A. *Flipping for mastery*, 2014, vol. 71, no. 4, pp. 24-29.
6. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс»// *Высшее образование в России*. 2018. № 5. С.42-49.
7. Cevikbas M., Kaiser G. Can flipped classroom pedagogy offer promising perspectives for mathematics education on pandemic-related issues? A systematic literature review // *ZDM–Mathematics Education*, 2023, vol. 55, no. 1, pp. 177-191.
8. Dumont A., Berthiaume D. *La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. De Boeck Supérieur, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/311174066_La_Pedagogie_inversee (accessed June 27, 2023).
9. Fisher R., Tran Q., Verezub E. Teaching English as a Foreign Language in Higher Education using flipped learning/flipped classrooms: a literature review // *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2024, pp. 1-20.

10. Gerstein J. The flipped classroom model: A full picture [EB/OL], 2012. URL: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/> (accessed September 14, 2023).
11. Gorbunovs A., Kapenieks A., Cakula S. Self-discipline as a key indicator to improve learning outcomes in e-learning environment // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 231, pp. 256-262.
12. Kotova E.G. A brief overview of the current state of the theory and practice of the “Flipped classroom” technology // *For Contribution to the Development of Modern Education and Pedagogical Activity*, 2024, p. 53.
13. Lejia L.I.U., Hew K.F., Du J. Design principles for supporting self-regulated learning in flipped classrooms: A systematic review // *International Journal of Educational Research*, 2024, vol. 124, pp. 102319.
14. Мартынова И. А. Развитие комплексного навыка беглого чтения вслух в рамках курса смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // *Казанский педагогический журнал*. 2020. № 1(138). С. 128-136. <http://doi.org/10.34772/KPJ.2020.138.1.018>
15. Mazur E., Crouch C.H. Peer instruction: Ten years of experience and results // *American Journal of Physics*, 2001, vol. 69, no. 9, pp. 970-977.
16. Muldrow K. A new approach to language instruction: Flipping the classroom // *The Language Educator*, 2013, vol. 11, pp. 28-31.
17. Oxford R. Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice // *TESL Canada Journal*, 1992, pp. 30-49.
18. Pavelyeva T. Yu. Implementation of the “flipped classroom” technology based on the “YourStudy” platform // *Bulletin of Tambov University. Series: humanities*, 2017, vol. 22, no. 5 (169), pp. 82-87.
19. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // *КПЖ*. 2018. №2 (127). С. 74-78.
20. Полякова Т. Ю. Развитие подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах в условиях реформирования высшего образования // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2024. №2 (851). С. 77-83.
21. Sointu E. et al. Preliminary evidence of key factors in successful flipping: Predicting positive student experiences in flipped classrooms. *Higher Education*, 2023, vol. 85, no. 3, pp. 503-520.

22. Vitta J.P., Al-Hoorie A. H. The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 2023, vol. 27, no. 5, pp. 1268-1292.
23. Воронина М.В. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения // *Открытое образование*. 2018. №5. С. 40-51. <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-5-40-51>

DATA ABOUT THE AUTHOR

Irina A. Martynova, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Business Communication Department
Samara State University of Economics
141, Soviet Army Str., Samara, 443090, Russian Federation
miasseu9@gmail.com
SPIN-code: 7911-9573
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0701-4224>
ResearcherID: M-1495-2018
Academia.edu: <https://independent.academia.edu/IMartynova>
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Irina_Martynova

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Мартынова Ирина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и иноязычной деловой коммуникации
Самарский государственный экономический университет
ул. Советской Армии, 141 г. Самара, 443090, Российская Федерация
miasseu9@gmail.com

Поступила 11.05.2024

После рецензирования 01.06.2024

Принята 05.06.2024

Received 11.05.2024

Revised 01.06.2024

Accepted 05.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-852

UDC 378.1



Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

EDUCATIONAL ENVIRONMENT POTENTIAL TO IMPROVE CADET TRAINING QUALITY

Yu.D. Verkhoturtsev

The article considers various conceptual approaches to the conceptualization of educational environments. Its main components are considered. Directions and indicators influencing the improvement of the quality of education are highlighted. Prior directions in the educational environment of military educational organizations of higher education (military education organizations) influencing the quality of military-professional education are defined. Attention is focused on the fact that understanding its main components and the relationships between them will allow us to develop and implement effective strategies for improving the quality of training for military personnel. It is concluded that it is necessary to constantly monitor and study the educational environment to timely adapt its components to modern life conditions that affect the quality of military professional education.

*The **purpose** of the article is to identify the components of the educational environment of military educational institutions, the development and improvement of which will lead to the improvement of the quality of military professional education.*

***Method and methodology.** The research is based on the methods of studying and analyzing scientific publications, systematizing the studied information, and searching for optimal solutions.*

***Results.** The components of the educational environment of a military educational organization, which have a direct impact on the quality of military professional education, are described. Attention is paid to the necessity of continuous improvement and development of the components*

of the educational environment of a military educational organization, taking into account its variability and dependence on economic, political, and social changes in society.

Scope of application of the results. *The obtained results can be applied to the didactics of higher military education in order to improve the quality of military professional education.*

Keywords: *education; military professional education; educational environment; higher education; cadets; quality of education; military education organizations*

For citation. *Verkhoturturev Yu.D. Educational Environment Potential to Improve Cadet Training Quality. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 103-116. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-852*

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

Ю.Д. Верхотурцев

В статье рассмотрены различные подходы к осмыслению образовательной среды и представлены ее основные компоненты. Выделены направления и показатели, влияющие на повышение качества образования. Определены ключевые аспекты образовательной среды военных образовательных организаций высшего образования, влияющие на качество военно-профессионального образования. Акцентировано внимание на том, что понимание ее основных компонентов и взаимосвязей между ними позволит разработать и реализовать эффективные стратегии повышения качества подготовки военнослужащих. Высказана идея, что большое значение для оценки и улучшения качества обучения имеет восприятие обучающимися образовательной среды. Сделан вывод о необходимости

сти постоянного мониторинга и изучения образовательной среды с целью своевременной адаптации ее компонентов к современным условиям жизни, влияющим на качество военно-профессионального образования.

Целью статьи является выявление компонентов образовательной среды военных учебных заведений, развитие и совершенствование которых приведет к повышению качества военно-профессионального образования.

Метод и методология проведения работы. Основу исследования составляют методы изучения и анализа научных публикаций, систематизация изученной информации и поиск оптимальных решений.

Результаты. Описаны компоненты образовательной среды военной образовательной организации, которые оказывают непосредственное влияние на качество военно-профессионального образования. Акцентировано внимание на необходимости постоянного совершенствования и развитии компонентов образовательной среды военной образовательной организации, учитывая ее изменчивость и зависимость от экономических, политических и социальных изменений в обществе.

Область применения результатов. Полученные результаты могут быть применены в дидактике высшего военного образования с целью повышения качества военно-профессионального образования.

Ключевые слова: образование; военно-профессиональное образование; образовательная среда; высшее образование; курсанты; качество образования; военная образовательная организация

Для цитирования. Верхотурцев Ю.Д. Потенциал образовательной среды для повышения качества подготовки курсантов // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 103-116. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-852

Introduction

Education is an integral element of society's development. It plays a connecting role in the formation of social institutions, socialization and the formation of values in society, and the creation and development of

a fully educated personality. In today's rapidly changing post-industrial world, which is in need of highly qualified personnel, the question of the quality of their education and training is becoming increasingly relevant. Highly qualified specialists are needed in all spheres of society, including in the military sphere, which acts as a guarantor of public security and protection of the country's sovereignty.

Object of study

Social, political, economic, cultural, and demographic changes in the country and the world influence the processes taking place in higher education, and therefore, the criteria and indicators of the quality of education vary with the needs of society in a certain historical period. Therefore, the issues of improving the quality of education are in a constant process of study and analysis by scientists and researchers. The issues of education quality have been studied both by domestic scientists V.I. Andreev, A.S. Basyuk, N.N. Belova, A.G. Bermus, Yu.N. Gordeev, K.F. Zavershinskiy, N.F. Efremova, V.I. Zvonnikov, M.P. Karpenko, L.G. Milyaeva, V.G. Navodnov, S.F. Fedorova; and others, and foreign scientists H. Dejean, J.-R. Cytermann, J. Newton, S. Schwarz, L. Endrizzi, and others.

In search of opportunities and specific indicators to improve the quality of training of qualified specialists in the system of higher military professional education, let us define the main directions of research to avoid subjective evaluation and possible substitution of concepts.

The complexity of determining the object of quality assessment in the system of higher military education lies in the fact that, due to historically established processes, military professional education is an authoritarian institution, and the monopoly on regulating the educational process, including the assessment of the quality of military professional education, belonged to the state. However, due to the ongoing economic, political, and social processes in the modern world and society, there is a tendency towards education becoming open and accessible to a wide range of individuals. Thus, the existing long-standing administrative model of authoritarian control of the educational environment was to be changed. The goal of military professional education in the

modern world is to prepare a highly qualified, well-rounded officer with the necessary competencies that will be relevant throughout their entire career. The educational environment directly influences the formation and acquisition of the necessary knowledge, skills, and abilities during a cadet's training in military higher education.

Traditional emphasis in military higher education on discipline and centralized management contradicts the emphasis of modern educational requirements on the independence and initiative of learners, as declared in the key program documents guiding the development of the system of higher military professional education.

To solve this problem, it is necessary to make changes in the educational environment that will contribute to the modernization of the educational process on the basis of humanization and humanitarization in military professional education. Studying the possibilities for improving the quality of the educational environment will directly impact the development and formation of a competent and professionally prepared officer. The correct perception of the educational environment is the basis for finding ways to improve it. A close relationship is established between a positive perception of the learning environment and learners' high orientation towards mastering the learning material [14].

Literature analysis

By focusing attention on the study of the educational environment, we see that the issue of its study is relevant. Such scientists as A.I. Artyukhina, L.V. Bayborodova, A.V. Bessonova, S.V. Butsyk, O.A. Volkova, Ya. Korchak, A. Livandovskaya, A.S. Makarenko, Yu.S. Manuylov, I.V. Nepokorkina, E.V. Ogryzko, V.V. Rubtsov, S.V. Tarasov, Yu.S. Shintyapina, M.S. Yakushkina, V.A. Yasvin, etc., foreign scientists A. Saykili, M. Baeten, J. Salmi, R.H. Moos, I. Abualrub, and others have been involved in the development of this issue.

Let us consider in more detail the positions of some authors on issues of the educational environment that can be implemented or improved in the educational environment of military educational institutions to enhance the quality of military vocational education.

In her studies of the educational environment, L.V. Kozlova emphasizes the study of the development of the professionally oriented potential of the individual, goal-setting is considered a fundamental ability to achieve the desired result in a rational way, so that professional orientation in the future profession contributes to the development and formation of professional orientation in education [4].

Much attention is currently paid to the issue of studying the introduction of digital technologies into the structure of the educational environment. Modern scientists are actively developing this problem in order to find the optimal solution for adapting education to the modern trends of the time. The works of A.A. Vornavskoy, T.G. Tedoradze, E.E. Dmitrievoy, A.S. Erdniev, E.V. Lukiyanchina, K.L. Polupan, I.V. Krakovetskaya, T.S. Mospan, M.M. Abramskiy, O.V. Mikhaleva, and others are devoted to this issue. Studies in this area emphasize the key use of digital industry achievements to create, as I.V. Krakovetskaya emphasizes in her work “platform interaction between universities and a wide range of stakeholders” [5]. Digital technologies are necessary to promote innovation in the higher education system, especially when preparing future specialists for work in a digital educational environment. The opinion of A. Balyer is of interest to us. He notes that educators should understand the process of digital adaptation of infrastructure [12]. Modern digital technologies expand students’ access to knowledge, make them not only consumers but creators and distributors of information thus transforming their role in the educational process. Students’ activity in the production and dissemination of information plays a key role both in the academic sphere and in public life [15].

Research conducted recently years allows us to operate with the concept of educational environment safety. The ecological safety and comfort of the educational environment are the constituent elements. The interrelation of indicators of comfort and safety feelings on the quality of education and psychological health of a student is considered. The generalized criterion of comfort is considered through psychological, physical, and intellectual components. Increasing the indicators of these criteria contributes to the improvement of the quality of education [6].

O.A. Volkova reveals the formation of value-meaning competencies through a communicative educational environment. She emphasizes that the communicative educational environment has a broader conceptual apparatus than the information environment and includes the use of media technologies in the educational space. A kind of symbiosis of automated learning processes with the use of electronic libraries, websites of educational organizations, and the information environment of higher educational institution [3]. Applying such an approach in education focuses on the formation and development of specific competencies in students that are necessary for their effective professional activity and personal growth. Assessing the formation of competencies in graduates serves as an indicator of the quality of their training.

V.I. Slobodchikov emphasizes the joint activity of subjects. He points out that the educational environment is not predetermined. It arises in the process of interaction and communication between trainees and trainers. In this environment, they jointly form and structure its elements, using it as a tool and resource for their educational activities. It is formed as a result of multifaceted interactions between different participants in the educational process [7]. The Belgian scientist M.Baeten also emphasized that teachers play a huge role in the assimilation of material depending on the degree of their involvement and orientation with students [11]. Close to the military specificity of the educational paradigm are the ideas of A.S. Makarenko, who considered education through the collective as a significant form of personal development.

A.I. Artyukhina considers the educational environment as a pedagogical phenomenon of complex nature: multifactorial, interrelated with the educational, scientific, and socio-cultural environment of the region and the world. In her research, she comes to the conclusion that “the study of educational environments in higher schools, differing in their personal and professional-developmental functions, has shown that only educational environments that combine the diversity of life situations and professional orientation of educational and extracurricular spheres of development of participants in the educational process, seem to meet the needs and goals of modern education” [1, p. 11].

An interesting approach to the study of the educational environment is presented by V.A. Yasvin, who proposes to consider it from the position of influence and conditions of personality formation, according to a certain pattern and the possibility of its development using the spatial-subject environment. [10].

A versatile approach to the search for scales to assess the quality of learning was undertaken by Portuguese scientists C.F. de Brito Santiago and A.B.da Silva [13].

Thus, we conclude that the scientific literature considers the definition under study from different positions. All these studies are united by the fact that the educational environment of a higher education institution, both natural and artificially created, is used to ensure productive activities for the quality training of a future specialist.

Results of the analysis

Analyzing various concepts and approaches to the study of the phenomenon of the educational environment, as well as the specifics of military vocational education, let us formulate what we will understand as the educational environment of the military education organizations. The educational environment of a military educational organization represents a set of influences and conditions formed in the professional-service, training, educational, communicative, and everyday activities of a military educational organization that have a comprehensive impact on the personality and professional development of cadets throughout the educational process and contribute to their formation as highly qualified military specialists.

In the system of influences and conditions contained in the educational environment of the Military Academy, we consider the professional-service component to be system forming, since it is during the training process that cadets actively participate in professional-service activities. It is through the development of this component that an understanding of and interest in his future profession and an awareness of the essence of professional activity and professional relations is instilled in the cadet. This can be achieved by including cadets in real professional activities

or by modeling elements of professional work in the process of training. This component is more focused on practical actions and the creation of conditions close to real-life situations. A special role here belongs to the development of the cadet's motivational component, which encourages the cadet to obtain high professional skills and acquire the necessary competencies. Through the development of conditions in the professional-service component, the future officer has not only knowledge, skills, and abilities to effectively perform service (service and combat) tasks, but also the consistency of the serviceman with himself in choosing a complex life path and adopting the appropriate worldview, position, norms and values [8].

The learning process in the paradigm of modern pedagogical education should undoubtedly be based on mutual respect between the cadet and the teacher. The teacher must be able to listen to and understand the cadets to adapt his approach to their individual needs and learning style. Possess good communication skills to convey information effectively and be open to their questions and ideas. The more experienced the instructor is, the more they will impart their knowledge and interest to the cadet for personal growth and knowledge acquisition. S.A. Chernov's research has shown that "the higher the level of understanding of the teacher cadets, as well as the degree of adequacy assessments and self-assessments, the wider and more diverse the repertoire of his pedagogical influences, the higher the final results in the formation of value orientations in cadets" [9, p. 20].

The educational component in the educational environment of military education organizations is very broad and multifaceted. The study of scientific literature on this issue has led to the conclusion that this component is not only educational in nature, but also educational, developmental, and cultural. The issue of forming the necessary skills for cadets' education was dealt with patriotic education (M.I. Bannikov, A.A. Kalekin, V.S. Makarenko, P.V. Klimenko, Ya.V. Orekhov, etc.), command and methodical education (O.V.A. Azhimov, S.A. Ivanov, V.P. Natarov, A.I. Savel'ev, etc.), professional-ethical (V.V. Ermolaev, A.V. Piskarev, E.V. Semenova, A.V. Solov'eva, etc.), cultural education (I.O. Gaponov,

S.Yu. Grigorov, V.V. Masnyy, etc.), spiritual and moral (N.I. Dolinskiy, V.A. Sidorchuk, A.G. Trofimchuk, etc.). The educational environment of a military university has a huge impact on the formation and development of the personality of a future officer. It consists of many factors that are closely intertwined and interact, creating certain conditions for the education and training of cadets [2].

Types and means of training have a direct impact on the quality of educational services. Particular attention should be paid to the methodological and material support of educational activities. The state of the library fund, the replenishment and updating of educational literature, and the availability and quality of the teaching and material base determine, first and foremost, the quality of the organization and conduct of classes. Under the conditions of the informatisation of society, information educational technologies should dominate. They contribute to the intensification and individualization of the learning process. The development of electronic inter-university information resources and electronic libraries of the military education organizations, and free access for cadets to the electronic information and educational environment of the military education organizations, will contribute to the improvement of the quality of military professional education.

Conclusion

Creating conditions for cadets to work together from the beginning of their training at military education organizations instills in them a sense of camaraderie and strengthens business, emotional, and interpersonal relations. All events, actions, and information pass through the team and form a clear idea of the future officer's methods of working with subordinates. A high level of socio-psychological adaptation of cadets is possible in the presence of good living conditions, which mitigate the aggressive environment in which cadets find themselves from the moment they enter the military academy.

Thus, making decisions on the development and improvement of the components of a military education organization's educational environment will lead to the establishment of benchmarks and goals for

improving the quality of military professional education. It should also be noted that the educational environment of military education organizations is not static and is constantly changing in response to changes in the economy, politics, and social changes in society, so it is important that military education organizations actively utilize research resources to respond to changes in the world and society in a timely manner. To improve the quality of military professional education, it is necessary to constantly study and analyze the state and dynamics of the educational environment of military education organizations and adapt its components to the changing conditions and requirements of training future officers.

References

1. Artyukhina A.I. *Educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon: on the material of designing the educational environment of a medical university*. Volgograd, 2007, 40 p.
2. Bastrakov S.I. *Development of the educational environment of a modern military university in the conditions of the military education restructuring*. Omsk, 2021, 224 p.
3. Volkova O.A. *Formation of value-sense competencies of bachelor students in the conditions of communicative educational environment*. Moscow, 2022, 239 p.
4. Kozilova L.V. *Theoretical and experimental substantiation of the professionally-oriented environment of the pedagogical university*. Moscow, 2021, 358 p.
5. Krakovetskaya I.V. *Ensuring sustainable competitiveness of universities in the digital scientific and educational environment*. Simferopol', 2021, 46 p.
6. Krasnoshlykova O.G, Shefer I.V., Kuznetsova A.B., Borodkina E.V. *MNKO*, 2018, vol. 4 (71), pp. 256-260. URL: https://amnko.ru/index.php/download_file/view/761/82/ (accessed April 05, 2024).
7. Slobodchikov V.I. *Novye tsennosti obrazovaniya* [New Values of Education], 1997, vol. 7, pp. 18-25.
8. Tsygankov D.S. *Formation of motivation to professional activity of future officers of the National Guard Troops of the Russian Federation*. Groznyy, 2023, 221 p.

9. Chernov S.A. *Formation by the teachers of the military university of the value orientations in the cadets*. Tomsk, 2006, 24 p.
10. Yasvin V.A. *Educational environment: from modeling to designing*. Moscow. Smysl Publ., 2001, 365 p.
11. Baeten M., Kyndt E., Struyven K., Dochy F. *Educational Research Re-view*, 2010, vol. 5, no. 3, pp. 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
12. Balyer A., Öz Ö. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2018, vol. 5(4), pp. 809-830. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p164>
13. Brito Santiago C.F. de, Silva A.B. da. *International Education Studies*, 2023, vol. 16(2), pp. 164-179. URL: https://www.researchgate.net/publication/369602281_Mapping_Measurement_Scales_for_the_Assessment_of_Learning_Environments (accessed April 11, 2024).
14. Mayya S., Roff S. *Education for Health (Abingdon)*, 2004, vol. 17(3), pp. 280-291. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15848815> (accessed April 14, 2024).
15. Saykili A. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 2019, no. 2(1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.31681/jetol.516971>

Список литературы

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 40 с.
2. Бастраков С.И. Развитие воспитательной среды современного военного вуза в условиях перестройки военного образования: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2021. 224 с.
3. Волкова О.А. Формирование ценностно-смысловых компетенций студентов бакалавриата в условиях коммуникативной образовательной среды: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2022. 239 с.
4. Козилова Л.В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей среды педагогического университета: Дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2021. 358 с.

5. Краковецкая И.В. Обеспечение устойчивой конкурентоспособности университетов в цифровой научно-образовательной среде: автореф. Дис. ... доктора экономических наук. Симферополь, 2021. 46 с.
6. Красношлыкова О.Г., Шефер И.В., Кузнецова А.Б., Бородкина Е.В. Оценка комфортности образовательной среды в общеобразовательных организациях: из опыта регионам // МНКО. 2018. № 4(71). https://amnko.ru/index.php/download_file/view/761/82/ (дата обращения: 30.03.2024).
7. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. 1997. Вып. 7. С. 18-25.
8. Цыганков Д.С. Формирование мотивации к профессиональной деятельности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации: Дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2023. 221 с.
9. Чернов С.А. Формирование преподавателями военного вуза ценностных ориентаций у курсантов: Автореферат дис. ... кан. пед. наук. Томск, 2006. 24 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
11. Baeten M., Kyndt E., Struyven K., Dochy F. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness // Educational Research Review. 2010. Vol. 5. No. 3. P. 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
12. Balyer A., Öz Ö. Academicians' views on digital transformation in education // International Online Journal of Education and Teaching (IOJET). 2018. Vol. 5 (4). P. 809-830. URL: <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/441> (дата обращения: 11.04.2024).
13. Brito Santiago C.F. de, Silva A.B. da. Mapping Measurement Scales for the Assessment of Learning Environments // International Education Studies. 2023. Vol. 16(2). P. 164-179. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p164>
14. Mayya S., Roff S. Students' perceptions of educational environment: a comparison of academic achievers and under-achievers at Kasturba

Medical College // Education for Health (Abingdon). 2004. Vol. 17(3). P. 280-291. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15848815> (дата обращения: 14.04.2024).

15. Saykili A. Higher Education in The Digital Age: The Impact of Digital Connective Technologies // Journal of Educational Technology & Online Learning. 2019. No. 2(1). P. 1-15. <https://doi.org/10.31681/jetol.516971>

DATA ABOUT THE AUTHOR

Yurii D. Verkhoturtsev, adjunct

Saratov Military Order of Zhukov Red Bannered Institute of National Guard Forces

158, Moskovskaya Str., Saratov, Saratov Region, 410012, Russian Federation

uryy4891@mail.ru

SPIN-code: 5996-7774

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5165-4294>

ResearcherID: KHW-9219-2024

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Верхотурцев Юрий Дмитриевич, адъюнкт заочного обучения адъюнктуры

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии

ул. Московская, 158, г. Саратов, Саратовская область, 410012, Российская Федерация

uryy4891@mail.ru

Поступила 17.05.2024

После рецензирования 28.05.2024

Принята 05.06.2024

Received 17.05.2024

Revised 28.05.2024

Accepted 05.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-581
УДК 371.13



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ

С.И. Беловицкая, И.В. Шатохина

В данной статье раскрываются особенности трансформации профессиональной подготовки будущих специалистов начального образования. На основе теоретико-методологического анализа нормативных документов авторы отмечают важность трансформации высшего образования, в частности, подготовки будущих педагогов как на теоретическом, так и практическом уровне, подчеркивают особенности нововведений в системе общего образования и представляют варианты подготовки «нового» учителя начальных классов в зависимости от современных социокультурных вызовов.

***Проблема исследования** заключается в установлении связи между обновлением содержания общего образования на федеральном уровне и системой профессиональной подготовки специалистов начальной школы. Следовательно, возможно предположение, что существующие современные социокультурные вызовы способствуют трансформации высшего образования, в частности подготовки учителей начальных классов.*

***Целью статьи** является теоретическое исследование вопроса трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов с учетом условий современных социокультурных вызовов.*

***Метод и методология** проведения исследования заключается в изучении и анализе научных психолого-педагогических публикаций и нормативно-правовой базы в сфере образования Российской Федерации, а также в обобщении собственного опыта в части подготовки будущих учителей начальных классов и систематизации изученных материалов.*

Результаты. В статье разработаны и представлены модели критериального оценивания в начальной школе в условиях единого образовательного пространства и трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов с учетом современных социокультурных вызовов. Выявлены особенности формирования новых надпрофессиональных компетенций учителей начальных классов. Обобщены и интерпретированы мнения ученых в необходимости разработки комплекса педагогических и методических мер, направленных на повышение качества образования в Российской Федерации. Полученные результаты могут быть применены в педагогической деятельности специалистов общего, среднего профессионального и высшего образования, а также тех, кто интересуется проблемами современного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; педагогические работники; учителя начальных классов; педагогическая деятельность; начальное образование; высшее образование; педагогические меры; компетенции

Для цитирования. Беловицкая С.И., Шатохина И.В. Особенности трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов в условиях современных социокультурных вызовов // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 117-139. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-581

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

THE PECULIARITIES OF THE TRANSFORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS VOCATIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL CHALLENGES

S.I. Belovitskaya, I.V. Shatokhina

This article reveals the peculiarities of the transformation of the vocational training of future primary education specialists. Based on the theoretical and methodological analysis of normative documents, the

authors note the importance of the transformation of higher education, in particular, the training of future teachers at both theoretical and practical levels, emphasize the features of innovations in the general education system and present options for training a “new” primary school teacher depending on modern socio-cultural challenges.

The **problem of the study** is to establish a connection between updating the content of general education at the federal level and the system of vocational training of primary school teachers. Therefore, it is possible to assume that the existing modern socio-cultural challenges contribute to the transformation of higher education, in particular the training of primary school teachers.

The **purpose of the study** is a theoretical study of the transformation of the vocational training of primary school teachers, taking into account modern socio-cultural challenges.

The **method and methodology** of the research consists in the study and analysis of scientific psychological and pedagogical publications and the regulatory documents in the field of education of the Russian Federation, as well as summarizing the authors’ experience in training future primary school teachers and systematization of the research materials.

Results. The article develops and presents the models of criteria-based assessment in primary school in a common educational space and the transformation of the vocational training of primary school teachers in the context of modern socio-cultural challenges. The features of the formation of new meta-professional competencies of primary school teachers are revealed. The opinions of scientists on the need to develop a set of pedagogical and methodological measures aimed at improving the quality of education in the Russian Federation are summarized and interpreted. The results obtained can be applied in the pedagogical activity of specialists in general, secondary vocational and higher education, as well as of those who are interested in the problems of modern education.

Keywords: vocational training; teaching staff; primary school teachers; pedagogical activity; primary education; higher education; pedagogical measures; competencies

For citation. Belovitskaya S.I., Shatokhina I.V. The Peculiarities of the Transformation of Primary School Teachers Vocational Training

in the Context of Modern Socio-Cultural Challenges. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 117-139. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-581

Введение

Сегодня современное высшее образование находится на этапе кардинальных изменений. Социокультурные вызовы в мире приводят к внедрению в систему высшей школы трансформационных процессов с целью обновления содержания образования, методов и форм подготовки будущих специалистов, где основной задачей является создание таких педагогических условий, которые будут способствовать подготовки высококвалифицированных и конкурентноспособных профессионалов.

Глобальные преобразования в экономической, социальной сферах всего мира внесли в отечественное образование новые тренды. Образование стало рассматриваться как персонифицированный процесс, в ходе которого организуется продуктивный образовательный диалог педагога и обучающегося. Стремительное развитие инновационных технологий приводит к возникновению новых социальных каналов и, как следствие, по-новому устанавливается образовательное пространство.

В своем исследовании Н.В. Третьякова, А.В. Карманова раскрывают важность формирования у будущих специалистов набора ключевых компетенций, востребованных в современном мире [1].

Следует отметить, что в нелинейности современных социокультурных вызовах подготовка будущих специалистов, в частности педагогических работников, должна быть направлена на формирование не только профессиональных компетенций, но и ряд других умений. Так, например, умение взаимодействовать с коллегами и другими специалистами в условиях отсутствия причинно-следственных связей даст возможность педагогу достигнуть профессиональных целей.

Учитывая многовариантность современных социокультурных вызовов, важно подчеркнуть необходимость формирования у будущего педагогического работника умения саморазвиваться и самоак-

туализироваться. На сегодняшний день, в связи с тем, что ситуации в мире меняются весьма стремительно, сформированность у педагога умение саморазвиваться и самоактуализироваться позволит ему быть готовым к мгновенному пересмотру своей профессиональной позиции в условиях трансформаций профессиональных компетенций внутри педагогических профессий.

Нам представляется, что формирование вышеперечисленных умений составляют некую особенность трансформации профессиональной подготовки педагогических работников, в частности учителей начальных классов. Поэтому в ходе подготовки будущих учителей начальных классов мы должны создавать такие педагогические условия, которые будут способствовать формированию у них:

- во-первых, способности проявлять профессиональную инициативу в условиях современных социокультурных вызовов;
- во-вторых, умения рассматривать любую социокультурную ситуацию не как образовательную проблему, а как один из вариантов педагогического решения;
- в-третьих, систему отношений к собственной траектории профессионального становления с учетом требований, предъявляемых современным обществом к системе образования в целом;
- в-четвертых, особого профессионального мировоззрения как на внешние, так и на внутренние факторы, которые способствуют либо препятствуют саморазвитию и самоактуализации;
- в-пятых, желания профессионально творить, экспериментировать и систематически работать над собой;
- в-шестых, стремления изучения методологии междисциплинарных областей как способа формирования функциональной грамотности педагога.

Л.В. Резинкина в своем научном исследовании «Саморазвитие педагога как ведущий критерий непрерывного образования» раскрывает особенности трансформации системы образования с учетом новых требований экономики знаний [2]. Исследователь обращает внимание на взаимосвязь системы образования и социально-экономических

изменений. Стало быть, что процесс подготовки специалиста не завершается обретением им набора определенных профессиональных знаний, умений и навыков, т.е. получением диплома. Отсюда следует, что провоцирующие изменения во всех сферах жизнедеятельности человека подводят его к поиску новых способов решения возникающих задач. Считаем, что образование, а именно, начальное образование, это та сфера, где должен работать специалист, обладающий еще и надпрофессиональными компетенциями. Обучение младших школьников на современном уровне уже не строится на простых этимологических связях. В новой образовательной реальности мы не можем быть уверенными, что к необходимому результату приведет то или иное конкретное действие. Анализируя состояние современного начального образования, можно заключить, что встречаются ситуации, где даже самое маленькое педагогическое решение может спровоцировать серьезные образовательные последствия.

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов с учетом технологических достижений связана с проблемой поиска путей гармонизации их профессионального становления и личностного осознания предстоящей педагогической деятельности. Важным условием в решении данной проблемы является трансформация самой профессиональной подготовки путем формирования нового профессионально грамотного поколения учителей начальных классов, способного находить целесообразные пути решения педагогических задач и строить образовательный процесс на принципах устойчивого социокультурного и технологического развития.

В исследованиях, проводившихся в области профессиональной подготовки специалистов начального общего образования, такими авторами, как Л.А. Бобылевой, З.А. Магомеддибировой, В.А. Захаровой, К.Э. Безукладниковым, А.В. Астаховой, И.В. Шатохиной и др. [3-7], рассматривается вопрос приоритетности решения задачи формирования у будущих педагогов умений правильно выбирать материальные и духовные ценности, определяющие их профессиональное становление, а также ответственность за настоящее и будущее своей страны.

Важно отметить, что в своем послании Федеральному Собранию Президент Российской Федерации Владимир Путин обратил особое внимание на реформу высшей школы. «Необходим синтез всего лучшего, что было в советской системе образования, и опыта последних десятилетий», – подчеркнул глава государства.

Целью статьи является теоретическое исследование вопроса трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов с учетом условий современных социокультурных вызовов. **Проблема исследования** заключается в установлении связи между обновлением содержания общего образования на федеральном уровне и системой профессиональной подготовки специалистов начальной школы. Следовательно, возможно предположение, что существующие современные социокультурные вызовы способствуют трансформации высшего образования, в частности подготовки учителей начальных классов.

Концепция и методология исследования

Эмпирическим массивом являются правовые акты в сфере образования, представленные в справочной правовой системе КонсультантПлюс, Интернет-версии системы Гарант, а также научные исследования ряда ученых в области высшего образования и в сфере профессиональной подготовки педагогических работников.

Методы исследования: теоретико-методологический анализ исследуемого вопроса, обобщение, сравнительный анализ, интерпретация.

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования перед нами ставилась задача выявления современных социокультурных вызовов, обуславливающие трансформацию профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Анализируя нормативно-правовую базу общего образования, отмечаем, что для достижения единства образовательного пространства Российской Федерации и в соответствии с частью 65 статьи 12

Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8] утверждены федеральные образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Введение Федеральных основных образовательных программ является обязательным с 1 сентября 2023 года для обучающихся 1-11 классов всех общеобразовательных организаций Российской Федерации. Важно отметить, что термин «примерные программы» на уровне начального, основного и среднего общего образования исключен из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Вводимые федеральные основные образовательные программы разработаны в соответствии с Порядком разработки и утверждения федеральных основных образовательных программ, утвержденным приказом Министерства просвещения России от 30 сентября 2022 г. № 874 [9] и включают в себя три основных раздела: целевой, содержательный и организационный. Данный подход разработки соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов к структуре основной образовательной программы. Учебно-методическая документация программ представляет единые федеральные требования к профессиональной деятельности педагога. В настоящее время содержательный раздел федеральной образовательной программы начального общего образования включает в себя федеральные рабочие программы всех учебных предметов начальной школы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Также, необходимо подчеркнуть, что включены родной язык и родная литература и предметы, которые могут изучаться на углубленном уровне.

На основании информации Министерства просвещения Российской Федерации о введении федеральных основных образовательных программ, известно, что в федеральной образовательной программе начального общего образования представлены пять вариантов федерального учебного плана. Данный подход разработан на основании учета режима работы общеобразовательной органи-

зации, языка обучения и возможности изучения родного языка и родной литературы.

Мы наблюдаем, что, наряду с внедрением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, введение федеральных основных образовательных программ в образовательный процесс, в частности начальной школы, является основой трансформации школьного образования. Так, например, учитывая включение в федеральные основные образовательные программы федерального календарного учебного графика свидетельствует о едином подходе общеобразовательных учреждений к организации учебной деятельности, т.е. начало и окончание учебного года, продолжительность учебных четвертей и каникул, продолжительность уроков, перемен и распределение образовательной недельной нагрузки на обучающихся представлены в графике.

Однако на основании статей 12 и 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» общеобразовательная организация вправе самостоятельно разработать календарный учебный график. Следовательно, школа может использовать организацию учебного года по триместрам.

По мнению Р.Г. Измайловой, Е.Н. Землянской новый тип личности, соответствующий условиям современных социокультурных вызовов, невозможно сформировать без модернизации образования [10, 11]. В ходе исследования проблемы нами было определено, что для решения поставленных государством и обществом перед образованием задач, необходима особая направленность педагогической деятельности, нацеленная на быстрое реагирование и нестандартное решение вопросов. Для этого требуются поиск и внедрение новых, более эффективных образовательных технологий, а также адаптация разработанных в советское время методов обучения и воспитания.

Считаем, что переход с 1 сентября 2023 года на единые федеральные основные образовательные программы, а также внедрение обновленных федеральных государственных образовательных стандартов станут инструментом формирования личности с принципиально новыми социальными качествами и гибким нестандартным мышлением.

Важно отметить тот факт, что общеобразовательные организации определяют формы, периодичность и порядок проведения контроля знаний обучающихся. Согласно нормативным документам федерального уровня, разработка и внедрение единых подходов оценивания с учетом обновленных федеральных государственных образовательных стандартов рассматриваются в 2 этапа:

- 1 этап. Внедрение обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования (с 1 сентября 2022 года по обновленным федеральным государственным образовательным стандартам обучаются 1 и 5 классы в обязательном порядке. Остальные классы начального и основного образования – по мере готовности общеобразовательной организации;

- 2 этап. Необходимость введения единых подходов к системе оценивания достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ соответствующего уровня образования.

Сегодня для начальной школы является актуальным построение системы оценивания. Данный аспект вызывает множество спорных вопросов в процессе педагогической деятельности. Так, например, учителю начальных классов необходимо вначале осознать на профессиональном уровне, что, как и какие достижения обучающихся оценивать. Важным является понимание педагогом какие критерии использовать в ходе оценивания. Умение педагогического работника выстраивать взаимоотношения с обучающимися и их родителями в ходе критериального оценивания, нами рассматривается как новая роль современного учителя, новая его компетенция. Иными словами, учитель начальной школы проявит профессиональное искусство сравнивать учебные достижения детей младшего школьного возраста с теми критериями оценивания, которые были заранее известны всем субъектам образовательного процесса.

Таким образом, очевидна необходимость создания модели критериального оценивания в начальной школе в условиях единого образовательного пространства России (рисунок 1).



Рис. 1. Модель критериального оценивания в начальной школе в условиях единого образовательного пространства

Погружаясь в исследование данного вопроса, мы выявили, что личностные достижения обучающихся, согласно обновленному федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, не выносятся в критериальное оценивание. Тем не менее, необходимо педагогическое наблюдение за качественными и количественными изменениями детей младшего школьного возраста в ходе образовательного процесса.

В начальной школе при организации образовательного процесса с целью формирования и оценки метапредметных результатов обучающихся педагогу необходимо:

- компетентно отбирать модели учебных занятий, основанных на межпредметных связях;
- использовать учебную информацию как средство развития исследовательской деятельности младших школьников и их логики;
- организовывать совместную деятельность детей младшего школьного возраста с целью их учебной коммуникации;

- при работе школьников над индивидуальными проектами выдвигать требования, направленные на развитие у них способности применения метапредметных действий для решения различных учебных задач.

По нашему мнению, использование такого подхода в начальной школе приведет к формированию у младших школьников читательских, математических, естественнонаучных, финансовых умений. Дети уже в младшем школьном возрасте научатся креативно мыслить. Будут, таким образом, заложены основы функциональной грамотности.

В работе В. Wilkie, J. Foulkes, C. Woods, A. Sweeting, C. Lewis, K. Davids, and J. Rudd раскрывается актуальность формирования у обучающихся физической грамотности. Причем авторы подчеркивают важность формирования данного вида грамотности с самого раннего детства [12].

В Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [13] говорится об осуществлении прорыва Российской Федерации в сфере образования. Основной задачей образования является формирование функциональной грамотности у обучающихся, что актуализирует необходимость обеспечения высокого качества обученности школьников, сформированности способности обучающегося эффективно использовать полученные знания во всех реалиях быстроизменяющегося мира. Такой подход будет способствовать развитию стремления у обучающихся создания на основе междисциплинарных знаний способов для решения новых задач.

Резюмируя вышеизложенное, мы отмечаем, что формировать функционально грамотного младшего школьника, готового к поиску необходимых решений не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, может только высококвалифицированный учитель начальных классов.

Второй этап нашего аналитического исследования был связан с определением целей официальных государственных документов и системы педагогических мер, направленных на профессиональ-

ную подготовку учителя начальных классов в условиях социальных трансформаций.

Анализ паспорта Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р показал, что сохраняется потребность в постоянной трансформации педагогического образования. В документе говорится о необходимости изменений подготовки педагогических кадров в связи с происходящими изменениями в системе общего образования. [14].

Необходимо отметить, что система высшего образования в ходе подготовки будущих специалистов, в частности учителей начальных классов, должна предусматривать грядущие изменения начального образования.

Исследуя особенности трансформации высшего образования зарубежные ученые С. Павловская, Ю. Чайковская, К. Arar, D. Chen в своих трудах раскрывают повышенные требования к кадровой подготовке в условиях экономического, социального и культурного развития общества [15,16].

По нашему мнению, для организации продуктивной подготовки учителей начальной школы необходимо своевременное выявление препятствующих проблем. Так, например:

- отсутствие на современном этапе единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества может вызвать несоответствие между качеством и условиями профессиональной подготовки педагогических работников;
- обновление содержания общего и высшего образования содержит некий «люфт», который может способствовать неэффективности подготовки педагогических кадров;
- дефицит опережающих научных исследований в сфере преобразований общего образования и слабая адаптация советских педагогических практик к современным социальным условиям;
- отсутствие привлечения к подготовке будущих учителей специалистов педагогических сообществ, а именно, представи-

- телей регионального методического актива, регионального учебно-методического объединения и союза работодателей;
- непрестижность педагогической профессии среди выпускников школы.

В Указе Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 (ред. от 26.06.2023) «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» говорится о трансформации системы высшего образования в целях подготовки квалифицированных кадров в том числе и педагогических [17].

Мы понимаем, что именно высококвалифицированный педагог дает возможность решать различные виды задач в ходе обучения школьников. Следовательно, в ходе обучения студентов, необходимо рассматривать вопрос решения первостепенной задачи, поставленной Президентом Российской Федерации, то есть в образовательный процесс внедрить обновленные педагогические меры, направленные на эффективности подготовки будущих учителей начальных классов к формированию функциональной грамотности у младших школьников.

Хочется отметить, что положительным моментом в части формирования функциональной грамотности является наличие политических решений и их организационная и финансовая поддержка (национальный проект «Образование»). Обновление федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и уже среднего общего образования отражает мировые тенденции развития образования.

Таким образом, преобразования в начальном общем образовании приобретают системный характер. Вследствие этого будущие педагоги уже сегодня должны ориентироваться в требованиях, предъявляемых школьному образованию, должны понимать, что оценивание, согласно требованиям обновленных федеральных государственных стандартов, может быть как внутренне, так и внешнее, и как готовить обучающихся, особенно младшего школьного возраста, к мониторинговым исследованиям федерального, регионального и муниципального уровней.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что необходимо определить цели и разработать систему педагогических мер, направленных на трансформацию профессиональной подготовки учителей начальных классов в условиях современных социокультурных вызовов. Данный вопрос является весьма актуальным для системы образования, в частности, системы высшего образования. Мы не рассматриваем абсолютный уход от традиционного формирования педагогического мастерства, однако, трансформация профессиональной подготовки и адаптация разработанных педагогических практик в советское время являются наиболее продуктивным способом решения поставленных задач перед образованием. Предполагаем, что важным моментом может стать подготовка будущих учителей к формированию и оцениванию функциональной грамотности школьников, в основе которой будет лежать проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута уже работающего учителя.

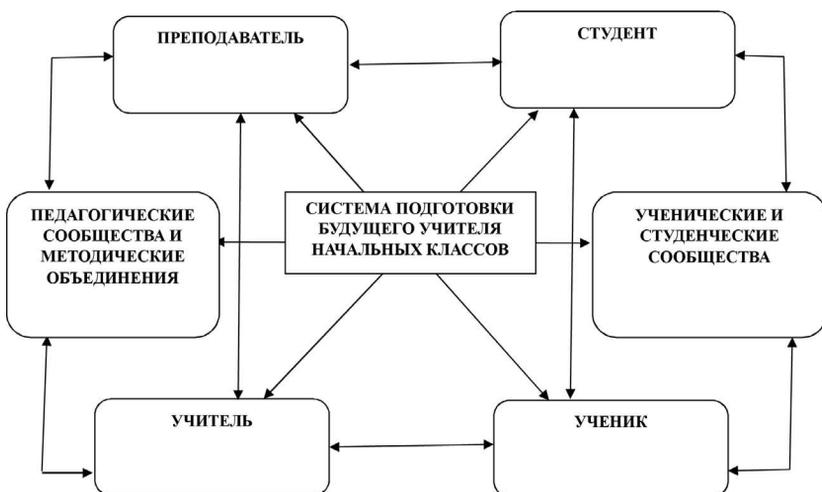


Рис. 2. Модель трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов в условиях современных социокультурных вызовов

По мнению С. И. Беловицкой, О.Д., Федотовой и других исследователей вопросов современного образования, использование

теоретико-методологических и научно-методических аспектов в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов может способствовать развитию системы подготовки специалистов в целом. Авторы подтверждают, что анализ процесса подготовки и внедрение в него педагогического потенциала методического сопровождения профессионального становления учителей начальных классов позволит разработать новые подходы формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов [18-21].

Таким образом очевидна необходимость создания модели трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов в условиях современных социокультурных вызовов (рисунок 2).

Нами видится, что в части трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов будут способствовать следующие мероприятия:

1. Включение студентов в педагогические предметные ассоциации, в частности в ассоциации учителей начальных классов. Считаем, что это станет опорной точкой роста профессиональной мотивации будущих педагогов;
2. Расширение личностного взаимодействия школьника, студента и педагога за рамками педагогических практик;
3. Вовлечение будущих учителей начальных классов в деятельность методических объединений в части формирования функциональной грамотности обучающихся, внедрения обновленных федеральных образовательных стандартов, введения федеральной образовательной программы;
4. Привлечение студентов в деятельность ученических сообществ, что будет способствовать пониманию ими жизненной проблемной ситуации, как правило, близкой и понятной только школьникам;
5. Развитие способности у будущих учителей начальных классов замещать заданный способ решения педагогической проблемы на выбор альтернативных подходов к выполнению задания;
6. Формирование новых специфических для педагогической деятельности знаний и компетенций;

7. Выработка умений определять уровень собственных достижений по изучаемым дисциплинам;
8. Овладение способами критериального оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов.

Таким образом, учитывая исследуемые перспективы начального общего образования и факторы риска профессиональной подготовки учителей начальных классов, можно заключить, что такая организация деятельности будет способствовать теоретической и практической готовности будущих специалистов начальной школы к новым социокультурным вызовам.

Заключение

Проведя исследование, мы пришли к выводу, что для эффективной подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях современных социокультурных вызовов, необходимо:

- формировать у студентов не только профессиональные, но и надпрофессиональные компетенции, востребованные в современном мире;
- развивать у обучающихся мотивацию к педагогической деятельности, а также систему ценностных ориентаций, обеспечивающих ответственность за настоящее и будущее своей страны;
- обучать студентов владению образовательными технологиями, способствующими реализации требований обновленного Федерального образовательного стандарта начального общего образования в области достижения учениками предметных и метапредметных образовательных результатов и формирования у них функциональной грамотности, а также оценивания результатов начального общего образования;
- вовлекать студентов не только в реальную педагогическую работу, но и в деятельность студенческих и ученических сообществ для овладения ими профессионально и жизненно значимыми компетенциями;

- привлекать к профессиональной подготовке учителей работодателей и представителей педагогических сообществ различных видов и уровней.

Список литературы

1. Третьякова Н.В., Карманова А.В. Перестройка педагогического процесса в высшей школе как ответ на вызовы, связанные с цифровой трансформацией образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-1. С. 196-199.
2. Резинкина Л.В. Саморазвитие педагога как ведущий критерий непрерывного образования // Профессиональное образование: выборы времени и перспективы развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., г. Гатчина, Ленинградская обл. Гатчина: ГИЭФПТ, 2020. С. 208-214.
3. Бобылева Л.А. Эколого-педагогическая подготовка учителя начальных классов в современном вузе // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 12-2. С. 413-417.
4. Магомеддибирова З.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих начальных классов в процессе их подготовки в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5(84). С. 134-137.
5. Захарова В.А., Безукладников К.Э. Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителей английского языка и начальных классов // Язык и культура. 2022. № 60. С. 156-175.
6. Астахова А.В., Шатохина И.В. Case study как технология обучения и диагностики в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6. <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN621.pdf>
7. Vershinina N.V. Adaptive learning opportunities of the future primary school teachers / N.V. Vershinina, S.A. Babina, S.I. Lugzaeva, N.N. Shchemerova // Ad alta: journal of interdisciplinary research. 2021. Vol. 11, issue 2, special issue XXIII. P. 214-216.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

9. Приказ Минпросвещения России от 30 сентября 2022 г. № 874 «Об утверждении Порядка разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405495491/>
10. Измайлова Р.Г. Теоретические основы создания инновационной образовательной среды в детском саду и начальной школе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. №3. С. 14-19.
11. Землянская Е. Н. Педагогика начального образования: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 251 с.
12. Wilkie B., Foulkes J., Woods C., Sweeting A., Lewis C., Davids K., Rudd J. A games-based assessment in ecological dynamics for measuring physical literacy // *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2022. Vol. 2(1). P. 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2022.03.002>
13. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012>
14. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>
15. Вахорина М.В. Трансформация системы высшего образования в эпоху цифровизации // *Лидерство в эпоху цифровизации: аксиология и технология успеха: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), проводимой в рамках VIII Стародубцевских чтений / Под науч. ред. Н.В. Калинина. Москва: Издательство «КноРус», 2020. С. 52-55.*
16. Arar K., Chen D. The Future of Higher Education: A New Paradigm Shift Addressing Students' Diversity. In: van't Land H., Corcoran A., Iancu DC. (eds) // *The Promise of Higher Education*. Springer, Cham. 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_55
17. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 (ред. от 26.06.2023) «О некоторых вопросах совершенствования системы

- высшего образования». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=m18ygvq7tg507530560>
18. Беловицкая С.И., Федотова О.Д. Дополнительное профессиональное образование как эффективная система совершенствования профессиональных компетенций учителя начальной школы в сфере обучения русскому языку как неродному (теория и практика). Монография. М.: Мир науки, 2022. <https://izd-mn.com/70mnnpm22.html>
 19. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Общая характеристика цифровой компетентности учителя начального общего образования // Наука и школа. 2022. № 5. С. 72-84. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-5-72-84>
 20. Dmitrienko N.A. Formation of students' professional self-actualization // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Vol. 8. P. 161-177. <https://doi.org/10.17499/jsr.04670>
 21. Gray S.L., Scott D., Mehisto P. Curriculum Reform in the European Schools: Towards a 21st Century Vision. Publisher: Palgrave Macmillan; Softcover reprint of the original 1st ed. 2018. 183 p.

References

1. Tretyakova N.V., Karmanova A.V. Reorganization of pedagogical process in higher education as a response to the challenges associated with the digital transformation of education. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 75-1, pp. 196-199.
2. Rezinkina L.V. Self-development of a teacher as a leading criterion of continuing education. Professional education: elections of time and prospects of development: collection of articles. *International Scientific and Practical Conference, Gatchina, Leningrad Oblast*. Gatchina: GIEFPT, 2020. С. 208-214.
3. Bobyleva L.A. Ecological and pedagogical training of an elementary school teacher in a modern university. *Modern science-intensive technologies*, 2018, no. 12-2, pp. 413-417.
4. Magomeddibirova Z.A. Ways of forming professional competence of future elementary school teachers in the process of their training at the university. *World of Science, Culture, Education*, 2020, no. 5(84), pp. 134-137.

5. Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E. Typology of tasks for the formation of functional literacy in the training of teachers of English and primary classes. *Language and Culture*, 2022, no. 60, pp. 156-175.
6. Astakhova A.V., Shatokhina I.V. Case study as a technology of teaching and diagnostics in the system of professional training of elementary school teacher. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 9, no. 6. <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN621.pdf>
7. Vershinina N.V. Adaptive learning opportunities of the future primary school teachers / N.V. Vershinina, S.A. Babina, S.I. Lugzayeva, N.N. Shchemerova. *Ad alta: journal of interdisciplinary research*, 2021, vol. 11, issue 2, special issue XXIII, pp. 214-216.
8. Federal Law “On Education in the Russian Federation” of 29.12.2012 N 273-FZ. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. Order of the Ministry of Education of Russia from September 30, 2022 № 874 “On Approval of the Procedure for the Development and Approval of Federal Basic General Education Programs”. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405495491/>
10. Izmaylova R.G. Theoretical foundations of creating an innovative educational environment in kindergarten and elementary school. *Bulletin of the State Humanitarian-Technological University*, 2021, no. 3, pp. 14-19.
11. Zemlyanskaya E. N. Pedagogy of primary education: textbook and practice for universities. Moscow: Yurait Publishing House, 2023, 251 p.
12. Wilkie B., Foulkes J., Woods C., Sweeting A., Lewis C., Davids K., Rudd J. A games-based assessment in ecological dynamics for measuring physical literacy. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2022, vol. 2(1), pp. 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2022.03.002>
13. Decree of the President of the Russian Federation of 21.07.2020 No. 474 “On national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030”. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012>
14. Order of the Government of the Russian Federation from 24.06.2022 № 1688-r “On approval of the Concept of training of pedagogical staff for the education system for the period up to 2030”. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>

15. Vakhorina M.V. Transformation of higher education system in the era of digitalization. *Leadership in the era of digitalization: axiology and technology of success: Collection of scientific papers of the All-Russian scientific-practical conference (with international participation), held in the framework of VIII Starodubtsev Readings* / ed. N.V. Kalinin. Moscow: Publishers “Knorus”, 2020, pp. 52-55.
16. Arar K., Chen D. The Future of Higher Education: A New Paradigm Shift Addressing Students’ Diversity. In: van’t Land H., Corcoran A., Iancu DC. (eds). *The Promise of Higher Education*. Springer, Cham., 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_55
17. Decree of the President of the Russian Federation from 12.05.2023 № 343 (ed. from 26.06.2023) “On some issues of improving the system of higher education”. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=m18ygvq7tg507530560>
18. Belovitskaya S.I., Fedotova O.D. *Additional professional education as an effective system for improving the professional competencies of elementary school teachers in teaching Russian as a non-native language (theory and practice)*. Monograph. Moscow: Mir nauki, 2022. <https://izd-mn.com/70mnnpm22.html>
19. Boronenko T.A., Fedotova V.S. General characteristics of digital competence of the teacher of primary general education. *Science and School*, 2022, no. 5, pp. 72-84. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-5-72-84>
20. Dmitrienko N.A. Formation of students’ professional self-actualization. *Journal of Social Studies Education Research*, 2017, vol. 8, pp. 161-177. <https://doi.org/10.17499/jsser.04670>
21. Gray S.L., Scott D., Mehisto P. *Curriculum Reform in the European Schools: Towards a 21st Century Vision*. Publisher: Palgrave Macmillan; Softcover reprint of the original 1st ed. 2018. 183 p.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Беловицкая Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет»

*пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344003, Российская Феде-
рация*

belovickaja-svetlana@rambler.ru

Шатохина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук

*Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Южный федеральный
университет»*

*ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, Российская
Федерация*

shatohina05@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana I. Belovitskaya, Candidate of Pedagogical Sciences

Don State Technical University

1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation

belovickaja-svetlana@rambler.ru

Irina V. Shatokhina, Candidate of Pedagogical Sciences

Southern Federal University

*105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, Russian Fede-
ration*

shatohina05@mail.ru

Поступила 02.04.2024

После рецензирования 28.04.2024

Принята 05.05.2024

Received 02.04.2024

Revised 28.04.2024

Accepted 05.05.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-588

УДК 378



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

РАЗВИТИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НЕЯЗЫКОВЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

Н.Н. Касаткина

В статье анализируются теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы медиации в высшей школе в аспекте языкового образования студентов, обучающихся по нелингвистическим специальностям. Развитие медиативной компетенции представляется эффективным средством формирования языкового профиля студентов ВУЗа. Новизна проведенного исследования обоснована попыткой применения медиативного подхода при разработке заданий и упражнений по иностранному языку для студентов исторических факультетов образовательного учреждения высшего профессионального образования. В работе представлены результаты анкетирования текущих потребностей и выявление языкового профиля студентов неязыковой специальности. Анализ проведенного опроса подтвердил актуальность использования медиативных приемов, как педагогического средства организации учебного процесса. Описаны способы развития медиативной компетенции посредством использования специальных заданий и упражнений в учебном процессе ВУЗа. Сделан вывод об эффективности внедрения представленных приемов, с целью совершенствования языкового профиля студентов, обучающихся по нелингвистическим специальностям.

Цель. *Статья посвящена актуальной в условиях современной педагогической дидактики высшего образования теме развития медиативной компетенции. Предметом анализа является практическое применение медиативного подхода при разработке принципов организации учебного процесса при обучении иностранному языку студентов вузов исторических факультетов. Автор ставит целью охарактери-*

зовать принципы применения медиативного подхода, направленные на совершенствование языкового профиля студентов высшей школы.

Метод и методология проведения работы. Основу исследования составляют теоретические и общенаучные методы, а также социологические методы (анкетирование).

Результаты. Результаты исследования заключаются в выделении четырех компонентов формирования медиативной компетенции у студентов ВУЗа (коммуникативный; плюрикультурный; социально-психологический; профессиональный), составляющих основу языкового профиля студентов высшей школы. Также, в работе предпринята попытка разработки приемов и принципов внедрения медиативного подхода в преподавание английского языка как иностранного для студентов исторических специальностей.

Область применения результатов. Полученные результаты могут быть применены в образовательном процессе высшей школы в рамках преподавания иностранных языков студентам нелингвистических специальностей.

Ключевые слова: медиация; медиативная компетенция; языковой профиль; высшая школа; иностранные языки

Для цитирования. Касаткина Н.Н. Развитие медиативной компетенции в рамках языкового профиля студентов, обучающихся по неязыковым направлениям подготовки // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 140-156. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-588

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

MEDIATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE NON-LINGUISTIC STUDENTS LANGUAGE PROFILE

N.N. Kasatkina

The article analyzes theoretical and methodological approaches of mediation competence development in education of non-linguistic students in higher education system. The development of mediative com-

petence seems to be an effective way of forming the university student's language profile. The novelty of the study is justified by an attempt to apply a mediative approach in developing assignments and exercises in a foreign language for students of higher professional education historical faculties. The paper presents the results of current needs survey and the identification of non-linguistic specialty students language profile. The analysis confirmed the relevance of mediative techniques usage as a pedagogical form of educational process organization. Methods of developing mediative competence through the use of special tasks and exercises in the university educational process are described. It was concluded on the presented techniques implementation effectiveness in order to improve non-linguistic specialties students' language profile.

Purpose. The article is devoted to the problem of the mediative competence development in the context of higher education modern pedagogical didactics. The subject of the analysis is the mediative approach practical application in the organizing the educational process when teaching a foreign language to students of historical faculties in universities. The author aims to characterize the mediative approach principles aimed at improving the language profile of higher education students.

Methodology. The basis of the study are theoretical and general scientific methods, sociological methods (questioning).

Results. The results of the study are to identify four components of the mediative competence formation among university students (communicative; pluricultural; socio-psychological; professional), which form the language profile basis of higher education students. Also, the work attempted to develop techniques and principles for introducing a mediative approach to teaching English as a foreign language for students of historical specialties.

Practical implications. The results can be applied in the educational process of higher education as part of the non-linguistic specialties in foreign languages teaching.

Keywords: mediation; mediation competence; language profile; higher education; foreign languages

For citation. Kasatkina N.N. Mediative Competence Development of the Non-Linguistic Students Language Profile. Russian Journal of

Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 140-156. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-588

Введение

Оценка качества формирования языкового профиля является одним из наиболее обсуждаемых направлений в прикладной лингвистике. Более детально в области преподавания и изучения английского языка как иностранного (EFL) этот вопрос стал изучаться, начиная с 1980х годов [2]. Медиация (посредничество), как составная часть языковой компетенции, находит все больше отражения в исследованиях в области преподавания и обучения языку, и является частью теоретического аппарата. Это стало особенно распространенным в межкультурно-ориентированном подходе в преподавании и изучении языка [9].

Различные виды медиации стали современным новшеством в дидактике языков и культур. В соответствии с Общевропейскими компетенциями владения иностранными языками (The Common European Framework of Reference for Languages - CEFR), медиатор «представляется как социальный агент, который создает связи и помогает понять или передать смысл, иногда на одном и том же языке, иногда через модальности (например, от разговорного к письменному или наоборот, в кросс-культурной коммуникации) и от одного языка к другому (кросс-лингвистическая медиация)» [10]. Учитывая данное определение, медиатором может выступать любой человек, входящий в контакт с языком, напр.: преподаватель языка или студент, изучающий язык. Таким образом, медиатор должен интерпретировать или создавать значения с помощью речи или письма с использованием различных языковых/культурных условий или ситуационных контекстов.

Так, Б. Норс и Е. Пиккардо, одни из известных современных исследователей в области многоязычия и медиации, выделяют четыре типа медиации: лингвистическую, культурную, социальную и педагогическую [15]. Как лингвистическая, так и культурная медиация предполагают гибкое использование различных языков и культур

при изучении целевого языка. Они пишут, что «медиация является связующим звеном между понятием культурного осознания, которое применяется в рамках языка, а также между языками и культурами с учетом стилей, жанров и различных субкультур, социальных и профессиональных, в обществе в целом» [15].

Несмотря на то, что понятие «медиация» в отечественной лингвистике начало применяться гораздо позже зарубежных исследований (2000-е годы), в настоящее время в российской научной литературе оно также занимает важное место. Согласно О. Ю. Ланкиной, в области теории и изучения иностранных языков под медиацией понимают «взаимодействие между сторонами, которые в силу каких-либо причин не могут общаться напрямую» [4].

Кроме того, лингвистическое и межкультурное посредничество поощряет изучение различных культур, способствуя формированию уважения и толерантности к другим культурам [11]. Такой подход может помочь свести к минимуму языковые и культурные барьеры, способствуя сосуществованию языков и частично предотвращая языковое вымирание. Согласно Кондрахиной Н.Г., Южаковой Н.Е., помимо самого образовательного процесса, опосредованное обучение языкам на протяжении всей жизни может помочь людям адаптироваться к меняющимся языкам и средствам коммуникации, одновременно способствуя социальной сплоченности между лингвистически и культурно разнообразными общинами, что имеет важное значение для устойчивого развития и гармоничного сосуществования [3].

В соответствии с определением, представленным в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», медиативная компетентность предполагает «умения устной интерпретации и письменного перевода, а также пересказа текста, перефразирования на языке оригинала, когда язык исходного текста непонятен реципиенту» [10].

Отсюда, использование принципов медиации на занятиях по иностранным языкам для обучающихся по неязыковым направлениям подготовки, может в значительной степени способствовать устойчивому развитию многоязычия. Совершенствуя коммуникативные

и медиативные навыки как на родном, так и на иностранных языках, студенты получают возможность ориентироваться в языковом разнообразии, способствуя инклюзивности и эффективному общению между участниками процесса коммуникации [13]. Отсюда, признание и оценка языкового и культурного разнообразия, а также использование его в качестве учебного/обучающего ресурса расширяет возможности как преподавателя, так и изучающего язык, что обосновывает актуальность данного исследования.

Объектом исследования выступает медиативный подход в обучении иностранным (английский) языкам.

Цель исследования: охарактеризовать принципы применения медиативного подхода в рамках преподавания английского языка для студентов вузов исторических факультетов.

Научная новизна данной работы заключается в применении медиативного подхода при выработке заданий по иностранному языку для студентов вузов исторических факультетов. Напрямую медиативный подход еще в данной сфере не применялся.

Материалы и методы

В исследовании использованы теоретические (контент-анализ научной литературы по изученной проблеме) и общенаучные (классификация, обобщение) методы, а также специальные методы (анкетирование). Материалом для исследования послужил учебники английского языка для студентов-историков А. Бонди [1], Е. Смольяниной [7].

Исследование организовано на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (ЯрГУ). В исследовании приняли участие 32 студента исторического факультета ЯрГУ.

Результаты и обсуждение

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, студенты неязыковых специальностей к концу освоения программы по иностранному языку должны обладать следующими компетенциями:

комплексными академическими навыками чтения, говорения, аудирования и письма на материале информационных, публицистических и научных англоязычных текстов; письменными навыками создания англоязычных текстов определенной направленности (напр.: аннотаций к научным статьям т.д.) и др. [8].

Все представленные умения формируют единый языковой профиль студентов, который является ключевой целью обучения иностранным языкам, в соответствии с CEFR. Наиболее эффективным инструментом формирования языкового профиля студентов представляется создание индивидуальной образовательной траектории, позволяющей учесть индивидуальные интересы, потребности, а также разный уровень овладения языками [6].

На основе дескрипторов CEFR, а также анализа ФГОС по специальности 46.03.01 «История», нами был составлен опросник, направленный на определение текущих потребностей и выявление языкового профиля студентов неязыковой специальности. Анкета включала три блока заданий (рис. 1):



Рис. 1. Направления анкетирования студентов неязыкового профиля

Анализ ответов, полученных в рамках проведения опросника среди студентов исторической специальности, позволил получить следующие результаты. В рамках самооценивания знаний и навыков по английскому языку наиболее популярным ответом стал вариант «удовлетворительно» (50% опрошенных); вариант «хорошо» выбрали 22% респондентов; «плохо» - 16% студентов; «не владею» - 9% и только один человек (3% опрошенных) ответил, что владеет языком свободно. Такая статистика говорит о проявлении интереса к изучению иностранного языка, наряду с низким уровнем знаний и навыков, недостаточной сформированностью иноязычной компетенции.

Анализ блока приоритетности изучения иностранного языка позволил делать следующие выводы: большинство респондентов заинтересованы в изучении языка с целью его применения в профессиональной деятельности (59%); важность его использования в личной жизни определяют 25% опрошенных; в качестве приоритета вариант «учебная деятельность» выбрали 16% респондентов. Таким образом, важно отметить, что студенты могут быть замотивированы к изучению иностранного языка посредством различных приоритетных направлений, что может быть реализовано с помощью построения индивидуальной образовательной траектории.

Третий блок вопросов был посвящен определению наиболее важных для студентов языковых умений. В данном разделе можно было выбрать несколько вариантов ответа. Предложенные положения включали в себя четыре ключевых направления развития иноязычных умений и навыков: рецепция, интеракция, медиация и продукция.

Приоритетным аспектом выделена интеракция, основанная на умении поддерживать разговоры, связанные с рабочими вопросами, с использованием различных средств коммуникации (69% опрошенных). Следующим по важности аспектом охарактеризована рецепция, понимание языка и речи в устном общении с людьми (47%). 38% опрошенных назвали важным умение устанавливать и налаживать контакты с заказчиком и иными сторонами процесса бизнес-коммуникации, в т.ч. с иностранными партнерами (процесс медиации). 34% респондентов ответили, что важным представляется умение корректно вы-

ражать свое мнение по теме, что также является одним из аспектов развития медиативной компетентности. 31% студентов считает своим приоритетом в изучении иностранных языков способность понимать сложные тексты и специализированные научные статьи (рецепция).

Продуктивное умение описывать реализованные исследования и их результаты, а также использовать язык для написания научных работ, выделяют 25% студентов. Медиативное умение делать записи на основе услышанной информации (напр. пометки во время иноязычной конференции/совещания) рассматривают важным аспектом 22% опрошенных. 12% студентов считают важными навыками умение проходить собеседование на работу на иностранном языке (интеракция), а также составлять тезисы для выступлений (продукция). Наименее популярным вариантом ответа стало продуктивное умение выступать с докладами и презентациями (9%).

Отсюда, приоритетными направлениями языковых умений для студентов нелингвистических специальностей являются интеракция (умение поддерживать разговор); рецепция (понимание речи) и медиация (умение устанавливать контакты и выражать мнение по теме).

Таким образом, проведенный опрос позволил нам получить важную диагностическую информацию, связанную с выявлением текущего языкового профиля студентов исторической специальности в ЯрГУ, а также определить приоритетные направления развития, одним из которых выступает медиативная компетентность.

Основываясь на результатах опросника, можно выделить четыре основных компонента формирования медиативной компетенции у студентов ВУЗа в рамках преподавания иностранного языка:

- коммуникативный;
- плюрикультурный;
- социально-психологический;
- профессиональный.

Коммуникативный компонент медиативной компетенции представляется базовым понятием, поскольку именно он включает в себя основные виды коммуникативной деятельности: рецепция, интеракция, продукция и медиация.

Плюрикультурный компонент реализует системообразующую функцию обучения иностранным языкам, отвечающую современным требованиям и международным стандартам. Социальный заказ современного общества обосновывает важность и необходимость международного сотрудничества, подготовку кадров, способных к реализации данной функции. Так, согласно тексту документа CEFR [6], неотъемлемым условием для реализации медиативной деятельности представляется не только общий уровень интеллекта («intelligence»), представляющий возможность к пониманию и осмыслению сообщения, но и хорошо развитый эмоциональный интеллект («well-developed emotional intelligence»), способствующий проявлению эмпатии, пониманию настроения, чувств и намерений собеседника [12].

Вышеуказанный компонент напрямую связан с социально-психологическим, поскольку медиация рассматривается как совокупность социальных и культурных знаний, умений и навыков, которые обеспечивают в человеке способность к взаимодействию и сотрудничеству [14].

Заключительный, профессиональный компонент, выступает для студентов и выпускников высших учебных заведений, ведущим, поскольку он напрямую связан с самоцелью их обучения в высшей школе. Медиативная компетенция в этой сфере является надкомпетенцией или метакомпетенцией, позволяющей студентам стать высокоэффективными профессионалами в своей сфере. Профессиональный компонент медиации предусматривает их способность принимать активное участие в деловом межкультурном общении, понимать и соблюдать особенности этикета, в т.ч. учитывать культурные традиции бизнес-общения иноязычных представителей, а также эффективно взаимодействовать с партнерами / коллегами, что достигается посредством высокого уровня владения профессионально-ориентированной иноязычной лексикой.

Отсюда, анализ материала учебников английского языка для студентов-историков А. Бонди [1], Е. Смольяниной [7], дал возможность сделать вывод о том, что большое внимание в рамках обучения иностранному языку для лингвистических специальностей, уделяет-

ся именно лексическому материалу, направленному на обогащение словарного запаса студентов исторических специальностей.

С целью активизации учебного процесса и развития медиативной компетенции, возможно использование нестандартных приемов и методов, интегрированных в традиционное планирование. Например:

- самостоятельный подбор слов и словосочетаний по теме (определенный исторический период), работа при этом может быть выполнена как индивидуально, так и в групповом формате;
- исправление ошибок в исторических фактах с опорой на внелингвистические знания (междисциплинарный подход);
- реферирование исторического текста по образцу;
- презентация проекта курсовой работы на иностранном языке и др.

Особую сложность для понимания и интерпретации могут представлять иноязычные исторические тексты, наполненные терминологией. Для работы с такими заданиями в рамках медиативного подхода, мы предлагаем использование пошагового алгоритма, который позволит достичь более эффективного и быстрого результата (рис. 2).

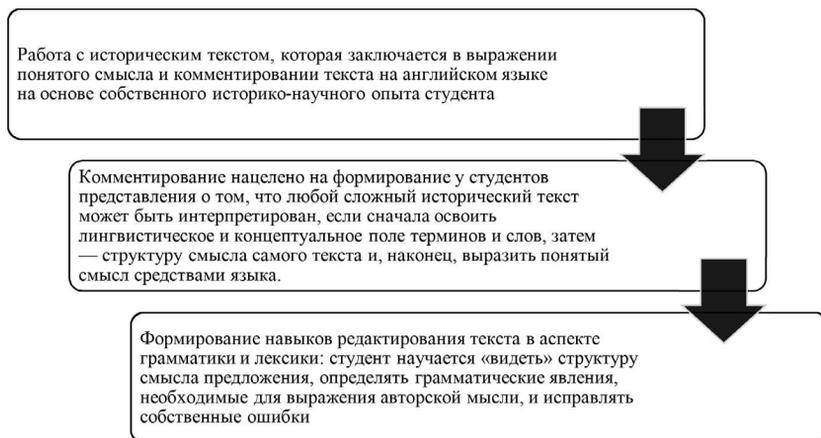


Рис. 2. Алгоритм работы с иноязычными историческими текстами

Отсюда, в самом общем плане, процесс работы с иноязычными историческими текстами в рамках развития медиативной ком-

петенции, можно представить следующим образом: погружение в исторический материал => освоение процесса воспроизведения исторического текста на изучаемом языке => овладение процессом порождения и медиации смысла.

В рамках организации такой работы с текстовым материалом, студенты совершенствуют собственный языковой профиль, поскольку расширяют словарный запас и овладевают новой профессионально-специфичной лексикой (географические названия, личные имена, даты и названия исторических событий и т.д.). В дальнейшем, понимание сформированного принципа работы с текстами поможет студенту в учебной и профессиональной карьере: на основе представленного алгоритма, он сможет эффективно создавать свои научные исторические тексты, а также понимать чужие труды.

Формированию успешной медиации также способствует рефлексия реципиента над развитием смысла текста в соответствии с его основными параметрами: логичность и метафоричность. В этой связи в учебных занятиях педагогами могут быть использованы задания, направленные на подбор придаточных предложений для текста, содержащего пропуски. Важно реализовывать принцип от простого к сложному: начинать с пяти предложений, продолжая увеличивать количество заданий до семи-девяти.

Таким образом, развитие медиативной компетенции основывается на необходимости реализации компетентностного подхода и контекстного обучения, поскольку связь учебных заданий с реальной профессиональной деятельностью студентов, доказано активизирует память, внимание и мышлению обучающихся [10].

Заключение

Развитие медиативной компетенции в рамках языкового профиля студентов, обучающихся по неязыковым направлениям подготовки, представляется актуальным принципом современной педагогической дидактики высшей школы.

Среди ключевых принципов применения медиативного подхода в формировании языкового профиля студентов, обучающихся по не-

языковым направлениям подготовки, можно выделить: вовлеченность всех сторон (педагог, выступающий медиатором - студенты (реципиенты) во взаимодействие и готовность принимать новую информацию; развитие умения выражать эмпатию к культуре и особенностям страны изучаемого языка; обогащение и развитие профессионального лексического запаса, направленное на формирование способности принимать активное участие в межкультурном взаимодействии; создание медиатором (педагогом) мультикультурной среды.

Использование приемов медиации позволяет разработать новые подходы к организации учебных занятий и деятельности студентов, а также соответствует их приоритетам и ожиданиям от процесса изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Бонди Е. А. Учебник английского языка для студентов-историков = English for students of history: [Для ун-тов и пед. ин-тов]. Москва: Изд-во АСТ, 2007. 368 с.
2. Касаткина Н. Н. Индивидуализация обучения иностранному языку на основе построения языкового профиля обучающегося / Н. Н. Касаткина, Л. А. Титова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6(129). С. 76-82. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-76-82>
3. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Медиация как метод нивелирования в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе // МНКО. 2022. №6 (97). С. 112-116.
4. Ланкина О. Ю. Содержание понятия медиации в обучении иностранным языкам // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Санкт-Петербург, ЛГУ им. Пушкина, 2018. № 2. С. 175-183.
5. Павлов А. В. Структура медиативных умений студентов-бакалавров, специализирующихся в сфере лингводидактики // Мир науки. Педагогика и психология, 2021. Т. 9, №2. С. 12-22. <https://mir-nauki.com/PDF/28PSMN221.pdf>
6. Пузанова Ю. Г. Индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная траектория студента: сходства и

- различия / Ю. Г. Пузанова, А. В. Сидлик, А. Д. Юдина // Проспект Свободный – 2023: Материалы XIX Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Красноярск, 24-29 апреля 2023 года. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2023. С. 1904-1907.
7. Смольянина Е. А. Английский язык для историков (B1—B2): учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 286 с.
 8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.03.2024).
 9. Чичерина М. М. Межкультурный подход в современном лингвообразовании: основные концептуальные направления и характеристики // Обучение, тестирование и оценка: Материалы Международной конференции, Нижний Новгород, 28-29 октября 2020 года. Том Вып. 20. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. С. 192-196.
 10. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
 11. Daiva Pundziuvienė, Almantė Meškauskienė, Teresė Ringailienė, Jūratė Matulionienė. The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language // Darnioji daugiakalbystė [Sustainable Multilingualism]. 2023. Vol. 23(1). P. 121-142. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0015>
 12. Elisa Navarro Hernández Dirigido por: Dra. Silvia Sánchez Calderón Facultad de Filología. U.N.E.D. Mediation techniques in the development of English oral competence. URL: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-LIA-Enavarro/Navarro_Hernandez_Elisa_TFM.pdf (дата обращения: 28.03.2024).
 13. Liddicoat A.J. 3 Intercultural Mediation in Language Teaching and Learning // Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices, edited by Troy McConachy, Irina Golubeva and Manuela Wagner, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2022. P. 41-59. <https://doi.org/10.21832/9781800412613-010>

14. North B. The CEFR renewed: Inspiring the future of Language education // *Italiano Linguadue*. 2020. Vol. 12(1). P. 549-560. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13945>
15. North B., Piccardo E. Mediation and the social and linguistic integration of migrants: Updating the CEFR descriptors // *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, edited by Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgott, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017. P. 83-90. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-011>

References

1. Bondy E. A. *English for students of history*. Moscow: Izd-vo AST, 2007, 368 p.
2. Kasatkina N. N. Individualization of teaching a foreign language on the basis of building a language profile of a student / N. N. Kasatkina, L. A. Titova. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2022, no. 6(129), pp. 76-82. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-76-82>
3. Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E. Mediation as a method of leveling within the framework of foreign language teaching in a non-language university. *MNCO*, 2022, no. 6 (97), pp. 112-116.
4. Lankina O. Yu. The content of the concept of mediation in teaching foreign languages. *Bulletin of Pushkin Leningrad State University*, 2018, no. 2, pp. 175-183.
5. Pavlov A. V. The structure of mediation skills of undergraduate students specializing in the field of linguodidactics. *Mir nauki. Pedagogy and psychology*, 2021, vol. 9, no. 2, pp. 12-22. <https://mir-nauki.com/PD-F/28PSMN221.pdf>
6. Puzanova Y. G. Individual educational route and individual educational trajectory of a student: similarities and differences / Y. G. Puzanova, A. V. Sidlik, A. D. Yudina. *Prospect Svobodny - 2023: Proceedings of the XIX International Scientific Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists, Krasnoyarsk, April 24-29, 2023*. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2023, pp. 1904-1907.

7. Smolyanina E. A. English for historians (B1-B2): textbook and practice for universities. Moscow: Yurait Publishing House, 2024, 286 p.
8. Federal State Educational Standard of Higher Education. URL: <https://fgos.ru/>
9. Chicherina M. M. Intercultural approach in modern linguo-education: main conceptual directions and characteristics. *Learning, testing and evaluation: Proceedings of the International Conference, Nizhny Novgorod, October 28-29, 2020*. Vol. 20. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, 2021, pp. 192-196.
10. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
11. Daiva Pundziuvienė, Almantė Meškauskienė, Teresė Ringailienė, Jūratė Matulionienė. The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language. *Darnioji daugiakalbystė* [Sustainable Multilingualism], 2023, vol. 23(1), pp. 121-142. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0015>
12. Elisa Navarro Hernández Dirigido por: Dra. Silvia Sánchez Calderón Facultad de Filología. U.N.E.D. Mediation techniques in the development of English oral competence. URL: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-LIA-Enavarro/Navarro_Hernandez_Elisa_TFM.pdf
13. Liddicoat A.J. 3 Intercultural Mediation in Language Teaching and Learning. *Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices*, edited by Troy McConachy, Irina Golubeva and Manuela Wagner, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2022. P. 41-59. <https://doi.org/10.21832/9781800412613-010>
14. North B. The CEFR renewed: Inspiring the future of Language education. *Italiano Linguadue*, 2020, vol. 12(1), pp. 549-560. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13945>
15. North B., Piccardo E. Mediation and the social and linguistic integration of migrants: Updating the CEFR descriptors. *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*:

Some lessons from research / Les enseignements de la recherche, edited by Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgott, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017, pp. 83-90. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-011>

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Касаткина Наталья Николаевна, директор института иностранных языков, заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов, кандидат педагогических наук, доцент
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
ул. Советская, 14, г. Ярославль, Ярославская область, 150003,
Российская Федерация
ninet75@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Natalia N. Kasatkina, Director of the Institute of Foreign Languages, Head of the Department of Foreign Languages of the Humanities Faculties, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
P.G. Demidov Yaroslavl State University
14, Sovetskaya Str., Yaroslavl, Yaroslavl region, 150003, Russian Federation
ninet75@mail.ru
SPIN-code: 6383-2290
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6757-9622>
Scopus Author ID: 57200327321

Поступила 11.05.2024
После рецензирования 21.06.2024
Принята 28.06.2024

Received 11.05.2024
Revised 21.06.2024
Accepted 28.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-583
УДК 372.851



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ЦИФРОВОЙ СЛЕД ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ФИКСАЦИИ ВТОРИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А.Р. Ромащенко

Цель. Одно из главных направлений методики обучения – создание персонализированного образовательного маршрута. В условиях развития цифровой образовательной среды необходимо исследовать возможности совмещения индивидуализации обучения с современными цифровыми платформами. Ключевое понятие при изучении данной темы – «цифровой след». В статье приведена модель отображения цифрового следа в виде цифрового профиля, составлена универсальная диагностика понимания учебного текста для создания собственного текстового поля и зафиксировано, что вторичный учебный текст может быть цифровым артефактом, который остается в облачном хранилище и составляет часть цифрового следа за определенный промежуток времени.

Метод и методология проведения работы. Исследование основано на анализе и синтезе психолого-педагогической и учебно-методической литературы, моделировании процесса фиксации вторичных учебных текстов в виде цифрового артефакта, который будет являться частью цифрового следа, а также отображением уровней предметных, метапредметных и личностных результатов.

Результаты. Определены понятия цифрового следа и цифрового артефакта, вторичного учебного текста, смыслового чтения. Разработана модель цифрового следа, состоящая из цифровых артефактов в виде вторичных учебных текстов, а также создана

универсальная диагностика понимания учебного текста для создания обучающимися вторичного текста.

Область применения результатов. Результаты могут быть применены в создании цифровой образовательной среды учебной организации на основе составления и накопления цифрового следа каждого обучающегося, в анализе цифровых артефактов, представленных в виде вторичных учебных текстов, в разработке системы оценивания достигнутых образовательных результатов с помощью современных технологий.

Ключевые слова: цифровой след; цифровой артефакт; вторичный учебный текст; вторичный текст; текстовая деятельность; смысловое чтение; цифровой профиль

Для цитирования. Ромащенко А.Р. Цифровой след обучения как способ фиксации вторичных учебных текстов в результате смыслового чтения учащимися средней школы // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 157-179. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-583

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

DIGITAL LEARNING FOOTPRINT AS A WAY OF FIXING SECONDARY EDUCATIONAL TEXTS AS A RESULT OF SEMANTIC READING BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS

A.R. Romashchenko

Purpose. One of the main directions of teaching methodology is the creation of a personalized educational route. In the context of the development of the digital educational environment, it is necessary to explore the possibilities of combining individualization of learning with modern digital platforms. The key concept in the study of this topic is the “digital footprint”. The article presents a model for displaying a digital footprint in the form of a digital profile, a universal diagnosis of the understand-

ing of the educational text is compiled to create its own text field and it is recorded that the secondary educational text can be a digital artifact that remains in cloud storage and forms part of the digital footprint for a certain period of time.

Methodology. The research is based on the analysis and synthesis of psychological, pedagogical and educational literature, on modeling the process of fixing secondary educational texts in the form of a digital artifact, which will be part of the digital footprint, as well as displaying the levels of subject, meta-subject and personal results.

Results. The concepts of digital footprint and digital artifact, secondary educational text, and semantic reading are defined. A digital footprint model consisting of digital artifacts in the form of secondary educational texts has been developed, and a universal diagnostic of the understanding of the educational text has been created to create a secondary text by students.

Practical implications. The results can be applied in creating a digital educational environment of an educational organization based on the compilation and accumulation of a digital footprint of each student, in the analysis of digital artifacts presented in the form of secondary educational texts, in the development of a system for evaluating educational results achieved using modern technologies.

Keywords: digital footprint; digital artifact; secondary educational text; secondary text; textual activity; semantic reading; digital profile

For citation. Romashchenko A.R. Digital Learning Footprint as a Way of Fixing Secondary Educational Texts as a Result of Semantic Reading by Secondary School Students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 157-179. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-583

Введение

Образовательная система в современном мире адаптируется под новые требования функционирования общества. Сейчас ученик для получения образования не привязан к учителю и к месту обучения. Цифровые технологии позволяют развиваться ученику непрерыв-

но, дополнять традиционное обучение новой, необходимой и интересной информацией. Благодаря цифровизации процесса обучения учеников могут эффективно использовать все функции электронного пространства для достижения более высоких результатов образовательной деятельности, сокращения времени обучения, для определения и развития профессионального направления собственной траектории образования.

Цифровая образовательная среда развивается сама по себе из-за множества новых платформ и ресурсов, которые конкурируют между собой. Появляется все больше возможностей для создания баз данных, которые будут описывать процесс обучения в масштабе страны. Следовательно, для осуществления цифрового перехода в первую очередь необходимо определить единый механизм работы с цифровой средой всех образовательных учреждений. Как следствие, общая цифровая платформа позволит создать рекомендательные системы по конструированию индивидуальных образовательных траекторий, мониторинговые системы эффективности обучения, системы цифровых портфолио обучающихся.

Эксперименты Университета 20.35 доказывают, что результаты одного обучающегося послужат основой для построения индивидуального маршрута для других учеников. Большие данные, созданные благодаря результатам обучения, порождают систему рекомендаций для дальнейшего шага развития конкретного человека. Главное условие построения такой системы – быть как участником, то есть вносить результаты в систему, так и исследователем процесса накопления результатов в ходе обучения. Активность каждого обучающегося позволит создать рекомендации для других, что значительно повысит эффективность образовательного процесса.

Традиционная система образования содержит такие данные, как успеваемость, посещаемость и поведение – информацию, которая отражает результативность, но не сам процесс обучения. Благодаря проектам «Нейронет» были получены результаты, которые показали, что компетенции должны быть отражены в определенной пред-

метной области для создания конкретных образовательных целей и интерпретации результатов учебной деятельности. Также решение определенных ситуаций с помощью освоенных компетенций необходимо описывать не только с точки зрения применения этих компетенций, но и с точки зрения самих ситуаций, их типа и структуры. Результат владения компетенцией должен фиксироваться в цифровом артефакте (например, видеоматериал или учебный проект), а не в свидетельстве наблюдателя за образовательным процессом (педагогом). Все цифровые артефакты, собранные за определенный промежуток времени, составляют цифровой след обучающего. Каждая ситуация, которая должна демонстрировать применение компетенций, должна быть насыщена событиями – актами деятельности обучающихся. Тогда можно говорить об эффективности проведенного образовательного мероприятия.

Согласно проекту «Университет 20.35», цифровой след в образовании – это «уникальный набор представленных в электронной форме данных о зафиксированных действиях, а также процессных, контекстных и иных обстоятельствах деятельности пользователя, групп пользователей или работы информационно-коммуникационных систем» [15].

Цифровой след может быть описан при условии собрания данных образовательной деятельности на основе разработанной компетентностной модели и соответствующих компетентностных профилей, которые будут показывать приоритет тех или иных компетенций относительно выбранных ролей. Цифровой след – основа построения персональной траектории развития. Педагог, следуя индивидуализированному подходу в обучении, использует цифровой след как прогностический и профориентационный инструмент, а также анализирует данные для выявления положительных и отрицательных моментов собственной преподавательской деятельности.

Для создания цифрового следа создадим целевой компетентностный профиль обучающегося 7 класса, который приступает к изучению курса геометрии (рис. 1).

Цифровой профиль Компетентностный профиль

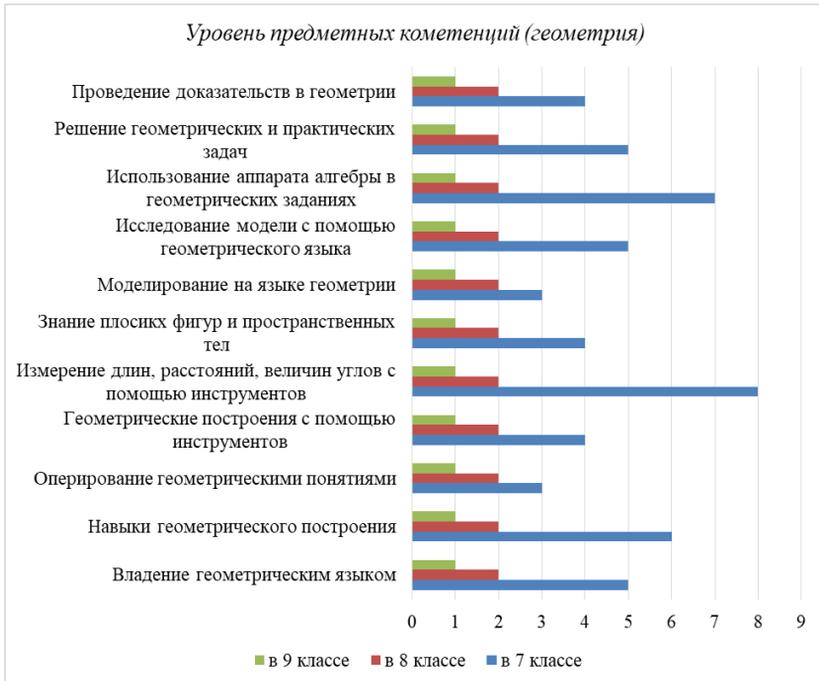


Рис. 1. Компетентностный профиль ученика 7 класса при изучении геометрии в средней школе

Для получения цифрового следа необходимо получить данные о содержании образовательной программы, планируемых мероприятиях, их структуре и результатах. Задача преподавателя – усилить деятельностную составляющую и контролировать фиксацию результатов обучения. Для начала создания цифрового следа проводится анкетирование с целью выявления подготовленности обучающихся к получению новых компетенций и разработки рекомендательной системы с помощью цифровой платформы.

Для педагога работа с цифровым следом возможно только при обладании такими компетенциями, как сбор и анализ больших данных и построение педагогического дизайна. Также необходимо создать или

использовать существующую платформу для фиксации данных, на которой у каждого обучающегося будет собственный цифровой профиль с отображаемыми компетенциями и цифровым следом (рис. 2).

Цифровой профиль

Личные качества

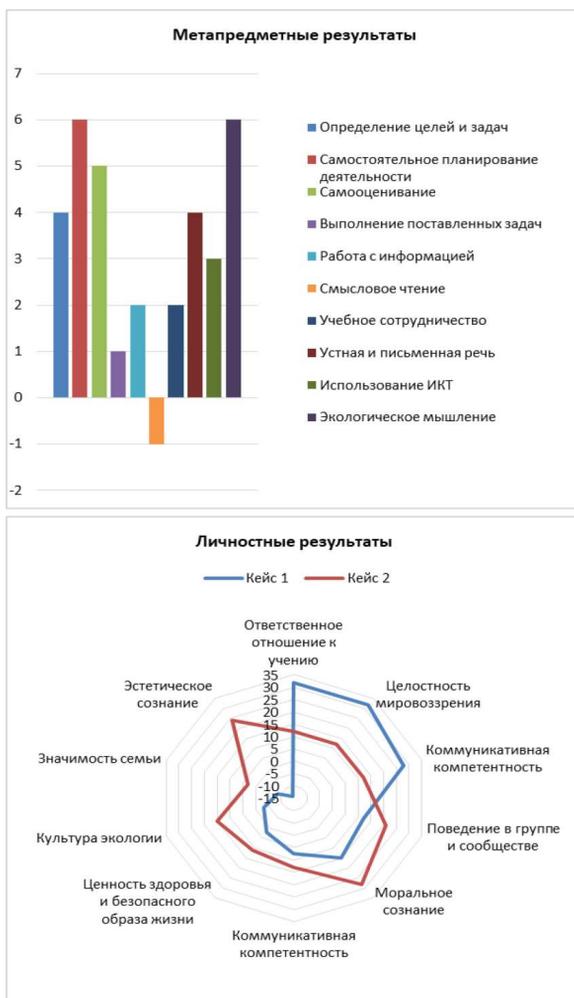


Рис. 2. Содержание цифрового следа

Основная информация для накопления больших данных: фото и видео образовательного мероприятия, фиксация действительно выполненной деятельности, которая была запланирована в соответствии с планом урока, сбор результатов работы как одного обучающегося, так и команды. Задания, выполненные в группе, маркируются отдельно для соотношения с компетенциями, связанными с коммуникацией и умениями работать в команде [3].

Для разработки и адаптации цифрового следа в образовательной системе существует ряд проблем: отсутствует единый стандарт реализации цифрового следа; не разработано правовое поле для владения цифровым хранилищем на протяжении всей жизни обучающимся; зачастую данные из места хранения данных обучающегося могут быть перемещены на другие ресурсы; не разработаны межсистемные интеграции и ручной режим ввода результатов в ходе аудиторного обучения; нет доверия к данным цифрового следа; фальсификация результатов обучения [5].

Применение цифрового следа обеспечивается информационными технологиями в образовании, а именно облачными технологиями, которые служат накопителем данных об образовательном процессе через выбранную платформу. Облачные технологии – это сбор данных с целью распределенной обработки и анализа информации при помощи компьютерных ресурсов, их мощности, а также способ предоставить пользователю интернет-сервис.

Облачный сервис предоставляет обучающимся следующие возможности: обмен информацией между всеми участниками образовательного процесса; проверка выполненных заданий; организация разных форм контроля; консультирование и комментирование преподавателя; выполнение совместных проектов; организация обсуждения учебного материала; публикация результатов образовательной деятельности; тренировка обработки информации для адаптации к цифровой среде (форматирование и редактирование текста, создание таблиц и схем и т.д.); доступность учебного материала; организация интерактивных занятий и коллективного преподавания; создание веб-лабораторий для конкретной предметной области.

Цифровой след не только позволяет организовать мониторинг качества обучения, но и помогает персонализировать траекторию обучения для каждого ученика. Также информация, оставленная в облачном хранилище, такая как личные достижения ученика, может быть использована в качестве портфолио и рефлексии собственной деятельности по определенному профессиональному направлению.

С точки зрения рефлексии собственной деятельности цифровой след – эффективное средство самоанализа и профессиональной ориентации. Цифровое пространство, в котором будут расположены результаты обучения, создает цифрового двойника обучающегося [2]. Благодаря такому свойству ученик может посмотреть на свою работу со стороны, что позволит выбрать удобную стратегию обучения, определить достигнутый уровень новых и остаточных знаний, определить периодичность повторения учебной информации, определить для себя лучший способ образовательной деятельности. О.А. Фиофанова отмечает, что цифровой след ученика, класса, школы и всей системы образования – огромная база данных, которая может быть проанализирована разными методами для выявления эффективных средств обучения, индивидуализации образовательных маршрутов [19].

Цифровой след как хранилище предыдущего опыта обучения послужит более быстрому и эффективному усвоению новой учебной информации, т.к. оптимизация будет заключаться в выборе тем для повторения, которые есть в личном цифровом хранилище, выборе формы подачи учебного материала и учебной стратегии. В системе образования актуализирующая функция цифрового следа позволит ученику восполнить смысловые пустоты нового учебного текста, когда цифровое хранилище после поискового запроса выдаст ту информацию, которая является не просто данными из Интернета, а результаты собственного изучения учебного материала ранее [5].

В ходе образовательного процесса обучающиеся работают с учебными текстами и в результате аналитико-синтетической обработки информации получают множество вторичных текстов.

Проблема в том, что в современном образовании эти вторичные, индивидуальные тексты не фиксируются, они теряются во времени, что не позволяет собрать данные для анализа собственной учебной деятельности.

Вторичные тексты представляют собой результат учебной деятельности, а именно сохранение, накопление, переработка и совершенствование информации, полученной в ходе чтения учебного текста. Подобные вторичный тексты обучающихся отражают изучение, осмысление, анализ не только определенной дисциплины, но и собственной деятельности, и являются хранилищем рефлексии и информации для повторного использования. В ходе осмысления учебного текста ученик создает в сознании встречный текст, который содержит смысл читаемого. Встречные тексты могут быть представлены в виде докладов, рефератов, тезисов, резюме [22].

С точки зрения исследования учебного текста в процессе обучения такой текст будет первичным, на основе которого будет создан вторичный текст со сменой авторства. Меняется субъект деятельности. Вторичные тексты порождают бесконечный и всеобщий диалог в текстовом пространстве [10]. Вторичный текст – это ментальное образование, которое описывает осмысление и понимание первичного текста и представлено в свернутом виде. Обучающиеся сжимают учебный текст в концепт (представление). Смысловые сгустки – промежуточное состояние невербализованного звена, которое описывает А.И. Новиков и Н.Л. Сунцова, Н.И. Жинкин [6; 12]. В зависимости от количества смысловых сгустков будет зависеть развернутость вторичного текста. Ментальные образования могут быть представлены в виде темы текста (главный предмет описания, фактические аспекты описания первичного текста), ключевых слов (более широкое содержание), денотатной структуры содержания (система предметных отношений), смысловой (концептуальный) комплекс [6].

Учебный текст по-разному воспринимается учениками, поэтому вторичные тексты будут отличаться доминирующей смысловой структурой, но денотативная структура будет одинакова, так как

отражает объективную существующую предметную реальность. А.И. Новиков описывает ступенчатый процесс формирования смысла: единицы текста – импульсы в сознании, которые актуализируют образы предметов и ситуации и индуцируют смыслы разного уровня [12]. Таким способом возникает фон восприятия, когда импульсы существуют некоторое время одновременно.

Смысл уникален, как и порожденный вторичный текст учеником, поэтому его необходимо сохранять для дальнейшего анализа. Вторичный текст так или иначе обладает чертами первичного текста, а именно личный смысл, отраженный в созданном текстовом поле. Именно множество вторичных текстов, порожденных обучающимися, могут послужить образованием первичного текста с помощью такого пускового механизма, как замысел [11].

Вторичный учебный текст может быть представлен в виде изложения, конспекта, плана, аннотации, реферата, обзора, творческого диктанта, клоуз-теста, перевода, рецензии и пр. Следуя заданию, обучающиеся составляют свой текст-объект, который будет результатом учебной деятельности. Вторичный учебный текст – инструмент выполнения задач исследования. Текст – вербальное и невербальное произведение, упорядоченное множество информационных элементов, связанных и структурированных определенным образом. Учебный текст – это текстовое пространство, созданное с дидактической целью и предназначено для обучения или для демонстрации результатов обучения. Учебный текст как средство обучения является элементом учебника, который предназначен для осуществления текстовой деятельности, в результате которой образуется система знаний по определенной дисциплине [1]. В качестве результата работы обучающихся с учебным текстом возможно оценить умения учеников осуществлять речевую деятельность [7].

Чтение учебного текста нацелено на его понимание и решение определенных задач. Понимание учебного текста до сих пор не изучено подробно, т.к. в данном процессе участвуют и мышление, и воображение, и внимание, и память, и другие познавательные, эмо-

циональные и волевые процессы. Основным планируемым результатом, который должен достигнуть обучающийся в ходе постоянного чтения, это не только способность понимать тексты, но анализировать, трансформировать и интерпретировать информацию, полученную из текстового поля. Смысловое чтение как вид чтения направлено на развитие способности полностью понять текст, используя сжатие текста и выполнение определенных действий для более быстрого и эффективного выделения смысловых сгустков.

Смысловое восприятие текста связано с осмыслением фактуальной, подтекстовой и концептуальной информации. Учащиеся в тексте находят факты, исследуют позиции автора и скрытые смыслы. Осмысленное чтение заключается в анализе не только текста, но и заголовка, иллюстраций, информации об авторе. Процесс чтения происходит параллельно с процессом выделения ключевой информации, прогностическим анализом каждого элемента текста, ассоциативным фиксированием после прочтения определенного объема текста [14].

Основным видом вторичного текста, который создает ученик чаще всего, – сжатие текста определенного уровня, используя аналитико-синтетический метод переработки информации (конспект, изложение). Сжатый текст содержит в себе содержание, смысл и структуру исходного текста. Этапы создания вторичного текста: 1. определение области знаний, содержащихся в исходном тексте; 2. анализ каждой части текста; 3. сгущение смысла и перефразирование (объединение, стяжение и обобщение).

Методы понимания текста, которые актуальны в современном образовании, это аналитическое чтение и рефлексия. Первый метод – детальное извлечение содержания текста с помощью анализа языковых форм и составления структуры из компонентов речи на основе функционального соответствия. Второй – определение ключевых слов и смысловых рядов, на основе которых строится смысл текста [17].

Осмысление текста происходит в три этапа: с помощью чтения обучающийся создает в сознании ментальную структуру – невер-

бализованное представление текста (концепт/предикат); в сознании формируется предметно-концептуальная схема первичного текста; вербализация схемы во вторичный текст. Создание вторичного текста предполагает действие по двум структурам-алгоритмам: горизонтальному и вертикальному. Горизонтальная структура – это фазовое исполнение текстопорождения: мотивация, ориентировка, исполнение, контроль. Вертикальная структура – иерархичная организация речевых действий в процессе текстопорождения, которая зависит от внутренней речи обучающегося. Внутренняя речь – процесс мышления, основанный на построении несловесного, предметного кода. Следовательно, создание вторичного текста зависит от чтения (речевая деятельность) и понимания (мыслительная деятельность).

Пусковой механизм для создания вторичного текста – это мотивация вербализовать ментальную структуру, которую во многих источниках также называют максимально свернутым содержанием или инвариантом. В зависимости от полноты ментальной структуры (тема из одного слова или предикацентрическая основа) будет зависеть полнота вторичного текста, который может состоять из темы, набора ключевых слов, денотантов или же из элементов логически связного текста.

Вторичная текстовая деятельность – это процесс вербализации понимания, исходящего от ментальной структуры, которое приобретает вид инварианта. Формирование инварианта зависит от вида деятельности и от коммуникативно-информационной установки. Для эффективной вторичной текстовой деятельности обучающемуся необходимо владеть стратегиями работы с текстом: оценивание, присвоение информации, создание нового продукта. Ученик, который умеет определять полноту, новизну, оригинальность, важность и полезность информации, а также сможет воспринимать собственные мысли, как активно-ответное понимание, для создания собственного высказывания. Комплекс стратегий работы с текстом необходим каждому ученику, чтобы уметь работать с любым текстовым пространством для выполнения поставленных задач [9].

Понимание как деятельность имеет ряд особенностей: актуализация информации – осознание правильности понимания; феноменологическая редукция – поиск ключевых слов и второстепенной информации; реализация прошлого опыта – сопоставление полученной информации с имеющейся; актуализация особенностей языка – работа со смысловыми рядами; восстановление смысла по значению – пересказ текста по ключевым словам; ассоциирование и нахождение связей – определение межпредметного пространства, в котором находится текст; выход в рефлексивную позицию – создание плана текста; постановка радикального вопроса: «Я понял, но что именно я понял?»; оценка понятого – диагностика степени осознанности полученной информации; инновационный подход – создание вторичного личного текста [16].

Смысловое чтение – не только способ прочитать текст и достичь определенной цели, но и сложный мыслительный процесс взаимодействия первичного и вторичного текстов в сознании обучающегося. Учебные вторичные тексты необходимы для поддержания текстового континуума в образовательной системе, в котором непрерывно циркулирует информация, передаются знания, которые с помощью обучающихся отображаются, сокращаются, переосмысляются, адаптируются. Фиксирование вторичных учебных текстов обучающихся позволит создать собственную навигацию в огромном потоке учебных текстов.

Отметим, что вторичный текст может содержать неточную информацию, быть лишены индивидуальности, выглядеть как штамп, фальсифицировать данные. Для этого необходимо критерияльно выявлять качество вторичного текста, оценивать и фильтровать информацию в текстовом пространстве [8].

Цель работы

Создание диагностического аппарата для определения понимания текста, с помощью которого обучающиеся создают вторичный учебный текст в облачном хранилище данных в качестве цифрового артефакта и части цифрового следа.

Результаты

Обучающиеся чаще всего пользуются компрессией текста. Избыточные элементы удаляются, используются более компактные конструкции передачи одной и той же информации. Для сжатия текста необходимо: понимать идею исходного текста; определять микро- и макротемы; соблюдать логику, гармонию при передаче содержания исходного текста; не искажать смысл; соблюдать речевые нормы и стилистическое единство. Существуют два метода сжатия текста: исключение деталей и обобщение. Для первого метода необходимо определить важность информации, основную идею и второстепенные элементы, маркировать ключевые слова. Для второго метода обучающиеся выделяют схожие объекты и объединяют их в единое целое с помощью языковых средств.

Компрессия текста как процесс осуществляется исключением несущественных деталей и обобщением, при этом для составления плана обучающиеся выписывают микротемы, основанные на ключевых словах. Микротемы могут не совпадать с абзацами, т.к. границы микротем обозначены началом и окончанием законченной идеи. Также обучающиеся работают с лексической поддержкой – комбинациями слов и словосочетаний в структуре микротемы, на которых основана определенная идея. К каждой микротеме можно составить ряд микровопросов, которые будут проверять понимание каждой части первичного текста и облегчит составление вторичного текста [21; 23].

Н.В. Уканаква определяет вторичные тексты, созданные обучающимися, как тексты-продукты, которые основаны на оперировании элементами текста-первоисточника [18]. Исследователи отмечают, что такой процесс безэмоционального, логически правильного отражения объектов во вторичном тексте называется проекцией текста. Следовательно, процесс понимания текста имеет последовательность: текст-источник → проекция текста → текст-продукт. Если конкретизировать процесс в рамках учебной деятельности, то получится: учебный текст → проекция учебного текста на деятельность обучающихся → текст-продукт.

Вторичные тексты-продукты наиболее приближены к первоисточнику, в котором оперирование объектами происходит без искажений, в неизменном виде. Наблюдается аффективная привязанность к первичному тексту. Восприятие любого текста – стратегический процесс, итогом которого является создание читательской проекции.

Стратегии восприятия текста: макростратегии (понимание общего содержания, темы текста, использование догадок; создание макроструктуры текста для гибкого и эвристического восприятия смысла прочитанного); схематические стратегии (нарративное представление текста, структура проекции текста; сближение первичного и вторичного текста с помощью материального представления и содержательности); продукционные стратегии (представление исследуемого текста в различных формах); другие стратегии (повышение эффективности семантической интерпретации, альтернативные способы представления и расшифровки текстовых элементов).

Именно стратегии по созданию читательской проекции запускают процесс создания вторичного учебного текста-продукта [18].

Таким образом, используя смысловое чтение, обучающиеся понимают текст и при этом развивают определенные навыки и умения, уровень которых необходимо фиксировать. Если использовать цифровой след как форму хранения результата учебной деятельности, то данный материал можно не только использовать в качестве демонстрации выполненного задания, но и для анализа уровня развития смыслового чтения.

Вторичный текст в цифровой среде может быть представлен как артефакт – объект, созданный человеком, который содержит в себе информацию в виде знаков и символов. Артефактом может стать текст, картинка, видео, схема и пр. [13].

Например, ученик создает вторичный текст на электронном носителе (рис. 3), отвечая на вопросы, выявляющие уровень понимания текста (на основе применения разных стратегий смыслового чтения, описанных ранее):

Диагностика понимания учебного текста

1. *Определите тему прочитанного текста.*
2. *Выделите повторение слова или словосочетания темы в тексте. Сколько раз повторяется название темы в тексте?*
3. *Сравните данный текст с изученными ранее текстами. Выделите общую информацию. В чем различие представленного текста и предыдущих? Опишите сходства и различия.*
4. *Сократите текст, убрав, по вашему мнению, второстепенную информацию.*
5. *Постройте логическую структуру текста по принципу узлов: ()→()→()→()→... Выделите в структуре узел, который является первостепенным, важным.*
6. *Опишите, возможно ли и как информация из текста может стать решением реальной проблемы или ее части.*
7. *После прочтения к какому выводу вы пришли?*
8. *Запишите один или несколько вопросов к тексту и ответьте на них, используя аргументы из прочитанного текста.*
9. *Составьте одно предложение, описывающее весь текст или сделайте рисунок, который будет отражать всю текстовую информацию.*
10. *Опишите реальную ситуацию из собственного опыта или из других источников, где будет использована информация из текста.*
11. *На сколько объективна информация, представленная в тексте? Оцените по десятибалльной шкале. Объясните свое решение.*
12. *Выпишите ключевые слова и словосочетания. Что нового вы узнали из текста? Что вспомнили во время или после чтения?*

Ответив на все вопросы, ученик получает вторичный текст, который может быть оценен как преподавателем, так и электронной системой (количество символов, изображений, слов-маркеров и пр.). Для оценивания степени понимания необходимо проверить полученный текст, что возможно осуществить с помощью тестирования или проверки ключевых слов, которые обязательно должны быть во вторичном учебном тексте. Преимущество фиксации вторичного текста в цифровой среде состоит в том, что ученик может воспользоваться им в любое время, и сам текст станет частью цифрового портфолио обучающегося. Написанный самостоятельно текст будет демонстрировать умения текстовой деятельности обучающегося.

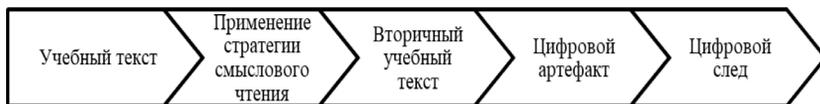


Рис. 3. Процесс создания вторичного текста в цифровой среде

Заключение

Следовательно, множество вторичных текстов будет составлять цифровой след обучаемого в виде комплекта цифровых артефактов. Кроме того, благодаря электронным средствам создания вторичных текстов появляется возможность автоматизировать определение уровня развитости умений и навыков исследования текста и текстовой деятельности. Вторичные тексты проходят программную диагностику, определяются их метаданные – маркеры компетенционной ориентации, например, насколько полно отражает текст логическая структура, созданная при выполнении пятого задания.

Таким образом, представление вторичных учебных текстов в виде цифрового следа позволяет утверждать, что, во-первых, цифровая среда необходима для более глубокого и детального изучения образовательного процесса и накопления больших данных, во-вторых, текстовая деятельность обучающихся может быть диагностирована программным обеспечением без участия педагога (наличие слов-маркеров), в-третьих, наличие зафиксированных вторичных учебных текстов на протяжении определенного периода обучения конкретного ученика позволяет проанализировать изменение уровня смыслового чтения и эффективность стратегий чтения.

Список литературы

1. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: изд-во Саратовского ун-та, 1987. 151 с.
2. Вилкова К.А., Лебедев Д.В. Адаптивное обучение в высшем образовании: за и против. М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2020. 36 с.
3. Вилявин Д.А. Цифровые профили компетенций в образовании / Вилявин Д.А., Комлева Н.В., Мамедова Н.А., Уринцов А.И. // Открытое

- образование. 2023. № 5. С. 33-44. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-5-33-44>
4. Газейкина А.И., Кувина А.С. Применение облачных технологий в процессе обучения школьников // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 55-59.
 5. Дьяченко М.С., Леонов А.Г. Цифровой след в образовании как драйвер профессионального роста в цифровую эпоху // E-Management. 2022. № 4. <https://doi.org/10.26425/2658-3445-2022-5-4-23-30>
 6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
 7. Заика В.И., Яшина Д.С. Учебный вторичный текст: к вопросу о содержании понятия // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2023. № 6(51). С. 729-743. [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6\(51\).729-743](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6(51).729-743)
 8. Костыря А.В. Категория вторичности в рамках лингвистики текста, теории семиозиса и когнитивных исследований // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 1. С. 68-76. <https://doi.org/10.24412/2713-0231-2021-1-68-76>
 9. Лаврова И.В. Этапы речемыслительной деятельности в процессе создания вторичного текста // Актуальные вопросы социогуманитарного знания: история и современность: межвузовский сборник научных трудов. 2010. С. 133-136.
 10. Майданова Л.П. Речевая интенция и типология вторичных текстов // Человек. Текст. Культура. 1994. С. 81-104.
 11. Нестерова Н.М., Попова Ю.К. О проблеме дифференциации первичных и вторичных текстов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 4. С. 52-61. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2017.4.5>
 12. Новиков А.И., Сунцова Н.Л. Концептуальная модель порождения вторичного текста // Обработка текста и когнитивные технологии. 1999. № 3. С. 158-166.
 13. Рождественская Л.В. Артефакт-педагогика: от артефакта к учебной ситуации // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2(3). С. 25-29.

14. Ситникова Н.С. Развитие навыков смыслового чтения как основополагающего компонента, формирования грамотности чтения у обучающихся // Аллея науки. 2018. №7(23). С. 898-903.
15. Стандарт цифрового следа // Университет НТИ 20.35: офиц. сайт. URL: <https://standard.2035.university> (дата обращения: 02.05.2024).
16. Текучева И.В., Громова Л.Ю. Использование метода аналитического чтения для обучения школьников созданию вторичных текстов // Среднее профессиональное образование. 2016. № 11. С. 59-61.
17. Текучева И.В., Шумкина О.Н., Громова Л.Ю. Обучение пониманию текста в целях формирования коммуникативной компетенции учащихся // Глобальный научный потенциал. 2021. № 4(121). С. 79-84.
18. Уканакова Н.В. Стратегии восприятия текста-источника, объективируемые во вторичных текстах // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 4-2(56). С. 141-149.
19. Фиофанова О.А. Анализ современного состояния исследований в области управления образованием на основании данных // Ценности и смыслы. 2020. № 1. С. 71-83.
20. Шарова Н.Н. К вопросу об использовании анализа цифровых артефактов для решения задач индивидуализации обучения // Матрица научного познания. 2019. № 12. С. 268-271.
21. Шурыгина О.О. Система работы по обучению компрессии текста в старших классах // Вести научных достижений. Психология и педагогика. 2022. № 11. С. 85-89. https://doi.org/10.36616/2686-9144_2022_11_85
22. Яхиббаева Л.М. Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса // Вестник Башкирского университета. 2008. №4. С. 1029-1031.
23. Яхиббаева Л.М., Файрузова А.Р. Роль автора в порождении вторичного учебного текста // Вестник Башкирского университета. 2020. Т. 25, № 2. С. 399-406. <https://doi.org/10.33184/bulletin-bsu-2020.2.29>.
24. Яшина Н.В. Формирование навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения в начальной школе // Актуальные проблемы современного педагогического образования. 2016. С. 106-112.

References

1. Babaylova A.E. *Text as a product, means and object of communication in teaching a non-native language*. Saratov: Saratov Univ. Publ., 1987, 151 p.
2. VilkoVA K.A., Lebedev D.V. *Adaptive learning in higher education: pros and cons*. Moscow: HSE Univ. Publ., 2020, 36 p.
3. Vilyavin D.A., Komleva N.V., Mamedova N.A., Urintsov A.I. Digital profiles of competencies in education. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], 2023, no. 5, pp. 33-44. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-5-33-44>
4. Gazeykina A.I., Kuvina A.S. The use of cloud technologies in the process of teaching schoolchildren. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teacher Education in Russia], 2012, no. 6, pp. 55-59.
5. D'yachenko M.S., Leonov A.G. Digital footprint in education as a driver of professional growth in the digital age. *E-Management*, 2022, no. 4. <https://doi.org/10.26425/2658-3445-2022-5-4-23-30>
6. Zhinkin N.I. *Speech as an information conductor*. Moscow: Nauka Publ., 1982, 159 p.
7. Zaika V.I., Yashina D.S. Educational secondary text: on the question of the content of the concept. *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes of Novgorod State University], 2023, no. 6(51), pp. 729-743. [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6\(51\).729-743](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6(51).729-743)
8. Kostyrya A.V. The category of secondariness within the framework of text linguistics, theory of semiosis and cognitive research. *Gumanitarnye issledovanija. Istorija i filologija* [Humanities Studies. History and philology], 2021, no. 1, pp. 68-76. <https://doi.org/10.24412/2713-0231-2021-1-68-76>
9. Lavrova I.V. Stages of speech-thinking activity in the process of creating a secondary text. *Aktual'nye voprosy sociogumanitarnogo znanija: istorija i sovremennost'* [Current Issues of Socio-Humanitarian Knowledge: History and Modernity], 2010, pp. 133-136.
10. Maydanova L.P. Speech intention and typology of secondary texts. *Chelovek. Tekst. Kul'tura* [Man. Text. Culture], 1994, pp. 81-104.

11. Nesterova N.M., Popova Yu.K. On the problem of differentiation of primary and secondary texts. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki* [Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy], 2017, no. 4, pp. 52-61. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2017.4.5>
12. Novikov A.I., Suntsova N.L. Conceptual model of secondary text generation. *Obrabotka teksta i kognitivnye tehnologii* [Text Processing and Cognitive Technologies], 1999, no. 3, pp. 158-166.
13. Rozhdestvenskaya L.V. Artifact-pedagogy: from an artifact to an educational situation. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik* [Povolzhsky Pedagogical Bulletin], 2014, no. 2(3), pp. 25-29.
14. Sitnikova N.S. The development of semantic reading skills as a fundamental component of the formation of reading literacy among students. *Alleja nauki* [Alley of Science], 2018, no. 7(23), pp. 898-903.
15. The digital footprint standard. *University 20.35*. URL: <https://standard.2035.university> (accessed May 02, 2024).
16. Tekucheva I.V., Gromova L.Yu. Using the analytical reading method to teach schoolchildren how to create secondary texts. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary Vocational Education], 2016, no. 11, pp. 59-61.
17. Tekucheva I.V., Shumkina O.N., Gromova L.Yu. Teaching text understanding in order to form students' communicative competence. *Global'nyj nauchnyj potencial* [Global Scientific Potential], 2021, no. 4(121), pp. 79-84.
18. Ukanakova N.V. Strategies of perception of the source text, objectified in secondary texts. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2013, no. 4-2(56), pp. 141-149.
19. Fiofanova O.A. Analysis of the current state of research in the field of education management based on data. *Cennosti i smysly* [Values and Meanings], 2020, no. 1, pp. 71-83.
20. Sharova N.N. On the use of digital artifact analysis to solve the problems of individualization of learning. *Matrica nauchnogo poznanija* [Matrix of Scientific Knowledge], 2019, no. 12, pp. 268-271.
21. Shurygina O.O. The system of work on teaching text compression in high schools. *Vesti nauchnyh dostizhenij. Psihologija i pedagogika* [News of

- Scientific Achievements. Psychology and Pedagogy], 2022, no. 11, pp. 85-89. https://doi.org/10.36616/2686-9144_2022_11_85
22. Yakhibbaeva L.M. Educational text as a special type of secondary text and a component of educational discourse. *Vestnik Bashkirsk. un-ta* [Bulletin of the Bashkir University], 2008, no. 4, pp. 1029-1031.
23. Yakhibbaeva L.M., Fayruzova A.R. The role of the author in the generation of a secondary educational text. *Vestnik Bashkirsk. un-ta* [Bulletin of the Bashkir University], 2020, Vol. 25, No. 2. pp. 399-406. <https://doi.org/10.33184/bulletin-bsu-2020.2.29>
24. Yashina N.V. Formation of semantic reading skills at literary reading lessons in primary school. *Aktual'nye problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Current Problems of Modern Teacher Education], 2016, pp. 106-112.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Ромашенко Алексей Романович, аспирант кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
пр. Ленина, 27, г. Волгоград, 400005, Российская Федерация
alexro22@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Alexey R. Romashchenko, Postgraduate student of the Department of Methods of Teaching Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies
Volgograd Socio-Pedagogical University
27, Lenin Ave., Volgograd, 400005, Russian Federation
alexro22@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7080-3976>
SPIN-code: 6552-0480

Поступила 26.05.2024
После рецензирования 21.06.2024
Принята 24.06.2024

Received 26.05.2024
Revised 21.06.2024
Accepted 24.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-586

УДК 378



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

СТИГМА И СТИГМАТИЗАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И МОДЕЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев, А.А. Фортунатов

Обоснование. Широкое распространение теория стигмы получила благодаря исследованиям, проведенным в середине 60-х годов прошлого столетия социологами М. Seeman и E. Goffman. Теоретические аспекты стигматизации, представленные в данных работах, позволили распространить их результаты на различные профессии, включая профессию педагога и сконструировать ряд теоретических моделей процессов стигматизации личности педагогических работников. Компонентный состав подобных моделей содержательно опирается на теоретических исследованиях, проведенных в работах J.B. Pryor и G.D. Reeder. Исследования такого рода вносят заметный вклад в теорию стигмы с точки зрения понимания того, что процессы стигматизации личности педагога могут идти с разных направлений и как правило они многоаспектны; представления общества о профессии педагога влияют на уровень стигматизации данной профессии; признание самим педагогом стигмы может возникать в результате понимания социальной девальвации собственной профессиональной деятельности; субъекты, входящие в окружение стигматизированного педагога (например, семья и друзья), входят в группу риска людей подверженных стигматизированным реакциям со стороны общества; социальные институты могут закреплять или усугублять стигматизированный статус профессии педагога.

Цель. Целью статьи является изложение теории стигматизации профессии педагога, разработка соответствующей модели и анализ составляющих ее компонентов, придающих ей качественную определенность, а также снижение рисков стигматизации и повышение ценности профессиональной деятельности педагогов.

Материалы и методы. Практическая и эвристическая ценность данного исследования состоит в том, что его результаты расширяют имеющиеся представления о механизмах стигматизации и предлагают продуктивный инструментарий решения проблем стигматизации педагогических профессий в системе современного образования, дают видение ключевых аспектов, подлежащих дальнейшим исследованиям по данным и смежным с ним направлениям. В исследовании использовались методы компаративной педагогики и метод моделирования.

Результаты. Исходя из анализа научно-методической литературы по проблеме стигматизации отдельно взятых профессий, нами была предложена модель отражающая основные представления процессов стигматизации профессии учителя в сфере образования. В данной модели были выделены следующие основные компоненты: общественная стигма, аутостигма, ассоциативная стигма, структурная стигма, первичные и вторичные отношения личности педагога и обучающегося. Общественная стигма является ключевым компонентом формирования стигмы в отношении профессии педагога и является основанием для последующих компонентов, выделенных нами в данной модели. Также были обобщены материалы и выделены положения, которые должны быть включены в теорию, описывающую процессы стигматизации в сфере образования. Вышесказанное способствует снижению влияния сформированной в отношении образовательного процесса или профессии педагога стигмы, и может оказать положительное влияние на статус учителя, его профессиональную идентичность и взаимоотношение с обучающимися.

Ключевые слова: стигма; теория стигматизации; педагог; система образования

Для цитирования. Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Фортуна-
тов А.А. Стигма и стигматизация в профессиональной деятель-
ности педагога: сущностно-содержательный анализ и модельные
представления // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024.
Т. 15, № 3. С. 180-190. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-586

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

STIGMA AND STIGMATIZATION IN A PEDAGOGICAL'S PROFESSIONAL WORK: SUBSTANTIVE AND INFORMATIVE ANALYSIS AND MODEL'S PRESENTATIONS

V.V. Afanasiev, I.V. Afanasiev, A.A. Fortunatov

Background. *The theory of stigma was popularized through research by sociologists M. Seeman and E. Goffman in the mid-1960s. The theoretical aspects of stigmatization presented in these works have made it possible to disseminate their results to different professions, including the teaching profession, and to construct a number of theoretical models of the processes of stigmatization of teachers. The component composition of such models is substantively based on theoretical studies carried out in the works of J.B. Pryor and G.D. Reeder. Research of this kind makes a significant contribution to stigma theory in terms of understanding that the processes of stigmatization of the educator's personality can take different directions and how they are multidimensional; Societal perceptions of the teaching profession influence the level of stigmatization of the profession; acceptance of the stigma by the educator itself may result from an understanding of the social devaluation of the profession; Actors in a stigmatized pedagogical environment (such as family and friends) are at risk of social stigmatization; social institutions can perpetuate or exacerbate the stigmatized status of the teaching profession.*

Purpose. *The article is aimed at presenting the theory of stigmatization of the teaching profession, as well as the development of an ap-*

propriate model and the analysis of its components, giving it qualitative certainty, reducing the risks of stigmatization and enhancing the value of the professional activity of the teachers

Materials and methods. *The practical and heuristic value of the study is that its findings broaden the existing understanding of the mechanisms of stigmatization and offer a productive tool for addressing the stigmatization of teaching professions in modern education, provide a vision of the key aspects to be further explored in this and related areas. The study used methods of comparative pedagogy, modeling method.*

Results. *Based on the analysis of the scientific and methodical literature on the problem of stigmatization of individual professions, we proposed a model reflecting the basic concepts of the processes of stigmatization of the teaching profession in the field of education. The model identified the following main components: social stigma, self-stigma, associative stigma, structural stigma, primary and secondary personality relationships of the educator and learner. Social stigma is a key component of stigmatizing the teaching profession and underpins the subsequent components we have identified in this model. They also summarized the materials and highlighted the provisions that should be included in the theory describing the processes of stigmatization in education. This contributes to reducing the influence of the stigma formed in relation to the educational process or the profession of the teacher, and can have a positive influence on the status of the teacher, his professional identity and relationship with the students.*

Keywords: *stigma; theory of stigmatization; teacher; education system*

For citation. *Afanasiev V.V., Afanasiev I.V., Fortunatov A.A. Stigma and Stigmatization in a Pedagogical's Professional Work: Substantive and Informative Analysis and Model's Presentations. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 180-190. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-586*

Введение

Стигма представляет собой явление, которое основывается на стереотипных представлениях личностей, проживающих в определенной временной и социокультурной формациях. Описанные

концепции стигмы, по мере накопления теоретических и эмпирических исследований, способствовали возникновению дискуссий в отношении основных компонентов и факторов, влияющих на возникновение моделей стигматизации отдельно взятых профессий.

В исследовании мы опирались на теоретической концепции стигмы, изложенной в середине прошлого столетия в работах М. Seeman и E. Goffman [12]. Данная концепция получила дальнейшее развитие в исследованиях J.B. Pryor и G.D. Reeder [11], L.H. Yang, A. Kleinman, B.G. Link и др. [14]. Хотя подобного рода исследования стигмы происходили в разных профессиональных группах, тем не менее теоретические аспекты, выдвинутые учеными, имеют довольно много общего. На наш взгляд адаптация данных теорий к конкретно взятой профессии, в нашем случае профессии педагога, будет способствовать разработке механизмов предотвращения данного явления в конкретных целевых группах в определенных контекстных условиях.

Проблема стигматизации, как отмечают П.А. Амбарова и Г.Е. Зборовский, присутствует и в сфере образования, оказывая психологическое и социальное влияние на становление и развитие личности педагога, а также на людей, которые его окружают [1; 2]. В связи с этим нам кажется необходимым дальнейшее изучение данного явления, обобщение и выделение особенностей проявления моделей стигматизации в системе образования.

Выделенную модель стигматизации профессии педагога можно представить в качестве дополнения к исследованиям данной проблемы, что требует дальнейшего подкрепления эмпирическими исследованиями, для более точной адаптации теории к конкретным условиям образовательной организации.

Материалы и методы исследования

В исследовании использовались методы компаративной педагогики, основу которых составил сравнительно-сопоставительный анализ теорий стигматизации различных профессий, включая профессию педагога в России и за рубежом. Использовался метод мо-

делирования как инструмент качественной оценки исследуемого явления и фактор его содержательной интерпретации.

Организация исследования была выстроена в логике ответа на следующие вопросы: 1. Какие аспекты теории стигматизации могут быть включены в рассмотрение теории формирования и развития стигматизации профессии педагога? 2. Каким образом выявленные теоретические аспекты могут быть преобразованы в модель, с тем чтобы проиллюстрировать динамику процессов стигматизации профессии педагога в системе образования?

Результаты и обсуждение

По мнению многих исследователей стигматизация происходит на социальном, межличностном и индивидуальном уровнях. Попробуем концептуальную модель стигматизации, описанную в исследованиях J.B. Pryor и G.D. Reeder [11] расширить и переложить на профессию педагога (рисунок 1). Данная модель позволит внести большую ясность в понимания процесса стигматизации профессии педагога. Исходя из проведенного анализа исследований, посвященных описанию теорий стигмы [1; 2; 6; 8; 9; 14; 15], в модели стигматизации профессии педагога выделено шесть взаимосвязанных компонентов (рисунок 1):

1. **Общественная стигма** – является первым компонентом модели и представляет собой основу для ауто-, ассоциативной и структурной стигмам. В основе данного рода стигматизации лежат исследования, проведенные J.B. Pryor и G.D. Reeder [11], выделившиеся социальные и психологические реакции людей на стигматизированную личность, в нашем случае педагога. Стигматизированная личность педагога способствует формированию в обществе определенных когнитивных, аффективных и поведенческих типов реакции.

Формирование данной стигмы происходит исходя из когнитивных представлений общественности о профессии педагога, которая может быть подвержена стигматизации. Подобные когнитивные представления положительно коррелируются с формированием негативных эмоциональных и поведенческих реакции со стороны окружающих людей.

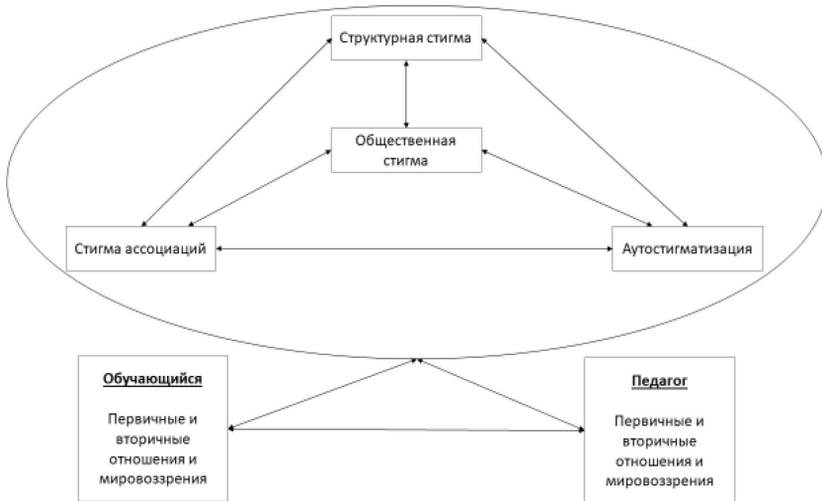


Рис. 1. Графическое представление процессов стигматизации в сфере образования

Следует также отметить в определенной степени ответственность педагога за возникновение и формирование общественного поведения, направленного на стигматизацию профессии. Обязательным спутником стигматизации личности педагога является высокий уровень тревоги и стресса, вызванные воспринимаемой им тяжести данного явления. Формирование стресса и состояния тревожности может привести к эмоциональной амбивалентности и нарушению взаимодействия с окружающим социумом. Чаще всего это наблюдается в условиях, которые считаются фатальными для личности педагога (например, предоставление платных услуг; закрепленная на законодательном уровне до 2022 года норма рассматривать образование, как услугу). Еще одной особенностью стигматизации личности педагога, является осознание опасности данного состояния, что в свою очередь приводит к возникновению страхов по отношению к своей профессиональной деятельности. Например, «выгоревший» педагог часто воспринимается родительским сообществом, как непредсказуемая и опасная по отношению к ребенку личность, которая в связи с этим может быть стигматизирована. Совершае-

мое педагогом нарушение социальных норм положительно коррелируется с отрицательным отношением и социальной изоляцией личности учителя и отрицательно коррелируется с сочувствием со стороны общественности. Восприятие нарушения норм сыграло важную роль в стигматизации профессии педагога, так в 90-х и начале 2000-х гг. покупались и продавались аттестаты об образовании, дипломы о высшем образовании, оценки и дополнительные баллы за экзамены, данные проступки до сих пор относятся к девиантным моделям поведения.

Согласно модели, предложенной J.B. Pryor и G.D. Reeder [11] по отношению к личности, подвергающейся стигматизации у окружающих людей формируются скрытые и явные отрицательные реакции. Скрытые реакции основываются на устоявшихся рефлексивных проявлениях, сформированных у человека, позволяющих получить быстрые и стереотипные ответы на взаимодействие со стигматизированной личностью. Явные реакции основываются на формируемых в обществе правилах и контролируемых реакциях личности на стигматизацию личности педагога. Проведенные исследования демонстрируют интересные особенности отношения личности к стигматизированным педагогам, которое может контролироваться и способствовать, как смягчению негативных реакций, так и еще большей их поляризации.

2. Аутостигма представляет собой второй компонент модели, включающий в себя социальные и психологические последствия для личности педагога, подверженной стигматизации. Как правило педагог может выражать опасения, связанные с возможностью быть подвергнутым стигматизирующим воздействием, так и потенциальную интернализацию негативных убеждений и чувств, связанных с данным явлением.

Исследования, проведенные P. W. Corrigan, A. C. Watson и L. Barr, показывают, что стигматизация личности имеет серьезные и необратимые последствия для психологического благополучия человека [4; 5; 6]. Аутостигма формируемая у педагога может возникать в результате понимания и принятие им общественной стигмы, че-

рез осознанное восприятие социальной девальвации своей профессиональной деятельности. Как и предыдущая стигма, аутостигма включает в себя когнитивные, аффективные и поведенческие представления, но уже самого педагога по отношению к стигме, которые могут проявляться в виде явных и скрытых реакций [11].

Основным проявлением аутостигмы является степени ее сокрытия личностью [7; 12]. Стигматизированные педагоги, могут скрывать от окружающих степень стигматизации педагогической профессии, но несмотря на это остается высокий риск их дискриминации, из-за риска раскрытия данного «подлога».

Возникновение желания скрыть свое стигматизированное состояние у педагога напрямую связано со страхом быть раскрытыми и недоверия к собеседникам, что способствует развитию психологического стресса. В качестве примера можно привести педагогов, которые могут подвергаться стигматизации из-за их стиля взаимодействия с обучающимися (например, либеральный или авторитарный стили), социально-экономического статуса (долгое время профессия учителя ассоциировалась с низкой заработной платой и низким социальным уровнем). Несмотря на то, что педагог, может добровольно раскрывать свой стигматизированный статус, он всегда должен помнить о высоком риске потенциальной возможности быть «дискредитированным» в глазах других.

В настоящее время разработаны копинг-стратегии поведения, которые позволяют педагогам смягчить негативные психологические (например, стресс, выгорание, тревоги и депрессию) и социальные (например, изоляция, сокращение социальных связей, ограниченную социальную поддержку) последствия стигматизации своей профессии. Одни копинг-стратегии помогают изменить отношений между стигматизированными людьми и их окружением, другие копинг-стратегии направлены на обучение тому, как правильно справляться с проявлениями негативных эмоций. Копинг-стратегии, направленные на преодоления проблем, возникающих по отношению к своей собственной личности или в процессе взаимодействия с людьми, могут включать в себя такие модели поведения, как выборочное раскрытие

информации, создание общественных объединений по совместному преодолению и решению проблем стигматизации, поиск социальной поддержки и благоприятного отношения со стороны общества.

В отношении аутостигмы педагоги могут применять копинг-стратегии поведения, ориентированные на изменение отношения к внешним проявлениям поведения других людей, направленного на стигматизацию педагогической профессии, например, развенчания мифов или предрассудков в отношении педагогической профессии, положительную переоценку опыта стигматизации и отделение себя от своей стигматизированной идентичности.

3. Ассоциативная стигма – представляет собой следующий компонент модели. Данная стигма формируется на основе того, что люди, окружающие стигматизированного педагога (например, семья и друзья), также могут быть подвержены стигматизированным реакциям (социальным и психологическим реакциям) вследствие проведения аналогии с педагогом и на наш взгляд очень близка по содержанию со «стигмой вежливости», приложенную M. Seeman и E. Goffman [12].

Стигматизация затрагивает не только профессиональную деятельность педагога, но и их ближайшее окружение. Исследования показали, что личность, находящаяся в близких или дружеских отношениях со стигматизированным педагогом (например, микросоциум: семья, друзья и т.д.), может также испытывать ряд психологических и социальных проблем, связанных с проявлением эмпатии по отношению к данной профессии. Подобные проблемы могут возникать у человека и когда связь носит чисто произвольный характер (например, проживание с педагогом по соседству, увлечением одним хобби и т.д.). В состав ассоциативной стигме также входят когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Явные установки препятствуют или вообще нейтрализуют распространение стигмы среди людей, имеющих близкие отношения с педагогом (например, имеющие близкородственные связи), тогда как неявные установки сдерживают распространение стигмы, когда связь носит чисто произвольный характер, а также когда связь более значима [11].

Было обнаружено, что восприятие ассоциативной стигмы связано с более низкой самооценкой и психологическим стрессом у тех людей (в большинстве эмпирических исследований к ним относятся члены семьи), которые связаны со стигматизированными педагогами. Люди часто пытаются скрыть свои отношения со стигматизированным членом семьи или поощряют этого члена скрывать свое состояние. Такие «советы» по сокрытию вредны для психологического благополучия стигматизированного члена семьи.

Ассоциативная стигма также может оказывать влияние на людей, не являющихся членами семьи, у которых сложились положительные социальные связи со стигматизированными педагогами (например, благодарные ученики, соседи и т.д.).

4. Структурная стигма – является четвертым компонентом нашей модели и основывается на теории J.V. Pryor и G.D. Reeder [11], включающей в себя процесс легитимизации стигматизированного статуса педагога общественными институтами и идеологическими системами.

Структурная стигма относится к проблеме, с помощью которой социальные идеологии и институты закрепляют или усугубляют стигматизированный статус профессии учителя. В исследованиях, посвященной стигме было выявлено, что стигма воспроизводит существующее социальное неравенство и увековечивается гегемонией и порождается социальной, экономической и политической властью [3; 10; 13]. Социальные структуры, способствующие стигматизации, различаются в зависимости от социокультурной и временной формации. Структурная стигма требует изучения социального контекста, в котором возникает эта стигма, и местных систем знаний, которые способствуют формированию и развитию данной стигме.

5 и 6 компонентами модели являются первичные и вторичные отношения личности педагога и обучающегося.

Хотелось бы отметить ключевые аспекта взаимодействия личности педагога и обучающегося в данной модели стигматизации:

а) Процессы стигматизации могут идти в нескольких направлениях, иногда одновременно. Данный процесс включает в себя

передачу определенных свойств от педагога к обучающемуся, но также и наоборот.

б) Процессы стигматизации могут включать взаимное усиление. Например, обучающиеся, усвоившие негативное отношение окружающей среды к образовательному процессу, могут способствовать стигматизации педагогов, а стигматизированные педагоги могут способствовать усилению стигматизации учеников.

в) Существуют смягчающие факторы стигматизации профессии. Это может привести к положительному восприятию профессии педагога, со стороны обучающихся, что в свою очередь может помочь педагогу в борьбе с стигматизирующим нарративом общества.

г) Образовательный процесс может подвергаться стигматизации. Она отличается от традиционной теории стигмы, но явно соответствует исследованиям стигматизированных организаций, проведенным в сфере делового администрирования, а также соответствует исследованиям, показывающим, что политика государства в отношении модели образования может быть, как доброжелательным, так и стигматизирующим [14].

Модель также включает в себя несколько динамических процессов, изображенных в виде разных стрелок. Стрелки символизируют негативное или позитивное отношение педагога и обучающегося, возникающее в образовательном пространстве, а также обозначают обратную связь, поскольку восприятие педагога и обучающегося отношения со стороны окружающей среды возвращается к контекстам, которые либо укрепляют и сохраняют контекст, либо бросают вызов и меняют его (рисунок 1).

Заключение

Исходя из вышесказанного следует отметить, что рассмотренная модель стигматизации педагога может помочь в понимании процессов формирования стереотипов по отношению к педагогу, и их влияния на профессиональную педагогическую деятельность. Что в свою очередь позволит разработать более эффективные стратегии поддержки и развития учителя, а также предложить необходимые

меры по преодолению стигматизации профессии. В долгосрочной перспективе это будет способствовать изменению общественного мнения и повышению уважения к профессии педагога. Как следствие данные аспекты приведут к улучшению взаимодействия учителя-обучающегося и повышению качества образования.

Основываясь на проведенных нами исследованиях и существующих теориях, мы попытались обобщить материалы и выделить положения, которые должны быть включены в теорию, описывающую процессы стигматизации в сфере образования:

1. В условиях определенной социокультурной формации в обществе формируется положительное или отрицательное отношение к образовательному процессу, педагогу и обучающемуся. Подобного рода отношение к педагогической профессии может принимать форму стереотипа, благодаря чему педагоги и обучающиеся склонны: а) принимать эти стереотипы; б) интерпретировать то, что они подразумевают; в) действовать на основе их интерпретации.

Исходя из этого негативные стереотипы будут восприниматься обществом и самим педагогом, как социально стигматизирующие.

2. Сформированная в отношении образовательного процесса или профессии педагога стигма, может оказать отрицательное влияние на статус учителя, его профессиональную идентичность и взаимоотношение с обучающимся.

3. Параллельно с этим стигматизация образовательного процесса и обучающихся как группы может повлиять на самооценку учеников, чувство дискриминации и их отношение к педагогам в целом.

4. Когда в окружении преобладает негативное отношение к педагогическому процессу, педагога и обучающемуся, вероятно произойдет следующее:

а) педагоги проявляют негативное отношение к обучающемуся, обучающиеся испытывая на себе данное воздействие, интерпретирует такое отношение и отрицательно реагирует на деятельность педагога;

б) негативные действия обучающегося влияют на педагогов, которые могут действовать еще более негативно, и возникает порочный круг;

в) кроме того, негативное отношение, направленное непосредственно на учеников и образовательный процесс, приведет к отрицательному отношению к педагогу, независимо от того, имеет ли сам педагог негативное отношение к ученикам. Другими словами, обучающиеся могут иметь такое же отношение к педагогам, поскольку ученики также встроены в общество то, на них влияют как общее отношение к педагогическому процессу со стороны общества, так и специфическое отношение к уязвимой группе, к которой они принадлежат.

5. Однако даже когда в окружении преобладает негативное отношение к образовательному процессу, педагогу и обучающемуся, события могут развиваться по разным направлениям. Существует положительный потенциал для создания позитивных союзов между педагогом и обучающимся, которые могут послужить противодействию стигматизирующим элементам в обществе и образовательном процессе. Педагоги могут смягчить или предотвратить подобного рода влияния на обучающихся.

6. Окружающее общество, которое оказывает влияние на педагогов и учеников, состоит из разных социальных уровней (макро-, мезо- и микроуровней). Политические особенности, экономическая стратегия страны (макроуровень), представляет собой основу для доминирующих социальных и культурных ценностей, которые формируются у обучающихся, а также созданию определенных типов образовательных моделей. Влияние образовательной модели на образовательный процесс осуществляется напрямую через выделения средств из бюджета, принятия законодательства и стандартов в отношении организации данного процесса. Также можно отметить косвенное влияние образовательной модели на образовательный процесс через формируемые ценности и принципы педагогической профессии. Поэтому и стигматизация профессии педагога будет зависеть от процессов, которые происходят на разных уровнях.

7. Стигматизирующие или нестигматизирующие процессы, происходящие в образовательном процессе, во многом зависят от образовательной модели, поскольку она в значительной степени задает рамки

данного процесса. Однако на образовательную модель влияет тот факт, что особенности взаимодействия ученика и педагога в условиях образовательного процесса, по крайней мере частично, передается лицам, принимающим решения, через средства массовой информации, выборы, группы интересов, оценки, исследования и т. д. Подобного рода опыт может либо бросить вызов и изменить сложившуюся ситуацию в области стигматизации профессии учителя, либо укрепить и сохранить сложившуюся стигматизации профессии педагога.

Список литературы

1. Амбарова П.А. Феномен стигматизации в российских школах в контексте проблемы образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021 № 5 (74). С. 18-28. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.72.32.001>
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Образовательная стигматизация как социальный феномен: социологический анализ // Мир России. 2023. № 2. С. 6-29. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29>
3. Bos A. E., Pryor J. B., Reeder G. D., Stutterheim S. E. Stigma: Advances in Theory and Research // Basic and Applied Social Psychology. 2013. Vol. 35 (1). P. 1-9. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746147>
4. Corrigan P. How stigma interferes with mental health care // American Psychologist. 2004. Vol. 59(7). P. 614-625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614>
5. Corrigan P. W., Watson A. C. The paradox of self-stigma and mental illness // Clinical Psychology: Science and Practice. 2002. Vol. 9(1). P. 35-53. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>
6. Corrigan P. W., Watson A. C., Barr L. The self-stigma of mental illness: Implications for self-esteem and self-efficacy // Journal of Social & Clinical Psychology. 2006. Vol. 25. P. 875–884. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.8.875>
7. Dwyer P.C., Snyder M., Omoto A.M. When stigma-by-association threatens, self-esteem helps: Self-esteem protects volunteers in stigmatizing contexts // Basic and Applied Social Psychology. 2013. Vol. 35(1). P. 88-97. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746605>

8. Hinshaw S.P. The stigmatization of mental illness in children and parents // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2005. Vol. 46(7). P. 714-34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01456.x>
9. Hinshaw S.P., Cicchetti D. Stigma and mental disorder: Conceptions of illness, public attitudes, personal disclosure, and social policy // *Development and Psychopathology*. 2000. Vol. 12 (4). P. 555-598. <https://doi.org/10.1017/S095457940004028>
10. John Scott Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists. Routledge. 2006. P. 115.
11. Pryor J. B., Reeder G. D. HIV-related stigma. In J. C. Hall, B. J. Hall & C. J. Cockerell (Eds.), *HIV/AIDS in the Post-HAART Era: manifestations, treatment, and Epidemiology*. 2011. P. 790-806.
12. Seeman M., Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity // *American Sociological Review*. 1964. Vol, 29 (5), 770. <https://doi.org/10.2307/2091442>
13. Steele C.M., Spencer S.J., Aronson J Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat // *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press. 2002. Vol. 34. P. 379-440. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80009-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0)
14. Yang L.H., Kleinman A., Link B.G., Phelan J.C., Lee S., Good B. Culture and stigma: Adding moral experience to stigma theory // *Social Science & Medicine*. 2007. Vol. 64. Issue 7. P. 1524-1535. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.11.013>
15. Young J., Lind C., Orange J., Savundranayagam M. Expanding Current Understandings of Epistemic Injustice and Dementia: Learning from Stigma Theory // *Journal of Aging Studies*. 2019. Vol. 48. P. 76-84. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2019.01.003>

References

1. Ambarova P.A. Stigmatization Phenomenon in Russian Schools in the Context of the Educational Failure. *Surgut State Pedagogical University Bulletin*, 2021, no. 5 (74), pp. 18-28. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.72.32.001>
2. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Educational Stigmatization as a Social Phenomenon: A Sociological Analysis. *Mir Rossii*, 2023, vol. 32, no 2, pp. 6-29. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29>

3. Bos A. E., Pryor J. B., Reeder G. D., Stutterheim S. E. Stigma: Advances in Theory and Research. *Basic and Applied Social Psychology*, 2013, vol. 35 (1), pp. 1-9. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746147>
4. Corrigan P. How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 2004, vol. 59(7), pp. 614-625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614>
5. Corrigan P. W., Watson A. C. The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2002, vol. 9(1), pp. 35-53. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>
6. Corrigan P. W., Watson A. C., Barr L. The self-stigma of mental illness: Implications for self-esteem and self-efficacy. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 2006, vol. 25, pp. 875–884. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.8.875>
7. Dwyer P.C., Snyder M., Omoto A.M. When stigma-by-association threatens, self-esteem helps: Self-esteem protects volunteers in stigmatizing contexts. *Basic and Applied Social Psychology*, 2013, vol. 35(1), pp. 88-97. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746605>
8. Hinshaw S.P. The stigmatization of mental illness in children and parents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, vol. 46(7), pp. 714-34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01456.x>
9. Hinshaw S.P., Cicchetti D. Stigma and mental disorder: Conceptions of illness, public attitudes, personal disclosure, and social policy. *Development and Psychopathology*, 2000, vol. 12 (4), pp. 555-598. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004028>
10. John Scott Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists. Routledge. 2006, p. 115.
11. Pryor J. B., Reeder G. D. HIV-related stigma. In J. C. Hall, B. J. Hall & C. J. Cockerell (Eds.), *HIV/AIDS in the Post-HAART Era: manifestations, treatment, and Epidemiology*. 2011, pp. 790-806.
12. Seeman M., Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. *American Sociological Review*, 1964, vol. 29 (5), 770. <https://doi.org/10.2307/2091442>
13. Steele C.M., Spencer S.J., Aronson J Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in*

- Experimental Social Psychology, Academic Press, 2002, vol. 34, pp. 379-440. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80009-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0)
14. Yang L.H., Kleinman A., Link B.G., Phelan J.C., Lee S., Good B. Culture and stigma: Adding moral experience to stigma theory. *Social Science & Medicine*, 2007, vol. 64, issue 7, pp. 1524-1535. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.11.013>
15. Young J., Lind C., Orange J., Savundranayagam M. Expanding Current Understandings of Epistemic Injustice and Dementia: Learning from Stigma Theory. *Journal of Aging Studies*, 2019, vol. 48, pp. 76-84. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2019.01.003>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Афанасьев Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация
afanasievv@mgpu.ru

Афанасьев Илья Владимирович, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры правового регулирования экономической деятельности
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
пр-кт Ленинградский, 49/2, г. Москва, 125167, РФ
Ivafanasev@fa.ru

Фортунатов Артем Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация
FortunatovAA@mgpu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Vladimir V. Afanasiev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

4, Vtoroy Selskohoziaystvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

afanasievv@mgpu.ru

SPIN-code: 2485-1421

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7530-2888>

Ilya V. Afanasiev, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Legal Regulation of Economic Activity

Financial University under the Government of the Russian Federation

49/2, Leningradsky Prospekt, Moscow, 125167, Russian Federation

Ivafanasev@fa.ru

SPIN-code: 6869-0985

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9628-820X>

Artem A. Fortunatov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

4, Vtoroy Selskohoziaystvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

FortunatovAA@mgpu.ru

SPIN-code: 4420-6517

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-3672>

Поступила 07.05.2024

После рецензирования 28.05.2024

Принята 02.06.2024

Received 07.05.2024

Revised 28.05.2024

Accepted 02.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-589

УДК 378.147



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА» В РФ

А.А. Чудаева

Обоснование. *Достижение поставленной 7 мая 2024 г. Президентом РФ национальной цели «технологическое лидерство» возможно посредством объединения усилий различных структур, в том числе вузов, которые осуществляют подготовку не только специалистов в области технологий, но и тех, кто будет работать с этими специалистами в команде проекта в области технологического предпринимательства (ТП), обладающего специфическими свойствами. Такими специалистами, в частности, являются экономисты, в ходе подготовки которых в условиях новых вызовов появляется необходимость найти ответы на ряд вопросов: можно ли считать достаточным для достижения цели «технологическое лидерство» включения в учебные планы дисциплин по экономике и финансам технологических компаний или современные условия требуют иного подхода; на что ориентироваться при выборе дисциплин и их разделов; каким образом обеспечить учебный процесс преподавателями, обладающими актуальными знаниями, навыками и умениями в сфере технологического предпринимательства; какие формы организации учебного процесса и внеучебной деятельности студентов целесообразно использовать для целей формирования и развития компетенций в области ТП.*

Цель – *исследовать вопросы формирования и развития компетенций в области технологического предпринимательства в рос-*

сийских вузах у студентов бакалавриата направления «Экономика» в современных условиях.

Материалы и методы. В ходе исследования применялись системный подход, методы наблюдения, сравнения, синтеза, графического представления информации, а также анализ существующей литературы и нормативных документов по теме и анализ открытых статистических данных. Статья основывается на таких источниках как: нормативные правовые акты, статистические сведения, публикации в сети Интернет, материалах конференций, периодических изданиях.

Результаты. Для достижения национальной цели по установлению технологического лидерства РФ необходимо кратко увеличить количество стартап-проектов. Одним из ключевых направлений по решению этой задачи является погружение студентов вузов в различные аспекты технологического предпринимательства с целью формирования у них компетенций в этой сфере и повышения их готовности стать предпринимателями как сразу после получения диплома, так и некоторое время спустя. Для повышения количества студентов, знакомых с технологическим предпринимательством, проводятся тренинги предпринимательских компетенций в рамках Федерального проекта Минобрнауки РФ совместно с институтами развития «Платформа университетского технологического предпринимательства». Но для роста количества успешных стартапов и повышения качества их технико-экономического обоснования, необходимого для получения финансирования, следует инкорпорировать в учебные планы бакалавриата по направлению «Экономика» дисциплины и/или разделы/темы дисциплин, ориентированные на формирование компетенций в сфере ТП и имеющие своей целью воспитать социально ответственного предпринимателя. Преподавание таких дисциплин должно осуществляться как прошедшими обучение по ТП и его различным аспектам профессорско-преподавательским вуза, так и представителями бизнеса и различных структур, с ним взаимодействующих в рамках своей профессиональной деятельности с учетом достоинств и недо-

статков, которыми обладают и преподаватели, и «практики». Помимо непосредственного изучения ТП в рамках ООП целесообразно использовать различные форматы знакомства студентов с его аспектами за пределами образовательного процесса – в ходе экскурсий, круглых столов, мастер-классов, бизнес-игр и др.

Ключевые слова: предпринимательство; технологическое предпринимательство; стартап-проект; тренинги предпринимательских компетенций; Федеральный проект; платформа университетского технологического предпринимательства; основная образовательная программа; бакалавриат; экономика

Для цитирования. Чудаева А.А. Актуальные аспекты формирования компетенций в области технологического предпринимательства в рамках подготовки бакалавров по направлению «Экономика» в Российской Федерации // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 199-222. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-589

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

TOPICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF COMPETENCES IN THE FIELD OF TECHNOLOGICAL ENTREPRENEURSHIP IN THE FRAMEWORK OF BACHELOR'S DEGREE IN ECONOMICS IN RUSSIA

A.A. Chudaeva

Background. Achieving the national goal of 'technological leadership' set by the President of the Russian Federation on 7 May 2024 is possible by combining the efforts of various state structures, public constructs, and entrepreneurs. One of the social institutions capable of setting development guidelines in this direction are universities. And not only training specialists in the field of technology, but also those who will work with these specialists in the team of the project, which will later be transformed into a functioning business. And such spe-

cialists, in particular, are economists, whose task is to ensure that the economics of a technological entrepreneurship (TE) project will allow to obtain financing for its implementation. This means that economists must be able to evaluate the economic efficiency of solutions embedded in a project with specific properties inherent in TA. And the key question arises - what disciplines and/or sections of disciplines should be incorporated into the basic educational programmes of universities in the direction of Bachelor's degree 'Economics' in order to form and develop the competences of students in the field of technological entrepreneurship. In this regard, it is necessary to find answers to a number of questions: whether the inclusion of disciplines on the economics and finance of technology companies in the curriculum can be considered sufficient to achieve this goal, or whether modern conditions require a different approach; what to focus on when selecting disciplines and their sections; how to provide the educational process with teachers who have relevant knowledge, skills and abilities in the field of technological entrepreneurship; what forms of organisation of the educational process and extracurricular activities of students are appropriate and appropriate; and what forms of the educational process and extracurricular activities of students.

Purpose - to investigate the issues of formation and development of competences in the field of technological entrepreneurship in Russian universities for Bachelor's degree students of the direction 'Economics' in modern conditions.

Materials and methods. In the course of the research we applied a systematic approach, methods of observation, comparison, synthesis, graphical presentation of information, as well as analysis of existing literature and regulatory documents on the topic and analysis of open statistical data. The article is based on such sources as: normative legal acts, statistical data, publications in the Internet, conference materials, periodicals.

Results. In order to achieve the national goal of establishing technological leadership in the Russian Federation, it is necessary to multiply the number of startup projects. One of the key areas for solving this task

is to immerse university students in various aspects of technological entrepreneurship in order to develop their competences in this area and increase their readiness to become entrepreneurs both immediately after graduation and some time later. To increase the number of students familiar with technological entrepreneurship, entrepreneurial competence trainings are organised within the framework of the Federal project of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in cooperation with development institutions 'University Technological Entrepreneurship Platform'. However, in order to increase the number of successful startups and improve the quality of their feasibility studies required for obtaining funding, it is necessary to incorporate disciplines and/or sections/themes of disciplines oriented to the formation of competences in the field of technological entrepreneurship and aimed at educating a socially responsible entrepreneur into the curricula of Bachelor's degree programmes in Economics. Teaching of such disciplines should be carried out by both the university teaching staff trained in TE and its various aspects, and representatives of business and various structures interacting with it in the framework of their professional activities, taking into account the advantages and disadvantages of both teachers and 'practitioners'. In addition to the direct study of TE within the framework of the educational programme, it is advisable to use various formats of introducing students to its aspects outside the educational process - during excursions, round tables, master-classes, business games, etc. The students should be introduced to the aspects of TE within the framework of the educational process.

Keywords: *entrepreneurship; technological entrepreneurship; startup project; entrepreneurial competence training; Federal project; University Technological Entrepreneurship Platform; basic educational programme; Bachelor's degree; economics*

For citation. *Chudaeva A.A. Topical Aspects of the Formation of Competences in the Field of Technological Entrepreneurship in the Framework of Bachelor's Degree in Economics in Russia. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 199-222. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-589*

Введение

В подписанном 7 мая 2024 г. Президентом РФ В.В. Путиным Указе о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года [19] технологическое лидерство определено как одна из них. В условиях рыночной экономики достижение этой цели возможно посредством роста числа технологических предпринимателей. Однако, согласно проведенному в 2023 г. опросу 4600 российских студентов, предпринимателями сразу после окончания вуза видят себя лишь двадцать процентов, по прошествии пяти лет после получения диплома – примерно 41,5%, что ниже аналогичных данных за 2021 год на 2,6% и 0,7%, соответственно [3]. Данный опрос фиксирует также, что у 66,1% студентов курсы по предпринимательству отсутствовали в период обучения, что выше, чем по международной выборке, в которой значение этого показателя 58,8%.

С целью знакомства российских студентов с технологическим предпринимательством и для серийного создания в стенах вузов технологических компаний Министерством высшего образования и науки совместно с институтами развития страны реализуется Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» («ПУТП»), основные элементы которого отражены на рисунке 1.

В «ПУТП» в течение 2022–2023 годы получены такие результаты как:

- вовлечено в реализацию этого проекта семьдесят восемь регионов РФ,
- восемьюдесятью пятью тысячами студентов пройдены за этот период времени тренинги предпринимательских компетенций (ТПК), являющихся основным механизмом по масштабному, в соответствии с одной из целей проекта «ПУТП», вовлечению обучающихся по программам высшего образования в ТП и имеющих в качестве ориентира показатель охвата в более, чем двести восемьдесят студентов к две тысячи двадцать пятому году,
- двести восемьдесят тысяч студентов прокачали свои проекты и бизнес-идеи в рамках акселераторов и предпринимательских точек кипения (ПТК),

- открыты двадцать две университетские стартап-студии,
- посредством грантовой программы «Студенческий стартап» по одному миллиону рублей получили две с половиной тысячи проектов [4].

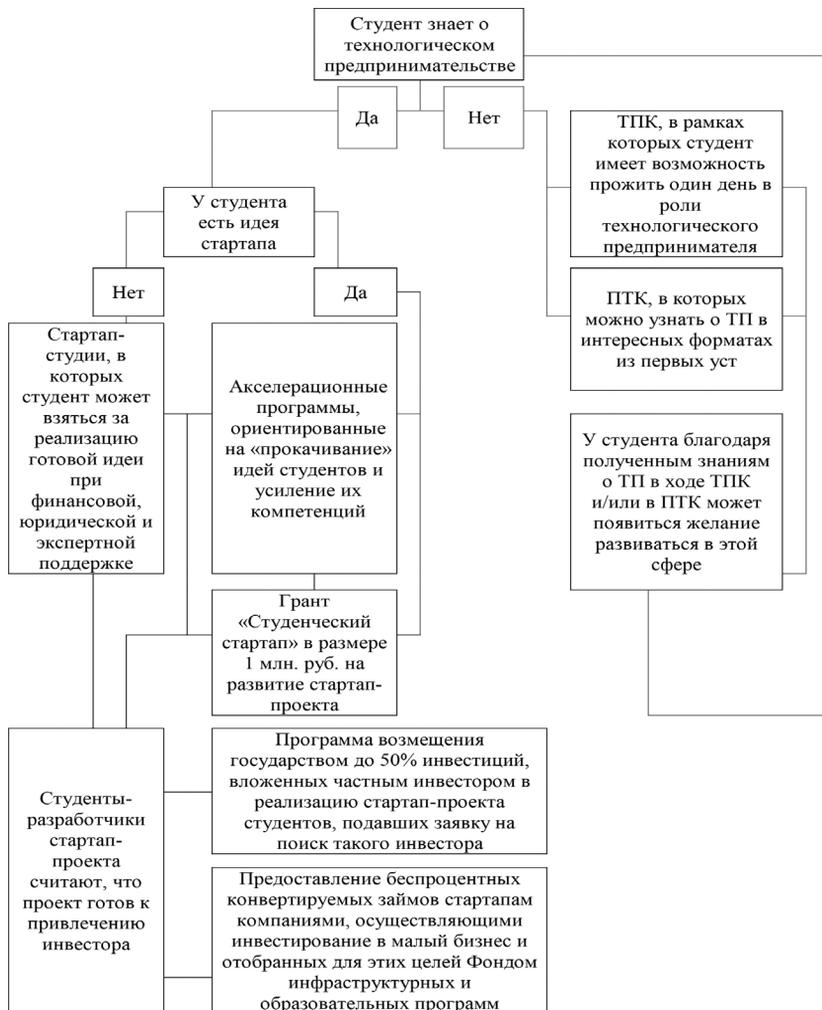


Рис. 1. Схема, отражающая варианты погружения студента в аспекты ТП в рамках Федерального проекта Минобрнауки РФ и институтов развития «ПУТИ» (составлено автором по материалам [14])

Цель проекта «ПУТП» - масштабное вовлечение студентов в технологическое предпринимательство – реализуется посредством проведения ТПК, представляющих собой программы по технологическому предпринимательству с применением игровых и проектных форматов, ориентированных на погружение в различные аспекты технологического предпринимательства в течение тренинга, продолжительность которого не более 8 часов. Это краткосрочное погружение позволяет познакомить студентов с некоторой частью сопряженных с деятельностью технологического бизнеса и его различными аспектами.

Более глубокое погружение возможно в ходе реализации основных образовательных программ (ООП). И здесь обращает на себя внимание факт, что в проекте «ПУТП» нет выделения конкретных специальностей и направлений подготовки. Это означает, что студенты любой ООП могут найти свое место в создании и развитии технологического бизнеса.

Материалы и методы

Основа исследования – нормативно-правовые акты (НПА), позволяющие определить технологическое лидерство РФ как приоритетную цель развития страны, а развитие технологического предпринимательства, в том числе в студенческой среде, как один из способов ее достижения. Для изучения НПА применен в статье метод анализа. Он же использован относительно данных «Глобального исследования предпринимательского духа студентов (GUESSS)-2023», позволяющих судить об уровне заинтересованности студентов в предпринимательстве. Анализ применен и относительно статистических сведений о профессорско-преподавательский состав вузов – о том, какая возрастная когорта преподавателей преобладает в последние пять лет. Для наглядности этих данных в исследовании применен графический метод, - сведения представлены в виде линейчатой диаграммы, демонстрирующей соотношения по пяти учебным годам: первый из которых – 2017/18, последний – 2022/23. В работе применены также наблюдение, сравнение, синтез, систематизация.

Результаты и обсуждение

Будущие экономисты – студенты, обучающиеся по ООП бакалавриата направления «Экономика», – важные члены команд, создаваемых для реализации идеи, находящей воплощение в стартап-проекте, и ищущих инвестиции. Без экономического и финансового обоснования предлагаемых в рамках проектов технологических предпринимателей решений затруднительно получить финансирование. А это значит, что вырастить из стартап-проекта эффективно функционирующий бизнес, будет проблематично.

Для того, чтобы быть полноценными членами таких команд, экономисты должны ориентироваться в современных технологиях, бизнес-процессах и аспектах, позволяющих определить финансовые последствия реализации всех тех мероприятий, которые необходимо осуществить, чтобы проект был реализован. А это значит, что в ООП должны быть включены дисциплины, позволяющие студентам освоить соответствующие таким запросам компетенции. Компетентностный профиль может быть определен на основе имеющихся исследований [6, 7, 15, 18, 23].

ФГОС для бакалавров экономики [21] очень общо определяет требования к содержанию образовательного процесса, давая возможность вузам самостоятельно принимать решения о наполнении образовательных программ в зависимости от цели, на достижение которой ориентирована ООП. Для развития технологического предпринимательства в РФ в учебные планы ООП бакалавров по экономике необходимо инкорпорировать не только дисциплины в области предпринимательства, инвестиций, финансов, налогов, но и в области технологий. Без понимания того, как работают те или иные технологии, как сказываются эти технологии на денежных потоках компании, невозможно достоверно оценить последствия воплощения в жизнь заложенных в стартап-проект решений.

Но не только финансовые и технологические аспекты бизнеса должны найти отражение в дисциплинах ООП. Через дисциплины, в том числе ориентированные на развитие технологического предпринимательства, будут опосредованно достигнуты и другие обо-

значенные в Указе Президента РФ от 7 мая 2024 г. национальные цели, - в частности, «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности». Эта цель корреспондируется с реализуемой концепцией патриотического воспитания молодежи, проводимой Минобрнауки России совместно с общественными институтами [10]. Так, в рамках данной концепции на основании соответствующего Приказа [16] в образовательные стандарты по всем специальностям и направлениям подготовки уровней бакалавриата и специалитета внесены изменения, регламентирующие минимальный объем часов на изучение дисциплины (модуля) «История России», - он составил 144 часа, или 4 зачетных единицы трудоемкости.

В соответствии с национальной целью и проводимой политикой Минобрнауки в области патриотического воспитания формирование компетенций в сфере технологического предпринимательства следует осуществлять и посредством обращения к историческому опыту России.

Периоды в истории нашей страны были разными, в том числе и с активным предпринимательским сообществом. И об этом следует говорить в рамках дисциплин по предпринимательству. По мнению автора статьи, необходимо включать в учебные планы дисциплины по истории предпринимательства в России и/или отдельные разделы, посвященные этим вопросам, в другие курсы. Не должно быть заисключенности только на технологических аспектах предпринимательства, - необходима и гуманитарная, воспитательная составляющая, демонстрирующая социальную значимость предпринимательства, его роль в историческом и культурном наследии страны. С этих точек зрения в рамках дисциплин по предпринимательству следует рассматривать такие вопросы как (список, естественно, не может считаться исчерпывающим):

- история российского бизнеса,
- история развития бизнеса в регионе в разные эпохи существования рыночной экономики,
- истории семейных предпринимательских династий в России, в регионе

- яркие представители бизнеса в дореволюционной России, их поведенческие модели, управленческие практики, влияние на развитие предприятий, региона, страны, историческое наследие
- яркие представители бизнеса на дореволюционном этапе развития региона, их поведенческие паттерны, управленческие практики, место в экономике и социуме, историческое наследие,
- управленческие практики, применявшиеся предпринимателями региона в разные эпохи существования рыночной экономики в России, и их влияние на развитие предприятий, региона, страны.
- управление бизнесом предпринимателями региона в разные эпохи существования рыночной экономики: общее и различное в практиках менеджмента и последствий их применения для предприятий, региона, страны
- этноконфессиональная специфика регионального бизнеса на разных этапах развития региона и возможные формы его взаимодействия.

Погружение студентов в изучение вышеперечисленных вопросов позволит задать им ориентиры, одним из которых безусловно является возможность благодаря предпринимательской деятельности «вписать свое имя в историю», сыграть заметную роль в развитии региона, страны, отдельных людей, общества в целом.

Известно, что разработка стартап-проекта происходит в команде, а получение финансирования для воплощения в жизнь идеи этого проекта требует «мягких навыков» (soft skills) на необходимость формирования которых в рамках программ высшего образования указывают некоторые опытные управленцы от высшего образования и преподаватели вузов [1, 2]. По мнению автора данной статьи, развивать «мягкие навыки» студентов, обучающихся по направлению бакалавриата «Экономика» следует в рамках различных дисциплин учебного плана, а не посредством выделения для этих целей отдельных курсов [22]. Исключения могут составлять вузы, сознательно интегрирующие в ООП спецкурсы и/или факультативы по различным, в том числе не связанным с основной направленностью

подготовки студентов, а также предоставляющие выбор индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) [5].

Однако для предоставления ИОТ и действительного выбора дисциплин в рамках ООП вузы должны обладать ресурсами, - как человеческими, так и финансовыми. Однако возможности университетов в России различны. Так, вузы, являющиеся участниками госпрограмм поддержки (например, Приоритет-2030 [17]), имеют больше финансовых возможностей, чем те, что существуют только на зарабатываемые на оказании образовательных и научно-исследовательских услуг (внутри которых тоже отсутствует однородность, обусловленная специализацией высшего учебного заведения).

Под ограничением человеческими ресурсами подразумевается недостаток вуза в преподавателях, являющихся специалистами в области ТП, - практикоориентированной деятельности, сопряженной с инновациями. В связи с этим в университетах задаются вопросами о том, кто должен преподавать на программах подготовки специалистов для создания и развития стартап-проектов. В соответствии с данными статистики профессорско-преподавательский состав, осуществляющий обучение студентов на ООП бакалавриата, специалитета и магистратуры более, чем на 70% представлен лицами старше 30 лет (рис. 2). Восприимчивость к новому с годами снижается, однако преподаватели вузов должны выполнять инновационно-предпринимательскую функцию, обладать инновационными компетенциями [8]. В силу того, что преподавание – это область профессиональной деятельности, которой необходимо соответствовать, то и преподаватели старше 30 лет посредством обучения и целенаправленной работы над собой имеют возможность сформировать эти компетенции.

Кроме того, нельзя забывать про воспитательную функцию работы со студентами старшего поколения преподавателей высшей школы. Ведь это привитие студентам уважения к возрасту, обращение к их жизненному, профессиональному и педагогическому опыту. При интеграции этих достоинств с современными технологиями можно получать отличные образовательные результаты. Для

этого необходимо обучать преподавателей работе с технологиями, скорость обновления которых очень высока, что требует непрерывности от этого процесса.

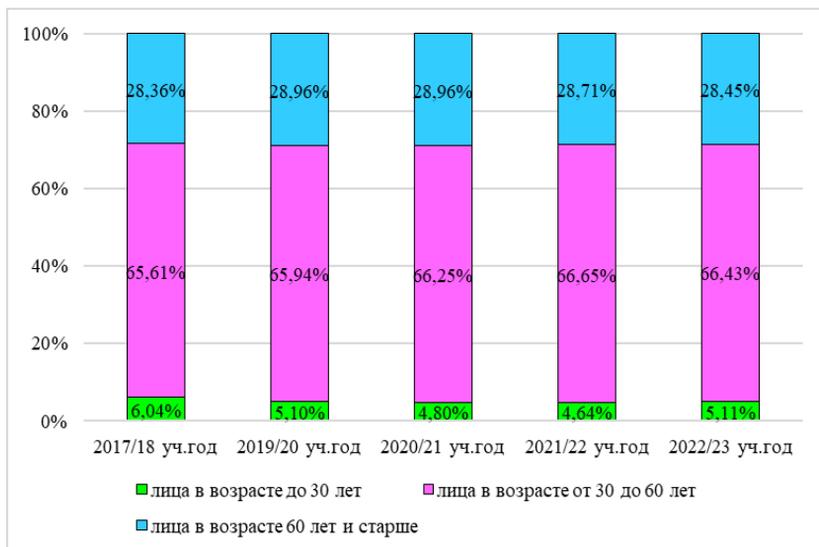


Рис. 2. Возрастная структура профессорско-преподавательского состава организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (составлено автором по материалам статистического сборника «Образование в цифрах: 2023» [11, с.100])

Это порождает необходимость вузами осуществлять затраты на обучение. Сами преподаватели не всегда имеют возможность и выражают готовность на собственные средства повышать квалификацию. Что касается руководства вузов, которые в первую очередь должны быть заинтересованы в высокой квалификации профессорско-преподавательского состава, то не всегда обучение и/или переобучение преподавателей является первоочередной задачей по разным причинам: нехватка имеющихся в распоряжении вуза денежных средств, нежелания лица, принимающего решения о расходовании средств, тратить их на сотрудников и др. Однако есть варианты бесплатного повышения квалификации преподавателей. И при этом на достаточно высоком уровне.

В рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики РФ», ключевым оператором которого выступает Университет Иннополис [13] по состоянию на конец декабря 2023 года только по направлению «финансовые услуги» бесплатно прошло обучение 2932 слушателей профессорско-преподавательского состава вузов [12].

Возможность бесплатно повысить квалификацию по самым актуальным и востребованным направлениям посредством погружения в передовые технологии, реальные кейсы и практики ведущей компании для дальнейшего их внедрения в учебный процесс и в рамках образовательного проекта «Летняя цифровая школа Сбера» [9]. В 2024 году в Летней школе обучение будет проходить по максимально соответствующим теме технологического предпринимательства направлениям (трекам):

1. Наука о данных.
2. Мягкие навыки.
3. Устойчивое развитие.
4. Цифровые финансы и бизнес-модели.
5. Риск-менеджмент в цифровую эпоху.
6. Разработка на Java.
7. Продуктовое и проектное управление.
8. Продуктовый дизайн.
9. Инжиниринг данных.
10. Цифровые платформы и технологические тренды.

В 2024 году проект будет реализован уже в пятый раз, за предыдущие четыре года выпускниками Летней цифровой школы Сбербанка стали более четырех с половиной тысяч преподавателей вузов и колледжей. Обучение в Школе проходит полностью в онлайн-формате, слушатели посещают вебинары с участием практиков, проходят электронные курсы, изучают дополнительные материалы по теме каждого из треков.

Что касается привлечения к реализации ООП практиков от бизнеса, в том числе технологического, то от их участия в образовательном процессе есть как плюсы, так и минусы. И необходимо учитывать выгоды и опасности при приглашении их для работы со студента-

ми в вузе. К достоинствам можно отнести наличие опыта предпринимательства и восприимчивость ко всему новому (надо сказать, что не все люди старшего поколения отличаются высоким уровнем консервативности). К недостаткам: отсутствие опыта преподавания и непонимания педагогически верно выстроенной последовательности подачи информации и времени, отведенного на это, а также механик взаимодействия со студентами для их усвоения материала. Кроме того, прошлый опыт далеко не всегда релевантен настоящему и будущему, а потому в высшем образовании имеет смысл ориентироваться на перспективы, а не на уже имеющее место быть.

Так, в Самарском государственном экономическом университете в 2022/23 году лекции по дисциплине «Предпринимательское дело», изучаемой на 2 курсе абсолютно всех программ подготовки бакалавров, читали практики [20]. Автор данной статьи в связи с тем, что вела практические занятия по этой дисциплине, посещала данные лекции. Вышеописанные недостатки были у подавляющего большинства приглашенных в качестве преподавателей представителей бизнес-сообщества и структур, взаимодействующих с ними. Безусловно, данные проблемы решаемы. В качестве таких подходов можно назвать обучение практиков и/или подготовкой материалов занятий совместно с опытными преподавателями. Но первое должно быть интересно преподающему и он должен быть готов вкладывать свои ресурсы в это, в том числе финансовые. В противном случае- это дополнительная финансовая нагрузка на вуз. Как и во втором варианте- опытный преподаватель, работающий с практиком, по вопросам подготовки к занятиям, должен получать за эту работу материальное вознаграждение (зарплату, премию). Однако это опять становится дополнительными затратами для вуза, руководство которого не всегда готово оплачивать обучение работающих по трудовому договору сотрудников. Не факт, что оно будет готово нести расходы в связи с привлечением сотрудников по гражданско-правовому договору.

Знакомство студентов с представителями институтов развития, бизнес-сообществ и структур, взаимодействующих с технологическими предпринимателями на федеральном, региональном

и муниципальном уровнях, целесообразно осуществлять в рамках мастер-классов, бизнес-игр и т.п. активностях, которые могут быть применены как на занятиях, так и за пределами учебного процесса.

Заключение

1. Президент постулирует в Указе о национальных целях в качестве одной из ключевых целей – технологическое лидерство.

2. Достижение национальной цели по установлению технологического лидерства РФ возможно в том числе посредством увеличения количества технологических предпринимателей, в том числе в наиболее восприимчивой ко всему новому среде – студенческой.

3. В настоящее время в РФ готовность среди студентов стать предпринимателями как сразу после окончания вуза, так и через 5 лет после получения диплома, не велика и несколько меньше, чем в среднем в мире.

4. Для повышения количества студентов, обладающих компетенциями в сфере технологического предпринимательства, и роста числа заинтересованных в этом виде деятельности выпускников вузов с 2022 года реализуется Федеральный проект Минобрнауки РФ совместно с институтами развития «Платформа университетского технологического предпринимательства».

5. Для роста количества успешных стартапов и повышения качества технико-экономического обоснования проектов в области ТП необходимо инкорпорировать в учебные планы бакалавриата по направлению «Экономика» дисциплины и/или разделы/темы дисциплин, ориентированные на формирование компетенций в этой сфере, в том числе мягких навыков, а также имеющие своей целью воспитать социально ответственного предпринимателя, владеющего знаниями по истории российского предпринимательства и способного использовать лучшие его практики в своей профессиональной деятельности

6. Дисциплины, направленные на формирование компетенций будущих экономистов в области ТП, должны преподаваться как прошедшими обучение по технологическому предпринимательству и

различным аспектам, относящимся к нему, преподавателями вуза, так и представителями бизнес-сообщества и различных государственных, региональных и муниципальных структур и институтов развития, взаимодействующих с технологическими предпринимателями с учетом тех достоинств и недостатков, которые имеются у обоих вариантов. Целесообразно как на занятиях по этим дисциплинам, так и вне рамок учебного процесса использовать различные форматы взаимодействия с внешней средой и ее представителями – мастер-классы, экскурсии, круглые столы и т.п.

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликтов интересов, которые могут быть восприняты как оказавшие влияние на результаты или выводы, представленные в работе.

Список литературы

1. Жабин А. П. Современные проблемы управления изменениями в высшей школе России / А. П. Жабин, Е. А. Кандрашина // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2021. № 2(196). С. 51-59. <https://doi.org/10.46554/1993-0453-2021-2-196-51-59>
2. Жабин А. П. История СГЭУ как инструмент формирования у обучающихся компетенций будущего / А. П. Жабин, Н. Ф. Тагирова // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2021. № 1(195). С. 103-112. <https://doi.org/10.46554/1993-0453-2021-1-195-103-112>
3. Philipp Sieger, Lea Raemy, Thomas Zellweger, Urs Fueglistaller, Isabella Hatak Student Entrepreneurship 2023: Insights From 57 Countries: Global Report GUESSS 2023. - URL: https://www.guesssurvey.org/resources/PDF_InterReports/GUESSS_2023_Global_Report.pdf
4. Более 200 вузов страны проведут тренинги предпринимательских компетенций // Платформа университетского технологического предпринимательства. URL: <https://univertechpred.ru/novosti/20240318-universitetskie-venchurnye-fondy-investitsii-v-startapy/>

5. Индивидуальная образовательная траектория vs Традиционная образовательная модель в вузе // Forbes Education. Обучение, образование в России и за рубежом. Forbes Media LLC. URL: <https://education.forbes.ru/special-projects/iot-main/iot-unmn-vs> (дата обращения: 29.05.2024)
6. Калинина С. Л. Исследование опыта развития российских технологических предпринимателей // Архивариус. 2020. № 8(53). С. 43-48.
7. Карабанова О. В. Формирование компетенций финансовой и правовой грамотности технологических предпринимателей // Непрерывное образование в контексте Будущего: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Москва, 21-22 апреля 2021 года. Москва: Московский городской педагогический университет, Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2021. С. 149-153.
8. Копытова Н. Е. Инновационные компетенции преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2013. № 1(21). С. 28-33.
9. Летняя цифровая школа Сбера для преподавателей вузов и колледжей // Официальный сайт ПАО Сбербанк. URL: <https://sbergraduate.ru/digitalsummer/> (дата обращения: 31.05.2024)
10. Минобрнауки России определило обязательный минимум изучения истории России в вузах // Официальный сайт Минобрнауки России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59646/>
11. Образование в цифрах: 2023: краткий статистический сборник / Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг, О. К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023.
12. Образцова, М. Реализация федерального проекта «Кадры для цифровой экономики»: опыт Университета Иннополис / М. Образцова, Е. Галиханова // Сетевое издание «Национальная система квалификаций России». 2023. № 5. URL: <https://journal.nark.ru/articles/kvalifikatsii-xxi-veka/realizatsiya-federalnogo-proekta-kadry-dlya-tsifrovoy-ekonomiki-opyt-universiteta-innopolis/>
13. Официальный сайт Университета Иннополис. URL: <https://www.innopolis.university/digital-economy/> (дата обращения: 31.05.2024)

14. Платформа университетского технологического предпринимательства // Официальный сайт Минобрнауки России. URL: https://minobrnauki.gov.ru/platform_utp/ (дата обращения: 30.05.2024)
15. Портрет российского технологического предпринимателя 2020-х гг / Е. В. Алябина, Е. Г. Лиманова, А. В. Рязанцева, А. И. Савина // Технологическое и социальное предпринимательство: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Ижевск, 24 ноября 2022 года / Научный редактор С.В. Радыгина. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2022. С. 38-44.
16. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19.07.2022 № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» (Зарегистрирован 07.10.2022 № 70414) // Государственная система правовой информации. Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025>
17. Программа «Приоритет-2030» // Официальный сайт Минобрнауки России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 30.05.2024)
18. Толмачев Д. Е. Технологические предприниматели российского происхождения: образование, география, отрасли / Д. Е. Толмачев, К. В. Чукавина, Е. Д. Игошина // Журнал Новой экономической ассоциации. 2022. № 1(53). С. 231-240. <https://doi.org/10.31737/2221-2264-2022-53-1-13>
19. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года // Официальный сайт Администрации Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986>
20. Учись бизнесу у профессионалов // Официальный сайт СГЭУ. URL: <https://www.sseu.ru/obuchayushchimsya/uchis-biznesu-u-professionalov/?ysclid=lwy3wyhfc2725353976> (дата обращения: 29.05.2024)
21. ФГОС 38.03.01 Экономика, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 N 954 и зарегистрированный в Минюсте России 25 августа 2020 г. N 59425 // Национальная ассоциация раз-

- вития образования и науки: официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/> (дата обращения: 29.05.2024)
22. Чудаева А. А. Подготовка специалистов по экономике с высшим образованием для промышленных предприятий РФ: существующие проблемы и новые возможности для их решения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 6. С. 131-149. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11053>
 23. Щербакowa Л. И. Подготовка молодых технологических предпринимателей в стратегии развития университета: институциональные и социокультурные аспекты // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15, № 3. С. 81-90. <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2022-3-81-90>

References

1. Zhabin A. P., Kandrashina E. A. Sovremennye problemy upravleniia izmeneniiami v vysshei shkole Rossii [Modern Problems of Change Management in Higher Education in Russia]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta*, 2021, no. 2(196), pp. 51-59. <https://doi.org/10.46554/1993-0453-2021-2-196-51-59>
2. Zhabin A. P., Tagirova N. F. Istoriia SGEU kak instrument formirovaniia u obuchaiushchikhsia kompetentsii budushchego [History of SSEU as a tool for developing students' future competences]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta*, 2021, no. 1(195), pp. 103-112. <https://doi.org/10.46554/1993-0453-2021-1-195-103-112>
3. Philipp Sieger, Lea Raemy, Thomas Zellweger, Urs Fueglistaller, Isabella Hatak Student Entrepreneurship 2023: Insights From 57 Countries: Global Report GUESSS 2023. URL: https://www.guesssurvey.org/resources/PDF_InterReports/GUESSS_2023_Global_Report.pdf
4. Bolee 200 vuzov strany provedut treningi predprinimatel'skikh kompetentsii [More than 200 higher education institutions of the country will organise training courses on entrepreneurial competences]. University Technological Entrepreneurship Platform. URL: <https://univertechpred.ru/novosti/20240318-universitetskie-venchurnye-fondy-investitsii-v-startapy/>

5. Individual'naiia obrazovatel'naiia traektoriiia vs Traditsionnaia obrazovatel'naiia model' v vuze [Individual educational trajectory vs Traditional educational model in HEIs]. Forbes Education. Training, education in Russia and abroad. Forbes Media LLC. URL: <https://education.forbes.ru/special-projects/iot-main/iot-unmn-vs>
6. Kalinina S. L. Issledovanie opyta razvitiia rossiiskikh tekhnologicheskikh predprinimatelei [Study of the development experience of Russian technology entrepreneurs]. *Arkhivarius*, 2020, no. 8(53), pp. 43-48.
7. Karabanova O. V. Formirovanie kompetentsii finansovoi i pravovoi gramotnosti tekhnologicheskikh predprinimatelei [Formation of competences of financial and legal literacy of technological entrepreneurs]. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste Budushchego: Sbornik nauchnykh statei po materialam IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 21-22 apreliia 2021 goda* [Continuing Education in the Context of the Future: Collection of scientific articles on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference, Moscow, April 21-22, 2021]. Moscow: Moscow City Pedagogical University, A-Prior, 2021, pp. 149-153.
8. Kopytova N. E. Innovatsionnye kompetentsii prepodavatelya vuza [Innovative competences of a university teacher]. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus*, 2013, no. 1(21), pp. 28-33.
9. Letniaia tsifrovaia shkola Sbera dlia prepodavatelya vuzov i kolledzhei [Sber's Summer Digital School for university and college professors]. Official website of PJSC Sberbank. URL: <https://sbergraduate.ru/digitalsummer/>
10. Minobrnauki Rossii opredelilo obiazatel'nyi minimum izucheniiia istorii Rossii v vuzakh [The Russian Ministry of Education and Science has defined the mandatory minimum for studying Russian history in higher education institutions]. Official website of the Ministry of Education and Science of Russia. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59646/>
11. Varlamova T. A., Gokhberg L. M., Ozerova O. K. et al. *Obrazovanie v tsifrakh: 2023 : kratkii statisticheskii sbornik* [Education in Figures: 2023 : Summary Statistical Digest]. National Research University Higher School of Economics. Moscow, 2023.

12. Obraztsova M., Galikhanova E. Realizatsiia federal'nogo proekta «Kadry dlia tsifrovoy ekonomiki»: opyt Universiteta Innopolis [Implementation of the federal project 'Personnel for the Digital Economy': Experience of Innopolis University]. *National Qualifications System of Russia*, 2023, no. 5. URL: <https://journal.nark.ru/articles/kvalifikatsii-xxi-veka/realizatsiya-federalnogo-proekta-kadry-dlya-tsifrovoy-ekonomiki-opyt-universiteta-innopolis/>. Data publikatsii: 8 dekabria 2023.
13. Official website of Innopolis University. URL: <https://www.innopolis.university/digital-economy/>
14. Platforma universitetskogo tekhnologicheskogo predprinimatel'stva [University Technology Entrepreneurship Platform]. Official website of the Ministry of Education and Science of Russia. URL: https://minobrnauki.gov.ru/platform_utp/
15. Aliabina E. V., Limanova E. G., Riazantseva A. V., Savina A. I. Portret rossiiskogo tekhnologicheskogo predprinimatelia 2020-kh gg [Portrait of a Russian technology entrepreneur in the 2020s]. *Technological and Social Entrepreneurship: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Izhevsk, November 24, 2022* / Scientific Editor S. V. Radygina. Izhevsk: Udmurt University Publ., 2022, pp. 38-44.
16. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 19.07.2022 No. 662 'On Amendments to Federal State Educational Standards for Higher Education' (Registered 07.10.2022 No. 70414). State system of legal information. Official Internet portal of legal information. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025>
17. Programma «Prioritet-2030» [The Priority 2030 Programme]. Official website of the Ministry of Education and Science of Russia. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>
18. Tolmachev, D. E., CHukavina K. V., Igoshina E. D. Tekhnologicheskie predprinimateli rossiiskogo proiskhozhdeniia: obrazovanie, geografiia, otrasli [Technology entrepreneurs of Russian origin: education, geography, industries]. *ZHurnal Novoi ekonomicheskoi assotsiatsii*, 2022, no. 1(53), pp. 231-240. <https://doi.org/10.31737/2221-2264-2022-53-1-13>
19. Ukaz o natsional'nykh tseliakh razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda [Decree on the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and

- in the perspective up to 2036]. Official website of the Administration of the President of Russia. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986>
20. Uchis' biznesu u professionalov [Learn business from professionals]. Official site of SGEU. URL: <https://www.sseu.ru/obuchayushchimsya/uchis-biznesu-u-professionalov?ysclid=lwy3wyhfc2725353976>
21. Federal State Educational Standard 38.03.01 Economics, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 12.08.2020 N 954 and registered in the Ministry of Justice of Russia on 25 August 2020 N 59425. National Association for the Development of Education and Science: official website. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/>
22. Chudaeva A. A. Podgotovka spetsialistov po ekonomike s vysshim obrazovaniem dlia promyshlennykh predpriatii RF: sushchestvuiushchie problemy i novye vozmozhnosti dlia ikh resheniia [Training of specialists in economics with higher education for industrial enterprises of the Russian Federation: existing problems and new opportunities for their solution]. *Kontsept*, 2023, no. 6, pp. 131-149. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11053>
23. Shcherbakova L. I. Podgotovka molodykh tekhnologicheskikh predprinimatelei v strategii razvitiia universiteta: institutsional'nye i sotsiokul'turnye aspekty [Training Young Technological Entrepreneurs in University Development Strategy: Institutional and Socio-Cultural Aspects]. *Vestnik IUzhno-Rossiiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*, 2022, vol. 15, no. 3, pp. 81-90. <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2022-3-81-90>

ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

Чудаева Александра Александровна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, организации и стратегии развития предприятия
Самарский государственный экономический университет
ул. Советской Армии, 141, г. Самара, 443090, Российская Федерация
chudaeva@inbox.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Alexandra A. Chudaeva, PhD in Economics, Associate Professor, Associate Professor of Economics, Organization and Strategy of Enterprise Development

Samara State University of Economics

141, Sovetskoy Armii Str., Samara, 443090, Russian Federation

chudaeva@inbox.ru

SPIN-code: 9673-7522

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0281-5089>

ResearcherID: AEZ-5538-2022

Scopus Author ID: 57190574372

Поступила 01.06.2024

После рецензирования 18.06.2024

Принята 25.06.2024

Received 01.06.2024

Revised 18.06.2024

Accepted 25.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-512
УДК 378.4



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е.Э. Шишлова

Обоснование. В статье обсуждаются техники современного профайлинга, интеграция которых в педагогическую коммуникацию повысит качество образовательного процесса в вузе. Актуальность исследования обусловлена определяющей ролью педагогического общения в деле образования и воспитания молодого поколения, необходимостью его обогащения новыми коммуникативными технологиями.

Цель статьи заключается в обосновании значимости конструирования технологии визуальной психодиагностики, способствующей оперативному восприятию, в том числе по невербальным, внешним проявлениям, индивидуальных особенностей обучающихся для установления эффективного взаимодействия с ними.

Задачи исследования: презентация профайлинга в контексте его становления как самостоятельной отрасли психологического знания; изучение характера представлений преподавателей о возможностях применения техник оперативного «чтения» в образовательном процессе вуза; конструирование технологии оперативной визуальной психодиагностики, определение ее структурных компонентов.

Методология. Для достижения поставленной цели применены системный, междисциплинарный и личностно-ориентированный подходы, позволившие систематизировать структурные компоненты технологии визуальной психодиагностики как обогащающие традиционные для педагогики способы взаимодействия с обучающимися.

Результаты исследования позволили сделать вывод об особой роли визуальной психодиагностики в оперативном восприятии и понимании обучающихся, ее востребованности преподавателями вуза, о чем свидетельствуют данные проведенного опроса. Обозначена прикладная ценность технологии, связанная с возможностью интерпретации внешних невербальных проявлений как отражающих внутренние состояния и намерения. Предложены концептуальный и содержательный основания конструирования технологии, определен ее формат как лично-ориентированной.

Ключевые слова: педагогическая коммуникация; профайлинг в высшей школе; технология визуальной психодиагностики; риски оперативного «чтения»

Для цитирования. Шишлова Е.Э. Технология визуальной психодиагностики в педагогической коммуникации // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 223-240. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-512

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

TECHNOLOGY OF VISUAL PSYCHODIAGNOSTICS IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

E.E. Shishlova

Background. The article discusses modern profiling techniques, the integration of which into pedagogical communication will improve the quality of the educational process at a university. The relevance of the study is due to the decisive role of pedagogical communication in the education and upbringing of the younger generation, the need to enrich it with new communication technologies.

The purpose of the article is to substantiate the importance of constructing a visual psychodiagnostic technology that promotes operational perception, including non-verbal, external manifestations, of individual characteristics of students in order to establish effective interaction with them.

Objectives of the study: *presentation of profiling in the context of its formation as an independent branch of psychological knowledge; studying the nature of teachers' ideas about the possibilities of using operational "reading" techniques in the educational process of a university; designing a technology for operational visual psychodiagnostics, determining its structural components.*

Methodology. *To achieve this goal, systemic, interdisciplinary and person-oriented approaches were used, which made it possible to systematize the structural components of visual psychodiagnostics technology as enriching traditional methods of interaction with students in pedagogy.*

The results of the study *allowed us to draw a conclusion about the special role of visual psychodiagnostics in the operational perception and understanding of students, its demand by university teachers, as evidenced by the data of the survey. The applied value of the technology is indicated, associated with the possibility of interpreting external non-verbal manifestations as reflecting internal states and intentions. Conceptual and substantive grounds for designing the technology are proposed, and its format is defined as person-oriented.*

Keywords: *pedagogical communication; profiling in higher education; technology of visual psychodiagnostics; risks of operational "reading"*

For citation. *Shishlova E.E. Technology of Visual Psychodiagnostics in Pedagogical Communication. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 223-240. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-512*

Введение

В условиях социально-экономических и социокультурных трансформаций, утверждающих возрастающую роль культурного, человеческого фактора в социальных процессах [14], увеличиваются требования к профессионализму и мастерству педагога. Процессы цифровизации и виртуализации общества и образования с одной стороны и сохраняющаяся потребность в непосредственном эмоциональном общении и взаимопонимании с другой стороны, определили *актуальность* поиска новых коммуникативных технологий в образовательном процессе

вуза. Значимым коммуникативным умением становится способность преподавателя к оперативному восприятию и пониманию индивидуальных особенностей студента путем адекватной интерпретации как вербальных, так и невербальных проявлений. *Практическую востребованность* приобретают технологии визуальной психодиагностики и профилирования, которые позволяют в сжатые сроки составить психологический портрет человека, распознать его настроение и истинность намерений. Данные технологии изучаются в рамках нового раздела психологического знания – профайлинга. Использование достижений профайлинга в педагогической деятельности открывает новые возможности в построении эффективной личностно-ориентированной коммуникации с обучающимися и коллегами.

Вопросы восприятия и понимания внутреннего состояния обучающихся на основе внешних признаков традиционно обсуждаются в педагогических исследованиях, однако не становятся в них предметом специального изучения. *Теоретическая значимость* настоящей работы обусловлена презентацией междисциплинарной связи педагогики высшей школы и коммуникативных технологий профайлинга. Проблема совершенствования педагогических коммуникаций раскрыта в контексте их возможной интеграции с коммуникативными технологиями, разработанными и апробированными в данной области знания, что определило *научную новизну* исследования. Реализация междисциплинарного психолого-педагогического подхода как *методологического* позволила рассмотреть «техники» оперативного чтения как обогащающие более традиционные для педагогики способы взаимодействия в образовательном процессе вуза. Применение личностно-ориентированного методологического подхода акцентировало внимание на способах лучшего понимания и восприятия внутреннего мира каждого студента, возможности учета его индивидуальных особенностей, в том числе в условиях педагогического общения в вузе, отличающегося большим числом участников, ограниченного временными рамками, протекающего сегодня в различных форматах

Понятие «педагогическая коммуникация» рассматривается в настоящей работе как идентичное понятию «педагогическое общение»,

опирается на психолого-педагогический подход к интерпретации его сущности. И.А. Зимняя рассматривает педагогическое общение как профессиональную коммуникацию преподавателя с обучающимися, направленную на психологическую оптимизацию познавательной деятельности и отношений между ними [8]. Специфика педагогического общения заключается, как отмечает автор, в его полиобъектной направленности на учебное, личностное и предметное взаимодействие. По мнению А.Н. Леонтьева важным показателем успешного педагогического общения является создание благоприятного психологического климата и эмоционального контакта участников взаимодействия [10]. Ряд исследователей рассматривают профессиональное педагогическое общение в контексте социально-коммуникативной компетентности преподавателя [3; 11], изучают вопросы формирования профессиональной компетентности средствами цифрового образовательного пространства [1]. Существенное внимание в современном педагогическом дискурсе отводится проблеме коммуникаций преподавателя и студента в нестандартных условиях цифровизации образования [13; 5]. Ученые обращают внимание на актуальность проблемы психологической поддержки субъектов образовательного процесса [19], предупреждают, что преобладание электронных средств может приводить к низкому образовательному результату и психологическому неблагополучию [7]. Педагоги и психологи едины в утверждении возрастающей ценности личностно-ориентированного общения, в необходимости обогащения его новыми коммуникативными технологиями.

Классическая функциональная психология обращает внимание на три взаимосвязанных функции общения: перцептивную, коммуникативную и интерактивную [2]. Согласно функциональному подходу профессиональное педагогическое общение рассматривают в единстве трех групп коммуникативных умений: умений восприятия и понимания другого; умений межличностной коммуникации; умений межличностного взаимодействия. В рамках настоящего исследования первая группа умений, касающаяся восприятия и понимания участников взаимодействия, рассматривается как базовая. Именно на ее основе возможна организация эффективного обмена

информацией и взаимодействия, то есть реализация последующих функций педагогического общения. Умения адекватно воспринимать и понимать другого человека требуют развития способности распознавать его скрытые мотивы, понимать внутренние состояния, адекватно интерпретировать мысли и чувства. В силу значимости вышеназванных умений и способностей в предпринятом исследовании предлагается вариант конструирования новой технологии, влияющей на эффективность восприятия и понимания другого в ситуациях педагогического взаимодействия. Используемая категория конструирования означает определение ряда структурных компонентов для оформления данной технологии, конкретизацию ее перспективного формата как личностно-ориентированного.

Трудности, с которыми встречается педагогическая коммуникация, носят преимущественно эмоционально-когнитивный характер [20], охватывают способы обмена информацией, требующие оперативно-го восприятия и понимания [17]. К ним можно отнести: недостаточное владение невербальными средствами коммуникации; неумение декодировать информацию по внешним признакам ее трансляции (позе, мимике, жестам); невладение инструментами оперативной психодиагностики. Данные проблемы актуальны для высшей школы, где нередко идея личностного подхода теряется за вниманием к предметному аспекту образования. С учетом вышесказанного *целью* настоящего исследования является обоснование значимости технологии визуальной психодиагностики, способствующей оперативному восприятию, в том числе по невербальным, внешним проявлениям, индивидуальных особенностей обучающихся для установления эффективного взаимодействия с ними. Как известно данные способы психодиагностики разрабатываются в рамках профайлинга, самостоятельной научно-прикладной дисциплины, стремительно развивающейся в своем многообразии, но до сих пор не задействованной в образовании, в том числе высшем. С учетом вышесказанного *задачами* исследования являются: презентация профайлинга в контексте его становления как самостоятельной отрасли психологического знания; изучение характера представлений преподавателей о возможностях

применения техник профайлинга в образовательном процессе вуза; обоснование возможности и формата применения технологии оперативной визуальной психодиагностики в педагогической коммуникации. *Теоретико-прикладная* значимость исследования обеспечена реализацией междисциплинарного психолого-педагогического подхода, позволившего установить взаимосвязь педагогики высшей школы с новой, активно развивающейся дисциплиной - профайлингом, а также реализацией личностно-ориентированного подхода, позволившего обосновать место и роль новой коммуникативной технологии в деятельности преподавателя вуза.

Содержание исследования

Проблема педагогической коммуникация признается учеными и практиками не только сферой научного освоения, но и особой областью искусства. В основе эффективной педагогической коммуникации – восприятие и понимание другого человека. Техники визуальной психодиагностики, применяемые в профайлинге, основаны на искусстве восприятия другого человека, позволяют оперативно составить психологический портрет собеседника, учесть его индивидуальные особенности, построить успешное взаимодействие с ним.

В контексте решения поставленных в исследовании задач возникает необходимость ответить на следующие вопросы: что такое профайлинг и каковы этапы его становления; какое место отводится визуальной психодиагностике в реальной деятельности преподавателя; в чем состоят возможности и риски оперативного «чтения» в педагогической коммуникации.

Профайлинг – новое, динамично развивающееся научное направление, включающее комплекс методик составления психологического портрета человека, оценки и прогнозирования его поведения, определения искренности его намерений [4]. Термин профайлинг происходит от английского «profile», что означает «профиль» или «профилирование». Методы профайлинга позволяют оперативно собрать необходимую информацию о человеке на основе оценки, прежде всего, невербальных проявлений, адекватной интерпрета-

ции микровыражений, расшифровки поведенческих проявлений.

История профайлинга включает ряд этапов. В донаучный период своеобразным заменителем профайлинга служило популярное в Европе и России эзотерическое учение – физиогномика. В XVIII в. профайлинг превращается в подотрасль криминалистики, его предметом становится составление поискового психологического портрета неизвестного лица по следам на месте преступления. В XIX в. данная дисциплина формируется как самостоятельное научное направление на стыке криминалистики, психиатрии и клинической психологии. В XX в. профайлинг активно развивается как самостоятельное направление научного знания в рамках психологии. В XXI в. технологии профайлинга существенно дополняются и распространяются на различные контексты и сферы жизни общества. В рамках настоящего исследования впервые рассматривается возможность применения методов профайлинга в сфере образования.

Теоретико-методологическую основу визуальной психодиагностики составляют исследования, доказавшие тесную взаимосвязь внутренних переживаний человека и неконтролируемых внешних проявлений. Автором концепции о взаимосвязи внутренних психических состояний и внешних произвольных проявлений является профессор Калифорнийского университета психолог П. Экман. Как отмечает ученый, мельчайшие элементы поведения, проявляющиеся в мимике, жестах, позах при правильном их восприятии и интерпретации могут рассказать об истинных мыслях и намерениях человека больше, чем он сам. То есть приоритетной для визуальной психодиагностики является невербальная система трансляции информации.

Особенно значимым источником информации, по мнению П. Экмана, служит лицо человека, на котором непроизвольно отражается весь спектр переживаемых эмоций и которое рассматривается как мульти-сигнальная система информации. Созданная ученым система кодирования лицевых движений, изложенная в труде «Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь» [15] нашла широкое применение в практике взаимодействия людей. Ценными источниками информации, по которым можно распознавать настоящие чувства и мысли человека,

являются, в дополнение к мимике, также позы, жесты, манеры. Авторы знаменитого бестселлера Аллан и Барбара Пиз представили полную расшифровку вышеназванных проявлений в своем труде «Язык телодвижений: самое авторитетное руководство по «чтению» мыслей» [12]. Созданные руководства при определенных условиях их применения могут быть полезны в практике педагогического общения.

Далее представляется важным ответить на вопрос, в какой степени идея визуальной психодиагностики принимается преподавателями вуза и насколько она реализуется в педагогических коммуникациях.

Для определения отношения преподавателей к техникам профайлинга, оценки их роли и места в образовательном процессе в целом и педагогических коммуникациях в частности, был проведен экспресс-опрос поискового уровня на основе случайной выборки респондентов. В опросе приняло участие 65 человек: 45 женщин-преподавателей и 20 мужчин-преподавателей педагогических вузов Москвы. Участникам опроса предлагалось ответить на пять вопросов теоретического и прикладного характера. Четвертый вопрос включал ряд примеров невербальных проявлений, требующих интерпретации их значений. Полученные результаты опроса отражены в *таблице 2*.

Таблица 2.

Место и роль визуальной психодиагностики в педагогической коммуникации

№	Вопросы	Ответы (%)	
		положительные/ /правильные	отрицательные/ /неправильные
1.	Разделом какой дисциплины является профайлинг: физиологии, педагогики, психологии, социологии?	/21	/79
2.	Всегда ли Вам удается определить внутреннее состояние студента?	87/	13/
3.	Требуются ли Вам дополнительные знания в этой сфере?	95/	5/
4.	Каковы значения различных невербальных проявлений?	/24	/76
5.	Актуальна ли визуальная психодиагностика в условиях онлайн обучения?	99/	1/

Проведенный опрос выявил позитивное отношение преподавателей к проблеме визуальной психодиагностики, осознание значимости ее техник для педагогической практики, наличие потребности в приобретении знаний в этой сфере (вопросы 3; 5). Также, опрос позволил обнаружить определенное несоответствие между представлениями преподавателей о своей способности к интерпретации невербальных символов (вопрос 2) и их реальным значением. (вопрос 4).

Ниже представлены различные варианты невербальных проявлений, требующие определения их типичных значений. Участникам опроса предлагалось определить типичные значения в форме завершения предложений.

Невербальные проявления	Типичные значения
Если студент не смотрит в глаза или постоянно отводит взгляд, это может свидетельствовать о ...	неуверенности, неловкости или обмане
Рот, прикрытый рукой (несколькими пальцами или кулаком) указывает на то, что ...	участник общения говорит (или хочет сказать) что-то личное или секретное
Закрывание глаз во время взаимодействия говорит о том, что ...	человек хочет ненадолго выйти из контакта и расслабиться
Руки, подпирающие лицо, служат символом того, что ...	обучающийся хочет привлечь к себе внимание
Потириание подбородка часто можно расценить, как ...	готовность принять какое-то решение
Резкое выпрямление спины во время разговора, скорее всего, означает что ...	собеседник желает обратить на себя внимание
По качанию с носков на пятки можно распознать ...	встревоженность
Страхивание невидимого мусора с одежды – это знак ...	скрытого несогласия
При сильных положительных эмоциях зрачки глаз ...	расширяются
При сильных отрицательных эмоциях зрачки глаз ...	сужаются
Мимолетная улыбка только губами во время общения свидетельствует о ...	неискренности
Покусывание ручки (карандаша) может означать, что ...	собеседник чего-то опасается и ему требуется поддержка
и другие (всего 20)	

Результаты проведенного опроса подтверждают востребованность специальных знаний и умений в области визуальной диагностики и профайлинга в целом среди преподавателей вузов.

Каковы риски оперативного «чтения» в педагогической коммуникации?

Возникающие затруднения во взаимодействии преподавателей со студентами часто обусловлены так называемыми «барьерами общения». Барьеры проявляются в «неадекватном» ситуации общения поведении, в способах поддержания контакта, в степени психологического комфорта, особенностях эмоционального самочувствия. В. А. Кан-Калик выделил группы наиболее типичных барьеров педагогического общения [9], которые относительно деятельности преподавателя вуза могут выглядеть следующим образом: боязнь педагогической ошибки и в целом аудитории студентов; негативная установка на аудиторию в результате прошлого неудачного опыта; несовпадение установок преподавателя и обучающихся; ограничение функций общения только информационной стороной.

Знания о типах затруднений в педагогическом общении, выявленных в рамках педагогики и психологии, явно нуждаются в дополнении и обогащении опытом, накопленным в профайлинге. Этот опыт касается процессов восприятия и понимания другого, то есть перцептивной стороны, запускающей процесс эффективного общения, полноценную реализацию всех его функций. Оперативное восприятие и последующее толкование его результатов, принимающее форму конкретного знания, называется в профайлинге «чтением» людей, ведущую роль в котором играет «чтение» невербальных проявлений.

Среди основных техник «чтения» рассматривают горячее и холодное. «Горячее чтение» актуально в случаях, когда есть возможность получить информацию о человеке еще до встречи с ним, например, через его друзей, из профиля в соцсетях, предварительного анкетирования, обмена мнениями с коллегами. «Холодным чтением» принято называть комплекс особых методов получения информации о человеке по преимущественно невербальным признакам: внешнему

виду, мимике, языку тела, поведению [16]. Данное «чтение» требует развития наблюдательности и внимательности, а также способности к логическому обоснованию полученной информации [18].

К педагогическим условиям адекватного «чтения» можно отнести: восприятие и анализ поведения во взаимосвязи с контекстом; учет базовой линии поведения, т.е. того, как ведет себя обучающийся в обычной для него обстановке; применение комплексного подхода путем установления взаимосвязи максимального количества проявлений (взгляда, позы, речи, подбора слов, движений); учет проявлений вегетативной нервной системы, которые сложно контролировать. Реализация навыков горячего и холодного «чтения» предполагает, по мнению М. Р. Желтухиной, соблюдение принципов конгруэнтности, поддержания обратной связи, активности, а также целесообразности и новизны [6].

При «чтении» человека профайлеры выделяют ряд когнитивных искажений, которые мешают адекватному восприятию и приводят к неверным решениям. С учетом данного опыта наиболее распространенные «риски педагогического восприятия» могут включать: склонность уделять внимание элементам окружения, согласующимся с собственными ожиданиями и игнорировать остальные; уклонение в сторону поиска ненужной информации, которая не играет существенной роли в контексте ситуации и мешает объективно оценить мысли и чувства обучающегося; возникновение эффекта ореола, который выражается в распространении наиболее яркой черты собеседника на всю его личность, тем самым приписывании ему несуществующих качеств; проявление эффекта собственного превосходства, когда преподаватель склонен считать, что его навыки и умения намного лучше, а знания – глубже, чем есть на самом деле. Для преодоления вышеназванных рисков эффективным приемом может служить возможность возвратиться к «нулевому состоянию» и заново проанализировать происходящее.

Итак, техники восприятия другого, предложенные в рамках профайлинга и вполне применимые в педагогических коммуникациях, основаны на восприятии другого как субъекта взаимодействия,

позволяют реализовать на практике личностно-ориентированный подход. Данные техники охватывают не только явные, но и неявные, невербальные проявления, которые могут много рассказать о внутреннем мире, актуальных мыслях и чувствах студента. Ошибки восприятия и понимания препятствуют эффективному обмену информацией, приводят к остановке и распаду взаимодействия.

Результаты и обсуждение

Возрастающие требования к высшему образованию актуализировали задачу обогащения педагогического общения преподавателя вуза инновационными коммуникативными технологиями. Накопленный опыт профилирования личности, обобщенный в профайлинге, как психологической дисциплине, может служить основанием институционализации технологии оперативной визуальной психодиагностики в педагогике высшей школы. В центре визуальной психодиагностики – реализация перцептивной функции педагогического общения, в значительной мере определяющей его эффективность.

Процесс конструирования технологии, предпринятый в исследовании, исходил из определения ее формата как личностно-ориентированной и позволил систематизировать такие ее структурные компоненты как техники, приемы, методы, средства, педагогические условия, принципы. Так, к базовым техникам отнесено горячее и холодное «чтение». Основные приемы «считывания» связаны с овладением системой невербальных символов. Профильным методом служит наблюдение с последующим анализом воспринимаемой информации. Педагогические условия реализации требуют учета индивидуальных особенностей, контекста, возможных рисков восприятия. В качестве эффективных средств и инструментов выступают руководства по интерпретации внешних проявлений, транслирующих внутренние мысли, чувства и намерения. Отличительной чертой визуальной психодиагностики является ее оперативный характер, позволяющий «считывать» обучающегося в условиях изменяющейся образовательной среды, в ситуациях ограниченных по времени, требующих быстрой обратной связи.

Овладение технологией оперативной визуальной психодиагностики востребовано среди преподавателей, о чем свидетельствуют результаты проведенного опроса. Большинство опрошенных преподавателей оценили значимость подобной технологии для эффективного профессионального общения со студентами, в том числе в условиях онлайн обучения и цифровизации образования.

Инициированный автором процесс конструирования технологии требует дальнейшего осмысления ее потенциала и экспериментальной апробации в педагогической практике. В контексте перспективных направлений исследования стоит учесть, что оперативная визуальная психодиагностика - это не только профессионализм, но и особое искусство, ее реализация в педагогической коммуникации может приводить не только к точным, но и вероятностным выводам. Искусство преподавателя заключается в том, чтобы постоянно повышать их достоверность путем самообразования, саморазвития и самосовершенствования.

Конструирование технологии визуальной психодиагностики, стартовавшее в исследовании, открывает новые возможности в построении эффективной коммуникации с обучающимися и коллегами, вооружает преподавателя вуза конкретными методами, приемами и инструментами восприятия и пониманию другого, что повышает уровень его компетентности и качество профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Антюхова Е.А., Касаткин П.И. Цифровой вектор глобальной образовательной политики // Вестник МГИМО-Университета. 2020. № 13. С. 331-351. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-5-74-331-35>
2. Бодалев А.А. Психология общения: избранные психологические труды. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
3. Борисенков В. П., Гукаленко О. В. , Ильевич Т. П. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущего педагога // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое

- образование. 2020. № 3. С. 3-18. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2020-3-19-37>
4. Ветрова Т. В., Статный В. М. Место профайлинга в системе наук о человеке. Виды и отрасли профайлинга // *International Journal of Professional Science*. 2019. № 12. С. 13-21.
 5. Давыдова Т. Е., Попова А. И., Распопова А. Е. Цифровизация образовательного процесса в университете: взаимодействие преподавателей и студентов в нестандартных условиях // *Цифровая и отраслевая экономика*. 2020. № 2. С. 94-101.
 6. Желтухина М. Р., Бусыгина М. В. Профайлинг как инновационная технология в подготовке студентов // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. Т. 76. № 3. С. 88-90.
 7. Зеер Э. Ф., Ломцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования. // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 26-39.
 8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // *Профессиональное образование*. 2006. № 2. С. 18-21.
 9. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. Москва: Издательство: Роспедагентство, 1995. 108 с.
 10. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия. Москва: Издательство Московского университета, 1994. 228 с.
 11. Наговицын Р. С., Голубева И. А. Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе // *Интеграция образования*. 2019. Т. 23. № 1. С. 66–84. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.066-084>
 12. Пиз Ал. Язык телодвижений: самое авторитетное руководство по «чтению мыслей». Москва: Эксмо, 2022. 496 с.
 13. Стрекалова Н.Б. Коммуникационная деятельность преподавателя цифрового общества // *Самарский научный вестник*. 2021. Т. 10, № 4. С. 289-294. <http://doi.org/10.17816/snv2021104309>
 14. Шишлова Е.Э. Обновление социокультурного аспекта содержания высшего образования // *Russian Journal of Education and Psychology*.

2023. Т. 14, No 5. С. 34-48 <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-5-34-48>
15. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 336 с.
16. Dutton D.L. The cold reading technique // *Experientia*. 1988. Vol. 44. № 4. P. 326-331. <https://doi.org/10.1007/BF01961271>
17. Elboubekri A. The Intercultural Communicative Competence and Digital Education // *Journal of Educational Technology Systems*. 2017. Vol. 45, № 4. P. 520-545. <https://doi.org/10.1177/0047239516670994>
18. Hyman R. Cold Reading: How to Convince Strangers That You Know All About Them // University of Oregon (source: Skeptical Inquirer). 1977. Vol. 01, № 2. P. 18-37. URL: <https://skepticalinquirer.org/1977/04/cold-reading-how-to-convince-strangers-that-you-know-all-about-them/> (дата обращения: 13.11.2023)
19. Morreale S.P., Valenzano J.M., Bauer J.A. Why communication education is important: A third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy // *Communication Education*. 2017. Vol. 66, № 4. P. 402-422. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265136>
20. Troth A. C., Jordan P. J., Lawrence S. A. Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2012. Vol. 30, № 4. P. 414-424. <https://doi.org/10.1177/0734282912449447>

References

1. Antyukhova E.A., Kasatkin P.I. *MGIMO Review of International*, 2020, no. 13(5), pp. 331-351. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-5-74-331-351>
2. Bodalev, A.A. *Psikhologiya obshcheniya : izbrannye psikhologicheskie trudy*. [Psychology of communication : selected psychological works]. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: Research and Production Association «MODEK», 1996, 256 p.
3. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Ilyevich T. P. *Moscow University Bulletin. Series 20. Teacher education*, 2020, no. 3, pp. 3-18. <http://doi.org/10.51314/2073-2635-2020-3-3-18>

4. Vetrova T. V., Statny V. M. *International Journal of Professional Science*, 2019, no. 12, pp. 13-21.
5. Davydova T. E., Popova A. I., Raspopova A. E. *Digital and industrial economy*, 2020, no. 2 (19), pp. 94-101.
6. Zheltukhina M. R., Busygina M. V. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, vol. 76, no. 3, pp. 88-90.
7. Zeer E.F., Lomtseva N.V., Tretyakova V.S. *Pedagogical education in Russia*, 2022, no. 3, pp. 26-39.
8. Zimnyaya I.A. *Professional Education*, 2006, no. 2, pp. 18-21.
9. Kan-Kalik V. A. *Grammatika obshcheniya*. [Grammar of communication]. Moscow: Publishing house Rospedagenstvo, 1995, 108 p.
10. Leontyev A.N. *Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya*. [Philosophy of psychology: From the scientific heritage]. Moscow: Moscow University Publishing House, 1994, 228 p.
11. Nagovitsin, R. S., Golubeva, I. A. *Integration of education*, 2019, vol. 23, no. 1, pp. 66-84. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.066-084>
12. Pease, Al. *The Definitive Book of Body Language*. Publishing house: Pease International, 2004, 386 p.
13. Strelkova N.B. *Samara Scientific Bulletin*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 289-294. <https://doi.org/10.17816/snv2021104309>
14. Shishlova E.E. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 6, pp. 70-79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-70-79>
15. Ekman P. *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Publishing house: Holtzbrink (MPS)/MPS, 2007, 290 p.
16. Dutton D. L. *Experientia*, 1988, vol. 44, no. 4, pp. 326-332. <https://doi.org/10.1007/BF01961271>
17. Elboubekri A. *Journal of Educational Technology Systems*, 2017, vol. 45, no. 4, pp. 520-545. <https://doi.org/10.1177/0047239516670994>
18. Hyman R. *University of Oregon (source: Skeptical Inquirer)*, 1977, vol. 01, no. 2, pp. 18-37. <https://skepticalinquirer.org/1977/04/cold-reading-how-to-convince-strangers-that-you-know-all-about-them/>
19. Morreale S.P., Valenzano J.M., Bauer J.A. *Communication Education*, 2017, vol. 66, no. 4, pp. 402-422. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265136>

20. Troth A.C., Jordan P.J., Lawrence S.A. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2012, vol. 30, no. 4, pp. 414-424. <https://doi.org/10.1177/0734282912449447>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Шишлова Екатерина Эдуардовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогической культуры и управления в образовании
*ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России»
проспект Вернадского, 76, г. Москва, 119454, Российская Федерация*
Katerina.shishlova@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ekaterina E. Shishlova, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)
76, Prospect Vernadsky, Moscow, 119454, Russian Federation*
Katerina.shishlova@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3080-7003>
SPIN-code: 1935-1381
Scopus Author ID: 57200195024
ResearcherID: E-6730-2017

Поступила 20.05.2024

После рецензирования 10.06.2024

Принята 21.06.2024

Received 20.05.2024

Revised 10.06.2024

Accepted 21.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-517
УДК 37.01



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ОТНОШЕНИЕ К ЮМОРУ КАК К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СРЕДСТВУ В ПЕРИОД АНТИЧНОСТИ

В.А. Докучаев, О.В. Деренчук

Цель. Рассмотреть процесс формирования педагогических основ юмора в философской мысли Античного времени VIII в. до н.э. – V в. н.э.

Методы. В ходе исследования использованы методы историко-педагогического исследования: ретроспективный, историко-структурный, историографический, историко-генетический, сравнительно-сопоставительный, метод исторической периодизации, что в совокупности позволило провести системный анализ трансформации изменений в отношении к юмору от явления окружающей действительности до элемента воспитательного процесса.

Результаты. Обобщен процесс становления философской мысли в отношении юмора, как средства воспитательного воздействия, путем демонстрации развития литературы Античности. Перечислены основные литературные жанры содержащие элементы комизма и несущие воспитательную составляющую. Рассмотрены основные концепции восприятия юмора (Аристофана, Платона, Аристотеля, Деметрия, Цицерона), сформировавшиеся в данный период. Дан взгляд на систему диалогов Сократа, как на один из первых юмористических приемов в педагогике.

Область применения результатов. Полученные результаты могут быть применены в создании единого обзорного историко-педагогического труда, посвященного становлению и развитию юмора как особого средства воздействия в педагогике, а также в решении прикладных дидактических задач в средней и высшей школе. Материалы исследования могут лечь в основу лекций и семинаров по дисциплине

«История педагогики и образования» для студентов педагогических специальностей и высших учебных заведений.

Ключевые слова: античность; история педагогики; история образования; юмор; юмористический подход; педагогические средства; проблемы педагогики; сократический диалог

Для цитирования. Докучаев В.А., Деренчук О.В. Отношение к юмору как к педагогическому средству в период античности // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 241-256. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-517

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

THE ATTITUDE TO HUMOR AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE PERIOD OF ANTIQUITY

V.A. Dokuchaev, O.V. Derenchuk

Purpose. *To consider the process of formation of the pedagogical foundations of humor in the philosophical thought of Ancient times of the VIII century BC – V century AD.*

Methods. *In the course of the study, the methods of historical and pedagogical research were used: retrospective, historical-structural, historiographical, historical-genetic, comparative, comparative, historical periodization method, which together allowed for a systematic analysis of the transformation of changes in attitude to humor from a phenomenon of the surrounding reality to an element of the educational process.*

Results. *The process of formation of philosophical thought in relation to humor as a means of educational influence is summarized by demonstrating the development of the literature of Antiquity. The main literary genres containing elements of comedy and bearing an educational component are listed. The main concepts of the perception of humor (Aristophanes, Plato, Aristotle, Demetrius, Cicero) formed during this period are considered. A look at the Socratic dialogue system is given as one of the first humorous techniques in pedagogy.*

Practical implications. *The obtained results can be applied in the creation of a unified overview of historical and pedagogical work devoted to the formation and development of humor as a special means of influence in pedagogy, as well as in solving applied didactic tasks in secondary and higher schools. The research materials can form the basis of lectures and seminars on the discipline «History of pedagogy and education» for students of pedagogical specialties and higher educational institutions.*

Keywords: *antiquity; history of pedagogy; history of education; humor; humorous approach; pedagogical tools; problems of pedagogy; socratic dialogue*

For citation. *Dokuchaev V.A., Derenchuk O.V. The Attitude to Humor as a Pedagogical Tool in the Period of Antiquity. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 241-256. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-517*

Введение

Период Античности (VIII в. до н.э. – V в. н.э.) является идейным и концептуальным базисом для строительства всей современной человеческой цивилизации. Именно в данный период закладываются основы наук, направлений, формируются первые целостные научные теории. Не обошел этот процесс и педагогическую мысль, которая активно зарождается в Древности из «основы всех основ» – философии. Античные мыслители, проявляя интерес к политическим и философским теориям, часто сталкивались с проблематикой комического. Обойти стороной вопрос влияния юмора на человека было невозможно по своей природе, ведь комическое пронизывает всю человеческую жизнь. Так как вопросы обучения и воспитания подрастающих поколений всегда волновали человеческое сообщество, важным видится изучение роли юмора в общественных процессах Античности, а также позиции современников на возможность его применения в педагогических целях. Изучение характерных особенностей восприятия данного явления может подтолкнуть современную педагогическую мысль на переосмысление уже существующего опыта, накопленного деятелями поздней Древности.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили труды широкого диапазона деятелей Античности (писателей, философов, ораторов, комедиографов и др.), которые в своих работах как применяли юмор, так и раскрывали собственную точку зрения на его роль в общественных отношениях (Аристофан, Аристотель, Платон, Сократ, Цицерон и др.) [2–4; 8; 12–14; 16]. При этом дополнительно привлекались материалы и статьи, раскрывающие специфическую древнегреческую терминологию, биографию и исторический контекст эпохи, что позволяет лучше понять предпосылки формирования определенных теоретических воззрений, связанных с юмором [1; 5–7; 9–11; 15].

В статье использованы следующие методы историко-педагогического исследования: ретроспективный, историко-структурный, историографический, историко-генетический, сравнительно-сопоставительный, метод исторической периодизации.

Результаты

Анализом такого явления как юмор в Античный период в основном занимались философы, политики, ораторы, поэты, поэтому первые трактовки и взгляды на данное явление не имели педагогического окраса. Богатейшим источником точек зрения на юмор стало письменное наследие Древней Греции и Рима, а именно: художественная литература, ямбография, сатирическая драма, пародийный эпос, философские диалоги, судебные и политические заметки об ораторском искусстве и мн. др.

Первыми дошедшими до нашего времени свидетельствами о проникновении юмора в сферу литературы являются греческие басни и пародии. Их рождение относят к VIII–VII вв. до н.э. Басни, известные у нас как произведения Эзопа (VI в. до н.э.), очень коротки. Это предельно лаконичные иносказательные дидактические произведения, несущие определенное знание в моральном выводе и содержащие комический элемент [6, стб. 73–74]. Прочитываем одну из них: «Волк увидел однажды, как пастухи в шалаше едят овцу. Он подошел близко и сказал: «Какой шум поднялся бы у вас, если

бы это делал я!» [4]. Пародии же являлись переосмыслением всего накопленного опыта родоплеменного этапа существования древнегреческого общества, что выразилось в ироничном высмеивании торжественного восхваления образа героя или какого-либо события в эпической форме [3, с. 159]. К наиболее известным поэмам-пародиям Античности мы можем отнести следующие произведения: «Маргит», «Облака», «Батрахомиомахия».

Отдельно стоит отметить древнегреческую эпиграмму. Термин «эпиграмма» изначально обозначал короткую эпитафию на моленных камнях. С течением времени произошло переосмысление этого жанра. Эпиграмма осталась, как и прежде, сравнительно коротким стихотворным произведением, но приобрела иной, сатирически-насмешливый, оттенок [7, с. 456]. Именно в творчестве древнеримского поэта Марциала (I в. н.э.) она достигла своего наивысшего развития и с тех пор стала жанром исключительно сатирическим. В своем творчестве автор затрагивает самые разнообразные житейские темы, волнующие сознание и образ мыслей современников. Марциал высмеивает стандартные человеческие пороки, такие как извращённость, физические уродства, особенности характера, профессии и т.п. При достаточно высоком уровне сатиры, в произведениях сохранена анонимность, автор делает упор не на конкретные персоналии, а на характерные типажи внешнего облика и манеры поведения людей [10, 1994, с. 5–7; 13].

В I–II вв. н.э. сатира утвердилась и в античной прозе – появились сатирические романы. Наиболее известные из них – «Сатирикон» за авторством Петрония и «Золотой осел» Апулея. В обоих произведениях повествование ведется путем описания различных стран и городов, в ходе которого изображаются негативные стороны действительности, вводятся персонажи, носители разнообразных пороков [2]. Приблизительно в это же время в Древней Греции Лукиан (120–180 гг. н.э.) создал сатирическую прозу и широко известные философско-сатирические диалоги: «Разговоры богов», «Морские разговоры», «Разговоры в царстве мертвых» [12]. Автор переносит в бытовую среду традиционные мифологические ситуации и сюжеты.

При этом важной особенностью его произведений становится переосмысленный образ богов. Боги разговаривают грубым, народным языком, ведут себя неподобающим образом, «очеловечиваются». Автор покусается на «священные» образы, осмеивает их, снижает их положение в глазах общественности.

Классические юмористические произведения Древней Греции, упомянутые ранее, вошли в основу новых явлений в искусстве, таких как драматургия и театр. При этом, греческий театр выполнял в обществе ряд важных функций: развлекательную, социальную и политическую, формировал волю и свободу самовыражения граждан [9, с. 31–36]. Наряду с трагедией, на сцену восходит комедия, своим зарождением обязанная фаллическим песням, исполнявшимся на празднике в честь бога Диониса. Смысл обряда заключался в демонстрации победы производительных сил жизни, выраженном в использовании изображений фаллоса, насмешливых сценок, шуток и бранных слов в адрес отдельных присутствующих. В смехе и сквернословии видели жизнеутверждающую силу, в связи с чем обычные общепринятые нормы поведения на время обряда снимались [1, с. 309–310]. Свое название «комедия» получила от слов «комос», что значит «шествие бражников», и «ода» – «песнь». Участники комоса разыгрывали вышеупомянутые маленькие комические сценки, но с элементами уже социальной сатиры [15].

Для лучшего понимания места юмора в общественном сознании того времени, стоит обратить внимание на творчество Аристофана (445 – ок. 385 гг. до н.э.). В его произведениях отражены демократические настроения аттического крестьянства, продемонстрированы образцы обличительной сатиры, насыщенной негодованием, юмором и иронией, направленных против недостатков социального устройства. Но, стоит обратить внимание на определенные соображения о юморе и смехе, скрытые в ряде комедий. В диалоге Платона «Пир» Аристофан сообщает, что говорить остроумные смешные вещи – «это в духе его музыки» [14, с. 126]. По Аристофану, существенная задача комедии – «возбуждать смех». Смех не должен быть бессодержательным, пустым, то есть смехом ради смеха, его цель –

выступать средством выявления пороков общественной жизни. Аристофан считал, что зрителя с помощью комедии надо формировать не просто «площадным шутником», а человеком «разумным», «понятливым» и «толковым». В общих чертах, концепцию Аристофана можно сформулировать следующим образом: зрительский вкус необходимо формировать с помощью развития у зрителя глубокого чувства юмора. Таким образом, известный комедиограф один из первых деятелей Античности отдельно выделил воспитательную функцию юмора и его гуманистическую значимость.

Важно отметить, что до нашего времени не сохранилось ни одного античного произведения, специально посвященного такому явлению как юмор. Имеется отрывочная информация, запечатлённая в философских, политических и риторических трудах в виде рассуждений ряда авторов о месте юмора в обществе. Наиболее интересными из них являются работы Платона («Государство», «Законы, или О законодательстве», «Филеб»), Деметрия Фалерского («О стиле»), Марка Туллия Цицерона («Об ораторе») и Аристотеля («Поэтика», «Никомахова этика», «Риторика» и др.).

Своя собственная концепция комического сложилась у Платона (427–347 гг. до н.э.) диаметрально противоположная как размышлениям Аристофана, так и современным взглядам. Так как Платон напрямую застал пик развития аристофановской комедии, свои соображения о юморе и смехе, вплетенные в философские и социально-политические размышления, он выразил через отношение к комедии как к жанру. Предлагая собственный проект идеального государства, Платон акцентирует внимание на воспитании подрастающего поколения в русле повиновения верховной власти, используя для этого искусство, так как оно опирается на силу эмоционального воздействия, которое играет не последнюю роль в воспитательном процессе. Платон обрушивает критику на искусство трагедии и комедии, по его мнению, мешающее формированию идеального и послушного гражданина, так как воздействие направлено исключительно на те чувства, которые искажают действительность. Комедия, по мнению Платона, – подражательное искусство, не зна-

ющее сути явления, и поэтому не способное воспитывать. Недопустимо заставлять людей смеяться, ведь это не достойное поведение для настоящего гражданина и порождает в людях дурные качества (злословие, осмеяние и т.п.). Частично Платон пересматривает свои взгляды в произведении «Законы», где приходит к выводу, что серьезные вещи невозможно понять без комичного составляющего. При этом, можно заметить строгое разграничение смеха на две разновидности: на «забаву» и «гневное высмеивание». Для забавы, по Платону, дозволено всякому честному гражданину «говорить о любом человеке смешные вещи, но без гнева, а тому, кто это делает неприязненно и с гневом, не разрешать» [14, с. 112]. Анализируя данную концепцию, можно сказать, что Платон категорически отвергал юмор как воспитательное средство, полагая, что смешными могут быть только слабые люди, а значит такие люди не смогут стать достойными гражданами своего государства.

Продолжателем идей Платона выступил Аристотель (384–322 г. н.э.), который углубил и развил взгляд на место юмора. В труде «Поэтика» философ дает свою характеристику комедии. Комедия воспроизводит дурные характеры, но при этом не как нечто абсолютно порочное. По Аристотелю, смешное является частью безобразного – «некоторая ошибка и безобразие, никому не причиняющие вреда и ни для кого не пагубные» [3, с. 102]. Заметим, что в этом концепции Платона и Аристотеля совпадают. Но есть и отличные положения. По его мнению, смех должен вносить душевное умиротворение путем очищения и облегчения определенных ситуаций, вещей. Аристотель делит смех на ряд категорий, которые во многом характеризуют людей, использующих юмор. Первая – остроумные шутки, то есть находящиеся в рамках норм, установленных в обществе. Люди, использующие такую разновидность юмора, имеют живой ум, способны говорить и слушать порядочные вещи. Вторая категория – насмешка. По Аристотелю, не входит в разновидность достойных шуток, а следовательно, должна быть запрещена. Третья – ирония. Этому виду смеха отведена в концепции особенная роль. Ирония – прием, когда говорящий использует слова против-

положные по смыслу и высказывая что-либо, делает вид, что говорит другое. Смех при этом вызывается не для потехи публики, а для собственного удовольствия. Ирония, по Аристотелю, становится одним из средств педагогического воздействия. Философ, анализируя опыт Сократа, признает у юмора жизнеутверждающее начало, которое в свою очередь имеет сильную физиологическую и эмоциональную составляющую и является плодотворным средством педагогического воздействия. Аристотелевскому идеалу не соответствует сатирический смех и глубокий юмор Аристофана. Юмор Аристофана хоть и обладает способностью «очищения», что соотносится с требованиями Аристотеля, но он лишь освобождает разум и чувства зрителей от ложных представлений и иллюзий, не более.

Все три концепции (Аристофана, Платона и Аристотеля) стали основополагающими в понимании юмора, закрепились на весь исторический период Античности и продолжали существовать и после смерти собственных создателей.

Определенные соображения по поводу места юмора высказывал греческий оратор Деметрий (около I в. н.э.) в труде «О стиле». В своих работах он рассматривает юмор с «профессиональных» позиций, выделяя стилистические особенности смешного. В своих трудах неоднократно отмечал важную роль гиперболы, сравнения, парадокса, пословиц в ораторской речи: «Ведь по самой своей природе пословицы заключают в себе нечто веселое» [8, с. 261]. Деметрий в своей позиции более приближен к концепции Аристофана и частично разделяет ее. Также вводит разграничение на возвышенные шутки, исполненные достоинства, и более простые, близкие шутковству. При этом, оратор не умаляет силу и возможности шутки. Изящество речи, по мнению Деметрия, невозможно без эстетики заключенной в шутке, как тонкой, так и страшной. В противовес идеям Аристотеля, понятие шутливости и приятного разведены в данной концепции, в связи с ключевым отличием по предмету, то есть содержанием и формой слов.

Не обошли стороной размышления о юморе и деятели Древнего Рима, а именно знаменитого оратора Марка Туллия Цицерона, жив-

шего в I в. до н.э. По его мнению, область смешного можно определить только как «безобразие» и «уродство». Стоит подчеркнуть, что не все безобразное в его понимании относится к смешному. Лучше всего служит предметом шутки то, что не является достойным ни большой ненависти, ни величайшего сожаления. На наш взгляд, Цицерон в рассуждениях о юморе идет гораздо глубже своих предшественников, так как сам славился остроумием и умением применять юмор на практике. Смешное и остроумное разграничивается оратором через персонажей трактата «Об ораторе», которым он вкладывает в диалоги собственные мысли и изречения: «Шутка выражает расположение других к тому, кто шутит; острота же разбивает, уничтожает, запирает противника» [16, с. 177]. При этом, Цицерон приходит к следующим выводам: «Комизм, порожденный силой и смыслом слов, бывает ясным и определенным (острота), но смеха возбуждает мало. Смех возбуждается обманутым ожиданием, насмешливым и забавным изображением чужих характеров, сравнением безобразного с еще более безобразным, иронией, притворной глупостью и обличением чужой настоящей глупости» [16, с. 182]. Римский мыслитель признает горечь заключенную в насмешке и остроты, способные нанести душевные раны, но при этом старается предупредить читателей, что плоская и слишком соленая острота вряд ли принесет желаемый результат. Как теоретик ораторского искусства, Цицерон касался вопросов о стиле, роли юмора в искусстве красноречия. Как и Деметрий, в своих трудах он подчеркивает важность гипербола, сравнения, эпитета, иронии, выделяет два рода смешного – обыгрывание слов и обыгрывание предметов. О данном разделении Цицерон пишет следующее: «Если острота остается остротой, какими бы словами ты ее ни высказывал, то она основана на предмете; если же с переменой слов она теряет свою соль, то юмор ее заключается в словах» [16, с. 184]. Цицерон, талантливый оратор и учитель красноречия, разработал свою собственную концепцию смешного, впитавшую предшествующий опыт и открывшую новые возможности смеха, значимые как для оратора, так и для воспитателя. Интересную формулировку иронии в своих

произведениях дает Цицерон: «Это такой вид смешного, когда мы говорим иначе, чем чувствуем, то есть, когда мы серьезно шутим» [16, с. 186]. Точка зрения Цицерона стала переосмыслением всего накопленного античного опыта о сущности юмора и его места в системе познания бытия. Его трактат, являющийся по факту учебником ораторского искусства, наполнен юмором, что подтверждает точку зрения о том, что воспитательное воздействие юмора для Цицерона не вызывает сомнения.

Кроме теоретических размышлений об использовании юмора и смеха в воспитании и обучении, античные мыслители пытались применять этот педагогический потенциал на практике. Одним из первых, кто сделал иронию особенной манерой, стилем, принципом педагогического воздействия, был знаменитый греческий философ Сократ (469–399 гг. до н.э.). Он смог разглядеть потенциал иронии и доказать, что она может стать началом поиска, возбуждая плодотворное сомнение у оппонента, что являлось необходимым условием для познания истины. Для Сократа ирония была естественна и удобна: естественна, ибо отталкивалась от понимания ничтожности человеческого знания в сравнении с грандиозностью еще не решенных проблем; удобна, поскольку служила средством мистификации, сбивала с толку собеседников, заряжала в них подозрение и сомнение и заставляла с большей осторожностью пускаться в диалектику [5]. Особенный стиль классических сократовских бесед вызывал ряд смешанных чувств у его оппонентов: ряд из них обезоруживался и вводился в оцепенение, некоторых провоцировал и заставлял делать острые и уязвимые для критики Сократа заявления. Наиболее одаренная и образованная часть собеседников ценила этот метод и стиль за его способность превращать образ простоватого и плутоватого Силена из незначительного в начале спора, до образа высокой мудрости в конце [5]. Особая манера подчеркивала вспомогательную роль при установлении истины в споре, роли, помощника в раскрытии подсознания для извлечения истины. Сократ использовал иронию как вспомогательное средство обучения, посредническое звено в процессе познания, передачи своим ученикам собственного

багажа знаний и опыта. Характеристику сократическому методу мы находим в диалоге Платона «Теэтет». В обычной своей шутливой манере Сократ сообщал своему собеседнику, юному, любознательному Теэтету, что он не только сын повитухи, «очень почтенной и строгой повитухи Финареты», но и сам промышленяет тем же ремеслом. Таким образом, Сократ предпочитал не давать собеседникам готовые ответы, а вместо этого стимулировал их размышления, задавая серию вопросов, пробуждающих мыслительные способности, обнаруживающих логические ошибки в рассуждениях и приводивших к более полному и глубокому пониманию рассматриваемых тем. Данный метод является важным инструментом педагогического воздействия, поскольку он способствует формированию самостоятельного мышления и навыков критического анализа. Несомненно, что педагогический опыт Сократа имеет значительные перспективы по использованию в современной педагогике как средства развития интеллектуальных способностей и достижения понимания учебного материала. Важно отметить, что Сократ отмечал труд учителя, как искусство и таким образом демонстрировал синкретизм прекрасного и развития человеческой души [14, с. 201–202].

Выводы

Проанализировав взгляды античных философов, комедиографов, писателей, ораторов, можно обобщить основные представления о юморе в период классической и поздней Древности. В этот исторический период признается жизнеутверждающее начало юмора, как формы комического, при этом смех является объективацией чувства комического. Юмор играл важную роль в повседневной жизни, быту, развлечениях и общении периода Античности. Он сопровождал различные праздники, театральные постановки, философские диспуты и общественные мероприятия.

Большая часть мыслителей признавали в комическом источник и средство воспитательного воздействия как на подрастающее поколение, так и на взрослых. Отмечалось важное значение юмора в процессе формирования гражданственности. Многие деятели исполь-

зовали в своих произведениях юмор для подачи социально-политических и философских идей, обличения существующих проблем и пороков общества, привлечения к ним внимания общественности.

К концу Античности в основном всеми мыслителями признается педагогическая ценность юмора. Зарождаются самостоятельные педагогические приемы, основанные на применении иронии. Таким образом, юмор начинает использоваться как средство усиления понимания, а также передачи сложных идей в доступной форме.

Список литературы

1. Античная культура: литература, театр, искусство, философия, наука. Словарь-справочник / Под редакцией В.Н. Ярхо. М.: Высшая школа, 1995. 383 с., ил.
2. Апулей. «Метаморфозы» и другие сочинения. М.: Художественная литература, 1988. 399 с.
3. Аристотель. Об искусстве поэзии. М.: Гослитиздат, 1958. 183 с.
4. Басни Эзопа. URL: <https://vsebasni.ru/ezop/> (дата обращения: 01.04.2024).
5. Безгоднов Д.Н. Ирония в сократическом методе: механизм и относительная ценность // Общество: философия, история, культура. Краснодар: Хорс, 2015. Вып. №6. С. 57-61.
6. Винникова Н.Н. Литературная пародия в Античности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Волгоград, 2013. №8. С. 159-163.
7. Горькова А.А. Эпиграмма как малая поэтическая форма // Бюллетень медицинских интернет-конференций. Саратов, 2014. №5. Том 4. С. 456.
8. Деметрий. О стиле // Античные риторика. М: Наука, 1978. 352 с.
9. Домина Ю.В. Социальная функция классического античного театра: диалектика ритуального очищения и гражданского воспитания // Проблемы истории, филологии, культуры. Магнитогорск, 2011. №1 (31). С. 31-36.
10. Дуров В. Марциал и его поэзия // Марциал. Эпиграммы. СПб.: АО «Комплект», 1994. С. 5-7.

11. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под редакцией А.Н. Николюкина. Институт научной информации по общественным наукам РАН. М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 с.
12. Лукиан Сочинения. В двух томах / под общ. ред. А.И. Зайцева. СПб: Алетейя, 2001. 700 с.
13. Марциал. Эпиграммы. СПб.: АО «Комплект», 1994. 448 с.
14. Платон. Собрание сочинений. М.: Изд-во «Мысль», 1970. Т.2. 609 с.
15. Ситова М.С. Трактовка комического в Античных трудах // Вестник Череповецкого государственного университета. Череповец: Изд-во ЧГУ, 2011. №4. Т. 2. С. 143-147.
16. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве. М.: Наука, 1972. 470 с.

References

1. *Antichnaya kul'tura: literatura, teatr, iskusstvo, filosofiya, nauka. Slovar'-spravochnik* [Ancient culture: literature, theater, art, philosophy, science. Dictionary reference]. Moscow, Higher School Publ., 1995, 383 p.
2. *Apuley. «Metamorfozy» i drugie sochineniya* [«Metamorphoses» and other works]. Moscow, Fiction Publ., 1988, 399 p.
3. *Aristotel'. Ob iskusstve poezii* [About the art of poetry]. Moscow, Goslitizdat Publ., 1958, 183 p.
4. *Basni Ezopa* [Aesop's Fables]. URL: <https://vsebasni.ru/ezop/> (accessed April 01, 2024).
5. Bezgodov D.N. Ironiya v sokraticheskom metode: mekhanizm i otnositel'naya tsennost' [Irony in the Socratic method: mechanism and relative value]. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* [Society: philosophy, history, culture]. Krasnodar, Horse Publ., 2015, no. 6, pp. 57-61.
6. Vinnikova N.N. Literaturnaya parodiya v Antichnosti [Literary parody in Antiquity]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual problems of humanities and natural sciences]. Volgograd, 2013, no. 8, 2013, pp. 159-163.
7. Gor'kova A.A. Epigramma kak malaya poeticheskaya forma [Epigram as a small poetic form]. *Bulleten' meditsinskikh internet-konferentsiy* [Bulletin of medical Internet conferences]. Saratov, 2014, no. 5, vol. 4, p. 456.

8. Demetriy. O stile [About style]. *Antichnye ritoriki* [Ancient rhetoric]. Moscow, Nauka Publ., 1978, 352 p.
9. Domina Yu. V. Sotsial'naya funktsiya klassicheskogo antichnogo teatra: dialektika ritual'nogo ochishcheniya i grazhdanskogo vospitaniya [The social function of classical ancient theater: the dialectic of ritual purification and civic education]. *Problemy istorii, filologii, kul'tury* [Problems of history, philology, and culture]. Magnitogorsk, 2011, no.1 (31), pp. 31-36.
10. Durov V. Martsial i ego poeziya [Martial and his poetry]. *Martsial. Epigrammy* [Martial. Epigrams]. St. Petersburg, JSC "Kit" Publ., 1994, pp. 5-7.
11. Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatiy [Literary encyclopedia of terms and concepts]. *Institut nauchnoy informatsii po obshchestvennym naukam RAN* [Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences]. Moscow, NPK "Intelvak" Publ., 2001, 1600 p.
12. *Lukian Sochineniya. V dvukh tomakh* [Writings. In two volumes]. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2001, 700 p.
13. *Martsial. Epigrammy* [Epigrams]. St. Petersburg, JSC "Kit" Publ., 1994, 448 p.
14. *Platon. Sobranie sochineniy* [Collected works]. Moscow, Thought Publ., 1970, vol.2, 609 p.
15. Sitova M.S. Traktovka komicheskogo v Antichnykh trudakh [Interpretation of the comic in Ancient writings]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University]. Cherepovets, Publishing House of ChSU, 2011, no.4. vol. 2, pp. 143-147.
16. *Tsitseron M.T. Tri traktata ob oratorskom iskusstve* [Three treatises on oratory]. Moscow, Nauka Publ., 1972, 470 p.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Докучаев Владислав Александрович, аспирант Института гуманитарных наук

Алтайский государственный университет

ул. Ленина, 61, г. Барнаул, 656049, Российская Федерация

dok_vlad@bk.ru

Деренчук Ольга Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Института истории и международных отношений

Алтайский государственный университет

ул. Ленина, 61, г. Барнаул, 656049, Российская Федерация

derenchuk_ov@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Vladislav A. Dokuchaev, Postgraduate Student of the Institute of Humanities

Altai State University

61, Lenin Str., Barnaul, 656049, Russian Federation

dok_vlad@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1844-9214>

Olga V. Derenchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the Institute of History and International Relations

Altai State University

61, Lenin Str., Barnaul, 656049, Russian Federation

derenchuk_ov@mail.ru

Поступила 13.04.2024

После рецензирования 05.06.2024

Принята 10.06.2024

Received 13.04.2024

Revised 05.06.2024

Accepted 10.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-538

UDC 37.033:159.924



Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

COMMUNICATIVE TOLERANCE FORMATION AT UNIVERSITY: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS

A.S. Sivtseva, S.S. Mirontseva, A.V. Bugoslavskaya

The study explores the establishment of communicative tolerance (CT) as a crucial pedagogical and psychological factor in shaping the communicative competence of prospective professionals. It draws on the examination of various studies conducted by scholars from both domestic and international backgrounds.

Objective of the research. *The primary goal of this paper is to elucidate the concept of “communicative tolerance” and to devise, validate and apply a pedagogical approach to cultivate CT among future psychologists in EFL university classes.*

The authors’ research introduces a new aspect by defining the core principle of “communicative tolerance” and outlining its structural elements, as well as devising a method for cultivating CT. The experimental study identified three fundamental levels of CT at both the outset and conclusion of the project.

The research introduces a novel concept of “communicative tolerance” and provides a clear definition of its structural components, along with the development of a technology for fostering CT. The study identified three levels of CT at both the initial and final stages of the experimental work.

Materials and methods *utilized in the research included theoretical approaches such as analysis, systematization and generalization of scientific literature, as well as a review of federal documents. Empirical methods like observation and testing, sociological methods such as*

surveys and questioning, and mathematical and statistical techniques for both quantitative and qualitative data processing were employed. The methodology was based on the General Communicative Tolerance questionnaire by V.V. Boyko, complemented by a series of psychological diagnostic tests.

Research results. *The study at Sevastopol State University included 35 fourth-year students. By applying educational methods, it was demonstrated that CT levels among students can rise by 14%. This research confirms the importance of continuously enhancing students' critical thinking in a university environment. The practical applications of these findings extend to enhancing the professional skills of educators through additional vocational training, job placement, and on-the-job training programs.*

Keywords: *communicative tolerance; technology of formation of communicative tolerance; levels of communicative tolerance; communication-oriented interaction; educational environment; dialogue of cultures*

For citation. *Sivtseva A.S., Mirontseva S.S., Bugoslavskaya A.V. Communicative Tolerance Formation at University: Pedagogical and Psychological Aspects. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 257-282. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-538*

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ВУЗЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Сивцева А.С., Миронцева С.С., Бугославская А.В.

В статье подробно исследуется процесс формирования коммуникативной толерантности (КТ) у будущих специалистов в рамках педагогической и психологической подготовки. Авторы статьи провели анализ как отечественных, так и зарубежных исследований,

чтобы выявить основные аспекты формирования коммуникативной толерантности. Их исследование фокусировалось на студентах вуза и формировании КМ в образовательном процессе.

Цель исследования заключалась в изучении концепции коммуникативной толерантности и разработке педагогической технологии для ее формирования у будущих психологов на занятиях по иностранному языку в вузе.

Материалы и методы. В ходе исследования было проведено детальное изучение основного понятия «коммуникативная толерантность» и выявление ее структурных элементов авторами, с последующим созданием способа формирования КТ. Экспериментальная работа выявила три ключевых уровня КТ на различных этапах исследования. Для достижения поставленных целей были использованы различные методы, включая теоретические (анализ, систематизация, обобщение), эмпирические (наблюдение, тестирование), социологические (опросы, анкетирование) и математико-статистические (обработка данных). Основой методики стали анкета «Общая коммуникативная толерантность» В.В. Бойко и ряд психологических диагностических тестов, использованных в процессе исследования.

Результаты исследования. В Севастопольском государственном университете было проведено исследование, в рамках которого 35 студентов четвертого курса приняли участие. Результаты эксперимента показали, что внедрение педагогических технологий привело к увеличению уровня компетенции участвовавших студентов в области культурного менеджмента на 14%. Это исследование подчеркнуло важность систематического развития компетенций учащихся в условиях высшего учебного заведения.

Область применения результатов. Полученные результаты исследования могут быть применены в различных областях, таких как система дополнительного профессионального образования, программы трудоустройства и профессиональной подготовки, с целью улучшения общепрофессиональной компетентности педагогических кадров.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность; технология формирования коммуникативной толерантности; уровни коммуникативной толерантности; коммуникативно-ориентированное взаимодействие; образовательная среда; диалог культур

Для цитирования. Сивцева А.С., Миронцева С.С., Бугославская А.В. Формирование коммуникативной толерантности в вузе: педагогический и психологический аспекты // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 257-282. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-538

Introduction

In the era of advanced intercultural communication, globalization has reshaped the world into a cohesive society, changing how individuals are perceived as either “friends” or “foes”. The COVID-19 pandemic, refugee and migrant movements, and man-made disasters like terrorist attacks and armed conflicts have significantly impacted the global landscape. This has highlighted the importance of fostering tolerant and intolerant relationships in society. Tolerance is a crucial value that shapes a civilized, progressive society characterized by heightened individual awareness. The global community views social and communicative tolerance as essential for harmonious interethnic, interstate, and interpersonal relationships. Conversely, intolerance manifests through apathy, rudeness, aggression, violence, and discrimination based on nationality, religion, politics, and social standing.

Eradicating social and gender inequality is vital for any society’s sustainable development. Therefore, effective models are needed to educate students from diverse backgrounds, including different age groups, nationalities, religions, and genders [26].

In recent decades, educational institutions have increasingly focused on fostering students’ communicative tolerance in response to growing conflict and societal dehumanization. It is believed that without communicative tolerance, productive interpersonal relationships cannot be established, and the development of a professional’s personality is hindered. High tolerance involves respecting others’ rights and maintaining

an understanding and dignified attitude towards their interests, beliefs, and habits, which is crucial for the professional competence of modern specialists [14].

Higher educational institutions are increasingly taking part in efforts to prevent intolerance, discrimination, and other forms of negative prejudice towards various groups within the student population as part of fostering social adaptation among students of diverse nationalities. Despite the extensive discussions on communicative tolerance by scholars, the absence of a consistent scientific approach to defining this term and its structural components underscores the relevance of our current research [16].

In the course of our research, we have identified several significant contradictions:

- There is a noticeable discrepancy between the increasing societal demand for highly skilled and capable professionals and the inadequate focus on fostering essential interpersonal skills and personal qualities such as communicative tolerance, self-awareness, self-control, and empathy [15].

- Another notable contradiction lies in the regulations outlined in the current Federal State Educational Standard for higher education, which emphasize the importance of cultivating communicative competency within university academic settings, yet there remains a lack of sufficient theoretical and methodological support to facilitate this process [19].

These contradictions lead us to articulate the scientific problem of the study, which involves developing pedagogical technology and establishing various pedagogical conditions to foster critical thinking in an academic environment [27].

Literature review

The research involved a theoretical analysis of contemporary scientific publications to clarify the concept of “communicative tolerance” and determination of its component composition. It also identified the role of communicative tolerance in the general professional competence of students [9]. Notably, researcher V.V. Boiko is credited with introducing

the term “communicative tolerance” into scientific discourse for the first time. The author defined it as “a characteristic of an individual’s attitude towards others, reflecting the extent of their tolerance towards unacceptable and unpleasant mental states, qualities, and actions exhibited by their interaction partners” [6, 7]. The author categorizes communicative tolerance into the following types: *situational* (an attitude towards a specific person in a particular situation), *typological* (a tolerant attitude towards groups of individuals), occupational (tolerance within the professional realm), and *general* (an overall tolerance towards trends and people).

However, upon further analysis, it becomes apparent that there is ambiguity in the interpretations of the concept of communicative tolerance. It has been interpreted as a combination of positive attitudes, personal and collective values, psychological resilience, and a range of individual qualities [8].

- Respect for the viewpoint of the other person is important in communication.

- It is essential to exhibit desired behavior without trying to force our own opinions on others.

- Being able to adapt effectively in uncertain situations is crucial [12].

- Self-actualization of one’s personality is greatly influenced by this [13].

- Empathy involves recognizing oneself in others and acknowledging their right to be different [14].

- Communication should be a two-way process with equal participation and understanding of each other’s emotions and experiences. It should involve a willingness to consider the other person’s perspective, a desire for connection, empathy, acceptance, and a humanistic approach [4].

- The individual traits of a person that enable them to self-regulate their behavior in response to external influences are linked to their capacity to exhibit non-aggressive behavior towards others, regardless of the communicant’s actions or behavior [24].

- A national-level speech should ideally reflect the ideas derived from a nation’s philosophy and speech traditions, while also adhering to universal principles of speech communication and etiquette [18].

- It should encompass the internal resources needed to facilitate effective communication [12].

- It should embody an integrated set of personality traits that enable an individual to live in harmony with themselves and the world, including qualities such as respect, conscience, honor, responsibility, inner freedom, dignity, duty, kindness, compassion, empathy, justice, sensitivity, responsiveness, and empathy [21].

Emotional intelligence is defined as the cognitive ability to perceive and analyze both one's own emotions and the emotions of others. It involves enhancing thinking efficiency by understanding emotions and their expressions, and the adept use of this understanding in a professional context [10].

We share the view of scholars [1, 28] that communicative tolerance is a crucial aspect of personal development, shaped through social interactions. It involves a strong willingness to engage in interpersonal and intercultural communication with respect, understanding, acceptance, and acknowledgment of differences among individuals. Cultivating communicative tolerance enables students to preserve their personal identity, navigate differences effectively, and prevent negative encounters.

The main structural components of CT are as follows:

1. Motivation-evaluative. This component involves expressing the desire for an equal dialogue and utilizing methods of tolerant interpersonal and intercultural interaction.

2. Cognitive. This component encompasses knowledge of the essential and content characteristics of tolerance, understanding one's own rights and the rights of others, and being aware of the nuances involved in conducting an equal dialogue.

3. Emotional-volitional. This component pertains to one's attitude towards the development of tolerance as a valuable personal characteristic. It involves actively embracing and cultivating tolerance as an integral part of one's identity.

4. Reflexive: This component involves recognizing oneself as a tolerant individual, acknowledging and reflecting upon one's own tolerance and its impact on interactions with others [2, 3].

After reviewing several research papers on communicative tolerance, it can be concluded that some researchers, particularly those who view

communicative tolerance as a psychological concept, emphasize its qualitative aspects. These include characteristics such as friendliness, fairness, empathy, positive intentions of the communicator, respect for the rights, individuality, and values of others [18]. On the other hand, other scholars, mainly linguists, focus more on the formal linguistic aspects of communicative tolerance. They pay attention to politeness, speech culture, appropriate expressions, dialogical communication, all of which are evident in interpersonal interactions. [21] Both categories of scholars emphasize the importance of communicative tolerance in fostering compliance with norms of non-conflict communication, and in positively influencing the interlocutor [27].

Materials and methods

The aim of this research is to establish a clear definition of “communicative tolerance” and to design, validate, and apply a pedagogical approach to cultivate communicative tolerance among future psychologists in foreign language classes at the university.

The focus of the research is on fostering the development of communicative tolerance among students within the university’s educational framework. Specifically, this study examines the cultivation of communicative tolerance during foreign language classes at the university.

The main research tasks include:

The theoretical block of the model involves an in-depth analysis of the central concept of our research, “communicative tolerance”, including its definition, structural components, and core elements (such as knowledge of tolerance, requirements for conducting equitable dialogues, and the development of skills for tolerant interpersonal and intercultural interactions).

The methodological block outlines our goal of fostering communicative tolerance among students in university foreign language classes, utilizing various approaches (personal, activity-based, communicative, and technological) and guided by principles such as humanization, systematic and coherent implementation, integration of theory and practice, fostering consciousness and creativity alongside pedagogical guidance,

and maintaining a positive emotional atmosphere during the educational process.

The criteria-diagnostic block of the model includes criteria, indicators and levels of CT: criteria (motivational, cognitive, communicative, emotional-volitional, activity-based, reflexive), with indicators (Interest in CT formation, aspiration for professional growth, open and confidential communication with interlocutors, positive personal and professional attitudes. Socially significant motives for CT acquisition, stability of emotional reactions, volitional regulation, self-control, self-awareness) [22].

Main research tasks:

1. To conduct theoretical analysis to define “communicative tolerance” and its role in students’ socially and professionally significant qualities.
2. To develop a pedagogic technology for forming CT in foreign language classes.
3. To empirically investigate CT indicators, introduce the pedagogic technology in EFL classes, identify and implement effective pedagogic conditions.
4. To determine CT formation levels at the final experimental stage.

Pedagogic model:

- Motivational and stimulating educational environment.
- Specially-designed courses to foster independent work.
- Integration of active and interactive teaching methods.
- Development of various personal spheres (motivational, cognitive, moral, emotional, volitional, spiritual, reflexive, behavioral).
- Tasks suitable for students’ age characteristics.
- Enhance awareness of CT’s importance in professional competence.
- Create positive emotional feedback.
- The suggested model included the following blocks:

1. **Theoretical block.** Defines “communicative tolerance,” its components, and contents (knowledge, skills, abilities in tolerant interpersonal and intercultural interaction).

2. **Methodological block.** Includes goals, approaches (personal, activity-based, communicative, technological), and principles (human-

ization, systematic consistency, unity of theory and practice, creativity, positive emotional background).

3. Criteria-diagnostic block. Criteria and indicators for CT (motivational, cognitive, communicative, emotional-volitional, activity-based, reflexive). Levels of CT formation identified:

High level: high motivation, proper behavior, respect, self-improvement, social and professional responsibility.

Medium level: partial interest, guided self-assessment, unstable attitude, partial professional improvement desire.

Low level: lack of interest, poor skills, intolerance, low responsibility, inadequate self-assessment.

4. Procedural and content block: Technology of CT formation in three stages:

1. **Introductory.** Group work on theoretical knowledge of tolerance.
2. **Practical.** Pre-demo, demo, and post-demo stages using podcasts.
3. **Reflexive.** Transfer theoretical knowledge to practice through podcasts and group discussions.

Implementation includes group discussions, role-playing, problem situations, round tables, case studies, brainstorming, ICT integration, and active-interactive forms of work. Evaluation of CT formation at initial and final stages analyzed. Communicative learning strategies such as group discussions, role-playing, problem-solving, round tables, case studies, and brainstorming. Integration of ICT technologies, including watching videos and listening to podcasts. Use of active and interactive forms of work in both classroom and extracurricular settings [22].

The model emphasizes interactivity and the communicative aspect to improve interpersonal skills and intercultural interaction. Evaluation of CT formation at the initial and final stages of the research was conducted, and results were analyzed.

The topics of suggested podcasts is displayed in Table 1.

4. **Result block** of *the model* displayed the figures corresponding to high level of CT formation.

Table 1.

Communication skills podcasts

Names of podcasts	Topics under study	Links
The smart communications podcasts	Who should be on your communication team	https://blog.feedspot.com/communication_skills_podcasts/
Dan O'Connor's Communication skills training podcast	How to develop your professional communication skills fast: a step-by-step guide; -How to stop people from interrupting you (a 3-step anti-interrupter); -How to get people take you seriously; -How to deal with narcissists at work; -How to deal with critic-power phrases;	https://www.podomatic.com/podcasts/danoconnortraining
Speak up with Laura Camacho	It's all about human connection; Transforming deeply-rooted disagreements into productive conversations for resilient relationships	https://soundcloud.com/user-519333539
Communication snacks: tips for a successful professional life	How to become a thoughtful leader How to stop worrying what other people say How to not be boring at conversations	https://the-communication-solution.podsite.io/
The lost art of communication	Understanding highly sensitive people; Fostering healthy communication around;	https://redcircle.com/shows/the-lost-art-of-communication
Talk about talk-communication skills training	Communication skills for leaders The 3-point body language scan Communication authenticity The power of listening	https://www.talkabout-talk.com/podcasts/
Superstar communicator podcast	Creating effective ways of communicating in Hybrid environment Communicating with global audiences Assessing your conscious power	https://superstarcommunicator.com/podcast/
How can I say this	How to talk to strangers How are you? As a gateway to connection How to have meaningful virtual conversations Talking about Race and Gender at work Creating a communication-friendly space	https://howcanisaythis.com/podcast/
Communicate to motivate	Turning off the noise of life Managing high-functioning anxiety inside relationships with special guests Becoming a great meeting or small group facilitator What do I say: communicate to unmotivated	https://communicatetomotivate.libsyn.com/

Source: Compiled by the authors

Research results

During the diagnostic stage, we selected an experimental base, formulated hypotheses and goals, and assessed the level of communicative tolerance among 4th-year students at the beginning of the experiment.

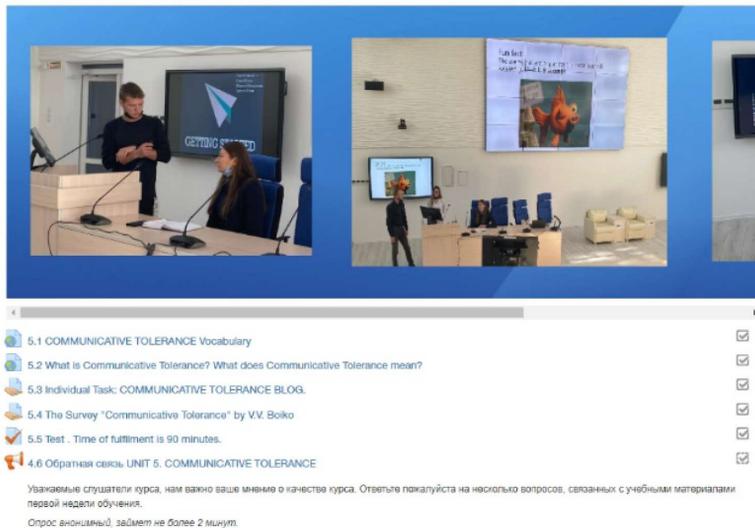
Moving on to the formative stage, we collected data and implemented a specific technology to enhance the communicative tolerance of the students.

Finally, at the concluding stage, we analyzed and interpreted the data, and held discussions on the results obtained from the experimental work.

During the eighth semester from February to May 2023, an experimental study was conducted at Sevastopol State University (SevSU) in Sevastopol, Russia, as part of the “Foreign Language in Education” course. The study involved 4th-year students, with a total of 35 participants divided into two groups: Group A, comprising 19 students, and Group B, comprising 16 students.

The survey and the suggested technology were uploaded in Moodle platform [33].

UNIT 5. COMMUNICATIVE TOLERANCE



5.1 COMMUNICATIVE TOLERANCE Vocabulary

5.2 What is Communicative Tolerance? What does Communicative Tolerance mean?

5.3 Individual Task: COMMUNICATIVE TOLERANCE BLOG.

5.4 The Survey "Communicative Tolerance" by V.V. Boiko

5.5 Test . Time of fulfillment is 90 minutes.

5.6 Обратная связь. UNIT 5. COMMUNICATIVE TOLERANCE

Уважаемые слушатели курса, нам важно ваше мнение о качестве курса. Ответьте пожалуйста на несколько вопросов, связанных с учебными материалами первой недели обучения.
Опрос анонимный, займет не более 2 минут.

Fig. 1. Example of the designed course on communicative tolerance on Moodle platform [33]

To assess the levels of CT at both the initial and final stages of experimental work, we applied a number of diagnostic techniques (Table 2).

Table 2.

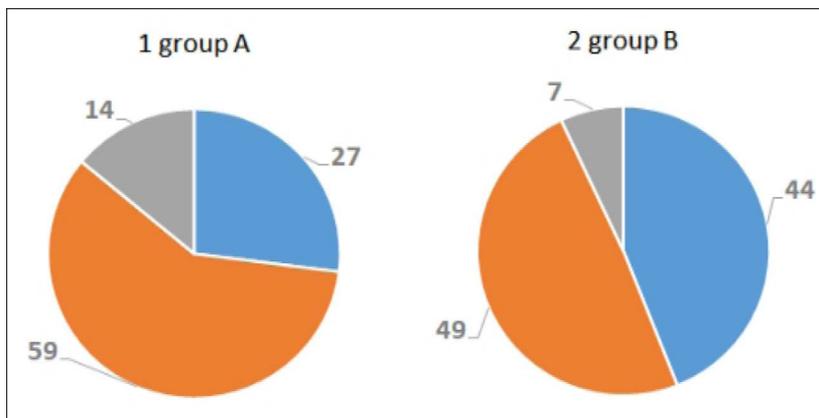
Criteria of communicative tolerance evaluation and their diagnostic methodology

Motivational	Methods for diagnosing learning motivation students (A.A. Rean and V.A. Yakunin, modification by N.Ts. Badmaeva) [11]
Cognitive	Method of A. Luchins “Cognitive rigidity” measures the level of cognitive flexibility [18]
Communicative	Method for diagnosing general communicative tolerance” by V.V. Boyko [6, 7, 8]
Emotional-volitional	Method for diagnosing the level of emotional burnout (V.V. Boyko), method of diagnosing empathic abilities (V.V. Smartly) aimed at evaluating the degree of stress or depression in people [6, 7, 8]
Activity-based	Method for diagnosing one of the types of locus of control [29] Method for diagnosing mental rigidity (G.V. Zalevsky «Tomsk Rigidity Questionnaire») [20]
Reflexive	Methodology for diagnosing levels of reflexivity by D. Marlow and D. Crown [13]

Source: Compiled by the authors

Our research is conducted in multiple stages. Initially, we perform diagnostics to assess the level of critical thinking (CT) among students. This involves utilizing methods such as “Diagnostics of General Communicative Tolerance” by V.V. Boyko along with observation and surveys. Subsequently, we conduct psychological diagnostics to identify the specific criteria that influence individuals’ CT levels, as outlined in Table 2. The final stage involves a formative experiment to evaluate and further enhance students’ CT levels.

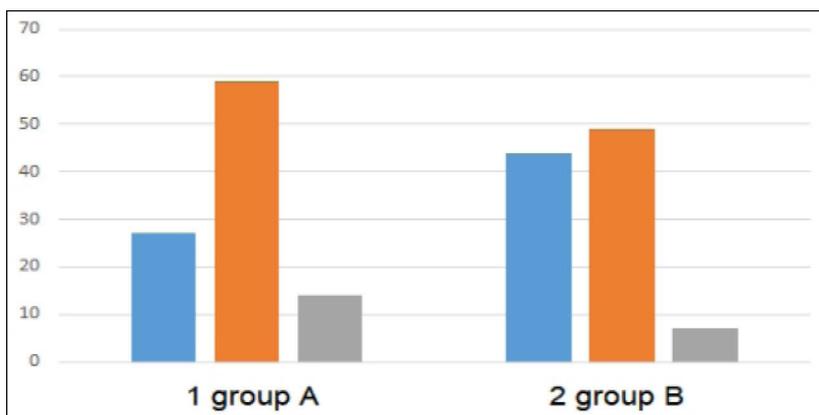
The study involved two groups, Group A comprising 19 individuals and Group B comprising 16 individuals. Prior to the introduction of the proposed technology, students underwent testing to assess their initial level of communicative tolerance (see Fig. 2). Analysis of the results revealed that in Group B, 44% of students exhibited a high level of communicative tolerance, indicating a positive outcome. In contrast, Group A had a higher proportion of students with a low level of communicative tolerance (14% of students).



- High level of CT, - Medium level of CT, - Low level of CT

Fig. 2. Initial diagnostics of CT (compiled by the authors)

After integrating the designed technology into the course EFL, a repeated diagnosis of the level of CT was carried out. The results are presented in Fig. 3.



- High level of CT, - Medium level of CT, - Low level of CT

Fig. 3. Levels of CT at the final stage of experiment (compiled by the authors)

The final test results revealed that in group “A,” there was a significant 28% increase in the number of students with a high level of communicative tolerance.

Additionally, approximately half of the participants had an average level of communicative tolerance. Conversely, the number of students with a low level of communicative tolerance decreased by 6%. In group “B,” there was a notable 12% increase in the number of participants with a high level of communicative tolerance. The number of participants with medium and low levels of communicative tolerance remained consistent. These findings, along with the results of the repeated testing, provide evidence that the developed technology is effective in enhancing the level of communicative tolerance among students.

The technology implemented in these activities proved to be highly effective in helping students recognize and rectify their communication mistakes, encouraging better social interaction, and fostering team cohesion. This innovative technology is highly recommended for integration into tolerance and effective communication classes. By incorporating this technology into classroom settings, educators can play a vital role in nurturing a sophisticated and tolerant generation.

Discussion of the results

In this research, we align with M. Sokol, G. Rozlutska, K. Khaparenko, and others [28], who assert that during university vocational training, communicative tolerance is crucial for the success and professionalism of any future specialist. Communicative tolerance is thus seen as an essential personality trait for establishing contacts, building relationships, managing self-control, and making decisions in various situations. According to A. Petrikova, T. Kuprina, A. Beketova, and M. Mishenkova, developing communicative tolerance requires rethinking the content, forms, methods, and pedagogical technologies of education [23].

Analyzing the professional qualities of modern psychologists has highlighted the abilities that should be emphasized in foreign language teaching to enhance communicative tolerance. We agree with S. Logvina et al that the ability to compromise, active listening, strong communicative and organizational skills, conflict resolution, and effective self-representation in communication are top priorities for developing CT [17]. These competencies can be considered key criteria for form-

ing communicative tolerance among future psychologists during foreign language education.

Our perspective is supported by E. Baldanova and N. Dondokova, who assert that communicative competence and communicative tolerance are inseparable and should be integrated simultaneously into the academic process [3]. Misunderstandings in cross-cultural academic communication often stem from not grasping the reasons behind others' behaviors, making it crucial to teach students the characteristic behaviors and stereotypes of specific cultures [4].

A person with high communicative tolerance is typically well-balanced and capable of collaborating with individuals from diverse cultures. Communicative tolerance involves empathy, self-control, endurance, and intellectual flexibility. Psychologists describe communicative tolerance as a multidimensional characteristic with a complex structure, comprising motivational-value, cognitive, emotional-volitional, and behavioral components [9].

In our experimental work, the prevailing average level of students' communicative tolerance (28%) aligns with N. Drozhzhina's findings, where the average level of CT was also 30%, with a similar increase of 14%. This comparative analysis indicates the need for improvement, highlighting the relevance of addressing this issue [12].

Conclusion

From our experimental work, we conclude that communicative tolerance (CT) is an integrative quality developed through socialization. It is characterized by readiness for interpersonal and intercultural communication with respect, understanding, and acceptance of differences. Developed CT helps students maintain personal identity, handle differences, and avoid negative experiences. CT's main components are motivational-value, cognitive, emotional-volitional, and behavioral.

The structural components of CT are:

- Motivational-evaluative: desire for equal dialogue and use of tolerant interaction methods.
- Cognitive: knowledge of tolerance, rights, and conducting equal dialogue.

- Emotional-volitional: valuing the development of tolerance.

- Reflexive: self-recognition as a tolerant person.

Levels of CT (high, medium, low) are determined by these components.

Our technology for forming CT in future psychologists during EFL classes includes:

- Methodological Block: purpose, approaches, and principles.

- Content Block: definition, structural components, and content of CT.

- Process Block: steps for implementing communicative learning technologies, ICT, work forms, and CT diagnostics.

Implementation of this technology led to students displaying deep knowledge of tolerance, rights, and conducting equal dialogue (cognitive component). Future psychologists showed a desire for active intercultural communication and respect for cultural differences (evaluative component). Students were motivated to improve their knowledge and skills and had a positive attitude towards tolerance (motivation-evaluative component). They also demonstrated emotional-volitional readiness to display a tolerant attitude (reflexive component).

Observation revealed some students' inability or unwillingness to compromise, listen, or refrain from aggressive behavior. However, post-implementation, students showed mutual respect, polite listening, calm expression of their views, and maintained self-composure in communication.

Empirical results showed that few respondents had a high level of CT, highlighting the importance of promoting CT in academic settings. Given that many students displayed a low level of CT, educational institutions should incorporate activities to promote CT formation. The designed technology's efficiency was experimentally verified, with the average CT level among students increasing from 28% to 42%.

The study's results confirm the effectiveness of the developed CT formation technology for future psychologists in EFL classes. Recommended pedagogic forms include conversations, group projects, questionnaires, workshops, conferences, presentations, and research projects (reports, individual or team projects, essays) to enhance CT among students. The experiment's questionnaire assessed students' tolerance levels and their ability to act tolerantly in intolerant conditions.

References

1. Aleksandrova O., Kolinko M. Understanding Intercultural Communication as a Condition for Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development*, 2024, vol. 13(2), pp. 261-277. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n2p261>
2. Baldanova E.A. Model of the process of development of communicative tolerance of students by means of a foreign language. *Izvestiya Voronezh State University of Engineering Technologies*, 2018, vol. 80, no. 1, pp. 110-116. <https://doi.org/10.20914/2310-1202-2018-1-110-116>
3. Baldanova E.A., Dondokova N.B. Language education: communicative tolerance as a component of communicative competence. *Litera*, 2021, no. 6, pp. 1-8. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.6.35672>
4. Beatriz C. Accentuate the Positive: Reflections on Empathic Interpersonal Interactions. *The American Journal of Occupational Therapy*, 2011, vol. 65(6), pp. 623-634. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.656002>
5. Beketova A.P., Kuprina T.V., Petrikova A. Development of intercultural communicative tolerance of students in university polylingual educational environment. *Education and Science*, 2018, vol. 20, no. 2, pp. 108-124. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-108-124>
6. Boyko V.V. Communicative tolerance in interpersonal relations. *Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 1994, no. 1, pp. 13-21.
7. Boyko V.V. *Energy of emotions in communication: a look at yourself and others*. M.: Filin, 2006, 472 p.
8. Boyko V.V. Methodology of diagnostics of communicative attitude. *Tolerant consciousness and formation of tolerant relations (theory and practice): Collection of scientific method. article*. Moscow Psychological and Social Institute. 2003, pp. 328-342.
9. Chaplak Y., Chuyko H., Proskurniak O. Communicative Tolerance as a psychological problem. *Psychological journal*, 2020, vol. 6(3), pp. 33-44. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.3>
10. Coronado-Mondonado I., Benitez-Marquez M. Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*, 2023, vol. 9(10), pp. 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>
11. Dolgova V., Bogachev A., Gotselyuk M., Nurtdinova A. Professional Motivation Development In Students Of Educational Psychology: Current

- State, Model, Programme / In O. D. Shipunova, & D. S. Bylieva (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future & Communicative Strategies of Information Society*, vol. 98. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020, pp. 1-15. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.03.1>
12. Drozhzhina N.B. Psychological study of communicative tolerance of modern adolescents. *Interactive Science*, 2016, pp. 91-93. <https://doi.org/10.21661/r-115562>
 13. Farafontova E., Shcheblyakov E., Safronov V., Babaeva A. Gender Equality In Labor Relations In The Context Of Sustainable Development Goals / In I. V. Kovalev, A. A. Voroshilova, G. Herwig, U. Umbetov, A. S. Budagov, & Y. Y. Bocharova (Eds.), *Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST 2020)*, vol. 90. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020, pp. 128-136. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.03.16>
 14. Fritz D. Fostering students' social tolerance in sociology; learning in high school Harapan Mandari. *Interdisciplinary Journal and Humanity (INJURITY)*, 2023, vol. 2(11), pp. 957-966. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i11.145>
 15. Jennings P., Greenberg M. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 2009, vol. 79, pp. 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
 16. Karuppan C., Barrari M. Perceived discrimination and international students' learning: An empirical investigation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2011, vol. 33(1), pp. 67-83. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.537013>
 17. Logvina S., Sakhno Y., Sivtseva A., Trunchenkova N. Forming Foreign Language Communicative Competence At Medical Universities: Theory And Methodology / In O. D. Shipunova, & D. S. Bylieva (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future & Communicative Strategies of Information Society*, vol. 98. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020, pp. 553-561. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.03.55>

18. Luchins A. S. Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung. *Psychological Monographs*, 1945, vol. 54 (6), 95 p. <https://doi.org/10.1037/h0093502>
19. Makarenko Y.V., Sivtseva A.S., Braslavskaya E.A. Features of communicative competence of future specialists of socio-economic profile. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 42-61. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-495>
20. O'Connor P., Hill A., Kaya M., Martin B. The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners, *Front. Psychol.*, 2019, vol. 10, pp. 1111-1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
21. Opincar J.T. Exploring ethical intelligence through ancient wisdom and the lived experiences of senior business leaders. A Dissertation for the Degree Doctor of Management in Organizational Leadership. University of Phoenix, 2012, 931p.
22. Padmaja N., Rani L.D., Bharathi M. Innovative Methods of Effective Teaching and Learning. *Innovative teaching practices for 4G students*, 2019, pp. 17-20. <https://doi.org/10.34256/iorip1914>
23. Petrikova A., Kuprina V., Beketova A., Mishenkova M. Intercultural aspects of concept "TOLERANCE" and facilities of creating tolerant academic environment. *XLinguae*, 2017, vol. 10(4), pp. 287-303. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.24>
24. Plessen K.J. The role of self-regulatory control processes in understanding aggressive ideations and behaviors: An experience sampling method study. *Front Psychiatry*, 2023, vol. 13, pp. 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1058814>
25. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2002, vol. 55(1), pp. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
26. Sivtseva A.S., Braslavskaya E.A., Ilyasova A.N. Socio-psychological factors of formation of communicative tolerance of teachers in the educational environment of the university. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 22-41. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-448>

27. Sokol M., Rozlutska G., Shaparenko K., Hvozdyak O., Gorodyska V. Tolerance in the Communicative Culture of Modern Educational Manager. *Propósitos y Representaciones*, 2021, vol. 9, pp. 1-7. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1170>
28. Shvedova N.A. Gender equality and sustainable development: new trends. *Woman in Russian society*, 2006, no. 4, pp. 3-21.
29. Yavon S.V., Ivanova T.N. Communicative Tolerance of Students of Higher Educational Establishments in the Context of Social and Economic Dimension of the Region / In: Popkova, E. (eds) *The Future of the Global Financial System: Downfall or Harmony. ISC 2018. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 57. Springer, Cham. 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00102-5_7

Список литературы

1. Aleksandrova O., Kolinko M. Understanding Intercultural Communication as a Condition for Sustainable Development // *European Journal of Sustainable Development*. 2024. Vol. 13(2). P. 261-277. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n2p261>
2. Балданова Е.А. Модель процесса развития коммуникативной толерантности студентов средствами иностранного языка // *Известия Воронежского государственного университета инженерных технологий*. 2018. Т. 80, №1. С. 110-116. <https://doi.org/10.20914/2310-1202-2018-1-110-116>
3. Baldanova E.A., Dondokova N.B. Language education: communicative tolerance as a component of communicative competence // *Litera*. 2021. № 6. С. 1-8. <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.6.35672>
4. Beatriz C. Accentuate the Positive: Reflections on Empathic Interpersonal Interactions // *The American Journal of Occupational Therapy*. 2011. Vol. 65(6). P. 623-634. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.656002>
5. Бекетова А.П., Куприна Т.В., Петрикова А. Развитие межкультурной коммуникативной толерантности студентов в вузовской полиязычной образовательной среде // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 2. С. 108-124. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-108-124>

6. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность в межличностных отношениях // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 1994. № 1. С. 13-21.
7. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филин, 2006. 472 с.
8. Бойко В.В. Методика диагностики коммуникативной установки // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. научный метод. статьи. Московский психолого-социальный институт. 2003. С. 328-342.
9. Chaplak Y., Chuyko H., Proskurniak O. Communicative Tolerance as a psychological problem // Psychological journal. 2020. Vol. 6(3). P. 33-44. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.3>
10. Coronado-Mondonado I., Benitez-Marquez M. Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review // Heliyon. 2023. Vol. 9(10). P. 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>
11. Dolgova V., Bogachev A., Gotselyuk M., Nurtdinova A. Professional Motivation Development In Students Of Educational Psychology: Current State, Model, Programme // In O. D. Shipunova, & D. S. Bylieva (Eds.), Professional Culture of the Specialist of the Future & Communicative Strategies of Information Society, vol. 98. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020. P. 1-15. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.03.1>
12. Дрожжина Н.Б. Психологическое исследование коммуникативной толерантности современных подростков // Интерактивная наука. 2016. С. 91-93. <https://doi.org/10.21661/r-115562>
13. Farafontova E., Shcheblyakov E., Safronov V., Babaeva A. Gender Equality In Labor Relations In The Context Of Sustainable Development Goals // In I. V. Kovalev, A. A. Voroshilova, G. Herwig, U. Umbetov, A. S. Budagov, & Y. Y. Bocharova (Eds.), Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST 2020), vol. 90. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. P. 128-136. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.03.16>
14. Fritz D. Fostering students' social tolerance in sociology; learning in high school Harapan Mandari // Interdisciplinary Journal and Humman-

- ity (INJURY). 2023. Vol. 2(11). P. 957-966. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i11.145>
15. Jennings P., Greenberg M. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes // *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79. P. 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
 16. Karuppan C., Barrari M. Perceived discrimination and international students' learning: An empirical investigation // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011. Vol. 33(1). P. 67-83. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.537013>
 17. Logvina S., Sakhno Y., Sivtseva A., Trunchenkova N. Forming Foreign Language Communicative Competence At Medical Universities: Theory And Methodology // In O. D. Shipunova, & D. S. Bylieva (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future & Communicative Strategies of Information Society*, vol. 98. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. P. 553-561. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.03.55>
 18. Luchins A.S. Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung // *Psychological Monographs*. 1945. Vol. 54 (6). 95 p. <https://doi.org/10.1037/h0093502>
 19. Макаренко Ю.В., Сивцева А.С., Браславская Е.А. Особенности коммуникативной компетентности будущих специалистов социэкономического профиля // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 42-61. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-495>
 20. O'Connor P., Hill A., Kaya M., Martin B. The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners // *Front. Psychol*. 2019. Vol. 10. P. 1111-1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
 21. Opincar J.T. Exploring ethical intelligence through ancient wisdom and the lived experiences of senior business leaders. A Dissertation for the Degree Doctor of Management in Organizational Leadership. University of Phoenix, 2012, 931p.
 22. Padmaja N., Rani L.D., Bharathi M. Innovative Methods of Effective Teaching and Learning // *Innovative teaching practices for 4G students*. 2019. P. 17-20. <https://doi.org/10.34256/iorip1914>

23. Petrikova A., Kuprina V., Beketova A., Mishenkova M. Intercultural aspects of concept “TOLERANCE” and facilities of creating tolerant academic environment // *XLinguae*. 2017. Vol. 10(4). P. 287-303. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.24>
24. Plessen K.J. The role of self-regulatory control processes in understanding aggressive ideations and behaviors: An experience sampling method study // *Front Psychiatry*. 2023. Vol.13. P. 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1058814>
25. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2002. Vol. 55(1). P. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
26. Сивцева А.С., Браславская Е.А., Ильясова А.Н. Социально-психологические факторы формирования коммуникативной толерантности преподавателей в образовательной среде вуза // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 2. С. 22-41. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-448>
27. Sokol M., Rozlutska G., Shaparenko K., Hvozdyak O., Gorodyska V. Tolerance in the Communicative Culture of Modern Educational Manager // *Propósitos y Representaciones*. 2021. Vol. 9. P. 1-7. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1170>
28. Шведова Н.А. Гендерное равенство и устойчивое развитие: новые тенденции // *Женщина в российском обществе*. 2006. Вып. 4. С. 3-21.
29. Yavon S.V., Ivanova T.N. Communicative Tolerance of Students of Higher Educational Establishments in the Context of Social and Economic Dimension of the Region // In: Popkova, E. (eds) *The Future of the Global Financial System: Downfall or Harmony*. ISC 2018. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 57. Springer, Cham. 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00102-5_7

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aleksandra S. Sivtseva, Associate Professor, Foreign Languages Department, Cand. of Sci. (Education)
Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
assivtseva@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 5111-5466

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6722-6173>

Svetlana S. Mirontseva, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Cand. of Sci. (Education)

Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

ssmironceva@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 3369-2593

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-6633>

Alexandra V. Bugoslavskaya, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Cand. of Sci. (Education)

Institute of Teacher Education and Management (branch), Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

5, Zheleznodorozhnaya Str., Armyansk, Republic of Crimea, 296012,

Russian Federation

anytab@bk.ru

SPIN-code: 4281-3129

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8234-0102>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Сивцева Александра Сергеевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская

Федерация

assivtseva@mail.sevsu.ru

Миронцева Светлана Сергеевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

*ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская
Федерация*

ssmironceva@mail.sevsu.ru

Бугославская Александра Владимировна, доцент кафедры
«Педагогика и психологии», кандидат педагогических наук
*Институт педагогического образования и менеджмента
(филиал), Крымский федеральный университет имени В.И.
Вернадского*

*ул. Железнодорожная, 5, г. Армянск, Республика Крым, 296012,
Российская Федерация*

anuyab@bk.ru

Поступила 30.05.2024

После рецензирования 23.06.2024

Принята 29.06.2024

Received 30.05.2024

Revised 23.06.2024

Accepted 29.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-584
УДК 37.014.543



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧАСТНИКОВ КОНКУРСА «АБИЛИМПКС»

Н.О. Садовникова, Т.Ю. Шайдурова, А.А. Шайдуров

Обоснование. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на протяжении жизни сталкиваются со множеством проблем, связанных с отсутствием интеграции во многие сферы общества. Проблема инвалидности в своих наиболее серьезных аспектах тесно связана с появлением множества социальных препятствий, из-за которых люди с ОВЗ не могут активно включаться в общественную жизнь, так как досуг и культура, быт и производство, а также социальные услуги в структурном смысле не приспособлены к тем нуждам, которыми обладают больные люди. Авторы доказывают, что для людей с ОВЗ необходимо психолого-педагогическое сопровождение для их полноценного включения в образовательный процесс и общественную жизнь.

Цель – теоретико-эмпирическое обоснование содержания психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс» и разработка программы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс».

Материалы и методы. Главный метод исследования – психолого-педагогический анализ. Эмпирические методы использовались как элемент доказательной базы выдвинутых теоретических положений. Статья базируется на комплексе источников психолого-педагогической, методической и нормативной литературы по исследуемой проблеме.

Результаты. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования – это специально организованный процесс, направленный на создание безопасных условий, сохранение здоровья и развитие адаптационных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное сопровождение в профессиональном образовании – это не просто интеграция студентов с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс, а создание специальных условий для психологического комфорта и успешности таких обучающихся. Обязательными условиями сопровождения является учет индивидуальных особенностей и образовательных потребностей студентов-инвалидов, а также профилактика и предупреждение возможных проблем, возникающих, как в процессе взаимодействия с социумом, так и в образовательном процессе.

Комплексное сопровождение учебы студентов-инвалидов является одним из важных требований к организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Комплексное сопровождение включает: тьюторское сопровождение; педагогическое сопровождение; психолого-педагогическое сопровождение.

Опыт инклюзивного сопровождения в профессиональном образовании показывает, что психолого-педагогическое сопровождение включено в разные аспекты образовательного процесса – во внеучебную, в учебную деятельность и в частности психолого-педагогическое сопровождение участия в конкурсах профессионального мастерства, где студенты с ограниченными возможностями здоровья показывают свое мастерство в осваиваемых профессиях.

Проведение конкурсов профессионального мастерства для студентов с ограниченными возможностями здоровья даёт возможность оценить студентам свои возможности и способности, продемонстрировать свои профессиональные знания и умения, повысить профессиональную мотивацию, у студентов повышается самооценка, активнее формируется профессиональный интерес к выбранному делу, повышается уровень социализации, что, в свою

очередь, позволяет, эффективнее адаптироваться к самостоятельной жизни, занять свою нишу на рынке труда.

Основными проблемами сопровождения по мнению педагогов являются отсутствие опыта инклюзивного сопровождения и низкая мотивация студентов с ограниченными возможностями здоровья к участию в конкурсе «Абилимпикс». Среди психологических барьеров участников конкурса доминирующими являются страх неудачи, неуверенность в себе и страх публичных выступлений.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение; инклюзивное образование; конкурс профессионального мастерства; лица с ограниченными возможностями здоровья; педагог; обучающийся; готовность*

Для цитирования. *Садовникова Н.О., Шайдурова Т.Ю., Шайдуров А.А. Содержание психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс» // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 3. С. 283-307. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-584*

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PREPARATION PROCESS FOR THE PARTICIPANTS OF THE ABILIMPIX COMPETITION

N.O. Sadovnikova, T.Y. Shaidurova, A.A. Shaidurov

Background. *The relevance of the research topic is due to the fact that people with disabilities face many problems throughout their lives related to the lack of integration into many spheres of society. The problem of disability in its most serious aspects is closely related to the emergence of many social obstacles, due to which people with disabilities cannot actively participate in public life, since leisure and culture, everyday life and production, as well as social services, in a structural sense, are not*

adapted to the needs that sick people have. The authors prove that for people with disabilities, psychological and pedagogical support is necessary for their full inclusion in the educational process and public life.

Purpose - theoretical and empirical substantiation of the content of psychological and pedagogical support for the preparation of participants of the Abilimpix competition and the development of a program of psychological and pedagogical support for the preparation of participants of the Abilimpix competition.

Materials and methods. The main research method is psychological and pedagogical analysis. Empirical methods were used as an element of the evidence base of the theoretical propositions put forward. The article is based on a set of sources of psychological, pedagogical, methodological and normative literature on the problem under study.

Results. Psychological and pedagogical support of inclusive education is a specially organized process aimed at creating safe conditions, maintaining health and developing adaptive capabilities of people with disabilities.

Inclusive support in vocational education is not just the integration of students with special educational needs into the educational process, but the creation of special conditions for the psychological comfort and success of such students. Mandatory conditions for support are taking into account the individual characteristics and educational needs of students with disabilities, as well as prevention and prevention of possible problems that arise both in the process of interaction with society and in the educational process.

Comprehensive study support for students with disabilities is one of the important requirements for the organization of the educational process for the disabled and people with disabilities. Comprehensive support includes: tutor support; pedagogical support; psychological and pedagogical support.

The experience of inclusive support in vocational education shows that psychological and pedagogical support is included in various aspects of the educational process - in extracurricular, educational activities and, in particular, psychological and pedagogical support for

participation in professional skills competitions, where students with disabilities show their skills in the professions they are learning.

Conducting professional skill contests for students with disabilities gives students the opportunity to evaluate their capabilities and abilities, demonstrate their professional knowledge and skills, increase professional motivation, students increase self-esteem, actively form professional interest in their chosen business, increase the level of socialization, which, in turn, allows them to adapt more effectively to independent life to occupy a niche in the labor market.

The main problems of support, according to teachers, are the lack of experience in inclusive support and low motivation of students with disabilities to participate in the Abilimpics competition. Among the psychological barriers of the contestants, the fear of failure, self-doubt and fear of public speaking are dominant.

Keywords: *psychological and pedagogical support; inclusive education; professional skills competition; persons with disabilities; teacher; student; readiness*

For citation. *Sadovnikova N.O., Shaidurova T.Y., Shaidurov A.A. The Content of Psychological and Pedagogical Support of the Preparation Process for the Participants of the Abilimpix Competition. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 283-307. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-584*

Введение

Социальная защита населения является основной государственной организацией, на которую инвалиды надеются в решении своих проблем. В сфере инвалидности отечественная политика опирается на принятый в 1995 году Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ».

В рамках этого закона сформулирована политика государства относительно людей с инвалидностью, а также сказано о необходимости обеспечить для них равные с другими гражданами возможности, касающиеся реализации экономических, политических, гражданских и других прав и свобод, зафиксированных в Консти-

туции РФ. Мировое сообщество признало вышеупомянутый закон, в котором были обозначены пути решения социальных, психологических, экономических проблем, а также варианты реабилитации людей с инвалидностью.

Уровень благосостояния в обществе определяется степенью реализации каждого человека в этом обществе. Осознавая взаимозависимость процесса этого человека и общества, необходимо использовать все возможности, способствующие созданию таких условий, в которых каждый человек мог бы реализоваться, раскрыть присущие ему способности и реализовать свой жизненный план.

Современные исследования И.А. Коробейникова показывают новый методологический вектор, который позволяет определить приоритеты в разработке психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, в том числе, в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, провести теоретический анализ проблемы содержания организации подготовки участников конкурса «Абилимпикс»; во-вторых, обосновать содержания психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс»; в-третьих, разработать программы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс».

Научная новизна исследования состоит в том, что разработана модель и программа психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс».

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании теоретических основ содержания психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс».

Практическая значимость результатов проведённого исследования заключается в том, что приведенные в статье материалы по организации плана мероприятий психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс» могут быть широко использованы в системе высшего

образования и среднего профессионального образования для организации сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс», а так же участниками конкурса «Абилимпикс» для построения индивидуального плана личностного и профессионального развития.

Материалы и методы

Методологической основой исследования являются: исследования по проблемам инклюзивного сопровождения (Д.З. Ахметова, Е.А. Бурдуковская, Ю.М. Гибадуллина, С.С. Котова, Р.А. Литвак, Е.А. Мартынова, М.С. Панфилов, Д.В. Солдатов и др.), анализ которых помог сформулировать ключевые понятия данного исследования. Исследования по проблемам организации инклюзивного сопровождения в системе образования (И.А. Истомина, Г.О. Рощина, Н.В. Рябова, О.В. Сулова и др.) позволили конкретизировать и систематизировать представления по вопросу сопровождения. Исследования в области внедрения инклюзивной практики в систему профессионального образования (А.А. Алимов, Д.А. Котельников, Н.А. Кунина, Б.П. Невзоров) явились основой для формирования содержания исследовательского инструментария. Исследования по проблемам организации сопровождения студентов с ОВЗ в процессе подготовки к участию в профессиональных конкурсах (Е.Н. Азарова, О.А. Денисова, Е.В. Декина, Л.Р. Каширская, В.В. Мануйлова) позволили расширить содержание разработанной программы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников с ОВЗ к конкурсу профессионального мастерства. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская) стала ключевой в определении понятийного аппарата исследования.

Для решения задач исследования использовались методы: теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической, методической и нормативной литературы по исследуемой проблеме, сравнение) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа, опрос).

Результаты и обсуждение

В настоящее время государственная социальная политика России ориентирована на повышение качества жизни инвалидов и лиц с особыми возможностями здоровья. Одним из механизмов повышения социально-экономического статуса данной категории населения является включение их в систему инклюзивного образования.

Впервые принципы инклюзии на международном уровне были зафиксированы в Саламанкской декларации (Испания) в 1994 году. В 1992 году в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья» [17, с. 25].

В соответствии со статьей 43 Конституции Российской Федерации каждый имеет право на образование. Статьей 5 Закона Российской Федерации «Об образовании» гарантируется возможность получения образования независимо от состояния здоровья. В этой же статье законодательно утверждается повышенное внимание к особым детям: «Государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов» [4, с. 89].

Английский исследователь К. Кэтлин, рассматривает инклюзивное образование с точки зрения включённости в неспециализированный образовательный процесс лиц с ограниченными образовательными потребностями [24, с. 32].

Американский ученый Джонсон Сент-К определяет процесс инклюзивного образования, как «ориентированность на обеспечение условий доступности образования для инвалидов и интеграции их в общество» [23, с. 16].

Согласно отечественным исследователям Б.П. Невзорову, Н.Н. Загузиной, А.В. Бокову, «инклюзивное образование – это образование, которое каждому человеку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный, неразрывный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что в последующем по-

зволяет стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции» [13, с. 26].

В современной образовательной системе, инклюзивное образование рассматривается как интеграция личности в образовательный процесс вне зависимости от физических, психологических и интеллектуальных особенностей развития личности [7, с. 8].

Рассматривая проблему особенностей инклюзивного образования в системе профессионального образования, А.А. Алимов отмечает, что процесс инклюзивного образования заключается в доступности образования для лиц с особыми потребностями на всех ступенях [1, с. 431].

Занимаясь проблемой возникновения барьеров при реализации инклюзивного образования, Е.Е. Зорина акцентирует внимание на том, что инклюзия предполагает в первую очередь адаптацию образовательного пространства к нуждам и проблемам лиц с особыми образовательными потребностями. Под адаптацией образовательного пространства автором понимается перепланировка учебных помещений, психологическую и методическую готовность педагогов, а также включенность лиц с особыми образовательными потребностями в общественно-социальную деятельность образовательного учреждения [3, с. 165].

Согласно мнению Д.А. Котельникова и Н.В. Белова, основным аспектом инклюзивного образования в любом общеобразовательном учреждении является организация условий для интеграции, полноценного обучения и вхождения в социум каждого конкретного лица с особыми возможностями здоровья [9, с. 434].

В исследованиях Н.А. Куниной инклюзивное образование определяется как «универсальный педагогически эффективный процесс обучения и воспитания лиц с различными формами нетипичности и особыми образовательными потребностями в общеобразовательной системе, в рамках которой осуществляются различные виды адаптации, нацеленные на активное участие лица с особыми возможностями здоровья в жизнедеятельности образовательного учреждения; расширение его социально-познавательного потенциала» [11, с. 92].

Как отмечает отечественный исследователь Д.В. Солдагов, «инклюзивное образование позволяет студентам с особыми образовательными возможностями взаимодействовать со сверстниками, развивать социальные навыки, социализироваться в обществе» [20, с. 466].

В трудах С.С. Котовой, психолого-педагогическое сопровождение рассматривается «как особая пролонгированная психологическая помощь, специально организованный процесс, направленный на создание безопасных условий, в которых становится возможным выход из негативного отчуждения и изоляции от мира (некоторой изоляции от себя, других людей, мира в целом) в мир взаимодействия, взаимоотношений, общения, активного расширения социальных контактов и т.п.» [10, с. 138].

Зарубежный исследователь С. Тидерман отмечает, что ведущей задачей инклюзивного сопровождения является системность, нацеленность на социализацию и становление человека как субъекта образования, субъекта собственной жизни и субъекта социального пространства [22, с. 136].

Таким образом, проанализировав различные подходы, можно сделать вывод, что инклюзивное образование – это прежде всего доступность образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании – это процесс специально организованный и направленный на создание необходимых и безопасных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья, который позволяет сохранить здоровье и развивать адаптационные возможности данной категории обучающихся. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном профессиональном образовании направлено прежде всего на создание необходимых условий, обеспечивающих комфортное обучение и социализацию обучающихся с особыми возможностями здоровья. Обязательными условиями инклюзивного профессионального образования являются:

- доступность среды;
- оснащение специализированным оборудованием учебного процесса;

- научно-методическое обеспечение процесса инклюзивного образования;
- повышение квалификации специалистов: педагогов, методистов, тьюторов в области специальной психологии и коррекционной педагогики;
- разработка адаптированных программ для конкретных обучающихся;
- взаимодействие образовательных организаций с психолого-педагогическими центрами, социальными службами, центрами занятости и центрами реабилитации, с потенциальными работодателями;
- психолого-педагогическая поддержка трудоустройства и последующей интеграции в профессиональной деятельности.

Комплексное сопровождение учебно-образовательного процесса студентов-инвалидов является одним из важных требований к организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Комплексное сопровождение студентов-инвалидов включает следующие виды сопровождения [2, с. 130]:

- тьюторское сопровождение;
- педагогическое сопровождение;
- психолого-педагогическое сопровождение.

Тьюторское сопровождение – это инновационное направление в системе профессионального образования.

Основным принципом тьюторской деятельности является принцип индивидуализации, который является определяющим в выборе методов, приемов и способов тьюторской работы. Функциональная обязанность тьютора направлена на создание индивидуальной образовательной программы, учитывающей все особенности студента-инвалида. Образовательная программа постоянно уточняется и корректируется. Тьютор своевременно отслеживает успеваемость студента, анализирует его успешность и уровень усвоения образовательной программы, на основании чего в индивидуальную программу вносит изменения.

Тьюторское сопровождение решает широкий спектр вопросов социального характера, от которых зависит успешная учеба студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации. Это содействие в решении бытовых проблем, проживания в общежитии, транспортных вопросов, социальные выплаты, выделение материальной помощи, вопросы стипендиального обеспечения, назначение именных и целевых стипендий различного уровня, организация досуга, летнего отдыха студентов-инвалидов и вовлечение их в студенческое самоуправление, организация волонтерского движения и т.д.

Педагогическое сопровождение это прежде всего система наставничества и контроля со стороны специально организованного структурного подразделения образовательной организации, которое курирует вопросы инклюзивного образования. Целью педагогического сопровождения студентов инвалидов является качество организации образовательной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается, как целостная, непрерывная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося в процессе обучения.

По мнению исследователей О.В. Сусловой, А.А. Шарова, О.В. Хмельковой, «психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации – это целостный процесс, который направлен на профессиональное развитие студентов с ОВЗ. Оно представляет собой систематизированную деятельность по обогащению знаний (общеразвивающих и профессиональных), познавательной и эмоционально-волевой сферы, развитию мотивации, профессиональной ориентации и профессиональному становлению личности инвалида» [21, с. 678].

Проанализировав опыт инклюзивного сопровождения в профессиональном образовании, можно говорить о включенности психолого-педагогического сопровождения в разные аспекты образовательного

процесса – во внеучебную, в учебную деятельность и в частности психолого-педагогическое сопровождение участия в различных конкурсах профессионального мастерства.

Проведение конкурсов профессионального мастерства для студентов с ограниченными возможностями здоровья даёт возможность оценить студентам свои возможности и способности, продемонстрировать свои профессиональные знания и умения, повысить профессиональную мотивацию, у студентов повышается самооценка, активнее формируется профессиональный интерес к выбранному делу, повышается уровень социализации, что, в свою очередь, позволяет, эффективнее адаптируясь к самостоятельной жизни, занять свою нишу на рынке труда.

Для оценки актуальных запросов педагогов по проблеме сопровождения подготовки участников конкурса «Абилимпикс» было проведено анкетирование специалистов по подготовке участников конкурса «Абилимпикс». Анкета содержит вопросы, которые направлены на выявление дефицитов и ресурсов педагогов, осуществляющих организацию сопровождения студентов – участников конкурса «Абилимпикс».

Вопросы носили открытый и закрытый характер: каждый участник мог выразить собственное мнение, отношение к поставленному вопросу.

Всего в анкетировании приняли участие 165 специалистов, участвующих в подготовке лиц с инвалидностью к участию в конкурсе «Абилимпикс», из которых 78,5% специалистов женского пола и 21,5% специалистов мужского пола.

Все участники анкетирования работают в среднем профессиональном образовании (100% опрошиваемых) разного возрастного диапазона от 25 лет и свыше 60 лет.

Среди опрошиваемых 33,8% без опыта подготовки участников конкурса «Абилимпикс». В целом 35,4% респондентов имеют опыт подготовки от 1 до 3 лет. 30,8% участников анкетирования обладают опытом подготовки участников конкурса более 3-х лет.

Часто встречающиеся ответы на вопрос: «Какие, по вашему мнению, трудности возникают при подготовке участников «Абилимпикс»:

большинство респондентов ответили, что наблюдают несоответствие материально-технической базы требованиям, представленным в положении конкурса либо у них отсутствует необходимое техническое оснащение. Десятая часть участников анкетирования ответили, что у них не возникает трудностей при подготовке участников конкурса. Остальные педагоги отметили, что у участников конкурса недостаточная мотивация, и нужно постоянно искать новые подходы для мотивирования.

Как оказалось главной трудностью для педагогов является отсутствие опыта работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, респонденты отметили, что студенты с ОВЗ часто болеют, невозможно предугадать будет ли здоров участник во время проведения конкурса, из-за болезней происходит приостановка участия в конкурсе. Популярным оказался ответ, что подготовка участников конкурса – это дополнительная нагрузка на педагогов.

Педагоги отмечали и такие трудности, как «неготовность брать на себя ответственность за работу с особой категорией обучающихся», сложность заданий в некоторых компетенциях, «сложности в восприятии информации обучающимися», «постоянные изменения в законодательстве», «необходимо опираться на заключение ПМПК», «быстрая утомляемость участника» и другие.

На вопрос: «Какие специалисты должны принимать участие в подготовке участников «Абилимпикс» наиболее популярным среди педагогов-участников анкетирования стал ответ «преподаватель». Так ответили 94% респондентов. Второй по полярности ответ «психолог».

Также педагоги отмечают, что при подготовке участников конкурса необходимо участие тьютора (43%). 31% педагогов ответили, что при подготовке к конкурсу необходимой помощью является работа социального педагога.

Самый популярный ответ среди педагогов на вопрос «В чем заключается процесс сопровождения подготовки участников конкурса «Абилимпикс»?» был ответ «оказание психологической поддержки» (54%), а так же «отработка компетенций для выполнения конкурсных заданий» (43%).

На вопрос «Каких знаний недостает специалистам, осуществляющим подготовку лиц к участию в конкурсе «Абилимпикс»?» мнение педагогов разделилось. 16% участников анкетирования ответили, что им не хватает знаний об особенностях и «дефектах конкурсантов», нет опыта работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

У 11% педагогов не возникает трудностей при подготовке участников конкурса. 9% респондентов отмечают, что им не хватает знаний в области психологий, определенных психолого-педагогических компетенций. 9% респондентов не знают критерии оценивания конкурсных заданий, у них нет требований к оцениванию работ, тогда им сложно готовить участников к определенному результату. У 6% педагогов отсутствует опыт подготовки участников конкурсу. 6% педагогов недостает стрессоустойчивости. Так же на данный вопрос встречались ответы: нет знаний о перспективах участников, о применении ими полученного опыта; не хватает обсуждения заданий с экспертами; не хватает обмена опытом с другими учреждениями; не хватает времени для погружения в подготовку к конкурсу; нужна стажировка, направленная на формирование профессиональных компетенций при работе на современном производственном оборудовании.

Самым распространенным ответом на вопрос о трудностях участников конкурса оказался ответ «страх неудачи». Также педагоги отметили у своих подопечных неуверенность в себе; и то, что участникам конкурса сложно перебороть страх публичных выступлений; не желание демонстрировать свой статус; высокий уровень тревожности у участников конкурса; отсутствие ответственности за самостоятельные действия.

Наилучшим способом снятия психологических барьеров у участников конкурса по мнению 29% педагогов будет обязательная работа участника чемпионата с психологом. 14% педагогов отмечают, что снятию барьеров будет способствовать проработка выполнения заданий практической работы. 9% педагогов считают, что участникам конкурса будет спокойнее, если во время выполнения заданий с

ними будет присутствовать мастер производственного обучения или преподаватель, осуществляющий подготовку. Педагоги предлагали следующие способы снятия психологических барьеров: «работа с социальным педагогом», «небольшие призы участникам», «обмен опытом с предыдущими участниками», «знакомая обстановка», «опыт участия в других подобных мероприятиях», «понимание значимости участия», «знание, в каких конкурсах может участвовать слушатель с ОВЗ со своим заболеванием», «участие одних и тех же студентов в конкурсе», «участие в мини-группах». Некоторые из педагогов (14%) отказались отвечать на данный вопрос.

Таким образом, в результате контент-анализа анкетирования специалистов по подготовке участников конкурса «Абилимпикс» выявлено, что основными проблемами сопровождения по мнению педагогов являются отсутствие опыта инклюзивного сопровождения и низкая мотивация студентов с ограниченными возможностями здоровья к участию в конкурсе. Также выявлено, что 54% педагогов считают наиболее значимым в сопровождении конкурсантов «оказание психологической поддержки». Среди психологических барьеров участников конкурса доминирующими являются страх неудачи, неуверенность в себе и страх публичных выступлений.

Результаты проведенного исследования определили направленность, цели и задачи программы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс».

Программа включает два направления работы: работу с педагогами, осуществляющими процесс сопровождения и со студентами ОВЗ и работу со студентами – участниками конкурса «Абилимпикс».

Работа с педагогами направлена на выявление актуальных проблем, просвещение и повышение психолого-педагогической компетентности в вопросах инклюзивного сопровождения участников конкурса.

Работа со студентами направлена на повышение психологической готовности к участию в конкурсе студентов-инвалидов и создание благоприятных условий для развития «адаптивных ресурсов» участников конкурса профессионального мастерства «Абилимпикс».

Цель программы: Создание условий, обеспечивающих психологическую подготовку участников конкурса «Абилимпикс».

Задачи для педагогов:

1. Выявление дефицитов и ресурсов педагогов, осуществляющих организацию сопровождения студентов – участников конкурса «Абилимпикс».

2. Повышение психологической готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзивного сопровождения.

3. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах психологических особенностей студентов с ОВЗ.

Задачи для студентов:

1. Формирование компонентов саморегуляции поведения деятельности участников конкурса «Абилимпикс».

2. Развитие личностных ресурсов совладания со стрессом у участников конкурса «Абилимпикс».

3. Развитие навыков эмоциональной регуляции психических состояний участников конкурса «Абилимпикс».

4. Проведение мониторинга психологической готовности лиц с ОВЗ и инвалидностью к участию в конкурсе «Абилимпикс».

Программа включает восемь этапов: диагностический, консультативный, просветительский, сбор базы данных, ориентировочный, этап подготовки к конкурсу, тестовый этап, аналитический.

Ожидаемыми результатами реализации программы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс» являются:

Для педагогов: повышение психолого-педагогической компетенции в вопросах инклюзивного сопровождения; получение опыта в вопросах организации подготовки студентов к участию в конкурсе «Абилимпикс».

Для участников: сформированность компонентов саморегуляции поведения деятельности участников конкурса «Абилимпикс»; наличие развитых личностных ресурсов совладания со стрессом у участников конкурса «Абилимпикс»; наличие развитых навыков эмоциональной регуляции психических состояний участников конкурса «Абилимпикс»; мониторинг показателей успешного само-

определения (удовлетворенность инвалидов и лиц с ОВЗ психолого-педагогическим сопровождением процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс» (анкетирование); активное участие инвалидов и лиц с ОВЗ в конкурсах, мастер-классах и других мероприятиях; сформированность общих и профессиональных компетенций у участников конкурса «Абилимпикс».

Заключение

1. В современных условиях развития инклюзивного образования, предоставления равных возможностей участия, в различного рода активностях, лиц с ограниченными возможностями здоровья, ключевым моментом становится вопрос их психологического комфорта.

2. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья является необходимым условием для активного участия инвалидов и лиц с ОВЗ в различных аспектах образовательного, производственного процессов и социальных сфер жизнедеятельности.

3. Сопровождение процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс» будет эффективным при создании организационно-педагогических условий, способствующих формированию у участников конкурса уверенности в себе, способности к саморегуляции, самоорганизации, стрессоустойчивости.

4. Результаты исследования позволили определить содержание, конкретизировать цели и задачи программы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки участников конкурса «Абилимпикс».

5. Программа сопровождения направлена на работу с педагогами, осуществляющими процесс сопровождения и со студентами ОВЗ и на работу со студентами – участниками конкурса «Абилимпикс».

Для педагогов в данной программе предусмотрено просвещение и повышение психолого-педагогической компетентности в вопросах инклюзивного сопровождения участников конкурса.

А для студентов – повышение психологической готовности к участию в конкурсе «Абилимпикс» и создание благоприятных условий для развития их «адаптивных ресурсов».

Список литературы

1. Алимов А. А. Психолого-педагогические основы инклюзивного высшего профессионального образования студентов с инвалидностью и ОВЗ // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. ФГБОУ ВО «ВГУ». Москва, 2020. С. 431-434.
2. Егоров И. Н. Интегрированное и инклюзивное высшее образование во Владимирском государственном университете: состояние и перспективы развития // Психологическая наука и образование. 2017. № 1. С. 130-139.
3. Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. № 5. С. 165-184.
4. Истомина И. А., Коваленко С. С. Исторические аспекты инклюзивного образования в России // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». <https://scienceforum.ru/2015/article/2015013433?ysclid=m19c6bd6k8516345675>
5. Истомина Н. Ю., Кунина Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования // Инклюзивное образование: теория и практика. 2020. № 2. С. 239-242.
6. Ковалев Е. В. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. Москва: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
7. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.
8. Коробов М. В. Актуальные вопросы становления и развития реабилитологи // Медико-социальная экспертиза и реабилитация инвалидов: сборник научных трудов СПБИУВЭж / Санкт-Петербург ин-т усовершенствования врачей-экспертов Мин-ва труда и соц. защиты РФ. Санкт-Петербург, 2001. Вып. 7. С. 9-21.
9. Котельников Д. А. Инклюзивное образование: психолого-педагогическое сопровождение в высшей школе // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2019. Т. 9. № 10. С. 434.

10. Котова С. С. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного профессионального и высшего образования: проблемы и перспективы // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. 2017. № 5. С. 138-142.
11. Кунина Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования // Прикладная психология на службе развивающейся личности. 2019. № 2. С. 92-95.
12. Мартынова Е. А. Организационно-педагогическая деятельность по построению и реализации индивидуальной образовательной траектории для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в системе инклюзивного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 197. <https://science-education.ru/article/view?id=25173>
13. Невзоров Б. П. Непрерывность как основа качества инклюзивного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3. С. 26-34.
14. Панфилов М. С. Основные проблемы педагогов в условиях осуществления инклюзивного образования на территории России // Наука и школа. 2022. № 5. С. 153-161.
15. Педагогика и психология инклюзивного образования / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова [и др.]; Ин-т экономики, управления и права. Казань: Познание, 2013. 255 с.
16. Пяткина Е. С. Модель комплексной реабилитации инвалидов трудоспособного возраста // Цивилизация – общество – человек. 2018. № 6-7. С. 87-91.
17. Романенкова Д. Ф. Реализация мероприятий по обеспечению доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3 (11). С. 25-30.
18. Рощина Г. О. Развитие самоэффективности педагога инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5-1. С. 126-136.

19. Рябова Н. В. Подготовка педагогов для инклюзивного образования // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 119-124.
20. Солдатов Д. В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 466-470.
21. Суслова О. И. Профессиональная социализация студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: проблемы, опыт и перспективы // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. № 3. С. 678-686.
22. Тащёва А. И. Социально-психологическая адаптация и проблемы инклюзивного сопровождения студентов с ОВЗ в Вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 4 (64). С. 136-145.
23. Johnson St. K. *Inclusify: The Power of Uniqueness and Belonging to Build Innovative Teams*. New York: Harper Business, 2020. 288 p.
24. Catlin K., McGraw S. *Better Allies: Everyday Actions to Create Inclusive, Engaging Workplaces*. London: Better Allies Press, 2021. 282 p.

References

1. Alimov A. A. Psychological and pedagogical foundations of inclusive higher professional education of students with disabilities and disabilities. *Epistemological foundations of modern education: current issues of promoting fundamental knowledge in the educational process*. Moscow, 2020, pp. 431-434.
2. Egorov I. N. Integrated and inclusive higher education at Vladimir State University: state and prospects of development. *Psychological Science and Education*, 2017, no. 1, pp. 130-139.
3. Zorina E. E. Overcoming barriers in the implementation of inclusive education in higher education. *Education and Science*, 2018, no. 5, pp. 165-184.
4. Istomina I. A., Kovalenko S. S. Historical aspects of inclusive education in Russia. *Proceedings of the VII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum"*. <https://scienceforum.ru/2015/article/2015013433?ysclid=m19c6bd6k8516345675>

5. Istomina N. Yu., Kunina N. A. Psychological and pedagogical support of persons with disabilities in the conditions of inclusive vocational education. *Inclusive Education: Theory and Practice*, 2020, no. 2, pp. 239-242.
6. Kovalev E. V. Educational integration (inclusion) as a natural stage in the development of the education system. *Inclusive Education*. Issue 1. Moscow: Center “School Book”, 2010, 272 p.
7. The concept of development of education of students with disabilities and disabilities up to 2030. Moscow: IKP RAO, 2019, 120 p.
8. Korobov M. V. Actual issues of formation and development of rehabilitologists. *Medico-social expertise and rehabilitation of the disabled: a collection of scientific papers of the St. Petersburg Institute for Advanced Training of Physicians-Experts of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation*. St. Petersburg, 2001, issue 7, pp. 9-21.
9. Kotelnikov D. A. Inclusive education: psychological and pedagogical support in higher education. *Bulletin of Medical Internet Conferences*, 2019, vol. 9, no. 10, p. 434.
10. Kotova S. C. Psychological and pedagogical support of inclusive professional and higher education: problems and prospects. *Social and pedagogical support of persons with disabilities: theory and practice*, 2017, no. 5, pp. 138-142.
11. Kunina N. A. Psychological and pedagogical support of persons with disabilities and persons with disabilities in the conditions of inclusive vocational education. *Applied psychology in the service of developing personality*, 2019, no. 2, pp. 92-95.
12. Martynova E. A. Organizational and pedagogical activity on the construction and implementation of individual educational trajectory for disabled people and persons with disabilities, studying in the system of inclusive vocational education. *Modern problems of science and education*, 2016, no. 5 p. 197. <https://science-education.ru/article/view?id=25173>
13. Nevzorov B. P. Continuity as a basis for the quality of inclusive education. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2017, no. 3, pp. 26-34.
14. Panfilov M. S. The main problems of teachers in the conditions of implementation of inclusive education in Russia. *Nauka i shkola*, 2022, no. 5, pp. 153-161.

15. *Pedagogy and psychology of inclusive education* / D. Z. Akhmetova, Z. G. Nigmatov, T. A. Chelnokova, G. V. Yusupova [et al.]; Institute of Economics, Management and Law. Kazan: Poznanie, 2013, 255 p.
16. Pyatkina E. S. Model of complex rehabilitation of disabled people of working age. *Civilization - society - man*, 2018, no. 6-7, pp. 87-91.
17. Romanenkova D. F. Realization of measures to ensure accessibility of secondary vocational education for disabled people and persons with disabilities in the Russian Federation. *Innovative development of vocational education*, 2016, no. 3 (11), pp. 25-30.
18. Roshchina G. O. Development of self-efficacy of the teacher of inclusive education. *Pedagogical Journal*, 2021, vol. 11, no. 5-1, pp. 126-136.
19. Ryabova N. V. Preparation of teachers for inclusive education. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 10, pp. 119-124.
20. Soldatov D. V. Psychological and pedagogical support of inclusive professional education of disabled people and persons with disabilities. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 59-2, pp. 466-470.
21. Suslova O. I. Professional socialization of students with disabilities in the conditions of inclusive education: problems, experience and prospects. *Special Education and sociocultural integration*, 2020, no. 3, pp. 678-686.
22. Tascheva A. I. Social and psychological adaptation and problems of inclusive support of students with disabilities in the university. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2021, no. 4 (64), pp. 136-145.
23. Johnson St. K. *Inclusify: The Power of Uniqueness and Belonging to Build Innovative Teams*. New York: Harper Business, 2020, 288 p.
24. Catlin K., McGraw S. *Better Allies: Everyday Actions to Create Inclusive, Engaging Workplaces*. London: Better Allies Press, 2021, 282 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Садовникова Надежда Олеговна, кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой профессиональной педагоги-
ки и психологии
*Российский государственный профессионально-педагогиче-
ский университет*

ул. Машиностроителей, 11, г. Екатеринбург, 620012, Российская Федерация
nosadovnikova@gmail.com

Шайдурова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии
Российский государственный профессионально-педагогический университет
ул. Машиностроителей, 11, г. Екатеринбург, 620012, Российская Федерация
tatch21@yandex.ru

Шайдуров Андрей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и технологий
Российский государственный профессионально-педагогический университет
ул. Машиностроителей, 11, г. Екатеринбург, 620012, Российская Федерация
zdali@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Nadezhda O. Sadovnikova, PhD in Psychological, Associate Professor, Head of the Department of Professional Pedagogy and Psychology
Russian State Vocational Pedagogical University
11, Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation
nosadovnikova@gmail.com
SPIN-code: 3494-0985

Tatyana Y. Shaidurova, PhD in Pedagogical, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Pedagogy and Psychology
Russian State Vocational Pedagogical University

11, Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation

tatch21@yandex.ru

SPIN-code: 9640-9500

Andrey A. Shaidurov, PhD in Pedagogical, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Information Systems and Technologies

Russian State Vocational Pedagogical University

11, Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation

zdali@mail.ru

SPIN-code: 9337-8454

Поступила 05.05.2024

После рецензирования 01.06.2024

Принята 15.06.2024

Received 05.05.2024

Revised 01.06.2024

Accepted 15.06.2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-515

УДК 372.8



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ

Е.Б. Абросимова, Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова

Цель. Целью данного исследования было понять, как преподаватели музыки воспринимают и диагностируют одаренных детей в обучении музыке, каковы психолого-педагогические особенности преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом, какое психолого-педагогическое сопровождение необходимо учащимся. Чтобы способствовать творчеству в музыкальном классе, учителям необходимо приобретать знания о творчестве как концепции в целом и в музыкальной области, чтобы создавать ситуации, в которых учащиеся могут формировать творческие способности и постепенно развивать свою креативность.

Творческий потенциал в процессе преподавания музыки должен формироваться с учетом психолого-педагогических особенностей детей в группе при разном уровне его сформированности. Психологическая диагностика предусматривает выбор инструментов и технологий, активизирующих формирование

и развитие эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки. Формирование уровня одаренности учащихся предлагается как новое измерение творческих педагогических знаний для преподавания музыки. А психолого-педагогическая поддержка учащихся является важным элементом при развитии эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки.

Метод и методология проведения работы. *Основу исследования образуют субъектно-деятельностый и гуманистический подходы с реализацией психодиагностических и теоретических методов (анализ, сравнение, обобщение), методов структурного анализа данных.*

Результаты. *Результаты исследования позволяют диагностировать уровень эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки, а рекомендации преподавателей позволяют совершенствовать программу обучения с учетом психолого-педагогического сопровождения для повышения эффективности данного процесса.*

Область применения результатов. *Результаты исследования могут быть применены в сфере общего и профессионального образования для диагностики детей с разным творческим потенциалом, формирования и развития эмоционального интеллекта, психолого-педагогического сопровождения и психологического консультирования.*

Ключевые слова: *психологическая диагностика; музыкальный талант; творческий потенциал; преподавание музыки; обучение; эмоциональный интеллект*

Для цитирования. *Абросимова Е.Б., Макарова Е.А., Макарова Е.Л. Психологическая диагностика и психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в обучении музыке // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 3. С. 308-328. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-515*

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR GIFTED CHILDREN IN MUSIC LEARNING

E.B. Abrosimova, E.A. Makarova, E.L. Makarova

Purpose. *The purpose of this study was to understand how music teachers perceive and diagnose gifted children in teaching music, what are the psychological and pedagogical features of teaching music in groups of children with different creative potential, and what psychological and pedagogical support is needed for students. To promote creativity in the music classroom, teachers need to acquire knowledge about creativity as a concept in general and in the music field in order to create situations in which students can build creative abilities and gradually develop their creativity. Creative potential in the process of teaching music should be formed taking into account children's psychological and pedagogical characteristics in the group at different levels of its formation. Psychological diagnostics involves the selection of tools and technologies that activate the formation and development of emotional intelligence in groups of children with different creative potential in the process of teaching music. Forming the level of students' giftedness is proposed as a new dimension of creative pedagogical knowledge for teaching music. And psychological and pedagogical support for students is an important element in the development of emotional intelligence in groups of children with different creative potential in the process of teaching music.*

Methodology. *The basis of the research is formed by subject-activity and humanistic approaches with the implementation of psychodiagnostic and theoretical methods (analysis, comparison, generalization), methods of structural data analysis.*

Results. *The results of the study make it possible to diagnose the level of emotional intelligence in groups of children with different creative po-*

tential in the process of teaching music, and teachers' recommendations allow to improve the training program, taking into account psychological and pedagogical support to increase the effectiveness of this process.

Practical implications. *The results of the study can be applied in the field of general and professional education for diagnosing children with different creative potential, the creation and development of emotional intelligence, psychological and pedagogical support and psychological counseling.*

Keywords: *psychological diagnostics; musical talent; creative potential; music teaching; education; emotional intellect*

For citation. *Abrosimova E.B., Makarova E.A., Makarova E.L. Psychological Diagnostics and Psychological and Pedagogical Support for Gifted Children in Music Learning. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 308-328. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-515*

Актуальность данного исследования определена тем, что в современном образовании, как никогда прежде, уделяется внимание развитию креативности учащихся. Особенно это касается обучения музыке, так как учащиеся, обладающие способностями, могут развить их в талант и стать выдающимися музыкантами, а могут растерять все то, что было заложено в них природой. Как часто подающие надежды ученики теряют интерес к занятиям музыкой, утрачивают способности и не развивают свой талант! Согласно мнению авторов (Н.Н.У. Исламов [3], И.В. Маслова [7] и др.), исследовавших тему креативности в системе образования, в качестве измерения творческого обучения выделяются три основные формы знания: обучение о креативности, обучение для формирования креативности [4] и обучение с учетом уровня креативности. Каждый из них определяется с использованием конкретных педагогических целей и конкретной базы знаний. Считается, что преподаватели должны обучать креативности, получая знания о психолого-педагогических концепциях и моделях, специфичных для формирования креативности, развивая творческий потенциал, одновременно повышая творческие способ-

ности своих одаренных учеников, используя адекватные стратегии и преподавая свой предмет креативно. Этот подход предполагает признание креативности как навыка, который можно формировать и развивать с помощью соответствующих стратегий обучения и психологической поддержки учащихся.

При обучении креативности в системе музыкального образования, специализированные психолого-педагогические знания, умения и навыки описываются Р.А. Бегетто [12, 13] со ссылкой на концепцию знания педагогического контента Л.С. Шульмана [18]. Эти специализированные знания для обучения музыке сочетают в себе профессиональные знания предметной области с учетом психолого-педагогических компетенций. При обучении музыки детей с разным творческим потенциалом учителя должны иметь возможность обращаться к сформулированным психолого-педагогическим моделям и определениям и оказывать поддержку и сопровождение учащимся для осознания творческого процесса. Это определяется как знание педагогической творческой области. В сфере музыкального образования это означает, что учителя должны быть знакомы с общей концепцией креативности и спецификой музыкального творчества, включая его гносеологические корни. Это соответствует мнению А. Скьявио и М. Бенедика [17], которые предлагают выйти за рамки дихотомии между индивидуальным и коллективным подходами к музыкальному творчеству, специфичными для конкретной области или обобщенными. Авторы подчеркивают важность наличия концептуальных знаний о творчестве и его гносеологических основах для ориентации психолого-педагогических действий. Действительно, как уже было показано в психолого-педагогических исследованиях в области музыкального образования, креативность можно концептуализировать как навык мышления в рамках когнитивистского подхода [1], как социальное взаимодействие с социоконструктивистской точки зрения [8, 10] или как квалифицированную адаптацию индивида в мире с деятельностной точки зрения [11].

Поскольку музыкальное творчество разнообразно и связано с различными видами деятельности, преподаватели должны быть

в состоянии определить творческий потенциал учащегося с учетом выбранного вида деятельности, специфичного для конкретной области, например, музыкальная специализация, вокал, аранжировка, импровизация, сочинение музыки и написание песен и т.д. Ожидается, что при обучении музыке учителя будут обеспечивать адекватную психолого-педагогическую деятельность с учетом сопровождения и поддержки для повышения креативности учащихся [2]. Что касается стратегий обучения, педагогические творческие знания включают планирование и реализацию системной учебной деятельности, а также предоставление учащимся пространства для творческого самовыражения [6], изменения точек зрения и поддержки их автономности [5, 14]. Преподаватели музыкальных дисциплин могут повысить креативность учащихся, последовательно организуя обучение, например, от этапа исследования и сборки музыкальных идей до этапа исполнения нового музыкального произведения с обсуждением результатов принятого решения, как это определил Дж. Джакко [15]. Более того, учителя должны иметь возможность поддерживать обучение учащихся с помощью методов, названных М. Джильо «креативными подмостками» [16], таких как предоставление конкретных временных рамок, пространства, материалов, технической и психологической поддержки, социальной организации взаимодействия с учащимися. Оценка творческого процесса и полученного музыкального произведения требует специфической экспертизы, особенно для выявления эстетических параметров, уделяя внимание не только произведению, но также, одаренности и творческому потенциалу учащегося, как личности [9].

Таким образом, были определены следующие исследовательские вопросы: Какие инструменты и технологии обеспечивают психологическую диагностику формирования и развития эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки? Отличается ли восприятие преподавателей при диагностике одаренности и креативности детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки в Китае и России? Какие рекомендации преподавателей позволят совершен-

ствовать программу преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом с учетом психолого-педагогического сопровождения для повышения эффективности данного процесса?

Методология

С целью объективной оценки и сравнительного анализа креативности детей в процессе обучения музыке в Китае и России был разработан опросник на английском и русском языках на базе шкалы Вильямса для преподавателей музыкальных колледжей. Выбранная шкала состоит из четырех секций (беглость, оригинальность, воображение, склонность к риску) – показателей, характеризующих поведение творческих детей, в частности, в процессе обучения музыке. По каждому показателю приводится пять утверждений, по которым учитель должен оценить ребенка так, чтобы наилучшим образом охарактеризовать его. Выбирая между ответами «часто», «иногда» и «редко», следует отметить ответ, наиболее верно характеризующий тип поведения, которое наиболее часто демонстрирует учащийся в процессе игры на музыкальном инструменте, импровизации и композиции. Для каждого фактора представлены 5 утверждений, для каждого утверждения дается выбор из 3 возможных типов поведения: «часто» - 3 балла, «иногда» - 2 балла и «редко» - 1 балл. Суммируя проставленные баллы и ранжируя полученную количественную информацию можно охарактеризовать наличие и процентное отношение в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки.

В конце опросника сформулированы четыре открытых вопроса, которые дают возможность педагогу выразить свое мнение об учащемся и о программе обучения музыке детей с разным творческим потенциалом (креативности). Оценка примечаний и комментариев может помочь тем, кто составляет программы для творчески одаренных учащихся, с помощью ранжирования частоты встречаемости одинаковых или похожих комментариев. Подобные ранги по ряду творческих проявлений личности будут характеризовать наличие и качественную особенность творческих черт различных детей.

Психологическая диагностика позволит редактировать программу обучения музыке с учетом выбора инструментов и технологий, активизирующих формирование и развитие эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки на базе Шэньчжэньском колледже международного образования и Ростовского колледжа искусств, соответственно. Усовершенствованная программа психологического обеспечения процесса преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом может существенно повысить эффективность данного процесса.

Для получения более объективной оценки целесообразно, чтобы шкалу заполняли два-три преподавателя, если такое возможно. В этом случае берется итоговая средняя оценка нескольких педагогов. Методология исследования оценки одаренности и креативности детей в процессе преподавания музыки проводилась индивидуально, время оценки не ограничено.

Результаты

Исследование одаренности и креативности детей в процессе преподавания музыки проводилось на базе Шэньчжэньского колледжа международного образования, г. Шэньчжэн, Китай, (50 человек) и ГБПОУ Ростовский колледж искусств, г. Ростов-на-Дону, Россия, (62 человека). Возраст студентов колледжа варьируется от 14 до 19 лет ($n = 112$). Средний возраст респондентов – $17,1 \pm 1,8$ лет, а медианный возраст составляет 17 лет. Критерием деления испытуемых на две группы стала местность проживания, принимая во внимание получение профессионального музыкального образования: 1-я группа – г. Шэньчжэн, Китай, ($n_1 = 50$ чел.), и 2-я группа – Ростов-на-Дону, Россия ($n_2 = 62$).

Реализация цели исследования предполагает необходимость получения двух основных массивов эмпирических данных. На основании разделения респондентов на две группы был проведен анализ оценки одаренности и креативности студентов в процессе преподавания музыки и различий между ними по исследуемым показателям.

Респонденты Шэньчжэньского колледжа международного образования г. Шэньчжэн, Китай регулярно ежедневно занимаются игрой на музыкальных инструментах (включая вокал) на протяжении 1 до 14 лет, 7,23 лет в среднем. На пике своего интереса они практикуются от 1 до 10 часов в день на своем основном инструменте, 2,84 часа в среднем. За последние двенадцать месяцев 62% респондентов (31 чел.) посещали мероприятия с живой музыкой в качестве зрителя. Практически все 92% респондентов (46 чел.) получили формальное образование по теории музыки от 1 до 11 лет. Большинство респондентов 82% (41 чел.) умеет играть на двух и более музыкальных инструментах. Они внимательно слушают музыку несколько раз в день. Инструменты, на которых респонденты играют лучше всего (включая вокал): фортепиано (27 чел.), виолончель (6 чел.), вокал (4 чел.), гитара (4 чел.), духовые инструменты, включая флейту, тромбон, кларнет (3 чел.), ударные инструменты, включая ударную установку, перкуссии, ксилофон (3 чел.).

Респонденты Ростовского колледжа искусств, г. Ростов-на-Дону, Россия регулярно ежедневно занимаются игрой на музыкальных инструментах (включая вокал) на протяжении 2 до 15 лет, 9,4 лет в среднем. На пике своего интереса они практикуются от 1 до 8 часов в день на своем основном инструменте, 3,87 часа в среднем. За последние двенадцать месяцев все респонденты 100% (62 чел.) посещали мероприятия с живой музыкой в качестве зрителя. Большинство 98% респондентов (61 чел.) получили формальное образование по теории музыки от 2 до 14 лет. В Ростовском колледже искусств 39% респондентов (24 чел.) умеет играть на одном музыкальном инструменте, остальные 60% (37 чел.) умеют играть на двух и более музыкальных инструментах. Они внимательно слушают разную музыку долго и несколько раз в день. Инструменты, на котором респонденты играют лучше всего (включая вокал): фортепиано (28 чел.), вокал (22 чел.), гитара (3 чел.), духовые инструменты, включая флейту, кларнет (2 чел.), народные инструменты, включая баян, аккордеон и домру (6 чел.), ударные инструменты, (1 чел.).

Далее для психологической диагностики с целью объективной оценки и сравнительного анализа креативности детей в процессе обучения музыке в Китае и России в таблице 1 представлены полученные результаты опросника на английском и русском языках на базе шкалы Вильямса для преподавателей музыкальных колледжей.

Таблица 1.

Психологическая диагностика одаренных детей преподавателями в процессе обучения музыке: сравнительный анализ (Китай и Россия)

Страна	Размер группы (чел.)	Min.	Max.	Среднее значение	Станд. отклонение	Дисперсия	Уровень одаренности		
							Низкий 20 - 33	Средний 34 - 46	Высокий 47 - 60
Китай	50	20	60	36	10,8432	158,2894	21 (42%)	16 (32%)	13 (26%)
Россия	62	23	47	33	5,3288	44,0309	35 (56%)	27 (44%)	-

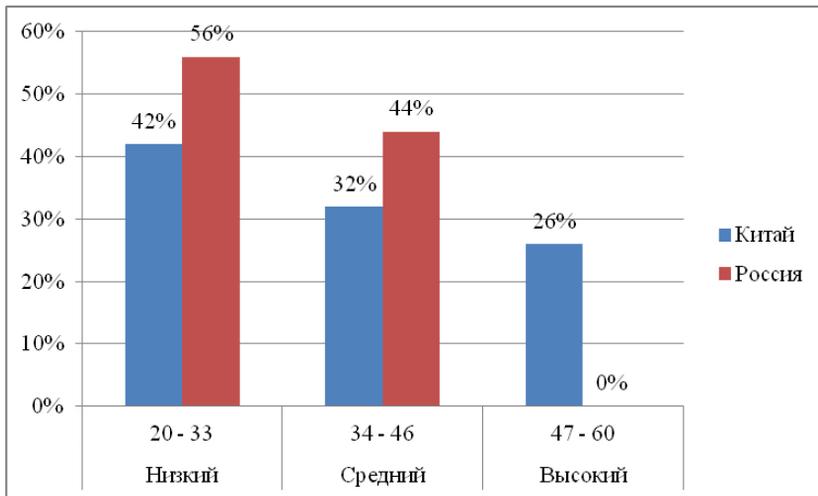


Рис. 1. Психологическая диагностика уровня одаренности детей преподавателями в процессе обучения музыке: сравнительный анализ (Китай и Россия)

В целом, преподаватели Шэньчжэньского колледжа международного образования (Китай) выше оценивают уровень одаренности детей в процессе обучения музыке. Оценка преподавателей Ростовского колледжа искусств, г. Ростов-на-Дону, Россия показывает более низкую, более размеренную оценку уровня одаренности обучающихся.

Следующие четыре открытых вопроса преподавателям дали возможность выразить свое мнение об учащемся и о программе обучения музыке детей с разным творческим потенциалом (креативности).

На вопрос «Вы считаете, что учащийся одаренный или сможет им стать?» респонденты Шэньчжэньского колледжа международного образования г. Шэньчжэн, Китай ответили утвердительно - 56% и отрицательно - 44%. К комментариям, почему учащийся не сможет стать одаренным музыкантом, можно отнести следующие: «не интересуется музыкой в целом»; «отсутствует мотивация при обучении музыке»; «медленно усваивает материал», «отсутствует концентрация»; «боязнь сцены, высокий уровень стресса»; «допускает много ошибок, нет интонирования»; «медленно реагирует на поставленные задачи»; «не проявляет интерес к новым идеям»; «занимается для родителей», «повторяет за учителем, не понимает, что играет»; «учащийся занимается как робот, не может на слух определить звучание инструмента» и т.д.

Респонденты Ростовского колледжа искусств, г. Ростов-на-Дону, Россия ответили утвердительно – 100%. К комментариям, почему учащийся может стать одаренным музыкантом можно отнести следующее: «совсем бездарных людей не бывает. Кроме того, поступление в колледж автоматически предполагает как минимум уровень музыкальной одаренности выше среднего уровня по популяции – иначе человек не пройдет вступительный конкурс».

На вопрос «Вам, кажется, что учащийся креативный или он сможет стать креативным?» преподаватели Шэньчжэньского колледжа международного образования г. Шэньчжэн, Китай ответили утвердительно - 72% и отрицательно - 28%. К комментариям, почему учащийся не сможет стать креативным музыкантом можно отнести следующие: «нет интереса»; «очень пассивный»; «ленится в процессе обучения музыке»; «не заинтересован в написании музыки»; «не может развить свои идеи без помощи учителя»; «тяжело сочинять и воспроизводить музыку»; «при сочинении музыки композиции всегда должны подражать примерам или следовать указаниям учителя»; «не хочет тратить время на сочинение музыки»; «не спосо-

бен быть креативным в заданный отрезок времени, математический склад ума, зашоренность, предпочитает копировать»; «отвлекается, несобран, нужно сидеть рядом и контролировать процесс обучения».

Респонденты Ростовского колледжа искусств, г. Ростов-на-Дону, Россия, ответили утвердительно – 85 % и отрицательно - 15%. К комментариям можно отнести утверждение, что «креативным может стать любой, когда жизнь заставит или найдется дело по душе. Не факт, что креативность проявится именно в музыке – но в вопросе именно о музыке и не сказано».

На открытый вопрос «Что Вы ожидаете от детей с разным творческим потенциалом (креативности) в процессе обучения музыке?» респонденты Шэньчжэньского колледжа международного образования г. Шэньчжэн, Китай, порекомендовали следующее: «выучить основы музыки, общие теоретические сведения»; «узнать больше о композиторах музыки, их происхождении и истории»; «быть более уверенными»; «позволять себе ошибаться и не нервничать на сцене»; «концентрировать внимание во время уроков»; «хочу видеть, что учащийся не боится использовать свои идеи для композиции, даже если свои идеи он считает неправильными»; «умение показать идею и живость ума»; «дать им возможность выразить себя, свои идеи в оригинальной музыке, которую они хотят исполнять сами»; «вариационные формы музыкального общения»; «слушать живую музыку, концерты»; «более уверенно делиться мнениями»; «быть смелыми, чтобы общаться, когда приходится работать вместе с другими».

Респонденты Ростовского колледжа искусств, г. Ростов-на-Дону, Россия, ответили на вопрос «Что Вы ожидаете от детей с разным творческим потенциалом (креативности) в процессе обучения музыке?», что «хотели бы увидеть появление креативности, если ее нет, или ее усиление, если она есть; ожидают сохранения статус кво, поскольку система обучения не ставит приоритетом развитие креативности, поэтому с наибольшей вероятностью она и не разовьется, если ее не было, а если была – будет расти, но понемногу. Редкие исключения не меняют общей картины».

На открытый вопрос «Какие изменения вы хотели бы увидеть у детей с разным творческим потенциалом (креативности) в результате обучения музыке?» преподаватели Шэньчжэньского колледжа международного образования г. Шэньчжэн, Китай, ответили следующее: «иметь фундаментальные знания о музыкальном предмете»; «знать больше о различных музыкальных стилях», «открыть свои сильные музыкальные стороны»; «стараться больше выступать живую и организовывать исполнение своих собственных произведений»; «поощрять к попыткам больше сочинять»; «выбрать свой собственный музыкальный стиль в музыке», «быть более уверенным в своих собственных композициях», «быть уверенным и креативным человеком», «задавать вопросы»; «живость ума»; «готовность к новым проектам»; «отсутствие страха, пробовать новые структуры композиции, новые проекты».

Респонденты Ростовского колледжа искусств, г. Ростов-на-Дону, Россия, ответили на вопрос «Какие изменения вы хотели бы увидеть у детей с разным творческим потенциалом (креативности) в результате обучения музыке?», что «хотели бы увидеть усиление креативности, независимо от стартового потенциала».

Выводы

Обучение креативности – это такая форма творческого обучения, которая фокусируется на том, «как преподавание может быть само по себе творческим действием» [12] или, другими словами, творческое обучение требует деятельностного подхода. Когда речь идет об одаренных или талантливых учениках, эта концепция подчеркивает потребность преподавателей в навыках предоставления своим ученикам моделей творческого поведения, демонстрируя готовность идти на риск, быть открытыми к неопределенности и гибко реагировать на неожиданные идеи учащихся. Наблюдаемый акцент на стратегиях обучения учащихся, понимаемых как творческое педагогическое совершенствование знаний, заставляет нас рассматривать связь между теоретическими моделями как знания об обучении творчеству и стратегиями преподавания в музыкаль-

ном образовании. Основы планирования уроков касаются реализации множества педагогических ограничений, которые напрямую связаны с моделями и определениями творчества, как в целом, так и в музыкальной области. Преподаватели должны быть не только полностью довольны содержанием обучения, но и уметь осуществлять и воплощать особенности творческого действия в «мгновенном принятии решений в классе» [13]. На наш взгляд, готовность преподавателя противостоять неопределенности и неожиданным результатам можно считать волевым аспектом обучения с присущим творческому опытом. Сюда входят практические рекомендации, которые помогут преподавателю взаимодействовать и принимать решения в зависимости от той или иной ситуации.

Одаренность как концепт не фиксирована: все учащиеся обладают способностями и творческим потенциалом, чтобы добиться успеха, и все учащиеся обладают особыми талантами и сильными сторонами. Важно найти способ развивать эти таланты и сильные стороны таким образом, чтобы учащиеся могли в полной мере раскрыть свой творческий потенциал. Все учащиеся имеют право узнавать что-то новое каждый день, но управление диапазоном академических уровней на занятиях является непростой задачей. Часто одаренные или талантливые ученики могут быть недостаточно стимулированы или недостаточно заинтересованы. Может возникнуть несоответствие между тем, как они предпочитают учиться, и тем, как их учат. Это потенциально может привести к множеству проблем в поведении, уверенности и отношениях со сверстниками. Поддержка одаренных учащихся обычно включает в себя ускоренное обучение и расширение обычной учебной программы. Первым шагом является выяснение сферы интересов. Просматривая результаты, классный учитель может персонализировать уроки и выбрать интересующие темы, чтобы заинтересовать всех учащихся в классе и дать тему для размышлений талантливым учащимся. Также как и для учащихся с особыми образовательными потребностями, талантливым учащимся нужны индивидуальные задания, чтобы они не чувствовали скуку на занятиях. Учитель должен обеспечить пространство для более глубокого

исследования и дальнейшего развития креативности. Нужно организовать развивающие занятия, которые одаренные учащиеся смогут выполнять самостоятельно, можно разрешить талантливым учащимся выполнять специальные проекты. Хотя одаренные и талантливые учащиеся способны работать самостоятельно, им необходима возможность для совместной работы и общения со своими сверстниками, поэтому их нельзя изолировать от класса.

Самостоятельное обучение – это навык, который можно развивать со всеми учащимися. Хотя некоторые более мотивированы, чем другие, самостоятельное обучение имеет решающее значение для того, чтобы развивать креативность. Но в любом случае учитель должен помочь талантливым учащимся планировать свою работу, а также оказывать поддержку при возникновении трудностей и оценке, сосредоточить их внимание на значимом и актуальном контенте, который творчески обогащает рассматриваемую тему.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Аббасова К.Я., Эфендиев Ф.М. Когнитивный подход и когнитивные исследования в свете философских размышлений // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2019, №2. С. 27-33.
2. Абросимова Е.Б. Развитие музыкального таланта у учащихся общеобразовательных школ / Е. Б. Абросимова, Е. А. Макарова // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: Материалы XXIV Национальной научной конференции (с международным участием), Таганрог, 21-22 апреля 2023 года. Том I. Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2023. С. 98-102.
3. Исламов Н.Н.У. Педагого-психологическая система развития креативности будущих учителей в условиях университетского образования // Science and Education, т. 5, № 3, 2024. С. 231-235.

4. Макарова Е. А. Психологические особенности обучения игре на музыкальных инструментах одаренных и талантливых детей / Е. А. Макарова, Е. Б. Абросимова // Педагогическая деятельность как творческий процесс : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Грозный, 29 октября 2022 года. Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2022. С. 364-370.
5. Макарова Е.А., Денисов Б.В. Развитие автономности ученика как условие формирования внутренней мотивации и интереса к музыкальным занятиям // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия № 3. “Педагогика и психология”. 2021. № 2 (278). С. 46-56.
6. Макарова Е.Л. Специфика моделирования компетентно-ориентированного учебного процесса на базе технологии тьюторства // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2012. № 1. С. 42-48.
7. Маслова И.В. Развитие креативного мышления в системе дополнительного образования в условиях гимназии-интерната / И. В. Маслова, Е. В. Наумова, А. Ф. Отрадных. Исследования молодых ученых: материалы LI Междунар. науч. конф. Казань: Молодой ученый, 2022. С. 51-56.
8. Окольская Л.А. Социализация с точки зрения социального конструктивизма и теорий социального воспроизводства // Вопросы воспитания. 2010, № 1 (2). С. 25-33.
9. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3. С. 2 -14.
10. Рыбка Е.В. Социальное взаимодействие как способ активизации учебного процесса в системе дополнительного образования // Психолого-педагогические исследования 2012. Том 4. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n3/55582 (дата обращения: 05.04.2024)
11. Хохрина З.В., Хохрина З.В., Машанов А.А., Машанов А.А., Ростовцева М.В., Ростовцева М.В. Деятельностные аспекты социальной адаптации личности // Фундаментальные исследования. 2014. № 9-5. С. 1144-1150

12. Beghetto R.A. Creativity in K-12 schools. In *Creativity: An Introduction*; Kaufman, J.C., Sternberg, R.L., Eds.; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2021. P. 224-241.
13. Beghetto R.A. Creativity in Teaching. In *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains*; Kaufman, J.C., Glăveanu, V.P., Baer, J., Eds.; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2017. P. 549-564.
14. Chatelain S., Barman K., Lage-Gómez C., Moor M. Reframing creative teaching in secondary music teacher education // *Educ. Sci.* 2024. Vol. 14, 324. <https://doi.org/10.3390/educsci14030324>
15. Giacco G., Coquillon S. On the Process of Sound Creation: Some Models for Teaching Artistic Creation in Music using a Soundpainting Project in a French Primary School // *Vis. Res. Music Educ.* 2016. Vol. 28, Article 4. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol28/iss1/4/>
16. Giglio M. *Creative Collaboration in Teaching*; Palgrave Macmillan: Hampshire, UK, 2015.
17. Schiavio A., Benedek M. Dimensions of musical creativity // *Front. Neurosci.* 2020. Vol. 14, 578932. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.578932>
18. Shulman L.S. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* // *Harv. Educ. Rev.* 1987. Vol. 57. P. 1-22. <https://people.ucsc.edu/~k-tellez/shulman.pdf>

References

1. Abbasova K.Y., Efendiev F.M. Kognitivnyy podkhod i kognitivnyye issledovaniya v svete filosofskikh razmyshleniy [Cognitive approach and cognitive research in the light of philosophical reflections]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Obshchestvennyye nauki* [Bulletin of the Dagestan State University. Series 3: Social Sciences], 2019, no. 2, pp. 27-33.
2. Abrosimova E.B. Razvitiye muzykal'nogo talanta u uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol [Development of musical talent among students of secondary schools] / E. B. Abrosimova, E. A. Makarova. *Modernizatsiya rossiyskogo obshchestva i obrazovaniya: novyye ekonomicheskkiye oriyentiry, strategii upravleniya, voprosy pravoprimereniya i podgotovki kadrov : Materialy XXIV Natsional'noy nauchnoy konferen-*

- tsii (c mezhdunarodnym uchastiyem)* [Modernization of Russian society and education: new economic guidelines, management strategies, issues of law enforcement and personnel training: Materials of the XXIV National Scientific Conference (with international participation)], Taganrog, April 21-22, 2023. Volume I. Taganrog: Taganrog Institute of Management and Economics, 2023, pp. 98-102.
3. Islamov N.N.U. Pedagogogo-psikhologicheskaya sistema razvitiya kreativnosti budushchikh uchiteley v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya [Pedagogical and psychological system for developing the creativity of future teachers in the conditions of university education]. *Science and Education*, 2024, vol. 5, no. 3, pp. 231-235.
 4. Makarova E. A. Psikhologicheskiye osobennosti obucheniya igre na muzykal'nykh instrumentakh odarennykh i talantlivykh detey [Psychological features of teaching gifted and talented children to play musical instruments] / E. A. Makarova, E. B. Abrosimova. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskyy protsess : Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem)* [Pedagogical activity as a creative process: Materials of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation)], Grozny, October 29, 2022]. Makhachkala: LLC "ALEF Publishing House", 2022, pp. 364-370.
 5. Makarova E.A., Denisov B.V. Razvitiye avtonomnosti uchenika kak usloviye formirovaniya vnutrenney motivatsii i interesa k muzykal'nyim zanyatiyam [Development of student autonomy as a condition for the formation of internal motivation and interest in musical studies] / E.A. Makarova, B.V. Denisov. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya № 3. "Pedagogika i psikhologiya"* [Bulletin of the Adygea State University. Series No. 3. "Pedagogy and psychology"], 2021, no. 2 (278), pp. 46-56.
 6. Makarova E.L. Spetsifika modelirovaniya kompetentno-oriyentirovannogo uchebnogo protsessa na baze tekhnologii t'yutorstva [Specifics of modeling a competency-oriented educational process based on tutoring technology]. *Ekonomicheskkiye i gumanitarnyye issledovaniya regionov* [Economic and humanitarian studies of regions], 2012, no. 1, pp. 42-48.

7. Maslova I.V. Razvitiye kreativnogo myshleniya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyakh gimnazii-internata [Development of creative thinking in the system of additional education in a boarding school] / I. V. Maslova, E. V. Naumova, A. F. Otradnov. *Issledovaniya molodykh uchenykh: materialy LI Mezhdunar. nauch. konf.* [Research of young scientists: materials of LI Intl. scientific conf.]. Kazan: Young Scientist, 2022, pp. 51-56.
8. Okolskaya L.A. Sotsializatsiya s tochki zreniya sotsial'nogo konstruktivizma i teorii sotsial'nogo vosproizvodstva [Socialization from the point of view of social constructivism and theories of social reproduction]. *Vo-prosy vospitaniya* [Issues of education], 2010, no. 1 (2), pp. 25-33.
9. Orzhekovsky P.A., Stepanov S.Y., Mishina I.B. Razvitiye i otsenka tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya na urokakh v usloviyakh narastayushchey tsifrovizatsii obrazovaniya [Development and assessment of students' creative abilities in the classroom in the context of increasing digitalization of education]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek* [Continuing education: XXI century], 2020, no. 3, pp. 2 -14.
10. Rybka E.V. Sotsial'noye vzaimodeystviye kak sposob aktivizatsii uchebnogo protsessa v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Social interaction as a way to activate the educational process in the system of additional education]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2012, vol. 4, no. 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n3/55582
11. Khokhrina Z.V., Khokhrina Z.V., Mashanov A.A., Mashanov A.A., Rostovtseva M.V., Rostovtseva M.V. Deyatel'nostnyye aspekty sotsial'noy adaptatsii lichnosti [Activity aspects of social adaptation of the individual]. *Fundamental'nyye issledovaniya* [Fundamental Research], 2014, no. 9-5, pp. 1144-1150.
12. Beghetto R.A. Creativity in K-12 schools. In *Creativity: An Introduction*; Kaufman, J.C., Sternberg, R.L., Eds.; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2021, pp. 224-241.
13. Beghetto R.A. Creativity in Teaching. In *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains*; Kaufman, J.C., Glăveanu, V.P., Baer, J., Eds.; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2017, pp. 549-564.
14. Chatelain S.; Barman K.; Lage-Gómez C.; Moor M. Reframing creative teaching in secondary music teacher education. *Educ. Sci.*, 2024, vol. 14, 324. <https://doi.org/10.3390/educsci14030324>

15. Giacco G.; Coquillon S. On the Process of Sound Creation: Some Models for Teaching Artistic Creation in Music using a Soundpainting Project in a French Primary School. *Vis. Res. Music Educ.*, 2016, vol. 28, Article 4. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol28/iss1/4/>
16. Giglio M. Creative Collaboration in Teaching; Palgrave Macmillan: Hampshire, UK, 2015.
17. Schiavio A.; Benedek M. Dimensions of musical creativity. *Front. Neurosci.*, 2020, vol. 14, 578932. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.578932>
18. Shulman L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harv. Educ. Rev.*, 1987, vol. 57, pp. 1-22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Абросимова Елена Борисовна, аспирант кафедры гуманитарных дисциплин

Таганрогский институт управления и экономики

ул. Петровская, 45, г. Таганрог, Ростовская область, 347905,

Российская Федерация

lenuar@gmail.com

Макарова Елена Александровна, профессор кафедры общей и консультативной психологии, доктор психологических наук, профессор

Донской государственный технический университет

пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, Ростовская область,

344000, Российская Федерация

makarova.h@gmail.com

Макарова Елена Львовна, доцент кафедры менеджмента и инновационных технологий, кандидат педагогических наук, доцент

Южный федеральный университет

ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, Ростовская

область, 344006, Российская Федерация

elmakarova@sfnedu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena B. Abrosimova, Postgraduate Student, Department of Humanities

Taganrog Institute of Management and Economics

45, Petrovskaya Str., Taganrog, Rostov region, 347905, Russian Federation

lenuar@gmail.com

SPIN-code: 5596-7655

Elena A. Makarova, Professor, Department of General and Counseling Psychology, Doctor of Psychological Sciences

Don State Technical University

1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Rostov region, 344000, Russian Federation

makarova.h@gmail.com

SPIN-code: 3737-0346

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5784-9430>

ResearcherID: B-9389-2017

Scopus Author ID: 57189616730

Elena L. Makarova, Associate Professor, Department of Management and Innovative Technologies, Ph.D. in Pedagogical Sciences

South Federal University

105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, Rostov region, 344006, Russian Federation

elmakarova@sfnu.ru

SPIN-code: 5275-1600

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4100-4879>

ResearcherID: C-1971-2017

Scopus Author ID: 57200254786

Поступила 07.04.2024

После рецензирования 27.05.2024

Принята 01.06.2024

Received 07.04.2024

Revised 27.05.2024

Accepted 01.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-510
УДК 7.015.3



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА: СВЯЗЬ С МОТИВАЦИЕЙ И ПЕРЕЖИВАНИЯМИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.А. Гурьянова

Обоснование. Выбор педагогической карьеры выпускниками педвузов определяется разными факторами. Среди них большую роль играют внутренняя мотивация и переживания в учебной деятельности. Также высокую значимость имеет стремление приносить пользу обществу.

Цель. Изучить связь предпочтения педагогической карьеры у студентов педагогического вуза с академической мотивацией и переживаниями в учебной деятельности.

Метод и методология проведения работы. Эмпирические данные были собраны с использованием психологических опросников. Полученные данные обработаны с помощью корреляционного и регрессионного анализа.

Результаты. Получены положительные связи предпочтения педагогической карьеры с внутренней учебной мотивацией, удовлетворением от учебной деятельности, прилагаемыми усилиями и стремлением приносить пользу обществу. Выявлено, что наиболее важную роль для выбора педагогической карьеры играет наличие у студентов смысла учебно-профессиональной деятельности и отсутствие амотивации к учебе.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере высшего педагогического образования в работе со студентами, а также в сфере среднего образования в работе с начинающими педагогами.

Ключевые слова: выбор педагогической карьеры; академическая мотивация; переживания в учебной деятельности; стремления

Для цитирования. Гурьянова Т.А. Выбор педагогической карьеры у студентов педвуза: связь с мотивацией и переживаниями в учебной деятельности // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 329-345. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-510

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

CHOICE OF A TEACHING CAREER IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS: RELATIONSHIP WITH MOTIVATION AND EXPERIENCES IN ACADEMIC ACTIVITY

Gur'yanova T.A.

Background. *The choice of a teaching career by graduates of pedagogical universities is determined by various factors. Among them, intrinsic motivation and experiences in learning activities play a major role. The desire to benefit society is also highly important.*

Purpose. *To study the relations between the preference of a teaching career among students of a pedagogical university to academic motivation and experiences in educational activities.*

Methodology. *The empirical data was collected using psychological questionnaires. The obtained data was processed using correlation and regression analysis.*

Results. *Positive correlations were obtained between the preference for a teaching career and intrinsic academic motivation, pleasure from educational activities, effort and desire to benefit society. It was revealed that the most important factors for choosing a teaching career include students' meaning of educational and professional activity and lack of academic amotivation.*

Scope of application of the results. *The results of the study can be applied in the field of higher pedagogical education in working with*

students, as well as in the field of secondary education in working with novice teachers.

Keywords: *choice of teaching career; academic motivation; experiences in educational activities; aspirations*

For citation. *Gur'yanova T.A. Choice of a Teaching Career in Pedagogical University Students: Relationship with Motivation and Experiences in Academic Activity. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 329-345. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-510*

Введение

Выбор карьеры педагога является логичным завершением образования студентов педагогических вузов. Однако часть выпускников не идут работать по полученной профессии. Также в школах наблюдается отсев молодых специалистов, которые уходят буквально в первые годы работы. Есть и противоположные истории, когда в образование идут работать выпускники, которые при поступлении в вуз становиться педагогами не собирались. Все это говорит о том, что профессиональное самоопределение не завершается у человека при поступлении в вуз, а периодически актуализируется на протяжении всей жизни.

Карьерные предпочтения выпускников педагогических вузов определяются различными факторами. С одной стороны, имеют значение вызовы времени, требующие расширения компетенций педагогов, такие как появление и широкое распространение в последние годы электронных (дистанционных) форм обучения, внедрение семейного и инклюзивного образования и т.д. С другой стороны, имеют значение потребности и ценности будущего педагога: какие стремления желает реализовать будущий выпускник, какие мотивы и ценности побуждают его к такому выбору карьеры. В этой связи в психолого-педагогических исследованиях факторов выбора профессии педагога и последующей педагогической карьеры основное внимание уделяется мотивационной сфере личности. К примеру, исследование О.В. Коршуновой и Л. Н. Бересневой [3] показало, что выбор

профессии педагога, как правило, определяется несколькими мотивами, т.е. имеет полимотивированный характер. При этом мотивы выбора различаются по силе, личной и общественной значимости. Исследование также показало, что наиболее актуальными мотивами являются: любовь к детям; интерес к предмету, его содержанию и деятельности, которая выполняется в данной предметной области; уверенность в наличии способностей к изучению предмета и желание развивать их далее; желание быть полезным для общества.

В другом отечественном исследовании мотивационных факторов было показано, что ведущее значение имеют такие мотивы как общение с детьми и молодежью; возможность заниматься любимым делом; возможность преподавать знания другим; творческий характер педагогического труда (Т.Н. Преснякова, С.А. Анкудинова и И.А. Непочатых) [7]. Несмотря на то, что среди участников этого исследования осознанно в профессию учителя пришли меньше 33% студентов, около 77% респондентов среди них склонны к педагогической деятельности. Следовательно, от того, как сложится их учебная деятельность, какой они получают опыт в процессе учебы и при прохождении практики, во многом будет зависеть то, выберут ли они профессию учителя для своей жизни. Иными словами, наряду с мотивами большое значение для выбора педагогической карьеры могут иметь переживания, сопровождающие учебную деятельность студентов.

Под переживанием Д.А. Леонтьев понимает «субъективную репрезентацию соотношения текущей деятельности» с усилием, удовольствием и смыслом [5, с. 57]. Если в переживании отсутствуют усилия, положительные эмоции и включенность в более широкие смысловые контексты, то переживание проявляется в ощущении пустоты. Таким образом, если в процессе учебы студент испытывает положительные эмоции, прикладывает усилия, получает удовлетворяющий его результат, и при этом понимает, зачем он выполняет эту деятельность, это увеличивает вероятность того, что он в итоге пойдет в педагогическую профессию. Переживания невозможно оторвать от мотивационной сферы личности, их характер определяется с одной стороны, доминирующими мотивами личности и, с

другой стороны, условиями и результатами деятельности. По этой причине для анализа роли мотивов и переживаний в выборе педагогической карьеры большое значение имеет опора на соответствующие теоретические подходы, помогающие на современном научном уровне проанализировать мотивационные основы учебно-профессиональной деятельности студентов педвузов. К числу подобных подходов, по нашему мнению, относится теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, неоднократно применявшаяся в нашей стране в исследованиях Д.А. Леонтьева, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина и др.

В соответствии с теорией самодетерминации внутренняя мотивация деятельности, связанная с интересом к её содержанию и удовольствием от процесса, имеет целый ряд преимуществ, включающих большее психологическое благополучие и удовлетворенность работой, целеустремленность и настойчивость, переживание «потока», высокую вовлеченность в учебную или профессиональную деятельность и т.д. [13; 14]. При этом в теории самодетерминации мотивация рассматривается как в предметно-специфическом контексте, когда специальному изучению подвергаются мотивы конкретных видов деятельности (учебной, профессиональной и т.п.), так и в более общем контексте, как базовые жизненные стремления [12]. Внутренние мотивы, как в узком предметно-специфическом, так и в широком понимании, связаны с возможностью удовлетворения базовых психологических потребностей, что в конечном итоге выражается в более высоком благополучии и оптимальном функционировании личности. Исследования мотивов педагогической деятельности и выбора педагогической профессии не могли игнорировать идеи теории самодетерминации, поэтому в них зачастую рассматривается роль различных внешних и внутренних мотивов.

Ещё в 1990-гг. в результате обобщения результатов множества исследований было показано, что к основным мотивам выбора педагогической профессии относятся внутренние, связанные с переживанием удовольствия от процесса деятельности, внешние, отражающие различные побуждающие факторы среды и альтруистические, связанные со стремлением внести свой вклад в жизнь других людей, сделать

общество лучше [8]. Авторы этого исследования подчеркивают, что мотивы последнего типа, альтруистические, по результатам исследований относятся к числу ведущих факторов выбора педагогической карьеры. Альтруистические мотивы выбора педагогической профессии являются ведущими не только в западных странах, но и в других культурах, что было показано на примере Мьянмы [10].

В исследовании, проведенном польскими учеными на будущих учителях, с помощью качественных методов было установлено, что основными мотивами выбора педагогической карьеры являются преимущественно внутренние и альтруистические мотивы: призвание, стремление работать с детьми, возможность самореализации, а также желание работать в профессии, где есть место для творчества, размышлений и конструктивной критики [9]. Все эти мотивы, очевидно, относятся к числу внутренних либо альтруистических.

Один из наиболее известных в мировой науке подходов к анализу мотивации выбора педагогической карьеры связан с концепцией Н.М.С. Watt и Р.В. Richardson [15], основанной на теории ожидаемой ценности, описывающей два основных мотивационных фактора: ценность результата и ожидание успеха. В то же время, этот подход также учитывает идеи теории самодетерминации, выделяя в качестве отдельного важного фактора внутреннюю ценность педагогической карьеры (внутреннюю мотивацию). В соответствии с такими представлениями о мотивации данными авторами была разработана методика FIT-Choice Scale [15], измеряющая различные мотивационные показатели, характеризующие *ценность* работы учителем в личном (стабильность работы, мобильность ввиду востребованности профессии, баланс между работой и личной жизнью) и социальном аспектах (влияние на будущее детей, работа с детьми, внесение вклада в жизнь общества, повышение социального равенства), важные для *ожиданий* воспринимаемые способности, прошлый опыт преподавания и учебной деятельности. Кроме того, данная методика позволяет оценить *внутреннюю ценность* педагогической карьеры, связанную с интересом и удовольствием от работы. Менее автономные мотивы выбора в этой методике измеряются с помощью таких шкал как влияние окружающих, подталкивающих к такому выбору,

и выбор по остаточному принципу, когда профессия учителя выбрана вследствие неудачи в реализации другой карьеры. Наряду с мотивацией как таковой опросник позволяет оценить также некоторые воспринимаемые характеристики педагогической профессии, имеющие значение для её выбора (например, статус, заработная плата и т.п.). С помощью данной методики, адаптированной в разных странах мира, были получены результаты, подтверждающие важность внутренней и альтруистической мотивации в выборе карьеры учителя [11].

Опрос студентов первого курса шести российских университетов с целью изучения мотивации профессиональной карьеры также подтвердил доминирование при выборе будущей профессии альтруистических мотивов [4]. В данном исследовании у будущих педагогов на первое место вышло такое карьерное предпочтение как «служение», что свидетельствует о том, что основными ценностями у студентов являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. п. То есть стремление внести полезный вклад в жизнь общества является ведущим мотивом выбора профессии педагога.

С учетом результатов обзора литературы можно предположить, что стремление работать учителем в будущем может быть связано с наличием альтруистической мотивации (стремления внести вклад в жизнь общества) и любви, интереса к профессии (предмету, детям и т.п.), проявляющейся уже в студенческом возрасте в форме внутренней мотивации учебной-профессиональной деятельности. Внутренние мотивы с одной стороны и наличие педагогических карьерных планов с другой стороны должны придавать высокую осмысленность учебной деятельности. В то же время, утрата интереса к профессии и учебе должны выражаться в переживании пустоты в ходе учебной деятельности, а также в избегании педагогической карьеры.

Цель исследования: изучить связь предпочтения педагогической карьеры у студентов педагогического вуза с академической мотивацией и переживаниями в учебной деятельности.

На основе проделанного теоретического анализа была выдвинута гипотеза: предпочтение педагогической карьеры у студентов

связано с внутренней академической мотивацией при отсутствии амотивации, со стремлением приносить пользу обществу и осмысленностью учебной деятельности.

Выборка и методы исследования

Выборку составили 155 студентов педагогического университета в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 20$; $SD = 1,50$). Среди них 58 юношей и 97 девушек. Все студенты обучаются на очном отделении по направлению «Педагогическое образование», которое дает право преподавать в школе. Среди них 27,74% - будущие учителя начальных классов; 22,58% - учителя истории, обществознания, права; 19,35% - учителя иностранного языка; 10,32% - учителя физкультуры; 8,39 – учителя математики, физики, информатики; 7,74 – студенты, обучающиеся на учителей русского языка и литературы и 3,88% - будущие учителя ИЗО и технологии. По курсам обучения студенты распределились следующим образом: 1 курс – 29,03%; 2 курс – 12,90%; 3 курс – 37,42%; 4 курс – 16,13%; 5 курс – 4,52%.

Исследование проводилось в феврале 2024 года. Опрос проводился в онлайн-формате, участие в исследовании было добровольным, вознаграждений за участие не предоставлялось. Желающим предоставлялась обратная связь.

Для исследования мотивации учебной деятельности использовался опросник «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина [2]. Методика состоит из 28 утверждений, образующих семь шкал: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация. Степень согласия с каждым из утверждений требуется оценить по шкале от 1 – «совсем не соответствует» до 5 – «вполне соответствует». В данном исследовании шкалы показали высокую внутреннюю согласованность: величина коэффициента α Кронбаха лежит в пределах от 0,73 до 0,91.

Для оценки переживаний студентов, которые они испытывают в процессе повседневной учебной деятельности, использовалась методика «Переживания в учебной деятельности» Д.А. Леонтьева

с соавт. [5; 6]. Методика состоит из 12 утверждений, образующих четыре шкалы: удовольствие; смысл; усилие и пустота. Степень согласия с утверждениями методики необходимо оценить по шкале от 1 – «почти никогда» до 6 – «почти всегда». Шкалы показывают высокую внутреннюю согласованность в данном исследовании: величина коэффициента α Кронбаха лежит в пределах от 0,78 до 0,91.

Для исследования основных жизненных целей (стремлений) студентов, отражающих их наиболее общие и глубокие особенности мотивационной сферы, использовался Опросник «Индекс стремлений» Т. Кассера и Р. Райана, в адаптации Т.О. Гордеевой с коллегами [1]. Опросник состоит из 18 утверждений, которые комбинируются в шесть шкал: самовыражение, отношения, сообщество, внешние стремления, внешность, известность, влияние. Индекс внутренней согласованности (α Кронбаха) по шкале «самовыражение» равен 0,62, что достаточно для исследовательских целей. По остальным шкалам коэффициент α Кронбаха варьирует от 0,72 до 0,85.

Для исследования профессиональных планов студентов нами была разработана анкета, куда входили четыре вопроса: два прямых, указывающих на предпочтение педагогической деятельности и два обратных, отражающих стремление к самореализации в других сферах. Данные вопросы показали высокую согласованность (α Кронбаха=0,77). На основании этого мы можем утверждать, что данные вопросы могут представлять из себя шкалу. Назовем ее шкалу выбора педагогической карьеры.

1) Оцените по 10-бальной шкале вероятность того, что после окончания вуза вы пойдете работать в школу учителем по профилю подготовки: (1 – совершенно точно не пойду, 10 – пойду обязательно).

2) Оцените по 10-бальной шкале вероятность того, что после окончания вуза вы пойдете работать педагогом в другие сферы, например, частные школы/детсады, учреждения дополнительного образования, ссузы, вузы и т.п.: (1 – совершенно точно не пойду, 10 – пойду обязательно).

3) Оцените по 10-бальной шкале вероятность того, что после окончания вуза вы пойдете работать в другую сферу, не связанную

с профессией педагога: (1 – совершенно точно не пойду, 10 – пойду обязательно).

4) Оцените по 10-бальной шкале вероятность того, что Вы будете пытаться сменить работу/профессию, даже после устройства на работу в школу: (1 – совершенно точно нет, 10 – да, обязательно).

Обработка полученных данных проводилась с помощью корреляционного и регрессионного анализа в программе Statistica 10.

Результаты

Для проверки наличия связей между вероятностью выбора педагогической карьеры и мотивации, переживании учебной деятельности и стремлений студентов был проведен корреляционный анализ. Результаты корреляционного анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Коэффициенты корреляции между показателями выбора педагогической карьеры, мотивации, переживания учебной деятельности и стремлений у студентов (N = 155)

	Шкала выбора педагогической карьеры
Познавательная мотивация	,349**
Мотивация достижения	,274**
Мотивация саморазвития	,278**
Мотивация самоуважения	,158*
Интроецированная мотивация	,019
Экстернальная мотивация	-,243**
Амотивация	-,420**
Удовольствие	,379**
Смысл	,467**
Усилие	,175*
Пустота	-,389**
Самовыражение	-,077
Отношения	-,068
Сообщество	,226**
Внешность	-,040
Известность	-,040
Влиятельность	-,067

Примечание. Значимость: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

По результатам корреляционного анализа (табл. 1) показатель шкалы выбора педагогической карьеры прямо и статистически значимо связан с такими показателями мотивации как «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация саморазвития», «Мотивация самоуважения», а также наблюдаются обратные статистически значимые связи со шкалами «Экстернальная мотивация» и «Амотивация». Со шкалой «Интроецированная мотивация» значимой связи нет. Также показатель выбора педагогической карьеры положительно связан со шкалами «Удовольствие», «Смысл», «Усилие» и отрицательно со шкалой «Пустота» методики, исследующей переживания учебной деятельности.

Также выявлена положительная связь шкалы выбора педагогической карьеры со шкалой «Сообщество» методики «Индекс стремлений».

Чтобы оценить индивидуальный вклад каждого из показателей мотивации, переживания учебной деятельности и стремлений в выбор педагогической карьеры у студентов был проведён регрессионный анализ.

С помощью пошагового регрессионного анализа была построена статистически значимая модель ($F(2; 152) = 29,51; p \leq 0,001$), объясняющая около 28% дисперсии выбора педагогической карьеры ($R^2=0,28$) двумя предикторами.

Наиболее весомый вклад в выбор педагогической карьеры вносят такие параметры как смысл ($\beta=0,29, p=0,004$) и амотивация ($\beta=-0,28, p=0,007$).

Результаты регрессионного анализа указывают, что выбор педагогической карьеры прямо связан со смыслом и обратно связан с амотивацией. То есть смысл и отсутствие амотивации являются предикторами выбора студентами педагогической карьеры.

Обсуждение результатов

Из результатов корреляционного анализа следует, что у студентов с высокими показателями выбора педагогической карьеры наблюдается высокая познавательная мотивация, а также мотивация достижения, саморазвития и самоуважения. При этом экстерналь-

ная мотивация наоборот снижается. То есть те студенты, которые планируют пойти работать учителями в школу, испытывают к учебе интерес, сам учебный процесс вызывает эмоции радости и удовольствия. Им нравится преодолевать те трудности, которые возникают в процессе обучения, потому что они чувствуют при этом, что их компетентность растет. Им доставляет удовольствие понимание того, что они справляются с учебой. При этом внешние мотивы имеют минимальное значение и отсутствуют сомнения в целесообразности учебы.

Учебная деятельность при высоком стремлении работать педагогом имеет ярко выраженный смысл, является важной для студента. И именно наличие смысла, понимание важности педагогической деятельности и определяет желание студента работать по профессии. Те студенты, которые высоко оценивают вероятность того, что пойдут работать педагогами, прикладывают больше усилий в учебе в отличие от тех, кто работать педагогом не собирается. Студентов, планирующих строить педагогическую карьеру, состояния скуки и пустоты посещают редко.

Обнаруженный факт положительной связи выраженности желания строить педагогическую карьеру со стремлением внести вклад в жизнь общества (альтруистическим мотивом) хорошо соответствует результатам прошлых зарубежных исследований (Brookhart, Freeman, 1992) [8]. Альтруистические стремления с точки зрения теории самодетерминации относятся к числу внутренних стремлений: это означает, что их реализация способствует удовлетворению базовых психологических потребностей и росту психологического благополучия.

Практическая значимость полученных результатов определяется тем, что они ярко демонстрируют важную роль смысла учебы и продуктивной мотивации при отсутствии амотивации в предпочтении педагогической карьеры. Следовательно, для учебного процесса в педагогических вузах важным является вывод о том, что для снижения доли выпускников, избегающих работать по специальности, необходимо предпринимать усилия для поддержания осмысленности

учебы и внутренней мотивации. Важно также стремиться к исключению из преподавательской практики демотивирующих факторов, с тем чтобы студенты не теряли интереса к педагогической профессии и не пересматривали свои карьерные предпочтения.

Ограничения исследования связаны с использованием только опросных данных о профессиональных планах студентов после окончания вуза, потенциально подверженных искажениям вследствие тенденции к социально-желательным ответам. К перспективам можно отнести лонгитюдное исследование связи особенностей мотивационно-смысловой сферы студентов с их реальным выбором карьеры после завершения учебы.

Выводы

Проведенное исследование показало, что если у студентов высокая внутренняя учебная мотивация, выраженное положительное переживание учебной деятельности, прилагаемые усилия приносят удовлетворение и есть желание приносить пользу обществу, то вероятность выбор педагогической карьеры повышается. При этом наиболее важную роль для выбора педагогической карьеры, в соответствии с полученными результатами, играет наличие у студентов смысла учебно-профессиональной деятельности и отсутствие амотивации к учебе.

Список литературы

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Егоров В.А. Диагностика жизненных целей: краткая версия опросника “индекс стремлений” // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 4. С. 49-62.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник “шкалы академической мотивации” // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96-107.
3. Коршунова О.В., Береснева Л.Н. Мотивы выбора педагогической профессии и востребованные качества педагога: исследование представлений студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 154-177. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.11>

4. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов / Валева Р.А., Парфилова Г.Г., Демакова И.Д., Адамян Е.И., Кремь Ф.М., Кремь С.А., Михайленко О.И., Багова Р.Х., Пак Л.Г., Иванищева Н.А., Лесев В.Н., Кочемасова Л.А., Еремина А.П., Юсупова Н.Г., Скударева Г.Н. // *Образование и саморазвитие*. 2022. Т. 17. № 3. С. 169-186.
5. Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность / Клейн К.Г., Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю., Осин Е.Н., Тараненко О.А., Кошелева Н.В. // *Психологическая наука и образование*. 2019. Т. 24. № 5. С. 47-57. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240505>
6. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23. № 6. С. 55-66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
7. Преснякова Т.Н., Анкудинова С.А., Непочатых И.А. Проблема сознательного выбора профессии педагога // *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019. №2. С. 209-216.
8. Brookhart S.M., Freeman D.J. Characteristics of Entering Teacher Candidates // *Review of Educational Research*. 1992. Vol. 62. № 1. P. 37-60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
9. Drózka W., Madalińska-Michalak J. Prospective teachers' motivations for choosing teaching as a career // *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2016. Vol. 239. № 1. P. 83-101.
10. Htang L.K. Motivations for choosing teaching as a career: teacher trainees' perspective from a Myanmar context // *Journal of Education for Teaching*. 2019. Vol. 45. № 5. P. 511-524. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674561>
11. Initial Motivations for Choosing Teaching as a Career / Alvariñas-Villaverde M., Domínguez-Alonso J., Pumares-Lavandeira L., Portela-Pino I. // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557>
12. Kasser T., Ryan R.M. Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals // *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* / Eds. P. Schmuck, K.M. Sheldon. Hogrefe & Huber Publishers, 2001. P. 116-131.

13. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. P. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
14. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory / Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. // *Perspectives on Psychological Science*. 2021. Vol. 16. № 6. P. 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
15. Watt H., Richardson P. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale // *Journal of Experimental Education*. 2007. Vol. 75. P. 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

References

1. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Egorov V.A. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2023, vol. 44, no. 4, pp. 49-62.
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 4, pp. 96-107.
3. Korshunova O.V., Beresneva L.N. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects for science and education], 2021, no. 5 (53), pp. 154-177. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.11>
4. Valeeva R.A., Parfilova G.G., Demakova I.D., Adamyan E.I., Kremen' F.M., Kremen' S.A., Mikhaylenko O.I., Bagova R.Kh., Pak L.G., Ivanishcheva N.A., Lesev V.N., Kochemasova L.A., Eremina A.P., Yusupova N.G., Skudareva G.N. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2022, vol. 17, no. 3, pp. 169-186.
5. Kleyn K.G., Leont'ev D.A., Kostenko V.Yu., Osin E.N., Taranenko O.A., Kosheleva N.V. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2019, vol. 24, no. 5, pp. 47-57. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240505>
6. Leont'ev D.A., Osin E.N., Dosumova S.Sh., Rzaeva F.R., Bobrov V.V. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, vol. 23, no. 6, pp. 55-66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>

7. Presnyakova T.N., Ankudinova S.A., Nepochatykh I.A. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry* [Education. The science. Scientific personnel], 2019, no. 2, pp. 209-216.
8. Brookhart S.M., Freeman D.J. *Review of Educational Research* [Review of Educational Research], 1992, vol. 62, no. 1, pp. 37-60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
9. Drózka W., Madalińska-Michalak J. *Kwartalnik Pedagogiczny* [Kwartalnik Pedagogiczny], 2016, vol. 239, no. 1, pp. 83-101.
10. Htang L.K. *Journal of Education for Teaching* [Journal of Education for Teaching], 2019, vol. 45, no. 5, pp. 511-524. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674561>
11. Alvariñas-Villaverde M., Domínguez-Alonso J., Pumares-Lavandeira L., Portela-Pino I. *Frontiers in Psychology* [Frontiers in Psychology], 2022, vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557>
12. Kasser T., Ryan R.M. *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* [Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving], Hogrefe & Huber Publishers, 2001, pp. 116-131.
13. Ryan R.M., Deci E.L. *Contemporary Educational Psychology* [Contemporary Educational Psychology], 2020, vol. 61, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
14. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. *Perspectives on Psychological Science* [Perspectives on Psychological Science], 2021, vol. 16, no. 6, pp. 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
15. Watt H., Richardson P. *Journal of Experimental Education* [Journal of Experimental Education], 2007, vol. 75, pp. 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Гурьянова Татьяна Александровна, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук
*Алтайский государственный педагогический университет
ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, Алтайский край, 656035, Российская Федерация
guryanova09@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tat'yana A. Gur'yanova, Associate Professor of the Department of

Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Altai State Pedagogical University

55, Molodezhnaya Str., Barnaul, Altai Territory, 656035, Russian

Federation

guryanova09@mail.ru

SPIN-code: 2566-4830

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9648-1514>

Поступила 27.03.2024

После рецензирования 19.04.2024

Принята 25.04.2024

Received 27.03.2024

Revised 19.04.2024

Accepted 25.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-505

UDC 159.97



Original article | General psychology, personality psychology, history of psychology

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (DIAGNOSTIC CONTEXT IN BULGARIA AND RUSSIA)

I.V. Krotova, S.A. Eyubova

Background. *The paper describes ways of diagnosing social and psychological resources of children with special needs. The authors propose to study the diagnostic capabilities of socialization of children with special needs as a unique integrative tool in the work of specialists getting in touch with children with special needs (inclusive education, special education). Two aspects of diagnostics of socialization of preschool children with special needs in Bulgaria and Russia who are provided with inclusive education according to official procedures are considered.*

The research hypothesis is the assumption of inclusion of multiple characteristics of socialization of preschool children, which can serve as resources for successful social adaptation of children with special needs.

The purpose of the study is to structure the review based on the grouping of parameters related to the characteristics of adaptive socialization resources in the context of meeting special needs.

Methodology. *The study was carried out in accordance with the theoretical and methodological principles of psychology and pedagogy and the special methodology of psychological science (the principle of personal approach), the following methods were used (analysis; synthesis; abstraction and specification; comparison and generalization; method of induction and deduction, method of analogies; modeling).*

The results are based on introductory studies of official recommendations for research on socialization of children with special needs in earlier studies conducted in both countries. It is shown that most of the target socialization scales are the same and are reflected in the predictive research

procedure. In addition, it has been proven that in Bulgaria the scales are more substantive about the child's conditions and developmental situation, while in Russia they refer to the child's personal and socio-psychological indicators. In Bulgaria, there is no tendency to emphasize the functions of socialization areas, while in Russia, a number of diagnostic tests emphasize the socialization areas of the preschool child with special needs.

Practical implications. *This Russian peculiarity allows us to refer to the method of prediction level measurement as an integral and unique tool which includes socialization parameters through refraction of personal characteristics of a child with special needs in various spheres of his/her relations (parents, adults, peers) and ways of organization of activity (organized and free), i.e. conditions of social development. In conclusion, in both countries it is necessary to redirect diagnostic methods to more integrative methods of work. In Bulgaria, more attention needs to be paid to comprehensiveness, and in Russia, the specificity of developmental disorders must be monitored.*

Keywords: *special educational needs; diagnosis; children; socialization; Bulgaria; Russia*

For citation. *Krotova I.V., Eyubova S.A. Social and Psychological Resources of Children with Special Educational Needs (Diagnostic Context in Bulgaria and Russia). Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 346-364. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-505*

Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ В БОЛГАРИИ И РОССИИ)

И.В. Кротова, С.А. Эюбова

Обоснование. *В статье анализируются способы диагностики социально-психологических ресурсов детей с особыми потребностями. Авторы предлагают изучить возможности диагностики*

социализации детей с особыми потребностями как уникальный интегративный инструмент в работе специалистов, работающих с детьми с особыми потребностями (инклюзивное образование, специальное образование). Рассматриваются два аспекта диагностики социализации дошкольников с особыми потребностями в Болгарии и России, которым в соответствии с официальными процедурами предоставляется инклюзивное образование.

В качестве исследовательской гипотезы выступает предположение о включенности множества характеристик социализации детей дошкольного возраста, которые могут служить ресурсами для успешной социальной адаптации детей с особыми потребностями.

Цель исследования – структурирование обзора на основе группировки параметров, связанных с характеристиками адаптивных ресурсов социализации в условиях удовлетворения особых потребностей.

Методы и методология исследования. Исследование проводилось в соответствии с теоретико-методологическими принципами психологии и педагогики и специальной методологии психологической науки (принцип личностного подхода), были использованы методы: теоретические (анализ; синтез; абстрагирование и конкретизация; сравнение и обобщение; метод индукции и дедукции, метод аналогий; моделирование).

Результаты основаны на ознакомительных исследованиях официальных рекомендаций по изучению социализации детей с особыми потребностями в более ранних исследованиях, проведенных в указанных странах. Анализ показал, что большинство целевых показателей-шкал социализации совпадают и отражены в процедуре исследования прогнозирования. Кроме того, был получен вывод о том, что в Болгарии шкалы более предметно относятся к условиям и ситуации развития ребенка, а в России – к личностным и социально-психологическим показателям ребенка. В Болгарии нет тенденции выделения функций направлений социализации, в России же в ряде диагностических тестов происходит выделение именно по направлениям социализации ребенка дошкольного возраста.

Область применения результатов. Данная российская особенность позволяет обращаться к методике измерения уровня прогнозирования особенностей социализации детей как к интегральному и уникальному инструменту, включающему в себя параметры социализации через преломление личностных характеристик ребёнка с особыми потребностями в различных сферах его отношений (родители, взрослые, сверстники) и способах организации деятельности (организованной и свободной), то есть условий социального развития. В заключение следует отметить, что научным сообществам обеих стран следует к диагностическим методам работы добавить более интегративные. Исследователям из Болгарии стоит уделять больше внимания изучению комплексности, а ученым из России – специфичности нарушений в развитии.

Ключевые слова: особые образовательные потребности; дети; диагностика; социализация; Болгария; Россия

Для цитирования. Кротова И.В., Эюбова С.А. Социально-психологические ресурсы детей с особыми образовательными потребностями (диагностический контекст в Болгарии и России) // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 346-364. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-505

Introduction

Socialization is the process by which individuals learn and adopt the norms, values, beliefs, and behaviors of their society or culture. Diagnostic contexts refer to the factors that influence the identification and diagnosis of disabilities in children (Akhmetzyanova, Krotova, 2019; Eyubova, 2022; Pitten, Markova, Krishler, Krolak-Swerdt, 2018). In the conditions of economic, political, and socio-cultural transformations, society's desire to develop the socialization of children with special needs is most in demand. Numerous psychological and pedagogical studies show that children with special needs are a risk group for socialization. Typical difficulties in their socialization have been identified, i.e., difficulties in building relationships with their significant adults and peers; insufficient understanding and compliance with social rules and norms;

difficulties in organizing their activities; little variation in adequate ways of behavior in significant situations of life activities; inability to assess the consequences of their actions and behavior of others.

When considering the socialization of children in inclusive education, it is important to consider the diagnostic contexts that may affect their educational experiences. Children with disabilities require specialized assessments or evaluations to diagnose their condition and determine appropriate educational interventions.

The current study discusses the practices of evaluation of special educational needs in Bulgaria and Russia and provides valuable insights into the socialization experiences of children with special needs.

The existence of a large number of studies of aspects of socialization dictates the need to form a complete picture of prediction in the space of socialization in preschool age as a multidimensional platform to assess the psychological nature of disorders of a child with special needs in his/her relations with the world, with peers and adults in free and organized activities. Predictive categories play an increasing role in the socialization of a child with special needs and become a key dimension of the specifics of his or her development. Situational-events spheres of forecasting relations: “child – parent”, “child – adult”, “child – child” at preschool age, along with functional (regulatory, cognitive, speech-communicative) and structural (predicting actions, predicting statements, predicting emotions) components of forecasting, are becoming increasingly important measures of the nature of socialization in developmental disabilities (Akhmetzyanova, Artemyeva, 2020).

Purpose and objectives of the study

The purpose of the study is to examine the diagnostic contexts of socialization in the prognosis of children with special needs in Bulgaria and Russia, identifying the integrative parameters of prognosis.

Literature review

Preschool age is an important stage for the psychological development of a child. At this age, it is important to foster adequate interaction with peers, since all human life is built on interpersonal relationships.

Socialization of children in today's world, is an urgent issue. And the main factor in this issue is successful interaction with other people. The ability to organize interaction with a peer, with an adult, positively affects social experience. Based on a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, foreign and domestic research (Golovanova, 2004) the concept of socialization is understood as a process of assimilation of social rules and norms accepted in society by a person, and as a two-way process aimed at active interaction with other people. During diagnostics of socialization of children with special needs in most cases it is recommended to apply diagnostics which includes significant directions of socialization: cognitive – that is the formation of social norms and rules in children; emotional and evaluative – that is the formation of children's idea of social emotions; and behavioral – that is the ability to apply and observe norms and rules of behavior (Morozova, 2022).

Despite the relative abundance of works in this field, it is difficult to find an integrative concept that takes into account all aspects in socialization of a child with special needs in the spheres of his or her relations with psychological processes of his or her social development. However, the connection of prediction with the nature and specificity of socialization in the development of a child with special needs reveals the psychological structure of attributes (criteria) of prediction in the socialization of a child with special needs (Akhmetzyanova, Artemyeva, 2020). To date, predictive abilities have been studied in organic disorders (Skidanenko, 2005), movement disorders in children (Bernstein, 1991), the specificity of social anticipatory models of images of children with developmental disorders (Viktorova, 2015, Peresleni, 1982). In the works by L.A. Regush and E.A. Sergienko there is the distinguish of regulatory, cognitive, communicative functions of anticipation is made (Regush, 2003, Sergienko, 1997).

Methodology

This study examines the diagnosis of the socialization of children with special needs according to the official decision in the preschool education system (Ministry of Education and Science in Bulgaria on the In-

clusive Education page (<https://www.mon.bg/bg/100379>), Federal State Educational Standard of Preschool Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 of October 17, 2013) – that is children aged 3 to 7 years inclusive. These data include national education policy documents, education statistics, and relevant studies concerning both countries. Educational policy documents are listed in the list of references made. There is no recognized gap between the principles of ensuring the socialization of children with special needs described in policy documents and the practical implementation of meeting the special needs of inclusive education. Therefore, we also use official statistics from both countries. Relevant information on the most common ways of diagnosing socialization is collected in slightly different ways in Bulgaria and Russia, which ensures validity and reliability. Thus, we also use relevant studies that help shed some light on the data we analyze.

Results on Bulgaria

The current state educational standard for inclusive education in Bulgaria was regulated in 2017 through the Ordinance on Inclusive Education.

The preferred term in the Ordinance on Inclusive Education is evaluation rather than diagnosis and refers to early assessment of personal development support needs in pre-school and school education. One of the main tasks of early assessment is related to clarifying the current level of development of the examined child or student, and also to identify the risk of learning difficulties.

According to the Bulgarian law the assessment of the individual needs of children and students, for whom there are indications that they have special educational needs, is carried out within three months from the beginning of the school year, and the duration of the assessment is at least two weeks.

The assessment of the individual needs of a child or student is a process of collecting and analyzing specific information about his/her functioning, i.e., his/her strengths, difficulties, potential for optimal development, participation in the educational process, opportunities for realization. The evaluation is carried out by a support team of special-

ists which members are approved by the director of the kindergarten or school for a specific child or student.

The support team includes a psychologist, a speech therapist, a resource teacher, a hearing and speech rehabilitator or a teacher of children and students with impaired vision for children and students with impaired hearing or with impaired vision, as well as the teachers in the kindergarten group / the class teachers.

The multidisciplinary team enables assessment in the following areas:

- cognitive development;
- communication skills;
- social skills;
- physical development;
- adaptive behavior;
- family functioning.

The Ministry of Education and Science in Bulgaria has specially developed complex methodologies for functional assessment, such as:

- Methodology for assessing the educational needs of children and students;
- Methodology for functional assessment and working with children with mental retardation and the autistic spectrum disorders;
- Methodology for assessing individual needs of children and students with multiple disabilities;
- Methodology for verbal and non-verbal assessment of communication.

These methodologies are with open access on the website of the Ministry of Education and Science in Bulgaria on the Inclusive Education page. When assessing the individual needs of children and students, the team's specialists use also some specialized tools adapted to Bulgarian conditions, pointed out in the Ordinance on Inclusive Education:

- Developmental Profile-3 (DP-3) – Child Development Rating Scale
- Wechsler Intelligence Scale for Children – IV Edition (WISC IV)
- Conners Attention Deficit and Hyperactivity Disorder Rating Scale Third Edition (Conners 3)

These specialized tools require prior training and could be used by psychologists, special education teachers and speech pathologists. Description of the main tools for assessment of special educational needs in Bulgaria:

- The Developmental Profile-3 or DP-3 is one of the most frequently applied tools for assessment of child development, used by the support teams of regional centers of inclusive education in Bulgaria. The Developmental Profile-3 (DP-3) is a rating scale for assessing child development in five key functional areas – physical development, adaptive behavior, social-emotional development, cognitive development and communication. The DP-3 enables a quick and economical assessment of the typical development of children and identifying a delay in one or more of the assessed areas. The DP-3 is designed to assess the development of children from birth to 12 years and 11 months. DP-3's efficiency is well documented in a number of scientific studies (Glascoe & Byrne, 1993; Jane Jung-Ae Hur, 1997). The results of the five functional scales form the general index of development, which is mapped to different ranges of interpretation. Based on these results, it is possible to perform periodic testing and to monitor the progress or the effect of educational interventions applied. An additional advantage in the process of assessment, identification and referral of children with special educational support is the possibility to identify gifted children who may also need an individual approach in the learning process. DP-3 results can be directly used not only to assess, identify and refer for special educational support, but also to plan educational strategies based on which functional area skills need to be supported.
- The Wechsler Intelligence Scale for Children - IV Edition (WISC IV) has established itself as the “gold standard” in assessing intellectual functioning (Wechsler, 1949). WISC IV is used to assess cognitive development; assessment of intellectual potentials or deficits (mental retardation); identification of special educational needs (by comparing test scores with school achievement); iden-

tification of particularly talented children; identification of developmental dyslexia (by comparing test scores with school grades or language proficiency test scores); differential diagnosis (when diagnosing ADHD, autism spectrum disorders, etc.). Core scales in the WISC-IV are verbal comprehension; visual thinking; working memory; information processing speed; general intelligence.

- The Conners 3 is a rating scale for assessing ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Kao & Thomas, 2010). Along with this, it assesses oppositional, defiant and disruptive behavior disorders. Conners 3 is intended for children from 6 to 18 years of age and was developed in accordance with the American standard IDEA (The Individuals with Disabilities Education Act) for identifying children with special educational needs (Lipkin et al., 2015). The administration of the questionnaire requires the collection of information from several sources - parent/s, teacher/s, and if the child is over 8 years old, the self-assessment form must be completed. Conners 3 can successfully be used for screening and diagnosis of suspected hyperactivity and/or attention deficit; ADHD combined type disorder; conduct disorder and oppositional defiant disorder.

The assessment of special educational needs of children and students is carried out individually by each specialist from the support team, taking into account the child's or student's strengths and opportunities to participate in the educational process. All assessments during the evaluation are carried out according to the Assessment Card for the individual needs of the child or student. Each specialist of the team fills in a part of the Assessment Card corresponding to his competence, after mutual agreement between the specialists is formed a general opinion on the child's functioning and on the necessary additional educational support. The parent declares written informed consent or disagreement with the final evaluation and proposed forms of educational support in the Assessment Card. When assessing individual educational needs, the educational and personal achievements of the child or student, as well as the current social and emotional development, are taken into account. If

necessary, information is collected from social service providers or from health services that the child or family use. The team carrying out the evaluation complies with the code of ethics for working with children of the relevant educational institution, takes into account the opinion of the parent, if possible, also of the child or student, and guarantees access to information of the parent during all stages of the evaluation process.

Results on Russia

The study of diagnostic indicators of socialization in preschool children was conducted on the basis of the selected criteria of socialization, which allow to judge the difficulties of this process in children with special needs. Thanks to the analysis of theoretical and empirical research for each direction of socialization appropriate diagnostic techniques were selected. They included socialization directions: behavioral – ability to apply and observe norms and rules of behavior, cognitive – formation of children’s social norms and rules; emotional and evaluative – formation of children’s idea of social emotions (Morozova, 2022).

- “Following social norms of behavior and rules” as a criterion of successful socialization is highlighted by many Russian scientists. The researchers have developed a technique capable of determining cultural congruence, an indicator of a preschooler’s compliance with the rules in a normative situation that must be learned at his or her age (Bayanova, 2017). Significant factors of cultural congruence of a preschool child are: “Obedience, compliance with expectations of the adult”, “Safety”, “Self-care, hygiene” and “Self-control” (a block of normative behavior in socialization study).
- “The method of expert evaluation of a child’s communicative behavior” (by N.E. Veraksa). The Federal State Educational Standard for Preschool Education - 2013 sets significant targets for social development at the end of preschool education. They include: ability to take into account norms and rules of behavior accepted in the society; ability to apply them in different kinds of activity, in communication with significant adults and peers; observance

of hygiene rules, ability to play and follow game rules; ability to obey norms, adjust to them; ability to use speech for communication, expression of thoughts, wishes, needs, feelings; ability to agree with others, considering their interests and feelings; ability to empathize with others, display their feelings and resolve conflicts. The study of these socialization indicators in preschool children with special needs is carried out with the help of scales: “Understanding of tasks”, “Understanding of peer states”, “Attitude towards an adult”, “Attitude towards a peer” (a behavior understanding block in the socialization study).

- “Emotional faces” (by N.Ya. Semago). The Federal State Educational Standard of Preschool Education offers the ability to describe and recognize emotions and emotional experiences and empathy among the criteria of positive socialization (Semago, 2005). M.I. Lisina presented parameters for the study of the communicative development of preschool children – the level of development of social and emotional intelligence and the level of empathy development (Lisina, 2014), that is, the development of social and emotional intelligence, emotional responsiveness, empathy, the ability to use facial expression, pantomimic and voice in communication, education of a friendly attitude toward peers, because the emotional life of the child is rich and intense and without it the interaction of the older preschool children is impossible. Everything that a preschooler gets involved in should have a bright emotional coloring, otherwise the activity will not take place or will quickly collapse. The child, because of his/her age, is just not able to do what he/she is not interested in. In the study of socialization, the following indicators are mentioned: “Friendliness”, “Joy”, “Anger”, “Shame”, “Offense”, “Surprise”, “Fear” (a block of speech-communicative behavior).
- “Predictive stories” (by A.I. Akhmetzyanova, T.V. Artemyeva). That is the tool for assessment of prediction and socialization indicators in preschool children with special needs. The study of structural and functional components of prediction in preschool children was

conducted using the developed toolkit: “Action prediction”, “Statement prediction”, “Emotion prediction”, “Nonverbal prediction”, “Regulatory prediction function”, “Cognitive prediction function”, “Speech and communication prediction function”, “‘Child – parent’ in organized activity”, “‘Child – adult’ in organized activity”, “‘Child – child’ in organized activity”. Anticipation in the aspect of socialization provides a unique opportunity to implement a trajectory to support children with special needs, which will further determine the overall picture of their socialization and, consequently, the path of social and individual development of a child.

Discussions

The results show that despite the fact that diagnostics of socialization of a child with special needs corresponds to the general principle, similar parameters and scales concerning spheres and activities of the child, Bulgaria and Russia seem to cope differently with similar problems related to the use of diagnostic tools. The structure of the socialization space of a child with special needs is a complex multidimensional whole that represents the unity of its constituent components. Each of these particular relations has qualitative uniqueness and makes its own unique contribution to the socialization of a child with special needs, which is reflected in its peculiarities of forecasting in social and psychological interactions, relations in various types of activity. The well-being of these spheres of relations can serve as a criterion of successful socialization of a preschool child with special needs, and disadvantage in any of these

Conclusion

Thus, the analysis of existing psychodiagnostic methods for determining the level and content of socialization of a child with special needs shows the presence of constructive restrictions:

1. The one-dimensional nature of assessments of socialization functions. As a rule, only an integral assessment of the level of socialization is determined without taking into account the type of situations and factors that cause it.

2. Psychodiagnostic methods of socialization research differ in scales and indicators in each of their variants.

Due to the noted restrictions and limitations in the use of currently used tests aimed at diagnosing children's socialization, the task of developing a new test – more universal, such as “The Predictive Stories” and as a test questionnaire of multidimensional social and psychological assessment of predicting preschool children – is obviously exist.

Socialization of a child with special needs acquires specific tools in the use of measuring the level and content of prognostication and it is a process that can be controlled and regulated. And, unfortunately, this resource in the socialization of children with special needs is not used to the fullest extent. In this regard, further work in this direction seems very promising to us. Further research can be connected with the study of the phenomenon of prediction in the field of growth and education of children with particular features of psychophysical development.

The leading phenomenon in socialization of children with special needs is “Forecasting” and the following criteria can be used as its markers: that is a person's ability to interpret and forecast not only the behavior of a communication partner, but also his or her own behavior in order to build constructive interaction.

Conflict of Interest Information. The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements. Funding: This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030).

References

1. Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V. Interrelation of prediction and positive socialization of children with developmental disorders. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological Studies], 2020, vol. 13, no. 69, pp. 1-16. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1727-ahmetzyanova69.html> (accessed March 03, 2023).

2. Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V. *Diagnosis of structural and functional characteristics of prognosis in children*. Kazan: KSU Publ., 2020, 78 p.
3. Akhmetzyanova A.I., Krotova I.V. The psychological model of the specialist-defectologist's readiness for professional and acmeological development. *Obrazovanie i samorazvitiye* [Education and Self Development], 2019, vol. 14(1), pp. 80-94.
4. Bayanova L.F. *Psychology of a preschooler in a normative situation*. Kazan: KSU Publ., 2017, 128 p.
5. Bernstein N.A. *About dexterity and its development*. Moscow: FiS Publ., 1991, 288 p.
6. Viktorova E.S. Analysis of modern trends in inclusive education of children using the example of the formation of social anticipatory models in children of senior preschool age with general speech underdevelopment. *Metodist* [Methodist], 2015, no. 9, pp. 63-65.
7. Golovanova N.F. *Socialization and raising a child: A textbook for students of higher educational institutions*. St. Petersburg: Rech Publ., 2004, 308 p.
8. Lisina M.I. *Problems of ontogenesis of communication*. Moscow: Pedagogika Publ., 2014, 288 p.
9. Morozova N.M. Diagnostics of the level of socialization of preschool children. *Molodoy uchnyy* [Young scientist], 2022, no. 16(411), pp. 305-307. URL: <https://moluch.ru/archive/411/90454/> (accessed March 25, 2023).
10. Peresleni L.I., Podobed V.L. Study of prognostic activity to characterize the level of mental development of children. *Defektologiya* [Defectology], 1982, no. 6, pp. 11-17.
11. Regush L.A. *Psychology of forecasting: advances in knowledge of the future*. St. Petersburg: Rech Publ., 2003, 352 p.
12. Semago N.Ya., Semago M.M. *Theory and practice of assessing a child's mental development: preschool and primary school age*. St. Petersburg: Rech Publ., 2005, 373 p.
13. Sergienko E.A. *Anticipation in early human ontogenesis*. PhD dissertation. Moscow, 1997, 138 p.
14. Skidanenko T.V. *Borderline mental disorders in epilepsy and their connection with anticipatory features of mental activity*. PhD dissertation. Moscow, 2005, 156 p.

15. Federal state educational standard for preschool education – 2013 (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013, no. 1155). *Rossiyskaya Gazeta* [The Russian Newspaper], 2013, no. 265.
16. Eyubova S. Play with Fori. [Programs for Social and Emotional Skills Development for Early and Preschool Children Applied in European Countries. Compendium] / Ed. by N. Koltcheva, B. Wastijn, M. Achten, Van Rossem L. & Costa I.-S. *EU-SELF Project*, 2022, pp. 125-127.
17. Glascoe F.P., Byrne K.E. The Accuracy of three developmental screening tests. *Journal of Early Intervention*, 1993, vol. 17(4), pp. 368-379. <https://doi.org/10.1177/105381519301700403>
18. Hur J.J.-A. Skills for Independence for Children with Cerebral Palsy: a comparative longitudinal study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1997, vol. 44(3), pp. 263-274. <https://doi.org/10.1080/0156655970440307>
19. Kao G.S., Thomas H.M. *Test Review: C. Keith Conners. Conners 3rd Edition*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems, 2008. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2010, vol. 28(6), pp. 598-602. <https://doi.org/10.1177/0734282909360011>
20. Lipkin P.H., Okamoto J. The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) for Children With Special Educational Needs. *Pediatrics*, 2015, vol. 136(6), pp. e1650-e1662. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3409>
21. Pitten I., Markova M., Krishler M., Krolak-Schwerdt S. Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 2018, vol. 15(1), pp. 49-63.
22. The Ministry of Education and Science in Bulgaria. URL: <https://www.mon.bg/> (accessed March 01, 2023).
23. The Ordinance on Inclusive Education in Bulgaria. URL: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670> (accessed March 01, 2023).
24. Wechsler D. *Wechsler Intelligence Scale for Children*. New York: The Psychological Corporation, 1949, 114 p.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями развития // Пси-

- хологические исследования. 2020. Т. 13. № 69. С. 1-16. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1727-ahmetzyanova69.html> (дата обращения: 03.03.2023).
2. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Диагностика структурно-функциональных особенностей прогноза у детей: метод. руководство. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2020. 78 с.
 3. Ахметзянова А.И., Кротова И.В. Психологическая модель готовности специалиста-дефектолога к профессиональному и акмеологическому развитию // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14. Ис.1. С. 80-94.
 4. Баянова Л.Ф. Психология дошкольника в нормативной ситуации Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2017. 128 с.
 5. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М.: ФиС, 1991. 288 с.
 6. Викторова Е.С. Анализ современных тенденций инклюзивного образования детей на примере формирования социальных антиципирующих моделей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Методист. 2015. № 9. С. 63-65.
 7. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебник для студентов высших учебных заведений. СПб: Речь, 2004. 308 с.
 8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Пед-ка, 2014. 288 с.
 9. Морозова Н.М. Диагностика уровня социализации детей дошкольного возраста // Молодой учёный. 2022. № 16(411). С. 305-307. URL: <https://moluch.ru/archive/411/90454/> (дата обращения: 25.03.2023).
 10. Переслени Л.И. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня психического развития детей / Л.И. Переслени, В.Л. Подобед // Дефектология. 1982. № 6. С. 11-17.
 11. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.
 12. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. СПб.: Речь, 2005. 373 с.
 13. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека: Дис. ... д-ра псих. наук. М., 1997. 138 с.
 14. Скиданенко Т.В. Пограничные психические расстройства при эпилепсии и их связь с антиципирующими особенностями психической деятельности: Дис. ... канд. псих. наук. М., 2005. 156 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – 2013 (Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) // Российская газета. 2013. № 265.
16. Eyubova S. Play with Fori // Programs for Social and Emotional Skills Development for Early and Preschool Children Applied in European Countries. Compendium / Ed. by N. Koltcheva, B. Wastijn, M. Achten, Van Rossem L. & Costa I.-S. EU-SELF Project, 2022, pp. 125-127.
17. Glascoe F.P., Byrne K.E. The Accuracy of three developmental screening tests // Journal of Early Intervention, 1993, vol. 17(4), pp. 368-379. <https://doi.org/10.1177/105381519301700403>
18. Hur J.J.-A. Skills for Independence for Children with Cerebral Palsy: a comparative longitudinal study // International Journal of Disability, Development and Education, 1997, vol. 44(3), pp. 263-274. <https://doi.org/10.1080/0156655970440307>
19. Kao G.S., Thomas H.M. Test Review: C. Keith Conners. Conners 3rd Edition. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems, 2008 // Journal of Psychoeducational Assessment, 2010, vol. 28(6), pp. 598-602. <https://doi.org/10.1177/0734282909360011>
20. Lipkin P.H., Okamoto J. The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) for Children With Special Educational Needs // Pediatrics, 2015, vol. 136(6), pp. e1650-e1662. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3409>
21. Pitten I., Markova M., Krishler M., Krolak-Schwerdt S. Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes // Insights into Learning Disabilities, 2018, vol. 15(1), pp. 49-63.
22. The Ministry of Education and Science in Bulgaria. URL: <https://www.mon.bg/> (дата обращения: 01.03.2023).
23. The Ordinance on Inclusive Education in Bulgaria. URL: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670> (дата обращения: 01.03.2023).
24. Wechsler D. Wechsler Intelligence Scale for Children. New York: The Psychological Corporation, 1949. 114 p.

DATA ABOUT THE AUTHORS

Inna V. Krotova, Associate Professor at the Department of Clinical Psychology and Personality Psychology, Institute of Psychology and Education, Ph.D. in Psychology

Kazan (Volga region) Federal University
18, Kremlevskaya Str., Kazan, Republic of Tatarstan, 420008,
Russian Federation
baly-inna@yandex.ru
SPIN-code: 6317-4903
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7525-035X>
ResearcherID: M-9819-2013
Scopus Author ID: 57208622408

Sevdzhihan A. Eyubova, Professor of Child and Adolescent Development Psychology, Doctor of Psychology
Konstantin Preslavski Shumen University
115, Universitetska Str., Shumen, Republic of Bulgaria, 9700
s.eyubova@shu.bg
Scopus Author ID: 58898270700
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Sevdzhihan-Eyubova>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Кротова Инна Владимировна, доцент кафедры клинической психологии и психологии личности, Институт психологии и образования, кандидат психологических наук
Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлевская, 18, г. Казань, Республика Татарстан, 420008,
Российская Федерация
baly-inna@yandex.ru

Эюбова Севжихан Ахмедова, профессор психологии развития детей и подростков, доктор психологических наук
Шуменский университет «Епископ Константин Преславский»
ул. Университетская, 115, г. Шумен, 9700, Республика Болгария
s.eyubova@shu.bg

Поступила 07.04.2024
После рецензирования 11.05.2024
Принята 15.05.2024

Received 07.04.2024
Revised 11.05.2024
Accepted 15.05.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-514

УДК 159.9.072.43



Научная статья |

Общая психология, психология личности, история психологии

СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ ИСПЫТУЕМЫХ С РАЗЛИЧНЫМ ВЕДУЩИМ АРХЕТИПОМ ЛИЧНОСТИ

В.А. Склейнис

***Цель.** Статья посвящена исследованию семантических универсалий оценки времени испытуемыми с различным ведущим архетипом личности. В качестве предмета исследования выступают особенности оценивания временного континуума, сопряжённые с ведущим архетипом личности. Автор рассматривает архетип как глубинную семантическую структуру, проявляющуюся на уровне поверхностных структур в специфике оценивания стимулов, в том числе временного континуума.*

***Метод и методология проведения работы.** Выборку исследования составили 112 человек, различающихся ведущим архетипом личности. В работе были использованы следующие эмпирические методики. Для определения ведущего архетипа личности использовался набор МАК «12 архетипов плюс», для определения представлений испытуемых о времени своей жизни – специализированный семантический дифференциал «время». Обработка полученных данных производилась при помощи метода семантических универсалий.*

***Результаты.** В результате исследования были получены данные о наличии различий в семантических универсалиях оценки времени своей жизни испытуемыми с различным ведущим архетипом личности. При этом полученные различия релевантны локализации ведущего архетипа на осях архетипического пространства, что*

свидетельствует о проявлении архетипа на уровне семантических структур в оценивании временного континуума.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего исследования архетипов как глубинных семантических структур, а также в сфере практического использования знаний о психологии архетипа, таких как, например, психологическое консультирование или психология рекламы.

Ключевые слова: психология субъективной семантики; семантический дифференциал; темпоральность; архетип личности; архетипическое пространство; семантические универсалии; образ мира

Для цитирования. Склейнис В.А. Специфика представлений о времени испытуемых с различным ведущим архетипом личности // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 365-380. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-514

Original article |

General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

FEATURES OF THE CONCEPTS OF TIME OF SUBJECTS WITH DIFFERENT LEADING PERSONALITY ARCHETYPE

V.A. Skleynis

Purpose. The article is devoted to the study of semantic universals of time estimation by subjects with different leading personality archetype. The subject of the study is the peculiarities of assessing the time continuum associated with the leading personality archetype. The author considers the archetype as a deep semantic structure, manifested at the level of surface structures in the specifics of evaluating stimuli, including the time continuum.

Methodology. The sampling consisted of 112 people who differ in the leading personality archetype. To determine the leading personality archetype, a set of MAC “12 archetypes plus” was used, and a specialized

semantic differential “time” was used to determine the subjects’ ideas about the time of their lives. The processing of the received data was carried out using the method of semantic universalities.

Results. *As a result of the study, data were obtained on the presence of differences in the semantic universalities of estimating the time of their lives by subjects with different leading personality archetype. At the same time, the differences obtained are relevant to the localization of the leading archetype on the axes of the archetypal space, which indicates the manifestation of the archetype at the level of semantic structures in the evaluation of the time continuum.*

Practical implications. *The results of the study can be used for further research of archetypes as deep semantic structures, as well as in the field of practical use of knowledge about the psychology of the archetype, such as psychological counseling or the psychology of advertising.*

Keywords: *psychology of subjective semantics; semantic differential; temporality; personality archetype; archetypal space; semantic universalities; image of the world*

For citation. *Skleytnis V.A. Features of the Concepts of Time of Subjects with Different Leading Personality Archetype. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 365-380. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-514*

Введение

Понятие архетипа охватывает обширный диапазон явлений, изучаемых в разнообразных сферах научного знания. Изначально зародившись в сфере философского знания [20, 21], данный термин в последующем был концептуализирован в аналитической психологии, где под архетипами подразумеваются фундаментальные психические образования, проявляющиеся себя через способность концентрировать психическую активность и формировать восприятие окружающего мира и структуру психики индивида. Дальнейшая разработка данного понятия, рассматриваемого в качестве разновидности глубинных ментальных структур, способствовала созданию различных социокультурных исследований, имеющих целью

описание манифестации архетипических конструктов в культурных символах, а также динамике внутреннего и межличностного взаимодействия архетипических элементов [6, 22, 25].

Обобщая представления об архетипе в психологической науке, можно выделить три основных интерпретации понятия архетипа в психологической науке. Первое значение предполагает рассмотрение архетипа как фундаментальной тенденции, существующей на уровне глубинных психических структур, и проявляющуюся через символическую экспрессию на нижележащих уровнях. Второе значение объединяет круг явлений, представляющих собой знако-символическую репрезентацию первичной тенденции. Этот домен включает в себя разнообразные воплощения первичной тенденции в системах знаков (такие, как, например, культурные коды [12], поведенческие паттерны [4] инвариантные культуре значения модальных кодов [5, 6, 18]). Третье значение связывается с воплощением архетипической тенденции в организации психических структур. Примером такого подхода может служить, например, структура личности К. Юнга, каждому из компонентов которой соответствует определённый архетип [17].

Одним из направлений рассмотрения архетипа в психологии является его интерпретация как разновидности семантических структур. Так, Е.Ю. Забубко [2], рассматривая архетип как имплицитную модель взаимодействия между универсальными акторами, в которой конкретизируются обобщённые категории (порядок-хаос, природа-общество, сакральное-профанное), выделяет в структуре архетипа ряд составляющих (субъекты, интенции субъектов, сценарий межсубъектного взаимодействия). В исследованиях Зарубко осуществляется психосемантическое исследование архетипа. На первом этапе эксперимента перед испытуемыми была поставлена задача представить и нарисовать архетип. На втором этапе испытуемым было предложено озвучить содержание полученных рисунков. Полученные данные позволили выделить категориальные структуры, соотносимые с определёнными архетипами, что свидетельствует, по мнению автора, о возможности исследования архетипических структур методами психосемантики.

Другим примером описания архетипических структур как иерархизированной системы значений являются работы Ю. М. Перевозкиной [7, 9]. Рассматривая мифологическое психосемантическое пространство как совокупность иерархизированных семантических структур, Ю.М. Перевозкина выделяет в его структуре следующие компоненты. Уровень глубинного архетипа, или недифференцированного сознания, представлен недифференцированными семантическими структурами, характеризующимися синкретизмом и сочетанием противоположных качеств. Следующий уровень – мифологический – включает в себя семантическое пространство полоролевых образов, представленное тремя осями: эмоциональной оценки (светлое – темное), пола (мужской – женский) и возраста (старое – новое). Последний уровень, информационное пространство, в котором архетипические структуры проецируются на различные аспекты человеческой деятельности, такие как семейная жизнь, интимные отношения, профессиональная среда и межличностные связи.

На микроуровне структура архетипа заключается в образе архетипа и мифологическом мотиве, отражающем центральную функцию конкретного архетипа. Его преобладание в структуре личности придает мотиву импульсивный характер.

В наших предыдущих работах [13] были получены данные, свидетельствующие о наличии специфики оценивания временного континуума испытуемыми с различным типом жизненного сценария личности. Также, в наших исследованиях была показана сопряжённость осей архетипического пространства К. Пирсон с одной стороны и факторов семантического пространства оценивания представлений о себе Ч. Осгуда [16].

В свою очередь, жизненный сценарий личности, представляющий собой бессознательный план, в соответствии с которым субъект наделяет смыслами объекты окружающего мира и идентифицируется с определённой ролью, демонстрирует корреляцию с архетипическими ролями [15], исходя из чего мы можем предположить, что испытуемые, различающиеся ведущим архетипом личности, будут иметь специфику в оценивании временного континуума.

Материалы и методы

Для диагностики ведущего архетипа нами был использован набор МАК «12 архетипов плюс», разработанный Т.В. Капустиной [3]. Этот метод предусматривает использование метафорических ассоциативных карт, соответствующих двенадцати архетипам личности, определенным М. Марк и К. Пирсон, и последующее их размещение согласно координатам архетипического пространства К. Пирсон. Для оценки представлений о времени своей жизни испытуемыми с различным ведущим архетипом личности использовался специализированный семантический дифференциал «Время», предложенный В.П. Серкиным.

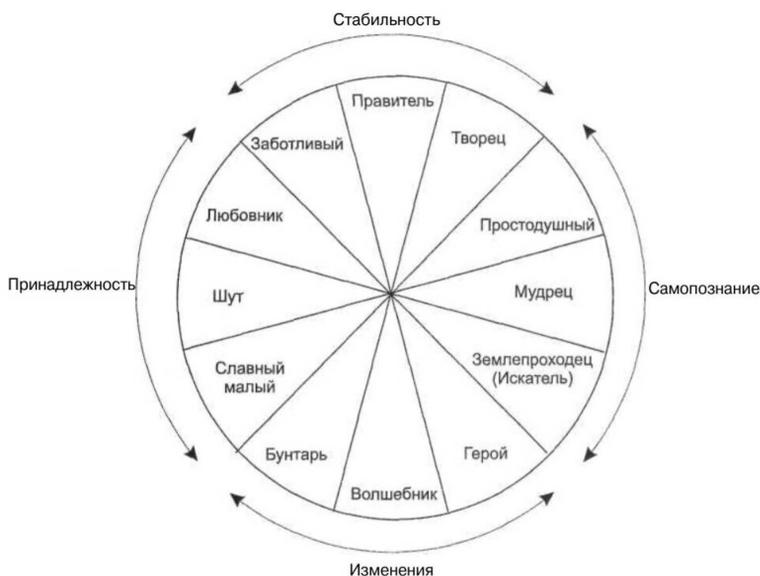


Рис. 1. Архетипическое пространство К. Пирсон

В исследовании приняли участие 112 испытуемых (43 мужчины и 69 женщин) в возрасте от 19 до 39 лет. Обработка полученных результатов производилась следующим образом. С помощью методики МАК «12 архетипов плюс» была осуществлена диагностика ведущего архетипа личности испытуемых. Далее выборка

была разделена на 4 различающиеся ведущим архетипом личности и соответствующие осям архетипического пространства К. Пирсон (рис. 1).

Затем при помощи специализированного семантического дифференциала «Время» было произведено попарное сопоставление представлений о времени групп испытуемых, локализованных на противоположных осях архетипического пространства (стабильность-изменения, принадлежность-самопознание). Обработка данных семантического дифференциала осуществлялась методом семантических универсалий. Данная методика представляет собой выделение дескрипторов, по которым стимул одинаково оценивается значимым большинством испытуемых [11]. Далее полученные набор дескрипторов были распределены нами по категориям для соотнесения и интерпретации выявленных различий.

Результаты исследования

При сопоставлении семантических универсалий оценки времени испытуемыми с различным ведущим архетипом личности были получены следующие данные.

Таблица 1.

Семантические универсалии групповой оценки представлений о своём времени испытуемых с ведущим архетипом оси «стабильность-изменения»

Ведущий архетип личности	Стабильность	Изменения
Универсалия по 90% интервалу	Быстрое (2,33)	Организованное (-2,5)
	Социальное (2,66)	Направленное (2,25)
	Осознанное (-2,3)	Родное (-2,5)
	Начальное (2,33)	Контролируемое (-2,25)
	Ясное (-3)	Значимое (2,5)
	Достойное (-2,66)	Естественное (2,5)
	Привлекательное (-2,66)	Мудрое (2,5)
	Прогрессивное (2,33)	Доброе (2,5)
	Сонное (-2,33)	Аккуратное (2,75)
	Счастлиное (-2,66)	Истинное (-2,25)
	Новое (-2,33)	Чистое (2,25)
	Заметное (-2,33)	Уважительное (-2,75)
		Любимое (2,5)

Сопоставляя полученные наборы дескрипторов, мы можем выделить следующие закономерности. В семантическую универсалию испытуемых с ведущим архетипом личности, локализованном в архетипическом пространстве в области «стабильность» включает в себя динамические характеристики (быстрое, прогрессивное, новое, начальное), характеристики, описывающие состояния (ясное, сонное, счастливое, осознанное, социальное), эмоционально окрашенные дескрипторы (привлекательное, достойное, заметное).

В семантическую универсалию испытуемых с ведущим архетипом личности, локализованном в архетипическом пространстве в области «изменения» включает в себя характеристики, указывающие на структурированность (организованное, направленное, контролируемое, аккуратное), природные качества (естественное, истинное, чистое), качества личности и поведения (значимое, мудрое, доброе, уважительное, любимое, родное).

Таблица 2.

Семантические универсалии групповой оценки представлений о своём времени испытуемых с ведущим архетипом оси «принадлежность-самопознание»

Ведущий архетип личности	Принадлежность	Самопознание
Универсалия по 90% интервалу	Наполненное (-2,5)	Направленное (2,67)
	Родное (3)	Дорогое (2,67)
	Здоровое (2,5)	Совместное (-2,3)
	Движущееся (2,16)	Осознанное (-2,5)
	Доброе (2,41)	Содержательное (2,67)
	Достойное (-2,25)	Естественное (2,66)
	Привлекательное (-2,25)	Ясное (-2,33)
	Истинное (2,3)	Связное (2,66)
		Обещающее (-2,33)
		Нормальное (-2,83)
		Обычное (-2,83)
		Мудрое (2,33)
		Реальное (-2,83)
		Аккуратное (2,5)
	Рациональное (-2,83)	
	Дружеское (-2,66)	
	Нравственное (-2,33)	
	Чистое (2,66)	
	Старое (-2,66)	
	Женственное (-2,83)	
	Уважительное (-2,5)	

В семантическую универсалию испытуемых с ведущим архетипом личности, локализованном в архетипическом пространстве в области «принадлежность» включает в себя эмоциональные и психологические характеристики (доброе, достойное, родное), динамические характеристики (движущееся), положительные качества (здоровое, привлекательное, истинное, наполненное).

В семантическую универсалию испытуемых с ведущим архетипом личности, локализованном в архетипическом пространстве в области «самопознание» включает в себя межличностные качества (дружеское, нравственное, уважительное), поведенческие и психологические состояния (осознанное, женственное, мудрое, рациональное, нормальное, обычное), стоимость (дорогое, ценное), социальные взаимодействия (совместное, содержательное), уровень организации и точности (связное, направленное, аккуратное, ясное), временные и возрастные характеристики (старое, обещающее), природные и физические свойства (естественное, реальное, чистое).

Обсуждение результатов

При сопоставлении универсалий архетипов оси «Принадлежность-самопознание» в первую очередь обращает на себя факт разнобразия дескрипторов, входящих в архетипы оси «самопознание», что связано с высокой степенью групповой сплочённости оценивания. С содержательной точки зрения обращает на себя внимание факт большого количества в группе «самопознание» психологических и социальных характеристик, что может быть связано с ориентацией представителей данной группы на рефлекссию внутренних состояний. Данная закономерность может быть, на наш взгляд, обусловлена тем, что испытуемые с ведущим архетипом, относящимся к полюсу «самопознание», в большей степени тяготеют к самоанализу и само-рефлексии, что, в свою очередь, влечёт за собой формирование более глубокого и многоаспектного понимания собственной идентичности, что находит своё отражение в восприятии временного континуума.

Сопоставляя различающиеся дескрипторы испытуемых с ведущим архетипом, локализованном на оси «стабильность-изменения»,

можно предположить, что преобладание дескрипторов, связанных со структурированностью и личными качествами в группе «изменения» обусловлено тем, что данная группа архетипов включает в себя динамические дескрипторы, связанные с процессом трансформации, что, в свою очередь, требует осмысления операциональных параметров времени (структурированность), а также наличия личностных качеств, способствующих процессам трансформации, в то время как в группе «стабильность», в большей степени ориентированной на пассивное созерцание временного континуума, представлены характеристики, отражающие связанные со временем состояния.

Заключение

При попарном сопоставлении семантических универсалий испытуемых с ведущим архетипом личности, локализованным на осях «стабильность-изменения» и «принадлежность-самопознание» были выявлены следующие закономерности.

Испытуемые с ведущим архетипом, относящимся к оси «стабильность» склонны оценивать время своей жизни с использованием дескрипторов, обозначающих состояния, в то время как испытуемые с ведущим архетипом, локализованным на оси «изменения», описывают время личностными дескрипторами и дескрипторами, указывающими на структурированность, что может быть обусловлено, на наш взгляд, восприятием времени как ресурса для личностного роста и трансформации.

Характеризуя различия, сопряжённые с локализацией ведущего архетипа на оси «принадлежность-самопознание», можно выделить следующие закономерности. Люди с ведущим архетипом, относящимся к полюсу «принадлежность», описывают время своей жизни набором дескрипторов, описывающих состояния, а также положительных эмоциональных характеристик, что может свидетельствовать об ориентации на социальное одобрение. В свою очередь, испытуемые с ведущим архетипом, относящимся к полюсу «самопознание», используют для оценки времени своей жизни дескрипторы, описывающие внутренние психологические состояния, что

может быть обусловлено восприятием времени как инструмента самоосмысления и осознания собственных внутренних процессов.

Таким образом, испытуемые с различным ведущим архетипом личности демонстрируют различия в представлениях о времени своей жизни, которые могут быть проинтерпретированы исходя из особенностей ведущего архетипа личности.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Агавелян О.К., Агавелян Р.О., Перевозкина Ю.М., Перевозкин С.Б., Рюмина Т.В. Особенности выраженности архетипов и эмоциональные характеристики личности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 39-42.
2. Зарубко Е.Ю. Психосемантика обобщенных категорий в межсубъектном взаимодействии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2010. 26 с.
3. Капустина, Т.В. Создание и апробация методики «Способ оценки личности - 12 Архетипов плюс» для диагностики индивидуально-личностных характеристик // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 1А. С. 64-75.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 2019. 584 с.
5. Либин В.В. Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм. М.: Эксмо, 2008. 368 с.
6. Моргачёв С.В. Психолингвистическая концепция архетипов // Юнгианский анализ. 2019. №3. С. 193-203.
7. Перевозкина Ю.М. Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности: на примере славянской культуры: дисс ... канд. психол. наук: Новосибирск, 2009. 222 с.
8. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Структура архетипической идентичности: от недифференцированного сознания к постинформационному пространству // Сибирский

- педагогический журнал. 2014. №3. С. 157-162. <http://sp-journal.ru/article/999>
9. Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Рюмина Т.В., Ганпанцурова О. Б. Построение конструкта для изучения доминантного архетипа // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. С. 167-174.
 10. Серкин В.П. Бланк семантического дифференциала для оценки представлений о времени // Психологическая диагностика. 2007. №5. С. 30-35.
 11. Серкин В.П. Психосемантика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2016. 318 с.
 12. Силенина Л.С. Анализ архетипов композиций, знаков и форм, их чувственного и логического восприятия // Бизнес и дизайн ревю. 2017. Т. 1. № 3 (7). С. 10.
 13. Склеинис В.А. Исследование оценки времени испытуемыми с различным типом жизненного сценария личности // Вестник Тольяттинского государственного университета. 2017. №3. С. 81-87. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2017-3-81-87>
 14. Склеинис В. А. Архетипические аспекты динамики смысловых структур // Психолог. 2019. №2. С. 1-8. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2019.2.28386>
 15. Склеинис В.А. Анализ глубинных семантических структур как способ операционализации процессуальной модели структуры образа мира // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12(1). С. 86-100. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-1-86-100>
 16. Склеинис В.А. Презентация архетипа личности в семантических структурах // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 4. С. 148-158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.10>
 17. Юнг К.Г. Человек и его символы. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2020. 403 с.
 18. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. СПб: Речь, 2006. 368 с.
 19. Chetwynd T. A dictionary for dreamers. Routledge, 2017. 258 p. <https://doi.org/10.4324/9781315171807>

20. Bradshaw S., Storm L. Archetypes, symbols and the apprehension of meaning // *International Journal of Jungian Studies*. 2013. Vol. 5(2). P. 154-176. <https://doi.org/10.1080/19409052.2012.685662>
21. Hogenson G. B. The controversy around the concept of archetypes // *Journal of Analytical Psychology*. 2019. Vol. 64(5). P. 682-700. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12541>
22. Jones Raya. Dialectics of Sign and Symbol and the Utterance of Archetype Theory // *The Journal of analytical psychology*. 2023. Vol. 68(4). P. 1-19. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12942>
23. McPeck, Robert. The Pearson-Marr Archetype Indicator and psychological type // *Journal of Psychological Type*. 2008. Vol. 68. P. 52-67.
24. Popescu Dan, Colacel Onoriu. Archetypes and/or Stereotypes-Mapping Socio-Cultural Realities. 2019.
25. Sosteric M. A sociology of archetypes. 2021. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mn7b6>

References

1. Agavelyan O.K., Agavelyan R.O., Perevozkina Yu.M., Perevozkin S.B., Ryumina T.V. Osobennosti vyrazhennosti arkhetyпов i emotsional'nye kharakteristiki lichnosti [Features of the expression of archetypes and emotional characteristics of personality]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2012, no. 5 (36), pp. 39-42.
2. Zarubko E.Yu. *Psikhosemantika obobshchennykh kategoriy v mezhsubektnom vzaimodeystvii* [Psychosemantics of generalized categories in intersubjective interaction]. Tyumen, 2010, 26 p.
3. Kapustina T.V. *Sozdanie i aprobatsiya metodiki «Sposob otsenki lichnosti - 12 Arkhetipov plyus» dlya diagnostiki individual'no-lichnostnykh kharakteristik* [Creation and testing of the methodology “Method of personality assessment - 12 Archetypes plus” for the diagnosis of individual personality characteristics]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, 2018, vol. 7, no. 1A, pp. 64-75.
4. Leontev D. A. *Psikhologiya smysla* [The Psychology of Meaning]. Moscow: Smysl, 2019, 584 p.

5. Libin V.V. *Psikhograficheskiy test: konstruktivnyy risunok cheloveka iz geometricheskikh form* [Psychographic test: constructive drawing of a person from geometric shapes]. Moscow: Eksmo, 2008, 368 p.
6. Morgachyov S.V. Psikholingvisticheskaya kontseptsiya arkhetyпов [The psycholinguistic concept of archetypes]. *Yungianskiy analiz*, 2019, no. 3, pp. 193-203.
7. Perevozkina Yu.M. *Strukturnye transformatsii psikhosemanticheskikh mifologicheskikh prostranstv lichnosti: na primere slavyanskoy kul'tury* [Structural transformations of psychosemantic mythological spaces of personality: on the example of Slavic culture]. Novosibirsk, 2009, 222 p.
8. Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B., Dmitrieva N. V. Struktura arkhetyпicheskoy identichnosti: ot nedifferentsirovannogo soznaniya k postinformatsionnomu prostranstvu [The structure of archetypal identity: from undifferentiated consciousness to post-information space]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2014, no. 3, pp. 157-162. <http://sp-journal.ru/article/999>
9. Perevozkina Yu. M., Dmitrieva N. V., Perevozkin S. B., Ryumina T.V., Ganpanczurova O. B. Postroenie konstrukta dlya izucheniya dominantnogo arkhetyпа [Building a construct for studying the dominant archetype]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2013, no. 3, pp. 167-174.
10. Serkin V.P. Blank semanticheskogo differentsiala dlya otsenki predstavleniy o vremeni [A semantic differential form for evaluating time representations]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 5, pp. 30-35.
11. Serkin V.P. *Psikhosemantika: uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury* [Psychosemantics: textbook and workshop for undergraduate and graduate studies]. Moscow: Yurajt, 2016, 318 p.
12. Silenina L.S. Analiz arkhetyпов kompozitsiy, znakov i form, ikh chuvstvennogo i logicheskogo vospriyatiya [Analysis of archetypes of compositions, signs and forms, their sensory and logical perception]. *Biznes i dizayn revyu*, 2017, vol. 1, no. 3 (7), p. 10.
13. Sklejnis V.A. Issledovanie otsenki vremeni ispytuemymi s razlichnym tipom zhiznennogo stseneriya lichnosti [The study of time estimation by subjects with different types of lifescrpt]. *Vestnik Tol'yattinsko-*

- go gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 3, pp. 81-87. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2017-3-81-87>
14. Sklejnis V. A. Arkhetipicheskie aspekty dinamiki smyslovykh struktur [Archetypal aspects of the dynamics of semantic structures]. *Psikholog*, 2019, no. 2, pp. 1-8. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2019.2.28386>
 15. Sklejnis V.A. Analiz glubinykh semanticheskikh struktur kak sposob operatsionalizatsii protsessual'noy modeli struktury obraza mira [Analysis of deep semantic structures as a way to operationalize the procedural model of the structure of the image of the world]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12(1), pp. 86-100. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-1-86-100>
 16. Sklejnis V.A. Prezentatsiya arkheta lichnosti v semanticheskikh strukturakh [Presentation of the personality archetype in semantic structures]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2022, vol. 19, no. 4, pp. 148-158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.10>
 17. Yung K.G. *Chelovek i ego simvoly* [The man and his symbols]. M., 2020, 403 p.
 18. Yanshin P.V. *Psikhosemantika tsveta* [Psychosemantics of color]. Spb: Rech, 2006, 368 p.
 19. Chetwynd T. A dictionary for dreamers. Routledge. 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315171807>
 20. Bradshaw S., Storm L. Archetypes, symbols and the apprehension of meaning. *International Journal of Jungian Studies*, 2013, vol. 5(2), pp. 154-176. <https://doi.org/10.1080/19409052.2012.685662>
 21. Hogenson G. B. The controversy around the concept of archetypes. *Journal of Analytical Psychology*, 2019, vol. 64(5), pp. 682-700. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12541>
 22. Jones Raya. Dialectics of Sign and Symbol and the Utterance of Archetype Theory. *The Journal of analytical psychology*, 2023, vol. 68(4), pp. 1-19. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12942>
 23. McPeck, Robert. The Pearson-Marr Archetype Indicator and psychological type. *Journal of Psychological Type*, 2008, vol. 68, pp. 52-67.
 24. Popescu Dan, Colacel Onoriu. Archetypes and/or Stereotypes-Mapping Socio-Cultural Realities. 2019.

25. Sosteric M. A sociology of archetypes. 2021. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mn7b6>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Склейнис Виктор Александрович, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук, кандидат психологических наук
Северо-Восточный государственный университет
ул. Портовая 13, г. Магадан, Магаданская область, 685000,
Российская Федерация
kartiala@list.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Viktor A. Skleynis, Associate Professor, Department of Social Sciences and Humanities, PhD in Psychology
North-Eastern State University
13, Portovaya Str., Magadan, Magadanskaya oblast, 685000,
Russian Federation
kartiala@list.ru
SPIN-code: 4764-9822
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6653-4924>
ResearcherID: ABH-3121-2020

Поступила 02.04.2024

После рецензирования 14.05.2024

Принята 20.05.2024

Received 02.04.2024

Revised 14.05.2024

Accepted 20.05.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-590

УДК 159.9



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Е. Серебровская, О.И. Федосеева, М.П. Щербакова

Цель. Статья посвящена рассмотрению проблемы мотивационной готовности курсантов вузов МВД к профессиональной деятельности. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью повышения качества подготовки кадров в сфере охраны общественного порядка, защиты интересов граждан и контроля за соблюдением законности во всех сферах жизнедеятельности общества. Предметом анализа выступают особенности формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности у курсантов ВУЗов системы МВД (на примере курсантов Нижегородской академии МВД России).

Методы. В основу исследования были положены методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейна.

Результаты. Полученные результаты исследования позволили выявить динамику ведущих мотивов, а также выделить группу наиболее значимых ценностных ориентации обучающихся Нижегородской академии МВД России, лежащих в основе овладения ими будущей профессией: ориентации служения (потребность приносить пользу людям, обществу), интеграции стилей жизни (успешное сочетание личной жизни и карьеры), профессиональной компетентности (постоянное самосовершенствование и повышение своего профессионального уровня) и вызова (готовность действовать в

экстремальных ситуациях, принимать на себя ответственность за решение сложных задач).

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в процессе подготовки и проведения занятий в образовательных организациях МВД России, а также практикующими сотрудниками органов внутренних дел.

Ключевые слова: подготовка кадров к службе в ОВД; курсанты; мотивационная готовность; профессиональная деятельность; ценностные ориентации; служение; профессиональная компетентность

Для цитирования. Серебровская Н.Е., Федосеева О.И., Щербакова М.П. Мотивационная готовность курсантов вузов МВД к профессиональной деятельности // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 3. С. 381-401. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-590

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

MOTIVATIONAL READINESS TOWARDS THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF CADETS IN THE UNIVERSITIES UNDER THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

N.E. Serebrowskaya, O.I. Fedoseeva, M.P. Shcherbakova

Purpose. The article is devoted to the problem of motivational readiness towards the professional activity of cadets in the universities under the Ministry of Internal Affairs. The relevance of the chosen topic is due to the need to improve the training quality in the field of public order protection, protection of citizens' interests and control over compliance with the rule of law in all spheres of society. The subject of the analysis is the motivational readiness formation peculiarities towards the professional activity among cadets of universities under the Ministry of Internal Affairs (on the example of the Federal State Public Educational

Establishment of Higher Training «Nizhniy Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation» cadets).

Methodology. *The research is based on the methodology of the study motivation at the University by T.I. Ilyina and the methodology of value diagnosing orientations in the career “Career Anchors” by E. Shein.*

Results. *The obtained research results allowed us to identify the dynamics of the leading motives, as well as to identify a group of the most significant value orientations of students of the Nizhniy Novgorod academy of the Ministry of the Interior of Russia, underlying their mastery of the future profession: service orientation (the need to benefit people, society), integration of lifestyles (a successful combination of personal life and career), professional competence (constant self-improvement and improvement of one’s professional level) and challenge (willingness to act in extreme situations, take responsibility for solving complex tasks).*

Practical implications. *The results of the study can be applied in the process of preparing and conducting classes in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, as well as by practicing employees of the Ministry of Internal Affairs.*

Keywords: *personnel training for service in the Department of Internal Affairs; cadets; motivational readiness; professional activity; value orientations; service; professional competence*

For citation. *Serebrovskaya N.E., Fedoseeva O.I., Shcherbakova M.P. Motivational Readiness Towards the Professional Activity of Cadets in the Universities under the Ministry of Internal Affairs. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 381-401. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-590*

Введение

Современная ситуация развития государственного управления и обеспечения безопасности жизнедеятельности граждан связана с изменяющимися социально-экономическими условиями российского общества и необходимостью повышения качества кадров в сфере охраны общественного порядка и контроля за соблюдением законности во всех сферах жизнедеятельности общества. Имен-

но поэтому сегодня к сотруднику органов внутренних дел предъявляются высокие требования в части уровня профессиональной готовности к эффективному выполнению своей профессионально-служебной деятельности и решению служебных задач повышенной сложности по защите прав, свобод, имущества, жизни и здоровья граждан.

От уровня подготовки кадров к дальнейшей службе в органах внутренних дел, степени их профессионализма зависит успешность работы всей системы, обеспечение общественного порядка, успешность и безопасность функционирования государства, стабильность общественного развития. Именно поэтому *актуальной задачей* вузов в системе МВД является формирование в курсантах необходимой личностной готовности к профессиональному развитию и результативному выполнению своей профессионально-служебной деятельности уже в период обучения. Основой такой готовности, в свою очередь, является готовность мотивационная, которая является одновременно и условием развития профессиональной направленности обучения и развития личности курсанта. Сфера охраны закона и порядка в обществе, защиты интересов граждан, несомненно, относится к наиболее значимым и важным областям профессиональной ответственности. Именно поэтому задача изучения и целенаправленного формирования мотивационной готовности будущих сотрудников ОВД к своей профессиональной деятельности является *крайне актуальной*.

Мотивационная готовность является одной из актуальных проблем современной науки и практики, от решения которой зависит результат деятельности человека в любой профессиональной сфере. Именно мотивационная готовность является тем предиктором, который предвещает любой профессиональный успех. Однако на сегодня данный личностный феномен с точки зрения содержания, структуры и механизма его действия и формирования до сих пор трактуется неоднозначно. Такая размытость точек зрения создает не только теоретическую, но и практическую проблему в контексте определения функциональной уникальности мотивационной готов-

ности в процессе профессиональной самоидентификации и само-реализации человека.

В ряде публикаций по данной проблеме, например, А.Г. Александрова, Ю.В. Бессонова и др., мотивационная готовность субъекта определяется как совокупность его мотивов, один из которых является доминирующим [2; 6]. Именно определенное сочетание мотивов, согласно взглядам этих авторов, обеспечивает актуализацию субъектной деятельности.

Через анализ потребностей личности подходят к трактовке проблемы мотивационной готовности Р.Д. Санжаева, Е.П. Ильин и др. [17; 35]. В исследованиях А.Д. Леонтьева, Т.Д. Марцинковской, Л.С. Ручко изучались значение субъектных смыслов и их влияние на формирование мотивационной готовности личности в контексте процесса деятельности [23; 26; 34]. Роль мотивационной готовности в постановке практических задач в ходе реализации деятельности субъекта изучена Л.А. Кандыбовичем, А.С. Мельничуком, М.И. Дьяченко [15].

Рассмотрение проблемы возникновения мотивационной готовности человека к любому виду активности изложена в работах Л.М. Митиной, А.К. Марковой и др. [25; 29]. В работах этих авторов описывается связь готовности к деятельности и интереса и положительного отношения к ней.

Исследователи С.Б. Каверин, Ю.П. Поваренков рассматривают мотивационную готовность личности к профессиональной деятельности как системную иерархию ценностей, направленную на профессиональную сферу [18; 31]. Мотивационная готовность как осознанное намерение осуществлять профессиональную деятельность с максимальным результатом определяют Е.А. Климов, М.Р. Гинзбург, В.И. Ковалев [14; 19; 20].

Заслуживающей внимание является определение мотивационной готовности как психологического состояния, характеризующегося способностью достигать профессиональные цели, создавать соответствующие необходимые для этого условия и использовать личностные ресурсы. Такой точки зрения придерживаются Л.Г. Семушкина, И.Ю. Гуртовенко и др. психологи [36].

М.О. Левадняя выделяет мотивационную готовность как структурный компонент профессиональной готовности в контексте проблемы отбора персонала и уже работающих сотрудников [22]. В.Ф. Шнайдер рассматривает психологическую готовность студентов к самореализации в предстоящей профессиональной деятельности как процесс профессионализации, становления и продвижения в выбранной области [39].

К выводу о наличии отличий в степени выраженности мотивов профессиональной деятельности студентов приходят И.В. Власюк, Н.Т. Тришина, С.Н. Кабельков и М.Н. Подольская в ходе изучения индивидуально-психологических особенностей студентов, обучающихся по направлению «Юриспруденция» [10]. К аналогичным выводам приходит и Е.Г. Лопес. Она доказывает, что устойчивость, стабильность и качество профессиональных умений обуславливаются особенностями психологической готовности субъекта [24].

Именно деятельностный подход в определении содержания феномена мотивационной готовности является, с нашей точки зрения, наиболее эффективным. В том числе и в контексте рассмотрения возникновения и анализа установок в реализации субъектной активности [23].

Таким образом, мы наблюдаем неоднозначность и отсутствие единообразия в трактовке роли и содержания феномена мотивационной готовности личности к деятельности. Мы под последней понимаем личностный психологический феномен, имеющий системную структурную организацию, содержательно определяемый спецификой сформированной мотивационной сферой личности и обеспечивающий активность субъекта в его профессиональной деятельности.

Однако множество работ, посвященных проблеме мотивационной готовности, доказывают основополагающую роль этого феномена в процессе реализации субъектной активности, в частности профессиональной. Это исследования таких авторов, как А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, И.А. Васильева, Е.М. Кочнева и др. По сути, эти авторы отводят мотивационной готовности роль системообразующего элемента в структуре профессиональной деятельности. Мотиваци-

онная готовность к профессиональной деятельности определяется соответствующей направленностью личностной активности, наличием осознанного содержания и смысла в этой деятельности, соответствующими профессиональными установками личности.

Важный аспектом является то, что мотивационную готовность к деятельности можно рассматривать как динамичное личностное образование. В зависимости от условий развития личности, особенностей среды жизнедеятельности человека структурные компоненты, а, следовательно, и ее характер и уровень формирования меняются. Причем структура мотивационной готовности состоит из компонентов, которые осознаются человеком в разной степени. В эту структуру мы включаем ценности и смыслы (ценностно-смысловой компонент, установки и интересы (поведенческий компонент), потребности и мотивы (потребностно-мотивационный компонент), связанные с профессиональной сферой человека.

Изучая мотивационную готовность курсантов вузов МВД к профессионально-служебной деятельности, мы рассматриваем ее как сложный личностный психологический феномен, который определяет и координирует всю активность субъекта обучения в процессе его деятельности по профессиональному самоопределению. Такая готовность является предиктором профессионально-служебной деятельности в системе ОВД. Важнейшим обстоятельством является динамичный характер мотивационной готовности, способность этого феномена меняться и преобразовываться при изменении условий жизнедеятельности личности. А это значит, что мотивационную готовность можно формировать и развивать, наращивая личностный потенциал будущего сотрудника ОВД, обеспечивая соответствующее содержание мотивационно-потребностной сферы, создавая профессионально ориентированные интересы и смыслы в будущей службе, закладывая необходимые ценности и формируя установки на профессиональную реализацию.

В связи с вышесказанным актуальной задачей, стоящей перед высшими образовательными учреждениями системы МВД России, является формирование и развитие мотивационной готовности об-

учающихся к служебно-профессиональной деятельности в органах внутренних дел. При этом очевидно, что курсанты, особенно на первых курсах обучения, не имеют устойчивой и сформированной мотивационной готовности к служебно-профессиональной деятельности. Представления о профессиональной специфике, условиях, смыслах и ценностях службы в ОВД для них размыты и не осознанны.

Необходимо отметить, что, к сожалению, проблема формирования и развития мотивационной готовности курсантов к будущей служебно-профессиональной деятельности относительно недавно стала привлекать к себе внимание ученых и практиков образования. И ее сегодня можно отнести к той проблематике, которая нуждается в серьезном осмыслении на теоретическом уровне и разработке методологического инструментария на уровне образовательной практики. А ведь сегодняшняя непростая геополитическая ситуация и новые социально-экономические реалии внутри страны предъявляют к курсантам вузов МВД высокие требования в части их профессиональной подготовки, уровня личностного развития. На основании проведенного обзора сформулируем *цель эмпирического исследования*: выявить особенности формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности у курсантов ВУЗов системы МВД (на примере курсантов Нижегородской академии МВД России).

Материалы и методы

С целью выявления особенностей формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности нами было проведено исследование среди обучающихся Нижегородской академии МВД России. В исследовании приняли участие обучающиеся 2, 3, 4 и 5 курсов очной формы обучения в количестве 96 человек, из них – 61 юноша и 35 девушек. Возраст испытуемых составил от 19 до 23 лет. В основу исследования были положены методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейна.

Результаты и обсуждение

Полученные результаты по методике диагностики мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной были обработаны и отражены в таблицах 1 и 2. На каждый вид мотивации было выбрано по 3 вопроса, максимальное количество баллов, которое курсант мог набрать по каждому виду мотивации, равнялось 30.

Таблица 1.

Средние значения показателей мотивации обучения в вузе

	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Получение диплома	19,86	19,63	18,85	20,35
Приобретение знаний	19,43	17,38	17,50	19,40
Овладение профессией	18,79	17,63	15,45	17,50

Таблица 2.

Соотношение ведущих мотивов обучения
(в % от общего количества обучающихся)

Мотивация обучения в вузе	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Приоритет мотивации получения диплома	29	44	40	20
Приоритет мотивации приобретения знаний	43	25	25	35
Приоритет мотивации овладения профессией	21	31	5	20
Равные значения мотивации	7	0	30	25

Как показали результаты исследования, сила мотивации уменьшается по мере приближения к окончанию 4 курса, но на 5 курсе возрастает (см. таблицу 1). Соотношение ведущих мотивов обучения (таблица 2) также меняется: если на 2 курсе приобретению знаний курсанты отводят самую главную роль, на 3 и 4 курсе ведущей становится мотивация получения диплома, связанная с пониманием важности успешного завершения обучения и получения диплома о высшем образовании. Мотивация овладения профессией на 3 курсе становится ведущей для 31% курсантов, в сравнении – она наиболее важна для 21% второкурсников.

Около трети обучающихся 4 курса (30 % опрошенных) определяют эти мотивы как равнозначные для себя. На наш взгляд, это сви-

детельствует о более серьезном отношении курсантов к процессу профессиональной подготовки и формировании личностной готовности к профессиональному развитию и результативному выполнению своей профессионально-служебной деятельности.

На 5 курсе тенденция равнозначности выделенных мотивов становится очевидной: мотивация получения диплома снижается, в сравнении с предыдущим годом, вдвое. А вот мотивация приобретения знаний, как теоретического фундамента будущей профессиональной деятельности, и мотивация овладения профессией возрастают. У четверти 5-ти-курсников значения выделенных групп мотивов одинаковые. Полученные результаты наглядно представлены на диаграмме 1.

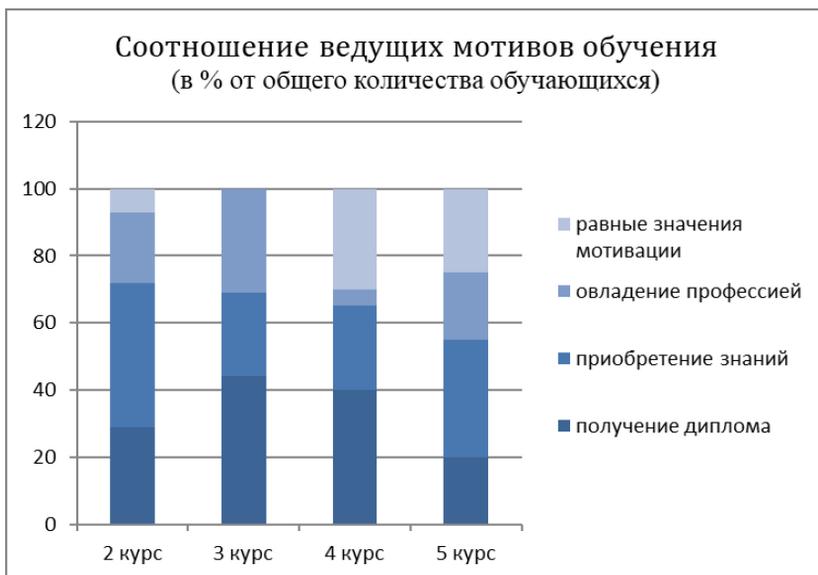


Диаграмма 1

Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейна позволила выявить следующие ценностные ориентации, лежащие в основе овладения обучающимися будущей профессией: профессиональная компетентность, менеджмент, авто-

номия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни. Коротко охарактеризуем каждую из ориентаций.

Профессиональная компетентность предполагает возможность посвятить свою жизнь избранной профессии, постоянное самосовершенствование и повышение своего профессионального уровня.

Менеджмент – ориентация личности на интеграцию усилий других людей, готовность нести ответственность за конечный результат, принятие ключевых решений, построение карьеры.

Автономия – эта ориентация предполагает независимость от организационных правил, предписаний и ограничений, возможность выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам.

Стабильность в профессии указывает на высокую значимость социальных гарантий, длительный контракт и стабильную зарплату.

Ориентация служения реализуется через потребность приносить пользу людям, обществу, возможность видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте.

Вызов – эта ориентация связана с преодолением, отражает готовность действовать в экстремальных ситуациях, принимать на себя ответственность за решение сложных задач.

Интеграция стилей жизни предполагает успешное сочетание личной жизни и карьеры.

Из опросника мы исключили ориентацию *предпринимательство*, поскольку она связана со стремлением к организации собственного бизнеса, что является запретом для сотрудников правоохранительных органов. На каждую из ориентаций было выбрано по 3 вопроса, максимальное количество баллов, которое курсант мог набрать по каждой из ориентаций, равнялось 30. Полученные результаты по методике диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейна были обработаны и отражены в таблице 3.

Сравнительный анализ показателей ценностных ориентации, лежащих в основе овладения обучающимися будущей профессией, позволяет сделать следующие выводы.

Таблица 3.

Средние значения показателей ценностных ориентации

	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Профессиональная компетентность	22,21	20,69	22,05	20,65
Менеджмент	21,00	19,69	16,80	18,00
Автономия	12,71	13,94	14,00	18,90
Стабильность	19,86	19,44	17,80	18,60
Служение	26,00	25,69	26,80	26,85
Вызов	22,79	18,81	18,65	20,65
Интеграция стилей жизни	21,50	23,88	24,85	26,60

Наиболее значимыми для обучающихся 2 курса являются ориентации служения – для 79% курсантов, вызова – для 57% курсантов, интеграции стилей жизни – для 57% курсантов. Ориентация профессиональной компетентности является приоритетной для 36% второкурсников.

В тройку приоритетных ориентаций третьекурсников вошли ориентации служения – у 100% курсантов, интеграции стилей жизни – у 81% курсантов, профессиональной компетентности – у 50% курсантов. Ориентация менеджмента является приоритетной для 31% курсантов.

Наиболее значимыми для обучающихся 4 курса являются ориентации служения – для 90% курсантов, интеграции стилей жизни – для 85% курсантов, профессиональной компетентности – для 55% курсантов.

У обучающихся 5 курса в группу наиболее значимых вошли ориентация служения – у 95% обучающихся, интеграции стилей жизни – у 95% обучающихся, профессиональной компетентности – у 60% обучающихся, вызова – у 25% обучающихся.

Выводы

Изучение особенностей формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности у курсантов ВУЗов системы МВД (на примере курсантов Нижегородской академии МВД России) позволило сделать следующие выводы:

1. Соотношение ведущих мотивов обучения на протяжении периода обучения меняется: если на 2 курсе приобретению знаний курсанты отводят самую главную роль, на 3 и 4 курсе ведущей становится мотивация получения диплома, связанная с пониманием важности успешного завершения обучения. Мотивация овладения профессией на 3 курсе становится ведущей для 31% курсантов. Четвертый год обучения становится переломным: возникает более серьезное отношение курсантов к процессу профессиональной подготовки и результативному выполнению своей профессионально-служебной деятельности. На 5 курсе тенденция равнозначности выделенных мотивов становится очевидной: мотивация получения диплома снижается, в сравнении с предыдущим годом, вдвое. А вот мотивация приобретения знаний, как теоретического фундамента будущей профессиональной деятельности, и мотивация овладения профессией возрастают.

2. На протяжении всего периода обучения в вузе в группу наиболее значимых ценностных ориентации обучающихся Нижегородской академии МВД России, лежащих в основе овладения будущей профессией, можно отнести ориентации служения (потребность приносить пользу людям, обществу), интеграции стилей жизни (успешное сочетание личной жизни и карьеры), профессиональной компетентности (постоянное самосовершенствование и повышение своего профессионального уровня) и вызова (готовность действовать в экстремальных ситуациях, принимать на себя ответственность за решение сложных задач).

Информированное согласие. Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Александров А.Г. Психологические механизмы формирования мотивационной готовности к учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1999. 183 с.

3. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский и др. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. С. 27-42.
4. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
5. Афонькина Ю.А. Генезис профессиональной направленности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 2003. 33 с.
6. Бессонова Ю.В. Формирование профессиональной мотивации спасателей: дис. ... канд. психол. наук. М.: 2003. 260 с.
7. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростелевой. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. С. 38-46.
8. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 200 с.
9. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 458 с.
10. Власюк И.В., Тришина Н.Т., Кабельков С.Н., Подольская М.Н. Индивидуально-психологические особенности студентов, обучающихся по направлению «Юриспруденция», как фактор готовности к профессиональной деятельности // Гуманизация образования. 2020. № 4. С. 70-83.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. Проблемы развития психики. 368 с.
12. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. М.: Мысль, 1999. 800 с.
13. Гилева И.О. Системно-структурный анализ мотивационной готовности к творческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2000. 173 с.
14. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.
15. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Готовность к деятельности. Минск, 1979. 176 с.
16. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.

17. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 27-41.
18. Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 224 с.
19. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
20. Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 6. С. 35-44.
21. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009. 243 с.
22. Левадняя М.О. Психологическая оценка профессиональной готовности: учебное пособие. Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2021. 128 с.
23. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Смысл, 2007. 511 с.
24. Лопес Е.Г. Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 60-75. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-60-75>
25. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
26. Марцинковская Т.Д. Психология смысла // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 139-140.
27. Марчук Н.Ю. Профессиональное становление и развитие личности: профессионально-личностная направленность: монография. М.: ФЛИНТА, 2016. 261 с.
28. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии. М.: Компания Спутник+, 2008. 298 с.
29. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
30. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МПСИ, 2004. 400 с.

31. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
32. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.
33. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
34. Ручко Л.С. Факторы актуализации и блокирования мотивов участия личности в совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2006. 23 с.
35. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. 354 с.
36. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.: Мастерство, 2001. 272 с.
37. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
38. Шаров А.С. Рефлексия в развитии и становлении человека // Ежегодник РПО. Психология в системе наук (междисциплинарные исследования). М., 2002. Т. 9. Вып. 1. С. 47-49.
39. Шнайдер В.Ф. Психологические условия готовности студентов к самореализации в предстоящей профессиональной деятельности // Матрица научного познания. М., 2020. С. 93-101.
40. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
41. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Социальная психология / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 416-432.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategies of life*. Moscow: Mysl, 1991, 299 p.

2. Alexandrov A.G. *Psychological mechanisms of formation of motivational readiness to educational and cognitive activity*. Novosibirsk, 1999, 183 p.
3. Antsyferova L.I. Psychological content of the phenomenon of the subject and the boundaries of the subject-activity approach. *The problem of the subject in psychological science* / Edited by A.V. Brushlinsky et al. Moscow: Academic Project Publ., 2000, pp. 27-42.
4. Asmolov A.G. *On the Other Side of Consciousness: Methodological Problems of Nonclassical Psychology*. Moscow: Smysl, 2002, 480 p.
5. Afonkina Y.A. *Genesis of professional orientation*. St. Petersburg, 2003, 33 p.
6. Bessonova Yu.V. *Formation of professional motivation of rescuers*. M.: 2003, 260 p.
7. Bratchenko S.L., Mironova M.R. Personal growth and its criteria. *Psychological problems of self-realization of personality* / ed. by A. A. Krylov, L. A. Korosteleva. St. Petersburg: St. Petersburg University, 1997, pp. 38-46.
8. Vasilyuk F.E. *Psychology of Experience*. Moscow State University, 1984, 200 p.
9. Vilyunas V.K. *Psychology of motivation development*. St. Petersburg: Rech, 2006, 458 p.
10. Vlasyuk I.V., Trishina N.T., Kabelkov S.N., Podolskaya M.N. Individual-psychological features of students studying in the direction of “Jurisprudence” as a factor of readiness for professional activity. *Humanization of Education*, 2020, no. 4, pp. 70-83.
11. Vygotsky L.S. *Collected Works: in 6 vol*. Moscow: Pedagogy, 1983. Vol. 3. Problems of development of psyche, 368 p.
12. Hegel G.V.F. *Science of Logic*. Moscow: Mysl, 1999, 800 p.
13. Gileva I.O. *System-structural analysis of motivational readiness to creative activity*. Barnaul, 2000, 173 p.
14. Ginzburg M.R. Psychological content of personal self-determination. *Voprosy Psichologii*, 1994, no. 3, pp. 43-52.
15. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. *Readiness for activity*. Minsk, 1979, 176 p.

16. Zeer E.F. *Psychology of professional development*. Moscow: Academia Publishing Center, 2006, 240 p.
17. Ilyin E.P. The essence and structure of the motive. *Psychological Journal*, 1995, vol. 16, no. 2, pp. 27-41.
18. Kaverin S.B. *Motivation of labor*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2007, 224 p.
19. Klimov E.A. *Psychology of professional self-determination: textbook for students of higher pedagogical educational institutions*. Moscow: Publishing Center "Academy", 2010, 304 p.
20. Kovalev V.I., Druzhinin V.N. Motivational sphere of personality and its dynamics in the process of professional training. *Psychological Journal*, 1982, vol. 3, no. 6, pp. 35-44.
21. Koptyaeva O.N. *Motivational readiness of teachers to innovative activity*. Yaroslavl, 2009, 243 p.
22. Levadnyaya M.O. *Psychological assessment of professional readiness: textbook*. Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2021, 128 p.
23. Leontiev D.A. *Psychology of sense: nature, structure and dynamics of sense reality*. Smysl, 2007, 511 p.
24. Lopez E.G. Psychological readiness for professional activity of students-psychologists. *Innovative scientific modern academic research trajectory*, 2022, no. 1 (9), pp. 60-75. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-60-75>
25. Markova A.K. *Psychology of professionalism*. Moscow: International Humanitarian Fund "Znanie", 1996, 312 p.
26. Marcinkovskaya T.D. Psychology of meaning. *Voprosy psichologii*, 2000, no. 3, pp. 139-140.
27. Marchuk N.Y. *Professional formation and development of personality: professional and personal orientation: monograph*. Moscow: FLINTA, 2016, 261 p.
28. Minyurova S.A. *Psychology of human self-development in the profession*. Moscow: Sputnik+ Company, 2008, 298 p.
29. Mitina L.M. *Psychology of labor and professional development of the teacher*. Moscow: Academy, 2004, 320 p.
30. Myasishchev V.N. *Psychology of Relationships*. M.: MPSY, 2004, 400 p.

31. Povarenkov Y.P. *Psychological content of professional formation of a person*. Moscow: URAO Publ., 2002, 159 p.
32. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. *Psychology of labor and human dignity*. M.: Publishing Center “Academy”, 2001, 480 p.
33. Pryazhnikov N.S. *Psychological meaning of labor*. Moscow: Institute of Practical Psychology, Voronezh: NPO “MODEK”, 1997, 352 p.
34. Ruchko L.S. *Factors of actualization and blocking of motives of participation of personality in joint activity*. M., 2006, 23 p.
35. Sanzhaeva R.D. *Psychological mechanisms of formation of readiness of the person to activity*. Novosibirsk, 1997, 354 p.
36. Semushina L.G., Yaroshenko N.G. *Content and technologies of training in specialized secondary educational institutions*. Moscow: Masterstvo, 2001, 272 p.
37. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Man: Introduction to the Psychology of Subjectivity*. Moscow: Shkola-Press, 1995, 384 p.
38. Sharov A.S. Reflexion in human development and formation. *RPO Yearbook. Psychology in the System of Sciences (Interdisciplinary Studies)*, 2002, vol. 9, no. 1, pp. 47-49.
39. Shnaider V.F. Psychological conditions of students’ readiness for self-realization in the upcoming professional activity. *Matrix of scientific cognition*. M., 2020, pp. 93-101.
40. Elkonin D.B. *Selected psychological works*. M.: Pedagogika, 1989, 560 p.
41. Yadov V.A. About dispositional regulation of social behavior of personality. *Social Psychology* / compiled by V.A. Yadov. E. P. Belinskaya, O. A. Tikhomandritskaya. Moscow: Aspect Press, 2003, pp. 416-432.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Серебровская Наталья Евгеньевна, профессор кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании; профессор кафедры психологии и педагогики, доктор психологических наук, доцент

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; Нижегородская академия МВД России

пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603022, Российская Федерация; Анкудиновское шоссе, 3, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация
serebrovskaya-n@yandex.ru

Федосеева Ольга Игоревна, доцент кафедры общей и социальной психологии; профессор кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; Нижегородская академия МВД России
пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603022, Российская Федерация; Анкудиновское шоссе, 3, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация
olfedoseeva_2011@mail.ru

Щербакова Мария Павловна, начальник кафедры психологии и педагогики, кандидат социологических наук
Нижегородская академия МВД России
Анкудиновское шоссе, 3, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация
m100809shcher@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Natalia E. Serebrovskaya, Professor Department of University Management and Innovation in Education; Professor Department of Psychology and Pedagogy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor
National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Nizhniy Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation
23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation; 3, Ankudinovskoe highway, Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation
serebrovskaya-n@yandex.ru

Olga I. Fedoseeva, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology; Professor Department of Psychology and Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor *National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Nizhniy Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation*

*23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation;
3, Ankudinovskoe highway, Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation*
olfedoseeva_2011@mail.ru

Mariya P. Shcherbakova, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Candidate of Sociological Sciences *Nizhniy Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation*

3, Ankudinovskoe highway, Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation
m100809shcher@yandex.ru

Поступила 27.04.2024

После рецензирования 15.06.2024

Принята 26.06.2024

Received 27.04.2024

Revised 15.06.2024

Accepted 26.06.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-506

УДК 159.9.07



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

К.Н. Павлова

Статья посвящена исследованию иерархии ценностных ориентаций студенческой молодежи. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире ценностные ориентации молодежи претерпевают изменения. На трансформацию ценностей, так или иначе, могут влиять политические, экономические события и внутренние процессы. Известно, что молодежь является наиболее чувствительной ко всем изменениям. Поэтому важно рассматривать ценностные ориентации студенческой молодежи, в виду того что данная категория людей являются основным двигателем прогресса нашего общества.

Цель статьи – рассмотреть иерархию ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Методы: ценностный опросник Ш. Шварца, методика Р. Инглхарта (модификация М.С. Яницкого).

В результате исследования проанализирована иерархия ценностных ориентаций студенческой молодежи на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов, а также по ценностным типам (адаптации, социализации, индивидуализации).

Ключевые слова: ценностные ориентации; иерархия; студенческая молодежь

Для цитирования. Павлова К.Н. Иерархия ценностных ориентаций студенческой молодежи // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 402-416. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-506

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

THE HIERARCHY OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS

K.N. Pavlova

The article is devoted to the study of the hierarchy of value orientations of students. The relevance of the study is due to the fact that in the modern world, the value orientations of young people are undergoing changes. The transformation of values, one way or another, can be influenced by political, economic events and internal processes. It is known that young people are the most sensitive to all changes. Therefore, it is important to consider the value orientations of student youth, since this category of people is the main engine of progress in our society.

Purpose. *To consider the hierarchy of value orientations of students.*

Research methods. *The value questionnaire of Sh. Schwartz, R. Inglehart's method (modified by M.S. Yanitsky).*

As a result of the research, *the hierarchy of value orientations of students is analyzed at the level of normative ideals and individual priorities, as well as by value types (adaptation, socialization, individualization).*

Keywords: *value orientations; hierarchy; students*

For citation. *Pavlova K.N. The Hierarchy of Value Orientations of Students. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 402-416. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-506*

Введение

В настоящее время исследование молодежи представляет особый интерес для ученых. Так как данная категория выступает той социальной группой, которая является свидетелем происходящих изменений и перемен, определяет в целом потенциал развития общества. [4]. Именно молодые люди наиболее чувствительны к происходящим изменениям, обусловлено это возрастными, психологическими и со-

циальными особенностями. В этот период формируется устойчивое мировоззрение, становление ценностной иерархии и отождествление профессиональной идентичности. Молодежи свойственно быстро адаптироваться к новым условиям и принимать «новое» в культуре [2]. Также особую значимость в молодом возрасте приобретает формирование системы идентичности, когда человек находится в процессе самоактуализации. Поэтому изучение ценностных ориентаций студенческой молодежи выступает важной исследуемой темой.

Кроме того, обращая внимание на изменения, происходящие в современном мире в геополитических, экономических событиях и внутренних процессах, можно сказать, что все эти факторы, так или иначе, влияют на эволюцию традиционных духовно-нравственных ценностей [7]. В последнем обращении президент РФ В.В. Путин назвал традиционные ценности основой бытия и тем, что «нас всех роднит между собой» [9]. Это говорит о том, что необходимо возродить, укрепить духовно-нравственные ценности.

В своем исследовании институт изучения детства, семьи и воспитания РАО представил результаты исследования ценностных ориентиров молодежи, в котором говорится о том, что традиционные и семейные ценности претерпевают изменения. Для большинства молодых людей сейчас на первом месте при вступлении в брак стоит необходимость обеспечить себя финансово и сначала достичь профессиональных успехов, также все больше обсуждается вопрос о нежелании иметь детей. Несмотря на то, что молодежь проявляет интерес к истории и традициям семьи, она не руководствуется данными ценностями в своей жизни. И это говорит о размытом представлении духовно-нравственных ценностей. Зачастую происходит подмена понятий «ценности» и «качества личности», их неправильное использование и понимание [4]. Таким образом, мы считаем, что заявленная тема носит актуальный характер и важна как никогда в настоящее время.

Обзор литературы

Ценностные ориентации – многогранное социально-психологическое явление, содержащее в себе характеристики направленности

личности. Большинство исследователей считают, что формирование личности в целом детерминируется структурой ценностных ориентаций, поскольку они влияют на мотивацию, выбор целей и способы их достижения, поведение в различных ситуациях [8].

Д.А. Леонтьев указывает на то, что существует три формы ценностей. Автор подчеркивает, что ценности проявляются как общественные идеалы; ценности как идеалы, проявляются в конкретной деятельности, а также в продуктах деятельности людей; ценности – это специфические мотивационные структуры, побуждающие человека на индивидуальном и социальном уровнях реализоваться в поведении и деятельности [5]. Согласно мнению ученого, понятия «ценности» и «ценностные ориентации» необходимо разводить, они имеют свои отличия и не всегда совпадают [11].

Российский и советский социолог В.А. Ядов предложил схему диспозиционной иерархии, в основе которой лежат ценностные ориентации и находятся на высшем уровне. По его мнению, система ценностей имеет иерархию вершиной, которой выступает жизненный идеал [10].

По мнению Н.А. Журавлевой «ценности определяются как составляющие сознания или как качества жизни, связанные с удовлетворением основных жизненных или высших – индивидуальных – потребностей (благополучие, безопасность, достоинство и т.д.)» [1]. С точки зрения Яницкого М.С. система ценностных ориентаций личности представляет собой сложную, многоуровневую и внутренне неоднородную структуру [13].

По мнению, М. Рокича ценности формируются посредством социального окружения, включая в себя культуру, образование, родительское воспитание и жизненные события [17]. В своей работе «Природа человеческих ценностей» ученый различает понятия убеждения, установки и ценности – три отдельных, но тесно взаимодействующих компонента [16].

Исследователь Ш. Шварц на основании авторской методики М. Рокича разработал свою ценностную концепцию и создал методику изучения ценностей. Данная методика позволяет получить

информацию о ценностных предпочтениях и приоритетах личности, как на индивидуальном уровне, так и на уровне культур. Согласно Ш. Шварцу, ценности являются представлениями и убеждениями, которые приводят личность к желаемым состояниям и служат для оценивания действий, а также событий человека [3].

Ж. Ветт пишет, что ценности можно определять, как предпочтение, отношение к определенным конечным состояниям или к моделям поведения [16].

В своей статье Sagiv L., Roccas S., Cieciuch J., Schwartz S.H. рассматривают ценности личности (или личные ценности), как общие желаемые цели, которые мотивируют к действиям людей и служат руководящими принципами в их жизни. Они влияют на предпочтение и поведение людей на протяжении всего времени [18].

Например, Маю, G. R. считает, что люди из разных социальных групп могут поддерживать одни и те же ценности, но у каждого будет своя интерпретация этой ценности и индивидуальное проявление её в поведении [15]. Также ученый предложил трехуровневую модель ценностей. Первый уровень – это системный уровень, на котором ценности связаны друг с другом, как в теории Шварца. Второй уровень – это уровень конкретных абстрактных ценностей (например, равенства и богатства). Третий уровень – это уровень реализации, который включает в себя конкретные ситуации, проблемы и поведение [15].

В модели западного исследователя Я. Мусек ценности понимаются как мотивы, или мотивационные ценности. Он рассматривает их на личностном уровне, т.е. как ценности личности [6].

По данным Talcott Parsons и др. отношение человека к той или иной ситуации зависит от его ценностной ориентации, что означает соблюдение определенных норм, стандартов, применение критериев отбора. Отношение личности к ситуациям, происходящие с ним зависит от их ценностной ориентации или ценностной приверженности, которая определяет выбор из имеющихся альтернатив. Таким образом, ценностная ориентация определяет ценности, которые становятся доминирующими или второстепенными в процессе принятия решений [16].

Осуществив анализ работ отечественных и зарубежных исследователей, можно сказать, что ценностные ориентации – это сложная иерархическая структура, которая формируется и развивается на протяжении всей жизни человека.

Цель – рассмотреть иерархию ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Методика: ценностный опросник Ш. Шварца; методика Р. Инглхарта (модификация М.С. Яницкого).

Выборку исследования составили студенты в возрасте от 17 до 26 лет. Всего количество респондентов 200 человек.

Результаты и обсуждение

Согласно поставленной цели нами была рассмотрена иерархия ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у студенческой молодежи. Данные были получены с помощью методики «Ценностный опросник Ш. Шварца». Результаты представлены на рисунках 1,2 (см. рис. 1,2).

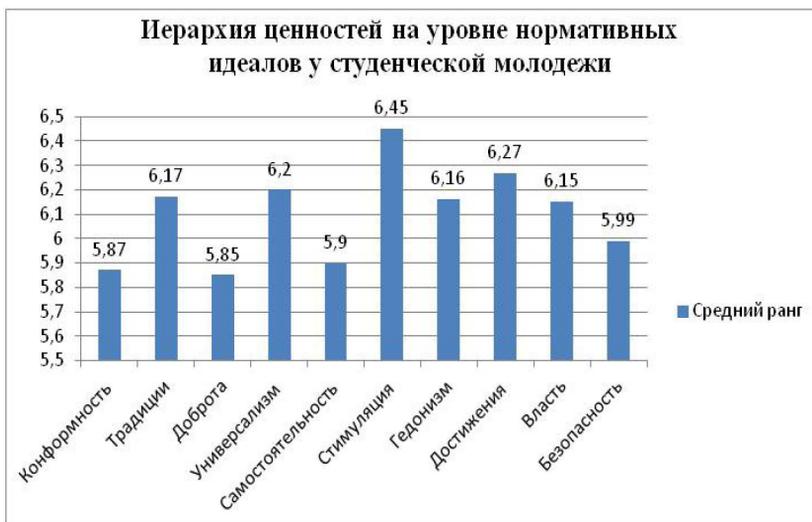


Рис. 1. Иерархия ценностей на уровне нормативных идеалов у студенческой молодежи по методике «Ценностный опросник Ш. Шварца» (средние показатели).

На уровне нормативных идеалов у студенческой молодежи выступает следующая иерархия ценностей: стимуляция (6,45 - средний ранг), достижения (6,27), универсализм (6,2), традиции (6,17), гедонизм (6,16), власть (6,15), безопасность (5,99), самостоятельность (5,9), доброта (5,85), конформность (5,87). На первый план у студенческой молодежи вышли ценности «Стимуляция» и «Достижение». Это свидетельствует о том, что для данной выборки личный успех выражается за счёт демонстрации компетентности в соответствии с социальными стандартами. Студенческая молодежь готова к переменам в своей жизни, чему-то новому и даже к риску. По мнению Ш. Шварца молодые люди имеют более высокие показатели по ценности «Достижения», нежели те, кто старше [15].

Ниже представлена иерархия ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у студенческой молодежи (см. рис. 2).



Рис. 2. Иерархия ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у студенческой молодежи по методике «Ценностный опросник Ш. Шварца» (средний показатели)

Иерархия ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у студенческой молодежи следующая: власть (3,83), гедонизм (3,59), достижения (3,53), универсализм (3,38), стимуляция (3,36), безо-

пасность (3,15), доброта (3,14), традиции (3,08), самостоятельность (3,06), конформность (2,91). Согласно полученным данным такие ценности, как стимуляция, достижения, универсализм, гедонизм преобладают на обоих уровнях у заявленной выборки. Это свидетельствует о том, что студенческая молодежь в большинстве своем стремится к новизне, следят за новыми трендами современного мира, у них выражены глубокие переживания за свое дело, которым они заинтересованы или планируют заняться в будущем. Также молодежь равнодушна к своему личному успеху и стремится быть компетентными в соответствии с социальными стандартами. Обращая внимание на ценность универсализм, можно говорить о том, что возрастная когорта студенческой молодежи от 17 лет и это первокурсники, которые только начали свое обучение. Возможно, поэтому данная ценность присутствует на первом плане в иерархии ценностей. Так как ценность универсализм отвечает за расширение первичной группы, т.е. готовность вступать в отношения с новыми людьми, принимать их мнения, идеи и ценности, а также быть открытым к новым опытам и познаниям. Что касается ценности гедонизм, то это свидетельствует о том, что молодежи важно получать удовольствие от жизни и наслаждаться ею.

Наименее значимыми ценностями на данном уровне выступили «Традиции», «Самостоятельность», «Конформность». Ценности на индивидуальном уровне свидетельствуют о том, что они наиболее часто проявляются в социальном поведении личности. В связи с этим можно предположить, что студенческая молодежь знакома с традициями, обычаями и идеями, которые существуют в культуре, но не проявляют их в своей жизни. По мнению Шварца, стремление к переменам или новизне (ценность «Стимуляция» на нормативном уровне занимает средний ранг 6,45 и выходит на первый план) имеет тенденцию подрывать сохранение проверенных временем обычаев (ценностей, традиций). Также ученый отмечает, что стремление к традиционным ценностям, как правило, соответствует ценностям конформизма, поскольку оба мотивируют людей к гармонии и подчинению внешним социальным ожиданиям [19].

Наименьшей значимостью, как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов преобладают такие ценности, как конформность, самостоятельность, доброта. Мы предполагаем, что ценность «Самостоятельность» не сформирована у студенческой молодежи, в связи с тем, что средний возраст респондентов составляет 18 лет и возможно, поэтому они ещё не самостоятельны в выборе своих действий. Что касается ценности «Доброта», то Coelho G., Hanel P., Johansen M. and Maio G. в своем исследовании пишут о том, что ценность «Достижения» противопоставляется ценностям доброжелательности, поскольку основные мотивы этих двух ценностей (приносить пользу самому себе и приносить пользу другим) предположительно находятся в конфликте, поэтому возможно данная ценность не имеет столь важного значения для студентов. А вот ценность «Достижения» (например, личный успех) взаимодействует с ценностью «Власть» (например, доминирование) из-за сходной базовой мотивации к самосовершенствованию [14]. Как показало исследование ценности «Власть», «Достижения» занимают значимую позицию.

Далее обратимся к результатам по методике Р. Инглхарта (модификация М.С. Яницкого).

Анализ полученных данных показал, что большая часть опрошенных студентов ориентируются на ценности социализации. Для 30% испытуемых важное место в жизни занимают следующие ценности: семья, карьера, общественное признание. Для таких студентов важно обладать социальными связями для продвижения по карьерной лестнице, иметь надежных друзей и родных, жить в безопасном обществе.

26% выбрали для себя ориентацию на порядок, здоровье, материальный достаток и были отнесены адаптирующемуся типу. Для таких студентов важно обладать психологическим и физическим здоровьем, жить в защищенном жилище на территории, которая может быть безопасна, жить в стабильном, цивилизованном социуме.

На ценности индивидуализации ориентированы 9%. Для таких студентов важно быть ценным и нужным, обладать самостоятель-

ностью и самодостаточностью, зарабатывать достаточное количество денежных средств для проживания в условиях относительной автономии, жить в демократическом государстве, которое не посягает на личные права и свободы своих граждан.

Остальные исследуемые были отнесены к промежуточному типу (35%). Промежуточный тип ценностей свидетельствует об отсутствии доминирующего положения какого-либо типа. Для таких студентов в одинаковой степени важно иметь здоровье, материальный достаток, положение в обществе, стабильное демократическое государство и возможности для самореализации и самоактуализации. Но все же у данных студентов размыта ценностная иерархия.

Таким образом, у студентов доминируют ценности, направленные на личный успех, социальный статус в обществе, наслаждение жизнью, ожидание одобрения. По Ш. Шварцу эти ценности характеризуют самоутверждение и открытость к изменениям, и нацеленность на индивидуальную ориентацию.

Выводы

В нашей работе мы ставили задачей рассмотреть иерархию ценностных ориентаций студенческой молодежи. Результаты проведенного исследования подтверждают, что ценностные ориентации - сложная иерархическая структура, которая подвергается изменениям на протяжении всей жизни человека. Согласно исследованиям иерархическая последовательность ценностей может изменяться на каждом возрастном этапе. На это влияют различные факторы (образование, социальное окружение, возраст, доход).

Эмпирическое исследование показало, что доминирующими ценностями студенческой молодежи являются стимуляция, достижения, универсализм, власть. Ценностными типами у представленной выборки выступили ценности социализации (семья, карьера, общественное признание) и адаптации (ориентация на порядок в обществе, здоровье, материальный достаток). М.С. Яницкий пишет о том, что в наибольшей степени на рассматриваемые типы в массовом сознании влияют социально-демографические факторы.

Согласно данным молодые люди реже ориентируются на ценности адаптации [12]. В нашем исследовании, же у молодежи ценностный тип адаптации занимает лидирующую позицию, а вот тип индивидуализации наименьшую. Также М.С. Яницкий обозначает, что молодежь чаще выбирает ценности социализации и индивидуализации. Такой фактор, как уровень образования меньше взаимосвязан с ценностями адаптации и наоборот [12]. Полученные данные подтверждают мнение Президента РФ о необходимости укрепления и сохранения традиционных ценностей молодежи, поскольку в иерархии ценностей студенческой молодежи сегодня превалирует универсализм, стимуляция, достижения, власть.

Результаты эмпирического исследования указывают на необходимость развития у студенческой молодежи традиционных духовно-нравственных ценностей, поскольку полученные данные свидетельствуют о том, что такие ценности как традиции, доброта, безопасность не выступают значимыми в иерархии ценностных ориентаций. При анализе ценностных типов было выявлено, что у большинства респондентов размыты ценности и не они занимают доминирующего положения в иерархии. Исследование имеет практическую ценность и может быть использовано при разработке психолого-педагогической программы по развитию традиционных духовно-нравственных ценностей у молодежи.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26-45.
2. Журавлева Н.А. Динамика жизненных ценностей личности в условиях макроэкономических изменений // Гуманитарный научный журнал. 2023. № 1 (1). С. 15-20.
3. Карандашев В.Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 81-96.
4. Кудрявцева Е.Ю. Особенности ценностных ориентаций молодежи в современном меняющемся мире // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы

- Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной году педагога и наставника. под редакцией Г. Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: ГАГУ, 2023. С. 25-28.
5. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15-26.
 6. Мусек Я. Система ценностей посткоммунистической Европы в переходный период // Иностранная психология. 1997. № 8. С. 17-22.
 7. Низамов Д.А. Основные факторы, влияющие на идейно-ценностные ориентации современной провинциальной молодежи России // Российское общество сегодня: ценности, институты, процессы: материалы Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 1581-1584.
 8. Павлова К.Н. Теоретические основы исследования понятия «Ценностные ориентации» // Аспирант. Приложение к журналу Вестник Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 15. № 1. С. 86-91.
 9. Путин назвал фундамент российского бытия и главную несправедливость мира. URL: <https://www.rbc.ru/politics/06/03/2024/65e8b0069a794704c32dcd3d> (дата обращения: 15.03.2024).
 10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / Ядов В.А., Семенов А.А., Водзинская В.В., Каюрова В.Н., Киссель А.А., Саганенко Г.И., Бозрикова Л.В., Узунова В.Н., Магун В.С., Гоштаутас А., Лосенков В.А., Смирнова Е.Э., Докторова Л.Д. 2-е расширенное издание. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
 11. Семенова К.Г. Теоретические аспекты ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных исследователей // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17. № 3. С. 227-241. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.12>
 12. Яницкий М.С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 12-17.
 13. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Научное издание. Кемерово: Кузбассвузиздат., 2000. 203 с.

14. de Holanda Coelho G.L., Hanel P.H.P., Johansen M.K., Maio G.R. Mapping the Structure of Human Values through Conceptual Representations // *European Journal of Personality*. 2019, vol. 33, pp. 34-51. <https://doi.org/10.1002/per.2170>
15. Hanel P.H.P., Maio G.R., Soares A.K.S., Vione K.C., de Holanda Coelho G.L., Gouveia V.V., Patil A.C., Kamble S.V., Manstead A.S.R. Cross-Cultural Differences and Similarities in Human Value Instantiation // *Front. Psychol.* 2018, vol. 9, no. 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00849>
16. Kovacs G. *Studies in Buddhist Economics, Management, and Policy*. 2020. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-46703-6>
17. Parks-Leduc L., Feldman G., Bardi A. Personality Traits and Personal Values: A Meta-Analysis // *Personality and Social Psychology Review*. 2015, vol. 19(1), pp. 3-29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
18. Sagiv L., Roccas S., Cieciuch J., Schwartz S.H. Personal values in human life // *Nat Hum Behav*. 2017, vol. 1(9), pp. 630-639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
19. Schwartz S.H. *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. Values. Tradition Keith, Kenneth D. 2013.

References

1. Abul'khanova K.A. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2009, vol. 30, no. 5, pp. 26-45.
2. Zhuravleva N.A. *Gumanitarnyy nauchnyy zhurnal* [Humanitarian Scientific Journal], 2023, no. 1 (1), pp. 15-20.
3. Karandashev V.N. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2009, no. 1, pp. 81-96.
4. Kudryavtseva E. Yu. *Tsennostnye orientatsii molodezhi v uslovi-yakh modernizatsii sovremennogo obshchestva: materialy Vserossiyskoy s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy godu pedagoga i nastavnika. pod redaktsiey G. Yu. Lizunovoy* [Value orientations of youth in the conditions of modernization of modern society: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the year of the teacher and mentor. edited by G. Y. Lizunova.]. Gorno-Altaysk: GAGU, 2023, pp. 25-28.

5. Leont'ev D.A. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1996, no. 4, pp. 15-26.
6. Musek Ya. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign psychology], 1997, no. 8, pp. 17-22.
7. Nizamov D.A. *Rossiyskoe obshchestvo segodnya: tsennosti, instituty, protsessy: materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii* [Russian Society today: values, institutions, processes: materials of the All-Russian Scientific Conference]. St. Petersburg, 2023, pp. 1581-1584.
8. Pavlova K.N. *Aspirant. Prilozhenie k zhurnalu Vestnik Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Postgraduate student. Appendix to the journal Bulletin of the Trans-Baikal State University], 2021, vol. 15, no. 1, pp. 86-91.
9. *Putin nazval fundament rossiyskogo bytiya i glavnuyu nespravedlivost' mira* [Putin named the foundation of Russian existence and the main injustice of the world]. <https://www.rbc.ru/politics/06/03/2024/65e8b0069a794704c32dcd3d> (accessed March 15, 2024).
10. Yadov V.A., Semenov A.A., Vodzinskaya V.V., Kayurova V.N., Kissel' A.A., Saganenko G.I., Bozrikova L.V., Uzunova V.N., Magun V.S., Goshtautas A., Losenkov V.A., Smirnova E.E., Doktorova L.D. *Samo-regulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: dispoziitsionnaya kontseptsiya* [Self-regulation and forecasting of social behavior of a personality: a dispositional concept]. Moscow: TSSPIM, 2013, 376 p.
11. Semenova K.G. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], 2023, vol. 17, no. 3, pp. 227-241. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.12>
12. Yanitskiy M.S. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2009, no. 34, pp. 12-17.
13. Yanitskiy M.S. *Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema* [Value orientations of personality as a dynamic system]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat., 2000, 203 p.
14. de Holanda Coelho G.L., Hanel P.H.P., Johansen M.K., Maio G.R. Mapping the Structure of Human Values through Conceptual Representations.

- European Journal of Personality*, 2019, vol. 33, pp. 34-51. <https://doi.org/10.1002/per.2170>
15. Hanel P.H.P., Maio G.R., Soares A.K.S., Vione K.C., de Holanda Coelho G.L., Gouveia V.V., Patil A.C., Kamble S.V., Manstead A.S.R. Cross-Cultural Differences and Similarities in Human Value Instantiation. *Front. Psychol.*, 2018, vol. 9, no. 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00849>
 16. Kovacs G. Studies in Buddhist Economics, Management, and Policy. 2020. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-46703-6>
 17. Parks-Leduc L., Feldman G., Bardi A. Personality Traits and Personal Values: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2015, vol. 19(1), pp. 3-29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
 18. Sagiv L., Roccas S., Cieciuch J., Schwartz S.H. Personal values in human life. *Nat Hum Behav.*, 2017, vol. 1(9), pp. 630-639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
 19. Schwartz S.H. The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology. Values. Tradition Keith, Kenneth D. 2013.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Павлова Ксения Николаевна, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии
Забайкальский государственный университет
ул. Бабушкина, 129, г. Чита, Забайкальский край, 672002, Российская Федерация
p.kseniya13@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ksenia N. Pavlova, Senior Lecturer at the Department of Theoretical and Applied Psychology
Transbaikal State University
129, Babushkina Str., Chita, Transbaikal territory, 672002, Russian Federation
p.kseniya13@mail.ru

Поступила 25.03.2024
После рецензирования 19.04.2024
Принята 25.04.2024

Received 25.03.2024
Revised 19.04.2024
Accepted 25.04.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-524

УДК 159.923



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА

Ю.А. Токарева, В.И. Толмачева

Обоснование. Статистика показывает, что число людей, страдающих ожирением, стремительно растет. Отношение к собственному весу, а также негативная оценка внешнего вида окружающими, может отрицательно влиять на самооценку, приводить к психологическим и эмоциональным проблемам. Ценности, представляя собой основополагающий компонент личности, включают понятия и убеждения, которые имеют отношение к поведению, превосходят специфические ситуации, управляют выбором или оценкой поведения или событий (Schwartz S. H.). Анализ ценностной сферы поможет выявить социальные, культурные представления и установки, связанные с избыточной массой тела у женщин. Табу и стигма, связанные с лишним весом, могут сильно повлиять на качество жизни женщин, ограничивая их социальные контакты, карьерные возможности и индивидуальное самовыражение (Зеньков А. С.; Польская Н.А., Якубовская Д.К.; Саямов Ю.Н.; Brewis A.; Dressler W. W.).

Целью нашего исследования было определение особенностей ценностной сферы женщин с избыточной массой тела. Выборка состояла из двух групп по 15 человек. В первую вошли женщины имеющие лишний вес, обратившиеся с данной проблемой к психологу, диетологу. Во вторую - женщины с нормативным весом. С помощью следующих методик: «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова); «Портретный ценностный опросник» (Ш. Шварц); «Морфологи-

ческий тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина), выявлены особенности ценностной сферы.

Результаты исследования (без учета данных статистической обработки) показали, что для ценностной сферы женщин с избыточной массой тела характерны более низкий индекс расхождения ценность-доступность; более высокие показатели ценностей стимуляции, межличностной конформности и универсализма (по отношению к другим людям и окружающей среде); выше развитая значимость ценности духовного удовлетворения и жизненной сферы увлечений.

Ключевые слова: повышенный индекс; масса тела; ценностная сфера; соотношение ценности; доступность; базовые ценности; терминальные ценности; жизненная сфера

Для цитирования. Токарева Ю.А., Толмачева В.И. Исследование ценностной сферы женщин с избыточной массой тела // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 3. С. 417-434. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-524

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

STUDY OF THE VALUE SPHERE OF OVERWEIGHT WOMEN

Y.A. Tokareva, V.I. Tolmacheva

Background. According to statistics, the number of obese people is growing rapidly. Attitude to one's own weight, as well as a negative assessment of appearance by others, can negatively affect self-esteem, lead to psychological and emotional problems. Values are a fundamental component of personality. They will include concepts and beliefs that transcend specific situations and guide the choice or assessment of behavior or events (Schwartz S. H.). Taboos and stigma associated with excess weight can greatly affect the quality of life of women, limiting their social contacts, career opportunities and individual self-expression (Zen-

kov A. S.; Polskaya N.A., Yakubovskaya D.K.; Sayamov Yu.N.; Brewis A.; Dressler W. W.). *The analysis of the value sphere will help to identify social, cultural beliefs and attitudes related to overweight in women.*

The purpose of our study was to determine the characteristics of the value sphere of overweight women. The sample consisted of two groups of 15 people. The first group included overweight women who turned to a psychologist or nutritionist with this problem. The second group includes women with a standard weight. Three diagnostic methods were used to study the features of the value sphere «The level of value and accessibility in various spheres of life» (E. B. Fantalova); «Portrait value questionnaire» (Sh. Schwartz); «Morphological test of life values» (V.F. Sopov L.V. Karpushina.

The results of the study (without taking into account statistical processing data) showed that the value sphere of overweight women is characterized by a lower value-accessibility discrepancy index; higher values of stimulation, interpersonal conformity and universalism (in relation to other people and the environment); the importance of the value of spiritual satisfaction and the life sphere of hobbies is more developed.

Keywords: *increased body; mass index; value sphere; value relationship; accessibility; basic values; terminal values; life sphere*

For citation. *Tokareva Y.A., Tolmacheva V.I. Study of the Value Sphere of Overweight Women. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 417-434. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-3-524*

Введение

В современном мире проблема борьбы избыточной массы тела является актуальной, набирающей свои обороты за последние 5 лет (например, International Conference on Overweight and Obesity Auckland, New Zealand, 2023; научно-практический симпозиум «Ожирение - глобальный вызов XXI века», посвященного 300-летию Российской академии наук, г. Москва, март 2024). Общественные взгляды на это явление часто ограничиваются внешними оценками, негативными суждениями и стереотипами, что ведет к глубоким психологическим и эмоциональным проблемам у женщин с избы-

точным весом (Абдуллин А.Г., Тумбасова Е.Р.; Малкина-Пых И.Г., Саямов Ю.Н. и др.).

Исследование ценностной сферы женщин с избыточной массой тела имеет большое значение для понимания и преодоления этих проблем (высокая тревожность, низкая самооценка, внутренняя пустота, потерянности, подавленность, выраженность агрессивных тенденций, повышенная враждебность, недостаточная гибкость, тенденция к длительному переживанию негативных эмоций, склонность к уходу от проблем в ситуациях эмоционального напряжения). Оно позволит более глубоко проникнуть в основы психологии и эмоционального состояния этих женщин, а также выделить ключевые механизмы, обуславливающие формирование самооценки и восприятия себя и своего тела (Малкина-Пых И. Г.; Савчикова Ю. Л.) [6; 8].

Ценностная сфера – это сложная система убеждений, мировоззрения и ценностных ориентаций, которые формируются под воздействием различных факторов – семьи, образовательных институтов, среды обитания и так далее [10].

Ценности играют важную роль в жизни людей, определяя их поведение и значимость поступков. Именно поэтому в психологических исследованиях так часто используется понятие «ценность», которое включает в себя личностный смысл, значимость, ценностные ориентации и отношения, оценки, установки, нормы, идеалы и другие аспекты [3; 4].

В социальных науках понятие «ценности» используются для характеристики культурных групп, обществ и отдельных людей, для отслеживания изменений с течением времени и для объяснения мотивационных основ установок и поведения. Согласно теории базовых ценностей Ш. Шварца, существует десять основных типов ценностей, которые имеют сходную структуру в различных культурных группах. К ценностям Ш.Шварц относит понятия и убеждения, которые имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению, превосходят специфические ситуации, управляют выбором или оценкой поведения или событий и упорядочены по относительной важности [14; 15]. Однако каждая социальная группа

отличается по относительной важности различных ценностей. Наше исследование посвящено изучению ценностной сферы женщин с избыточной массой тела, рассматривая их как отдельную культурную или социальную группу. Эта группа действительно имеет свою специфику, особенно учитывая социальную стигматизацию, которой они подвергаются (Саямов Ю.Н.; Польская Н.А., Якубовская Д.К.; Brewis A.; Dressler W. W. и др.) [5; 6; 11; 12].

Так, по данным Puhl R.; Heuer C. ожирение стало стигмой в наши дни, так как наблюдается негативное отношение к людям, страдающим ожирением. То есть одной из ценностей современного общества становится масса тела и телосложение и люди, которые не соответствуют установленному стандарту (т.е. стройному телосложению) отходят на второй план [13]. В исследовании Н.А. Польской, Д.К. Якубовской рассматривается как социокультурные факторы, связанные с идеализацией тела в социальных медиа влияют на неудовлетворенность телом у женщин [7], что сказывается на самооценке женщин с лишним весом.

Таким образом, последствия стигматизации из-за лишнего веса могут негативно сказываться на личностных особенностях людей в большом теле. Женщины с избыточной массой тела могут ориентироваться на те социокультурные ценности, которые будут негативно влиять на их проявленность в социуме, принижать их самооценку. С другой стороны несформированность ценностных факторов может оказывать влияние на повышение веса тела, который может проявляться как процесс компенсации недостаточной осмысленности жизни [1]. Работа по изменению ценностных ориентаций предполагает идентификацию тех ценностей, которые мотивируют здоровое поведение. Для женщин с избыточным весом это, могут быть такие ценности, как здоровье, самооценка, благополучие. Определение этих ценностей помогает им разработать стратегии поведения, которые соответствуют их целям снижения веса и улучшения здоровья. В дополнение к идентификации положительных ценностей важно также выявить негативные ценности, которые могут подрывать усилия по снижению веса. Например, ценность комфорта совместно с низкой

толерантностью к фрустрации может привести к выбору нездоровой пищи или отказу от физических упражнений [2; 5].

Распознав такие негативные ценности, женщины могут сознательно работать над их изменением на более здоровые альтернативы. Формирование здоровых ценностей включает в себя не только изменение существующих ценностей, но и создание новых. Например, женщина с избыточным весом может развить ценность самосострадания, что позволит ей принимать себя такой, какая она есть, и работать над своим здоровьем без чувства вины или стыда. Или она может развить ценность ответственности за свое здоровье, что побудит ее делать здоровые выборы в отношении питания и физических упражнений. Создание новых ценностей требует времени и усилий, но это может существенно повлиять на успешность программы снижения веса. Когда женщины с избыточным весом имеют сильные здоровые ценности, они более мотивированы следовать здоровым привычкам и преодолевать трудности в процессе снижения веса. Кроме того, работа над ценностями может помочь женщинам с избыточным весом преодолеть негативные социальные стереотипы и дискриминацию, с которыми они могут сталкиваться. Осознав свои собственные ценности и приняв свое тело таким, какое оно есть, они могут лучше противостоять предрассудкам и стереотипам, которые им навязывает общество. Это, в свою очередь, может привести к повышению самооценки, уверенности в себе и более позитивному отношению к жизни и к себе. Таким образом, работа по изменению и формированию ценностных ориентаций является важнейшей частью программы снижения веса для женщин с избыточной массой тела. Определив свои ценности, осознав негативные стереотипы и сформировав новые здоровые ценности, женщины могут увеличить свою мотивацию, улучшить свое здоровье и преодолеть трудности, связанные с избыточным весом.

Поэтому нам представляется интересным исследование особенностей ценностной сферы женщин с избыточной массой тела, как особой социо-культурной группы, подвергающейся объективации и стигматизации.

Материалы и методы

Целью нашего исследования было определение особенностей ценностной сферы женщин с избыточной массой тела. Всего в нашем исследовании приняли участие 30 женщин в возрасте от 30 до 42 лет, из них 15 женщин с повышенным индексом массы тела (от 30 до 45) составили экспериментальную группу (ЭГ), а 15 с нормальным весом (ИМТ от 18 до 23) – контрольную группу (КГ). Все женщины, принимавшие участие в исследовании были продиагностированы по трем методикам:

- анкетирование с целью определения наличия проблемы с лишним весом. По данным анкетирования происходил отбор в контрольную и экспериментальную группы;
- методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах», автор Е. Б. Фанталова;
- портретный ценностный опросник (PVQ-RR) (дополненная методика Ш. Шварца);
- «Морфологический тест жизненных ценностей», авторы В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина.

При обработке полученных данных для определения достоверности различий между контрольной и экспериментальной группой в выявленных особенностях ценностной сферы применялся статистический критерий U Манна-Уитни, который подсчитывался с помощью программы SPSS Statistics.

Результаты и обсуждение результатов

Общие результаты диагностического исследования женщин представлены в таблице 1.

При обработке данных по методике «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) мы анализировали только интегральные показатели структуры ценностной сферы, определив, таким образом, общий индекс расхождения между Ценностью и Доступностью, и частные его параметры: «внутренний конфликт» (недостаточна доступность ценности), «внутренний вакуум» (ощущение ненужности имеющейся

ценности) и «нейтральной зоны» (совпадение потребности желаемого и возможности его удовлетворения). Как видно из таблицы в экспериментальной группе показатели индекса расхождения (ср.б. – 18,2), внутреннего конфликта (9,7%) и внутреннего вакуума (12,8%) являются низкими, а показатель нейтральной зоны – высокий (77,2%). В контрольной группе полученные средние показатели по методике Е.Б. Фанталовой свидетельствуют о среднем уровне дезинтеграции в ценностной сфере: индекс расхождения – 44,67 б.; внутренний конфликт – 33,83%; внутренний вакуум – 33,67%; нейтральная зона – 31%.

На основании полученных результатов, а также с учетом того, что по всем данным показателям методики УСЦД получены статистически значимые различия по критерию U Манна-Уитни, можно было бы сделать вывод об общей ценностной удовлетворенности женщин с избыточной массой тела по сравнению с женщинами с условно нормальным весом. Однако учитывая пограничный уровень значимости различий (t от 0,02 до 0,05), обозначим, что особенности соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах у женщин с избыточной массой тела требуют дополнительного изучения.

Таблица 1.

Результаты диагностики ценностной сферы женщин с избыточной и условно нормальной массой тела

Методика	Показатель	Экспериментальная группа		Контрольная группа		U Манна-Уитни	Уровень значимости различий (t)
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартная отклонения		
Методика «Уровня соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой	Индекс расхождения	18,20	8,82	44,67	23,35	64,00	0,05
	Ценность-Доступность						
	Внутренний конфликт	9,70	16,49	33,83	17,01	60,50	0,02
	Внутренний вакуум	12,80	16,84	33,67	18,55	63,50	0,04
	Нейтральная зона	77,20	27,70	31,00	35,84	61,50	0,02

Портретный ценностный опросник (PVQ-RR)	Самостоятельность / мысли	13,60	2,67	14,00	3,03	81,50	0,96
	Самостоятельность / действия	15,50	2,01	14,67	2,42	75,50	0,47
	Стимуляция	11,80	2,62	10,50	3,02	71,00	0,23
	Гедонизм	12,60	2,50	12,50	1,22	77,00	0,57
	Достижение	12,80	2,86	13,33	3,08	76,50	0,55
	Власть / ресурсы	10,60	3,10	12,00	1,90	73,50	0,35
	Власть / доминирование	9,00	3,27	8,67	1,37	81,50	0,96
	Репутация	14,10	2,92	13,33	1,63	77,00	0,58
	Безопасность / общественная	12,70	2,36	12,67	3,27	80,00	0,83
	Безопасность / личная	13,70	2,36	15,67	1,37	66,00	0,07
	Конформность / правила	9,80	2,57	10,50	3,15	81,50	0,96
	Конформность / межличностная	12,30	2,16	11,17	2,32	73,00	0,32
	Традиция	11,50	2,46	10,83	3,06	77,00	0,58
	Скромность	9,00	3,30	8,17	3,60	79,50	0,79
	Благожелательность / долг	14,40	1,51	15,17	0,75	71,50	0,24
	Благожелательность / забота	13,50	1,90	14,83	1,17	69,00	0,15
	Универсализм / забота	13,30	2,21	12,17	2,48	76,50	0,55
	Универсализм / природа	11,60	2,72	9,67	3,14	68,50	0,13
	Универсализм / толерантность	11,60	2,12	12,17	1,94	76,50	0,54
Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина):	Саморазвитие	6,00	2,16	5,83	2,64	80,00	0,83
	Духовное удовлетворение	5,70	1,95	4,00	1,90	66,50	0,08
	Креативность	6,30	2,11	5,67	2,80	76,50	0,54
Терминальные ценности	Социальные контакты	5,00	1,41	5,33	2,34	77,00	0,58
	Собственный престиж	5,60	1,78	4,83	1,33	74,50	0,41
	Достижения	5,60	1,90	4,83	2,93	71,50	0,25
	Материальное положение	5,50	1,43	5,33	2,07	80,00	0,82
	Сохранение индивидуальности	6,80	1,55	7,00	2,00	79,00	0,74
Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина):	Профессиональная жизнь	4,90	2,13	4,83	2,32	81,00	0,91
	Обучение и образование	5,60	1,90	5,33	2,25	77,00	0,58
	Семейная жизнь	4,40	2,80	3,83	1,60	81,00	0,91
	Общественная активность	5,90	2,18	5,50	1,76	77,50	0,62
	Жизненные сферы	Увлечения	7,50	1,84	6,00	2,37	71,50
Физическая активность		6,40	1,43	6,00	1,67	75,50	0,46

Портретный ценностный опросник (PVQ-RR) создан для оценки 19 ценностей, которые соответствуют основным требованиям, разработанным Ш. Шварцем для базовых ценностей. Они фокусируются на личной или социальной выгоде от результата, росте и саморазвитии или избегании тревожности и защите, открытости к изменениям или сохранении статус-кво, направленности на собственное благо или благо других.

Анализ сравнительных данных, представленных в таблице 1, показывает, что значимых различий по шкалам портретного ценностного опросника между группами женщин с избыточным и условно нормальным весом не выявлено. Однако стоит отметить несколько показателей, по которым контрольная и экспериментальная группы незначительно отличаются между собой. Установлено, что у женщин с избыточной массой тела выше развиты такие показатели ценностей как стимуляция (стремление к новому или возбуждающему; разница в среднегрупповом балле – 1,3 б.); межличностной конформности (избегание вреда и разочарования по отношению к другим людям; разница в среднегрупповом балле – 1,13 б.) и универсализма, как защиты других людей (забота; разница в среднегрупповом балле – 1,13 б.) и окружающей среды (природа; разница в среднегрупповом балле – 1,93 б.). Большинство этих показателей относятся к социальному фокусу по Ш.Шварцу, что может косвенно свидетельствовать о большей значимости общества и окружения для женщин с избыточной массой тела.

У женщин с нормативными показателями индекса массы тела выше развиты такие показатели ценностной сферы, как власть за счет ресурсов (желание контроля посредством материальных и социальных ресурсов; разница в среднегрупповом балле – 1,4 б.); личная безопасность (желание безопасности для непосредственного окружения; разница в среднегрупповом балле – 1,97 б.) и благожелательность – забота (преданность группе; разница в среднегрупповом балле – 1,33 б.). Еще раз отметим, что выявленные различия в ценностной сфере женщин с избыточным и условно нормальным весом не подтверждены данными статистики, однако они заслуживают интереса и дальнейшего исследования.

Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) направлен на изучение индивидуальной системы ценностей человека для лучшего понимания смысла его действий и поступков. Основным диагностическим элементом МТЖЦ - это терминальные ценности, которые создатели определили как отношение субъекта к явлениям, жизненным фактам, объектам и другим людям, признание их важности и жизненной ценности. Реализация терминальных ценностей может быть различной в различных сферах жизни. Под понятием «жизненная сфера» подразумевается сфера социальной деятельности человека. Значимость каждой сферы жизни может различаться для разных людей.

Сравнение данных по данной методике между контрольной и экспериментальной группами показывает, что у женщин с избыточной массой тела выше развита значимость ценности духовное удовлетворение (желание получить моральное удовлетворение во всех сферах жизни, приверженность к соблюдению этических норм в поведении и детальности), хотя в обеих группах данный показатель достиг только среднего уровня (5,7 – в экспериментальной группе; 4 – в контрольной). При анализе показателей по шкалам жизненных сфер также можно отметить большую значимость для женщин с повышенным весом сферы увлечений (разница в среднegrупповом балле – 1,5 б.). Также отметим, что выявленные особенности жизненных ценностей женщин с избыточной массой тела не являются статистически достоверными и требуют уточнения в ходе дальнейших исследований.

Заключение

Анализ результатов диагностического исследования особенностей ценностной сферы женщин с избыточной массой тела показал следующее.

1. Исследование уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах показало, что у женщин с повышенным ИМТ индекс расхождения ценность-доступность ниже, чем в выборке с нормативным ИМТ (также как и показатели внутреннего

конфликта и внутреннего вакуума). Возможно, это связано с тем, что женщины с избыточным весом, которые принимали участие в нашем исследовании, активно занимались своим здоровьем, они обращались к диатологу и психологу за консультациями и соответственно демонстрировали более высокую ценностную удовлетворенность по сравнению с женщинами с нормальным весом. То есть женщины с избыточным весом могут испытывать чувство удовлетворения своей физической формой и не воспринимать ее как препятствие для реализации своих ценностей. Хотя женщины с избыточным весом могут испытывать более высокую удовлетворенность доступности и реализации их ценностей, это чувство может быть перевешено негативными факторами, такими как неудовлетворенность внешностью и отношение к телу. Эти выводы подчеркивают необходимость целостного подхода к изучению проблемы управления весом, который не только фокусируется на достижении определенного результата в плане массы тела, но и учитывает его влияние на ценности и благополучие человека.

2. Показатели портретного ценностного опросника не дали статистически достоверных различий в исследуемых выборках, но показали, что для женщин с избыточным весом характерны более высокие показатели в определенных категориях ценностей. Так, женщины с избыточным весом имеют более высокое стремление к новым впечатлениям и переживаниям (данные по шкале стимуляция), более склонны избегать конфликтов и не хотят разочаровывать окружающих (данные по шкале межличностной конформности); они более заботливы и склонны помогать другим и проявляют большую заботу об окружающей среде (данные по шкалам универсализма). Большинство из этих ценностей относятся к социальному фокусу по теории Шварца, что указывает на то, что женщины с избыточным весом ориентированы на поддержание гармоничных отношений с другими людьми и окружающим миром. Эти тенденции согласуются с данными, почерпнутыми из научной литературы о том, что женщины с избыточным весом более ориентированы на заботу и помощь другим людям (например, Зеньков А. С.; Малкина-Пых И.Г.). В дополнение к этим ценностям, ориентированным на

социальные аспекты, женщины с избыточным весом также продемонстрировали более высокие показатели по шкале «стимуляция», которая характеризует ценности, связанные с познанием, любопытством и готовностью принять новые идеи. Это говорит о том, что женщины с избыточным весом могут испытывать сильное желание приобретать новые знания и расширять свой кругозор. В целом, эти выводы показывают, что ценностные ориентации женщин с избыточным весом характеризуются акцентом на социальном фокусе, сострадании, экологической осведомленности и открытости к новым идеям. Эти ценности отражают желание поддерживать гармоничные отношения, заботиться о других и вносить вклад в общее благо. Вероятно, это является проявлением компенсаторной стратегии гиперконтроля или конформности, которые могут формироваться у людей недовольных собой (своим внешним видом). Однако данная гипотеза требует дополнительных исследований. Понимание этих уникальных ценностных ориентаций может способствовать более эффективному взаимодействию и разработке программ поддержки, учитывающих потребности и ценности женщин с избыточным весом.

3. Применение в диагностическом исследовании морфологического теста жизненных ценностей также не позволило найти статистически достоверных отличий, но показало, что ценность «духовного удовлетворения» имеет большее значение для женщин с избыточным весом, чем для женщин из контрольной группы. Это свидетельствует об их стремлении к моральному комфорту и следованию этическим нормам (вероятно, снова прослеживается защитная стратегия к конформности). Тем не менее, общая значимость этой ценности оказалась средней в обеих группах, что указывает на ее важность, но не на доминирующее значение в их жизни. Кроме того, обнаружилось, что для женщин с повышенным весом особую роль играет сфера развлечений. Можно предположить, что это связано с отношением к хобби как к источнику облегчения и самовыражения, необходимому в связи с психологическими трудностями, связанными с избыточным весом, и их стремлением компенсировать негативные переживания, связанные с физическим обликом, посредством

положительных впечатлений в других сферах. Эти различия могут пролить свет на психологические адаптации, позволяющие женщинам с избыточным весом справляться с проблемами, связанными с весом, и предоставить ценную информацию для разработки вмешательств, направленных на улучшение качества жизни и благополучия женщин с избыточным весом.

При интерпретации полученных результатов важно учитывать, что они не являются окончательными и требуют продолжения исследования. Важно учитывать, что ценностная сфера человека является сложным и многогранным образованием, которое подвержено влиянию различных факторов, таких как социальное окружение, культурный контекст и индивидуальные особенности. В дальнейших исследованиях можно использовать комплексный подход, учитывающий не только показатели ценностной сферы, но и другие психологические характеристики женщин с избыточным весом, такие как самооценка, образ тела и уровень удовлетворенности жизнью. Это позволит лучше понять особенности их ценностной сферы и разработать более эффективные стратегии по улучшению их физического и психологического здоровья.

Заключение комитета по этике. Исследование было проведено в соответствии с принципами положения Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации (Declaration of Helsinki, and approved by the Institutional Review Board).

Список литературы

1. Абдуллин А.Г., Тумбасова Е.Р. Ценностные ориентации женщин с избыточным весом // Психология. Психофизиология. 2019. Т.12. №4. С. 5-12. <https://doi.org/10.14529/jpps190401>
2. Васильева Е. А. Базисные убеждения личности с компульсивным перееданием // Научный альманах. 2016. № 3. С. 203-206. <https://doi.org/10.17117/na.2016.03.04.203>
3. Волобуев Я. В. Индивидуальные ценности: виды ценностей как критериев выбора // Каспийский регион: политика, экономика, культу-

- ра. 2022. № 2 (71). С. 145-152. https://doi.org/10.54398/1818510X_2022_2_145
4. Горькая Ж. В. Психология ценностей. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. 92 с.
 5. Зеньков А. С. Особенности в психологических защитах, базисных убеждениях и копинг-стратегий у женщин с лишним весом, сформировавшимся в результате нарушений пищевого поведения // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 248-254.
 6. Малкина-Пых И.Г. исследование влияния индивидуально-психологических характеристик на результаты коррекции пищевого поведения и алиментарного ожирения // Сибирский психологический журнал. 2007. № 30. С. 90-94
 7. Польская Н.А., Якубовская Д.К. Идеализация тела в социальных медиа // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 2. С. 128-141. <https://doi.org/10.31857/S020595920018771-4>
 8. Савчикова Ю.Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005.
 9. Саямов Ю.Н. Социально-этические аспекты ожирения как глобальная проблема // Медицинская этика. 2021. Т. 9. № 2. С. 4-9. <https://doi.org/10.24075/medet.2021.011>
 10. Фатич А. Ценность идентичностей: личность как экология ценностей // Социум и власть. 2021. № 2 (88). С. 26-35. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2021-2-26-35>.
 11. Brewis A. Body norms and fat stigma in global perspective // *Current Anthropology*, Chicago. 2011. Vol. 52. № 2. P. 269-276. <https://doi.org/10.1086/659309>
 12. Dressler W. W. How culture shapes the body: Cultural consonance and body mass in urban Brazil // *American Journal of Human Biology*, Nova York. 2012. Vol. 24, № 3. P. 325-331. <https://doi.org/10.1002/ajhb.22207>
 13. Puhl R., Heuer C. The stigma of obesity: a review and update // *Obesity*, Silver Spring. 2009. Vol. 17. № 5. P. 941-964. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.636>
 14. Schwartz S. H., Boehnke K. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis // *Journal of Research in Personality*. 2004. №38. P. 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)

15. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

References

1. Abdullin A.G., Tumbasova E.R. Value orientations of overweight women. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya* [Psychology. Psychophysiology], 2019, vol. 12, no. 4, pp. 5-12. <https://doi.org/10.14529/jpps190401>
2. Vasil'eva E. A. Basic beliefs of a person with compulsive overeating. *Nauchnyy al'manakh* [Scientific almanac], 2016, no. 3, pp. 203-206. <https://doi.org/10.17117/na.2016.03.04.203>
3. Volobuev Ya. V. Individual values: types of values as criteria of choice. *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kul'tura* [The Caspian region: politics, economics, culture], 2022, no. 2 (71), pp. 145-152. https://doi.org/10.54398/1818510Kh_2022_2_145
4. Gor'kaya Zh. V. *Psychology of values: a textbook*. Samara: Samarskiy universitet, 2014, 92 p.
5. Zen'kov A. S. Features in psychological defenses, basic beliefs and coping strategies in overweight women formed as a result of eating disorders. *Chelovecheskiy faktor: Sotsial'nyy psikholog* [Human factor: A social psychologist], 2019, no. 1 (37), pp. 248-254.
6. Malkina-Pykh I.G. Investigation of the influence of individual psychological characteristics on the results of correction of eating behavior and alimentary obesity. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2007, no. 30, pp. 90-94.
7. Pol'skaya N.A., Yakubovskaya D.K. Idealization of the body in social media. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2022, vol. 43, no. 2, pp. 128-141. <https://doi.org/10.31857/S020595920018771-4>
8. Savchikova Yu.L. *Psychological characteristics of women with weight problems*. SPb., 2005.
9. Sayamov Yu.N. Socio-ethical aspects of obesity as a global problem. *Meditinskaya etika* [Medical ethics], 2021, vol. 9, no. 2, pp. 4-9. <https://doi.org/10.24075/medet.2021.011>

10. Fatich A. The value of identities: personality as an ecology of values. *Sotsium i vlast'* [Society and power], 2021, no. 2 (88), pp. 26-35. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2021-2-26-35>
11. Brewis A. Body norms and fat stigma in global perspective. *Current Anthropology, Chicago*, 2011, vol. 52, no. 2, pp. 269-276. <https://doi.org/10.1086/659309>
12. Dressler W. W. How culture shapes the body: Cultural consonance and body mass in urban Brazil. *American Journal of Human Biology, Nova York*, 2012, vol. 24, no. 3, pp. 325-331. <https://doi.org/10.1002/ajhb.22207>
13. Puhl R., Heuer C. The stigma of obesity: a review and update. *Obesity, Silver Spring*, 2009, vol. 17, no. 5, pp. 941-964. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.636>
14. Schwartz S. H., Boehnke K. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 2004, no. 38, pp. 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
15. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2012, vol. 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Токарева Юлия Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой управления персоналом Уральского гуманитарного института
Уральский федеральный университет
ул. Ленина, 51, г. Екатеринбург, Свердловская область, 620002, Российская Федерация
e.e.symaniuk@urfu.ru

Толмачева Вера Игоревна, аспирант
Дальневосточный Федеральный Университет
п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, Приморский край, 690922, Российская Федерация
rectorat@dvfu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Yulia A. Tokareva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Personnel Management of the Ural Humanitarian Institute

Ural Federal University

51, Lenin Str., Yekaterinburg, Sverdlovsk region, 620002, Russian Federation

e.e.symanyuk@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8868-7833>

Vera I. Tolmacheva, PhD student

Far Eastern Federal University

Ajax, 10, Russian Island, Vladivostok, Primorsky Krai, 690922, Russian Federation

rectorat@dyfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7179-1665>

Поступила 19.04.2024

После рецензирования 11.05.2024

Принята 15.05.2024

Received 19.04.2024

Revised 11.05.2024

Accepted 15.05.2024

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://rjep.ru>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

1. Введение.
2. Цель работы.
3. Материалы и методы исследования.
4. Результаты исследования и их обсуждение.
5. Заключение.
6. Информация о конфликте интересов.
7. Информация о спонсорстве.
8. Благодарности.

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА КАК ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ Т.Ю. Основина, Н.А. Тарасова	7
ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И.А. Семёнкина, Т.А. Павлова, С.С. Миронцева, Д.В. Моисеев	32
ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Е.Н. Перовщикова	57
ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС КАК СПОСОБ КОМПЕНСАЦИИ НЕДОСТАТОЧНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ У АСПИРАНТОВ Мартьянова И.А.	79
ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ Ю.Д. Верхогурцев	103
ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ С.И. Беловицкая, И.В. Шатохина	117

РАЗВИТИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НЕЯЗЫКОВЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ Н.Н. Касагкина	140
ЦИФРОВОЙ СЛЕД ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ФИКСАЦИИ ВТОРИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ А.Р. Ромащенко	157
СТИГМА И СТИГМАТИЗАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И МОДЕЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев, А.А. Фортунатов	180
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА» В РФ А.А. Чудаева	199
ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ Е.Э. Шишлова	223
ОТНОШЕНИЕ К ЮМОРУ КАК К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СРЕДСТВУ В ПЕРИОД АНТИЧНОСТИ В.А. Докучаев, О.В. Деренчук	241
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ВУЗЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ Сивцева А.С., Миронцева С.С., Бугославская А.В.	257

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧАСТНИКОВ
КОНКУРСА «АБИЛИМПИКС»

Н.О. Садовникова, Т.Ю. Шайдурова,
А.А. Шайдуров 283

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ

Е.Б. Абросимова, Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова 308

ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ
У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА: СВЯЗЬ С МОТИВАЦИЕЙ
И ПЕРЕЖИВАНИЯМИ В УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.А. Гурьянова 329

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
РЕСУРСЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ
В БОЛГАРИИ И РОССИИ)

И.В. Кротова, С.А. Эюбова 346

СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ ИСПЫТУЕМЫХ
С РАЗЛИЧНЫМ ВЕДУЩИМ АРХЕТИПОМ ЛИЧНОСТИ

В.А. Склеинис 365

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Е. Сербровская, О.И. Федосеева, М.П. Щербакова 381

ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ

К.Н. Павлова 402

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА Ю.А. Токарева, В.И. Толмачева	417
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	435

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

IMPLEMENTATION OF AN EDUCATIONAL PROJECT AS A SOCIAL EDUCATION TECHNOLOGY FOR TRAINING BACHELORS IN THE FIELD OF SOCIAL WORK T.Y. Osnovina, N.A. Tarasova	7
DIGITAL TRANSFORMATION TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES I.A. Semyonkina, T.A. Pavlova, S.S. Mirontseva, D.V. Moiseev	32
DESCRIPTION OF EDUCATIONAL RESULTS OF TRAINING FUTURE PHYSICS TEACHERS TO RESEARCH ACTIVITIES E.N. Perevoshchikova	57
A WAY TO COMPENSATE PHD STUDENTS' INSUFFICIENT EFL PROFICIENCY: FLIPPED CLASSROOM APPROACH I.A. Martynova	79
EDUCATIONAL ENVIRONMENT POTENTIAL TO IMPROVE CADET TRAINING QUALITY Yu.D. Verkhoturtsev	103
THE PECULIARITIES OF THE TRANSFORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS VOCATIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL CHALLENGES S.I. Belovitskaya, I.V. Shatokhina	117
MEDIATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE NON-LINGUISTIC STUDENTS LANGUAGE PROFILE N.N. Kasatkina	140

DIGITAL LEARNING FOOTPRINT AS A WAY OF FIXING SECONDARY EDUCATIONAL TEXTS AS A RESULT OF SEMANTIC READING BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS A.R. Romashchenko	157
STIGMA AND STIGMATIZATION IN A PEDAGOGICAL'S PROFESSIONAL WORK: SUBSTANTIVE AND INFORMATIVE ANALYSIS AND MODEL'S PRESENTATIONS V.V. Afanasiev, I.V. Afanasiev, A.A. Fortunatov	180
TOPICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF COMPETENCES IN THE FIELD OF TECHNOLOGICAL ENTREPRENEURSHIP IN THE FRAMEWORK OF BACHELOR'S DEGREE IN ECONOMICS IN RUSSIA A.A. Chudaeva	199
TECHNOLOGY OF VISUAL PSYCHODIAGNOSTICS IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION E.E. Shishlova	223
THE ATTITUDE TO HUMOR AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE PERIOD OF ANTIQUITY V.A. Dokuchaev, O.V. Derenchuk	241
COMMUNICATIVE TOLERANCE FORMATION AT UNIVERSITY: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS A.S. Sivtseva, S.S. Mirontseva, A.V. Bugoslavskaya	257
THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PREPARATION PROCESS FOR THE PARTICIPANTS OF THE ABILIMPIX COMPETITION N.O. Sadovnikova, T.Y. Shaidurova, A.A. Shaidurov	283

PSYCHOLOGICAL STUDIES

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR GIFTED CHILDREN IN MUSIC LEARNING E.B. Abrosimova, E.A. Makarova, E.L. Makarova	308
CHOICE OF A TEACHING CAREER IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS: RELATIONSHIP WITH MOTIVATION AND EXPERIENCES IN ACADEMIC ACTIVITY Gur'yanova T.A.	329
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (DIAGNOSTIC CONTEXT IN BULGARIA AND RUSSIA) I.V. Krotova, S.A. Eyubova	346
FEATURES OF THE CONCEPTS OF TIME OF SUBJECTS WITH DIFFERENT LEADING PERSONALITY ARCHETYPE V.A. Skleynis	365
MOTIVATIONAL READINESS TOWARDS THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF CADETS IN THE UNIVERSITIES UNDER THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS N.E. Serebrovskaya, O.I. Fedoseeva, M.P. Shcherbakova	381
THE HIERARCHY OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS K.N. Pavlova	402
STUDY OF THE VALUE SPHERE OF OVERWEIGHT WOMEN Y.A. Tokareva, V.I. Tolmacheva	417
RULES FOR AUTHORS	310

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.
Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology
are always open and free access.
Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 30.06.2024. Дата выхода в свет 30.06.2024. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 31,92. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP153/024. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская» (ИП Давгуненко А.А. ИНН 344210747590). Адрес типографии: ул. Проезд Добролюбова 3 стр. 2, г. Москва, 127254, Россия.