

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 6 (52) 2023

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 6 (52) 2023

**ТОМСК
2023**

Главный редактор:

В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)

E-mail: inir@tspu.edu.ru

Редакционная коллегия:

С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)

E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;

Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);

Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);

М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);

Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);

А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,

академик РАО (Новосибирск, Россия).

Редакционный совет:

В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,

заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);

П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);

М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);

E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);

A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);

A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, Н. А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции и издателя:

пр. Комсомольский, 75, оф. 205, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано: ООО «Печатная мануфактура»

ул. Королева, 4, Томск, Россия, 634055

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 30.11.2023. Дата выхода в свет: 22.12.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 24,2. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1267/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Алышева.

Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Г. В. Кругликова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2023. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 6 (52) 2023

**TOMSK
2023**

Editor-in-Chief:

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: inir@tspu.edu.ru

Editorial Board:

S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;

T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*

*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*

M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, N. A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 205, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed by: "Pechatnaya manufaktura",
ul. Koroleva, 4, Tomsk, Russia, 634055

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)
PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 30.11.2023. Publication date: 22.12.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1267/H.

Production editor: Yu. Yu. Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2023. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гельфман Э. Г., Подстригич А. Г., Андаев Д. О. Особенности конструирования образовательного пространства учебной темы (на примере математики)	7
Петрова Е. Ю., Ершова Т. В. Графические приемы работы с текстом на уроках географии	21
Леонтьев Э. П., Давыдова Е. А., Николаев А. К. Использование языкового материала на примере русских пословиц в учебниках русского языка для 7–9-х классов общеобразовательной школы Монголии	32
Сафонова Е. А. Анализ школьных сочинений-отзывов о прочитанной книге обучающихся разных поколений	42

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Шевченко М. С., Байко В. А. Опыт использования балльно-рейтинговой системы по дисциплине «Русский язык делового общения» в Севастопольском государственном университете	51
Валуева О. Н. Формирование лингвокраеведческих знаний иностранных студентов-филологов с использованием технологии буктрейлер	60
Баяндина О. В., Гафурова Н. В. Самооценка компетенций обучающимися на дисциплинах профессионального цикла технических направлений подготовки	69
Шабанова И. А., Ковалева С. В. Освоение дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» в педагогическом вузе	79
Круглова Л. В., Бабакина Т. Н., Гребенкина И. Н. Система вузовской подготовки учителей немецкого/французского языка в контексте компетентностно-деятельностной и профессионально направленной образовательной модели	87
Ермоленкина Л. И., Коломейцева Т. С. Лингвокультурологический потенциал философского текста в практике обучения русскому языку как иностранному	96
Скрипко З. А., Нерадовская О. Р., Лопаткин В. М. Развитие творческого потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (на примере преподавания естественно-научных дисциплин)	106

ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ревякина В. И., Лобанов В. В. Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности	113
Волчкова И. В., Суханова Е. А., Грузных С. Н. Развитие человеческого потенциала как актуальный контекст трансформации системы образования России.	122
Алексеева О. В., Александрова Н. В., Скворцова Т. П. Образовательные возможности виртуальных образовательных лабораторий: анализ сложившейся практики	134

ПСИХОЛОГИЯ

Табунов И. А., Смирнова О. В., Сборцева Т. В. Качественные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность (в представлении преподавателей и студентов)	143
Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Персональные концепции безопасности в научном пространстве психологического знания	154
Будякова Т. П. Качество жизненных планов в позднем юношеском возрасте	164
Морозова И. С., Цигичко Е. А. Интегральные характеристики памяти у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте: взаимосвязи показателей, гендерные различия	172
Ральникова И. А., Гурова О. С., Ипполитова Е. А. Профессиональные перспективы современных подростков	186
Симакова Т. А., Карпова Г. С. Прикладные аспекты проблемы развития психологической киберустойчивости в структуре профессиональной подготовки специалистов	194

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Gelfman E. G., Podstrigich A. G., Andaev D. O. Design features of the educational topic learning environment (on the example of mathematics)	7
Petrova E. Yu., Ershova T. V. Graphic techniques of working with text in geography lessons	21
Leontyev E. P., Davydova E. A., Nikolaev A. K. The use of language material on the example of Russian proverbs in Mongolian textbooks of the Russian language for grades 7–9 in secondary schools in Mongolia	32
Safonova E. A. Analysis of school essays-reviews of the book read by different generations	42

HIGHER EDUCATION

Shevchenko M. S., Bayko V. A. Experience of using a point-rating system for the discipline «Russian language of business communication» in Sevastopol State University	51
Valueva O. N. Formation of regional linguistic knowledge of foreign philology students using booktrailer technology	60
Bayandina O. V., Gafurova N. V. Self-assessment of competencies by students in the disciplines of the professional cycle of technical areas of training	69
Shabanova I. A., Kovaleva S. V. Mastering the discipline «Modern means of evaluating learning outcomes» at a pedagogical university	79
Kruglova L. V., Babakina T. N., Grebenkina I. N. German/French language teachers university training system in the context of competence activities and professionally directed educational model	87
Yermolenkina L. I., Kolomeytseva T. S. Linguistic and cultural potential of the philosophical text in the practice of teaching Russian as a foreign language	96
Skripko Z. A., Neradovskaya O. R., Lopatkin V. M. Development of the creative potential of the future teacher in the process of professional training (on the example of teaching natural sciences)	106

HISTORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Revyakina V. I., Lobanov V. V. Ideas of domestic 20th century educators on upbringing of a collective-oriented person	113
Volchkova I. V., Sukhanova E. A., Gruznykh S. N. Development of human potential as an actual context for the transformation of the education system in Russia	122
Alekseyeva O. V., Aleksandrova N. V., Skvortsova T. P. Educational opportunities of virtual educational laboratories: analysis of current practice	134

PSYCHOLOGY

Tabunov I. A., Smimova O. V., Sborstseva T. V. Qualitative characteristics of students' involvement in educational activities (in the view of lecturers and students)	143
Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Personal security concepts in the scientific space of psychological knowledge	154
Budyakova T. P. Quality of life plans in late adolescence	164
Morozova I. S., Tsigichko E. A. Integral characteristics of memory in boys and girls in early adolescence: correlations of indicators, gender differences	172
Ralnikova I. A., Gurova O. S., Ippolitova E. A. Professional prospects of modern teenagers	186
Simakova T. A., Karpova G. S. Applied aspects of the problem of the development of psychological cyber resilience in the structure of professional training of specialists	194

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 37.026; 373.51; 372.851

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-7-20>

Особенности конструирования образовательного пространства учебной темы (на примере математики)

Эмануила Григорьевна Гельфман¹, Анна Геннадьевна Подстригич²,
Денис Олегович Андаев³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ mina.gelfman@yandex.ru

² anpodstrigich@mail.ru

³ denis-den97@mail.ru

Аннотация

Актуальность работы обусловлена тем, что математика как особый язык науки и коммуникации является культурным феноменом современного цифрового общества, а учебные тексты по математике как условие реализации осмысленного образования учащихся, рефлексивного самоопределения педагогов и построения развивающего образовательного пространства становятся предметом исследования различных наук, в том числе психодидактики. Методологической базой послужили описательный и системный анализ эмпирических фактов при изучении роли учебного текста и образовательного пространства учебной темы в создании развивающей образовательной среды, направленной на осмысленное освоение обучающимися математики. Использовался сравнительный метод при анализе учебных текстов с позиции их особенностей и свойств, способствующих созданию развивающей образовательной среды в процессе изучения математики. Анализируется и характеризуется современный учебный текст, трансформация содержания образования и важная роль, которая отводится образовательному пространству учебной темы. Проведя исследование и проанализировав полученные данные, делается вывод, что специальным образом построенное образовательное пространство учебной темы становится частью развивающей образовательной среды, оно влияет на достижение глубокого уровня понимания учащимся учебного материала, участвуя в формировании системы понятий, фактов, способов действий, мышления, восприятия мира и себя в пространстве.

Ключевые слова: учебный текст, образовательное пространство темы, развивающая образовательная среда, осмысленное образование

Для цитирования: Гельфман Э. Г., Подстригич А. Г., Андаев Д. О. Особенности конструирования образовательного пространства учебной темы (на примере математики) // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 7–20. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-7-20>

GENERAL EDUCATION

Original article

Design features of the educational topic learning environment (on the example of mathematics)

Emanuel G. Gelfman¹, Anna G. Podstrigich², Denis O. Andaev³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ mina.gelfman@yandex.ru

² anpodstrigich@mail.ru

³ denis-den97@mail.ru

Abstract

The relevance of the work is due to the fact that mathematics, as a special language of science and communication, is a cultural phenomenon of the modern digital society, and educational texts in mathematics, as a condition for the implementation of meaningful education for students, reflective self-determination of teachers and the design of a developmental learning environment, become the subject of research in various academic areas, including psychodidactics. The methodological base was a descriptive and systematic analysis of empirical facts in the study of the role of the educational text and the learning space of the educational topic in creating a developmental learning environment aimed at the meaningful mastering of mathematics by students. A comparative method was used in the analysis of educational texts from the standpoint of their features and properties that contribute to the creation of a developmental learning environment in the process of studying mathematics. The authors analyse and describe the modern educational text, the transformation of the education content and the crucial role of the learning environment in the process of mastering the educational topic. Having conducted the study and the analysis of the obtained data, the authors come to the conclusion that a specially designed educational topic learning environment is likely to become part of the developmental learning environment. Moreover, it seems to affect the achievement of a deep level of understanding the educational material by students and influences the system of concepts, facts, methods of action, thinking, perception of the world and the individual in the relevant environment.

Keywords: *educational text, learning environment of the educational topic, developmental learning environment, conscious learning*

For citation: Gelfman E. G., Podstrigich A. G., Andaev D. O. Design features of the educational topic learning environment (on the example of mathematics) [Osobennosti konstruirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva uchebnoy temy (na primere matematiki)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 7–20. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-7-20>

Образовательное пространство – это специальным образом выстраиваемая образовательная среда, которая играет решающее значение в развитии личностного потенциала учеников, учителей и всех участников образовательного процесса. С одной стороны, образовательная среда как сложная саморазвивающаяся система непосредственным образом влияет на качество образовательного процесса, с другой стороны, она создается всеми участниками данного процесса.

В настоящее время существуют разные подходы к определению понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», при этом во всех исследованиях подчеркивается, что среда оказывает важнейшее воздействие на формирование и развитие личности (В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, А. В. Хуторской, В. А. Ясвин и др.).

Компонентами образовательного пространства являются не только стены и парты, предметы и инструменты, компьютеры и интернет, физические, имитационные и социальные модели. Основу образовательного пространства составляет содержание обучения, а именно учебные тексты (в са-

мом широком смысле данного понятия), сконструированные на основе психодидактического подхода в образовании [1]. Это необходимо учитывать при планировании и создании современного развивающего образовательного пространства, определяющего процесс формирования учебной деятельности и становления универсальных учебных действий обучающихся.

Образовательное пространство может не стать образовательной средой – «личным пространством», личной образовательной историей, ресурсным потенциалом личностного, интеллектуального развития, реализацией личных смыслов (предпочтений, намерений, целей) и обогащения ментального опыта (когнитивного, метакогнитивного и интенционального компонентов интеллекта) каждого отдельного участника учебного процесса. Существенным обстоятельством создания личностно-развивающей образовательной среды становится не столько предметно-пространственная составляющая ее часть, сколько учебно-содержательная.

Следуя словам классика «...я никогда не говорил своим ученикам о „смысле“ музыки; если таковой и существует, во мне он не нуждается. И напротив, я всегда придавал большое значение тому, чтобы мои ученики умели как следует отсчитывать восьмые и шестнадцатые. Будешь ли ты учителем, ученым или музыкантом – благоговей перед „смыслом“, но не воображай, будто его можно преподавать» (Г. Гессе «Игра в бисер»), важно понимать, что только средствами учебного предмета, через освоение конкретных предметных знаний, методов и способов действий возможно приблизиться к достижению глубинных смыслов (пониманию изучаемого материала) и построению целостной картины мира.

При этом учебный текст необходимо рассматривать как обогащенную (насыщенную разными смыслами) среду, в которой происходит или может произойти самостоятельное образовательное движение. Средствами учебного текста специальным образом выстраиваемое пространство учебной темы становится средой для развития личностного потенциала ученика и педагога и характеризуется разнообразием, вариативностью, избыточностью, открытостью, проблемностью, провокативностью, интегративностью, междисциплинарностью и т. п. Необходимо создание специальных образовательных материалов, обеспечивающих возможность включения индивидуальных возможностей у обучающихся и педагогов, возможность активного использования индивидуального ментального опыта и функционального восприятия, ведения с самим собой внутреннего диалога, самостоятельного освоения учебной деятельности.

Проанализируем и сравним между собой учебные тексты, представленные на первых страницах двух учебных пособий для 7-го класса и призванные ввести учащихся в мир алгебры, познакомиться с новым разделом математики и новым для них языком алгебры.

«...В 7 классе вы будете изучать одночлены, многочлены, функции, научитесь читать графики реальных зависимостей и строить графики функций. Вы научитесь выполнять тождественные преобразования: сложение, вычитание, умножение и деление многочленов, разложение многочленов на множители и многое другое. Это даст вам возможность решать разнообразные не только математические задачи. Вы узнаете о способах решения систем линейных уравнений с двумя переменными. Вы сможете решать текстовые задачи, используя не только уравнения с одной переменной, но и системы уравнений с двумя переменными. Вы познакомитесь со свойствами линейных функций, научитесь строить их графики.

...

В этой главе вы познакомитесь с различными видами числовых промежутков и их обозначениями, а также узнаете, что называется функцией и графиком функции. Научитесь читать графики реальных зависимостей. С этими понятиями вы постоянно будете встречаться не только на уроках математики. Вы узнаете, что с помощью графиков можно получить наглядные представления о некоторых свойствах функций.

Глава 1. Функции

§1. Числовая прямая

Числовая прямая – это прямая, на которой отмечено начало отсчета (точка, соответствующая числу 0), задано направление слева направо стрелкой с одной стороны (это направление называется положительным) и выбран отрезок, длина которого считается равной 1 (он называется единичным отрезком)».

Замечаем, что уже в рубрике «Введение» семиклассникам предъявляются новые понятия: «одночлены», «многочлены», «функции», «системы линейных уравнений с двумя переменными», которые учащимся не понятны, не отсылают к имеющемуся у них опыту. А первая глава начинается с определения понятия числовой прямой, то есть предъявляет знания в готовом виде, и посвящена не исследованию особенностей языка алгебры и привлечению прошлого опыта учащихся, связанного с понятием уравнения, а знакомит с понятием функции, которое не является исторически основополагающим для алгебры.

Именно учебный текст из второго пособия направлен на создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей (через эпиграф и метафоры, вопросы и диалоговый характер подачи материала, задачи и проблемные ситуации и т. п.) рождение нового знания и новых смыслов, связанных с изучением алгебры – нового математического аппарата:

«Вы начинаете изучать алгебру. Что нового вам предстоит узнать? Полистайте учебник, и вы сразу заметите его особенности. В нем немного рисунков, мало сплошного текста, но много цифр и букв латинского алфавита. Латиница является важной составной частью языка алгебры. С изучения этого языка и начнется ваше знакомство с алгеброй.

...

В работе вам очень пригодится опыт изучения чисел и операций над числами, приобретенный в 5 и 6 классах. В алгебре понадобится и опыт в решении уравнений. Уравнения описывают различные закономерности окружающей нас природы. Познав эти закономерности, можно объяснить и разрешить самые разнообразные жизненные ситуации.

ГЛАВА I

ОТ АРИФМЕТИКИ К АЛГЕБРЕ

Люди, незнакомые с алгеброй, не могут представить себе тех удивительных вещей, которых можно достигнуть при помощи названной науки.

Г. Лейбниц

§ 1. Решаем задачи с помощью алгебры

Изучение алгебры начнем с решения нескольких задач.

...

Вот какое решение мог бы предложить человек, знающий арифметику и умеющий здраво рассуждать.

...

А теперь посмотрим, как мог бы разобраться в ситуации, описанной в условии задачи, человек, который умеет решать задачи с помощью уравнений.

...

Итак, мы рассмотрели и решили задачу о кроликах с фазанами, несколько задач о площадях фигур. Задачи разные, но в их решении есть нечто общее. Этим общим является использование алгебраических выражений, уравнений и неравенств, то есть применение специального языка – языка алгебры. Продолжим знакомство с этим языком» [2].

Отметим, что эта глава заканчивается беседой «Из истории алгебры», в которой исследуется этимология слов «арифметика», «геометрия», «алгебра», «алгоритм», содержится иллюстративный материал, три способа представления распределительного свойства умножения относительно сложения (словесный, алгебраический, геометрический), забавные истории и др.:

«...Вот к этим-то идеям и пришли арабы. Первыми к идее использования уравнений для решения арифметических задач пришли арабские ученые, а письменно изложил эту идею замечательный среднеазиатский астроном и математик Мухаммед бен Муса аль-Хорезми (по другой версии – Мухаммад ибн Муса аль Хорезми) (787(783) – ок. 850 гг.) в «Краткой книге о восполнении и противопоставлении».

...

В XII в. эту книгу перевели с арабского на латынь – язык средневековой науки в Европе. Так вот, произведение аль-Хорезми называлось «Китабмуктасар аль-джебра-л-мукабала». Китаб – книга, муктасар – краткая, аль – артикль, аль-джебр – восполнение, ва – союз «и», аль мукабала – противопоставление. Слово «аль-джебр» переводчик не стал переводить, а просто записал его латинскими буквами. У него получилось *algebr...*» [2].

Рассматриваются истоки зарождения алгебры с точки зрения различного культурного опыта: арифметического, геометрического, словесно-логического, а также с точки зрения потребности житейского опыта. Исторический текст включается в контекст, связанный с решением задач, в которых возникают алгебраические объекты.

Заметим, что назначение учебных текстов, включающих историю математики, заключается не только в том, чтобы показать, что многих людей интересовала эта наука и их вклад в ее развитие. Такие тексты должны помочь учащимся сопоставить факты истории математики с современными знаниями учащихся. Таким образом выстраивается образовательное пространство учебной темы, в поток информации которой учащийся только погружается, и уже через непрерывный внутренний диалог с самим собой, осознанное взаимодействие и знакомство с окружающим миром новое знание присваивается и фиксируется в «личном пространстве» индивида, а образовательное пространство становится движущей силой – образовательной средой для личностного развития.

Вернемся к характеристике образовательной среды учебной темы, призванной познакомить учащихся с первыми понятиями алгебры.

Систематический курс алгебры – это новый предмет для семиклассников. Они знакомятся с новыми понятиями: одночлены, многочлены, алгебраические дроби и математические действия с ними. Образовательная среда должна создать условия для того, чтобы у учащихся складывалось положительное отношение к изучаемому материалу. Среда должна способствовать установлению связей новых понятий с их прошлым опытом – арифметическим, геометрическим, житейским, помочь овладеть методами работы с новыми объектами [3, 4].

Кроме того, учащиеся должны получить возможность принять участие в конструировании содержания образовательной среды учебной темы [5].

Контент образовательной среды начального курса алгебры должен помочь учащимся осознать, что алгебра – это особый язык познания. Целенаправленное знакомство с этим языком и развитие умения им пользоваться при построении новых объектов алгебры может стать для учащихся основным смыслом, ядром изучения учебного материала.

Такая цель обучения началам алгебры задает логику развертывания учебного материала образовательной среды, где героиней (основным персонажем, метафорой) становится Алгебра.

Знакомство с алгеброй начинается со знакомства с ее языком:

«...Сейчас мы займемся изучением алгебраического языка. Иначе знакомство просто не сможет состояться. Алгебраический язык имеет много общего с языком, на котором мы разговариваем. Но есть у него и существенные отличия. Перечислим основные знаки этого языка: цифры..., переменные..., знаки операций..., скобки, запятая, знаки равенства и неравенства. Из этих знаков, по определенным правилам, образуются слова алгебры – алгебраические выражения...» [2, с. 13].

Дальнейшая работа с алфавитом строится как цепочка смысловых звеньев, направленных на исследование правил получения новых алгебраических выражений. А именно:

– Исследуются алгебраические выражения, в которых используется только одна операция – умножение. Повторяются свойства операции умножения чисел, рассматриваются задачи, которые решаются с ее помощью, включая умножение одинаковых множителей. Обращается внимание на то, что во всех свойствах умножения буквы a, b, c могут обозначать не только числа, но и любые алгебраические выражения. Изучается понятие степени, выполняются операции со степенями.

«...Алгебра открывает перед вами двери в лабораторный комплекс "Умножение". Давайте, друзья, поработаем с операцией умножения!

– Вычислите наиболее экономным способом... Какие свойства умножения вы применяли?

– Приведите примеры задач, которые можно решить, используя только умножение.

...

Вы, наверное, заметили, что во всех заданиях речь шла об операции умножения и ее свойствах, кое-где вам встретились буквы. Они были просто "масками" чисел...

...нам предстоит знакомство с тем, как используется умножение для построения новых алгебраических выражений, как при этом применяются основные свойства умножения.

Впрочем, друзья, к делу! Прошу вас в лабораторию "Исследование степеней с натуральным показателем".

Задание 2. Проанализируйте действия над степенями.

$7^2 \cdot 7^3 =$	$a^2 \cdot a^3 =$	
$= (7 \cdot 7) \cdot (7 \cdot 7 \cdot 7) =$	$= (a \cdot a) \cdot (a \cdot a \cdot a) =$	по определению степени
$= 7 \cdot 7 \cdot 7 \cdot 7 \cdot 7 =$	$= a \cdot a \cdot a \cdot a \cdot a =$	по свойству ассоциативности умножения
$= 7^5$	$= a^5$	по определению степени
$7^2 \cdot 7^3 = 7^5$	$a^2 \cdot a^3 = a^5$	

Попробуйте увидеть аналогию в действиях над числами и переменными. Обратите внимание на основания степеней, на связь между показателями степеней.

Какую гипотезу об умножении степеней с одинаковыми основаниями вы могли бы высказать?

Следующая лаборатория называется «Действия над степенями». Учащимся предлагается поработать с отрывком «Сколько весит весь воздух?» из книги Я. И. Перельмана «Занимательная алгебра», проанализировать выполненные в этом тексте вычисления, подметить закономерности и сформулировать гипотезы о свойствах действий над степенями.

Образовательная среда любой темы может включать зоны педагогической поддержки для ее изучения. Поэтому, наряду с проблемным текстом из книги Я. И. Перельмана, образовательное пространство темы «Действия над степенями» включает и такой текст:

«...Если работа по получению правил со степенями вам показалась нелегкой, то обратитесь к заданиям-подсказкам.

К текстам, поддерживающим учебную деятельность учащихся, также относятся тексты, отвечающие на вопросы: какой я, как устроены знания? К таким текстам относятся тексты рубрики «Психологический комментарий» [6, с. 143].

– Исследуются алгебраические выражения, в которых используются только действия умножения и возведения в степень. Изучается понятие «одночлены», вводится действие умножения одночленов.

– Исследуются алгебраические выражения, в которых, кроме умножения и возведения в степень, используется и операция сложения. Повторяются свойства операции сложения чисел, рассма-

Запишите площадь фигуры, изображенной на рис. 14.

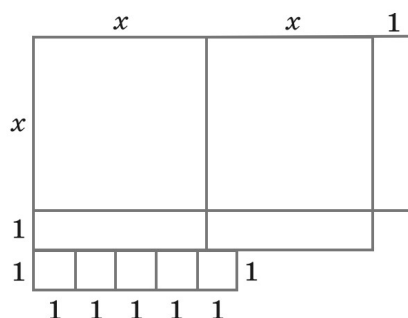


Рис. 14

триваются задачи, которые решаются с ее помощью. Обращается внимание на то, что во всех свойствах сложения буквы a , b , c могут обозначать не только числа, но и любые алгебраические выражения. Изучается понятие «многочлены», над ними выполняются операции сложения, вычитания и умножения.

Развивающая среда, в которой вводится понятие многочлена, характеризуется тем, что в ней проявляется стремление выявить мотивацию, мотивы и возможности разных учащихся к изучению учебного материала. При этом учитываются познавательные стили разных учащихся [7, 8].

Например, учащиеся с образным и предметно-практическими стилями кодирования информации могут прийти к понятию многочлена, выполняя задание:

Учащиеся со словесно-символическим стилем кодирования информации могут прийти к понятию многочлена, работая в лаборатории «Сложение одночленов»:

«Предлагаем вам в этой лаборатории поработать с предложенными заданиями. Проанализируйте записи в листочках и ответьте на вопросы.

– Сложение одинаковых одночленов

$$\underbrace{a + a + \dots + a}_{n \text{ раз}} = na.$$

...

$$3ab + 3ab + 3ab + 3ab = 4 \cdot 3ab = 12ab;$$

...

Как выполнено сложение одинаковых одночленов?

Какое алгебраическое выражение получилось в результате такого сложения?

– Сложение подобных одночленов

$$\text{а) } 2a + a = 2 \cdot a + 1 \cdot a = (2 + 1)a = 3a;$$

$$\text{б) } 2ab^2x^3 + 4ab^2x^3 = (2 + 4)ab^2x^3 = 6ab^2x^3;$$

$$\text{в) } 2cx^2y + \left(-\frac{1}{3}cx^2y\right) = \left(2 + \left(-\frac{1}{3}\right)\right)cx^2y = \left(1\frac{2}{3}\right)cx^2y;$$

$$\text{г) } 2ac^2d + (-2ac^2d) = (2 - 2)ac^2d = 0 \cdot ac^2d = 0.$$

Как выполняется сложение подобных одночленов?

Какие свойства операций при этом используются? Какие алгебраические выражения получаются в результате приведения подобных одночленов? Приведите примеры сложения подобных одночленов.

Как вы думаете, всегда ли при сложении одночленов будут получаться одночлены? Если нет, приведите контрпример.

– Сложение неподобных одночленов.

Сложим одночлены $2ab^2x^3$ и $6b^2x$. Записали их последовательно, соединяя знаком сложения $2ab^2x^3 + 6b^2x$. Эврика! В результате сложения двух одночленов получилось алгебраическое выражение нового вида! Новые объекты назвали по-русски «многочлены», или полином (от греч. поли – много и номос – часть)».

Таким образом, приведены примеры учебных текстов – лабораторий. В каждой лаборатории учащиеся проходили один и тот же путь познания. Общим было – перенос известных свойств операций в новую ситуацию, использование «алфавита» для построения новых алгебраических выражений. Однако в каждой лаборатории нужно было увидеть то новое, что отличает ее от предыдущей.

То есть такая работа учащихся способствовала созданию у них динамических когнитивных схем учебной деятельности, связанных с появлением новых объектов в алгебре.

В целом этот комплекс текстов носит сценарный характер, что является важнейшей характеристикой развивающей среды обучения [8, 9].

Исследование J. Cai, R. Leikin «Affect in mathematical problem posing: conceptualization, advances, and future directions for research» [10] посвящено обзору работ, в которых ставится вопрос о том, какие задания вызывают устойчивый интерес к предмету, любопытство, удовлетворение своей деятельностью, уверенность в успехе изучения предмета, позитивную самооценку деятельности и т. д. Оно показало, что к таким текстам относятся тексты, содержащие «открытые» задания [11], тексты, в которых учащимся предлагается самим составить новый текст, и учебные тексты провокативного характера.

Рассмотрим алгебраическую операцию «круг» $\bullet$, определённую на множестве $M = \{0, 1, 2, \dots, 9\}$ при помощи следующей таблицы.

$\bullet$	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	0	2	4	6	8	1	1	1	1	1
3	0	3	6	9	1	1	1	2	2	2
4	0	4	8	1	1	2	2	2	3	3
5	0	5	1	1	2	2	3	3	4	4
6	0	6	1	1	2	3	3	4	4	5
7	0	7	1	2	2	3	4	4	5	6
8	0	8	1	2	3	4	4	5	6	7
9	0	9	1	2	3	4	5	6	7	8

Попытайтесь установить способ заполнения этой таблицы. Убедитесь, что задана алгебраическая операция на множестве M .

Из таблицы можно заметить, что операция коммутативна. А вот свойства ассоциативности у неё нет!

Задание 4. Убедитесь, что $3 \bullet (4 \bullet 5) \neq (3 \bullet 4) \bullet 5$.

При изучении степеней, одночленов и многочленов учащиеся столкнулись с тем, что действия обладают известными им свойствами (коммутативным, ассоциативным и дистрибутивным). Возникает вопрос: любые ли алгебраические операции обладают такими же свойствами? Этому может быть посвящена специальная беседа в образовательном пространстве темы. Приведем фрагменты такой беседы [2, с. 46].

«У вас может создаться впечатление, что как бы ни вводили операцию над числами, она всегда будет коммутативной и ассоциативной. Не будем спешить с выводом.

...

...Давайте придумаем операцию, действующую на множестве всех натуральных чисел ».

Важным качеством современной образовательной среды является наличие в ней зон разного типа рефлексии. Так, например, в теме «Действия над степенями» учащимся предлагаются несколько текстов, которые мотивируют рефлексивную деятельность.

Развитию рефлексивного опыта в данной теме могут способствовать задания творческой направленности: «Напишите рассказ, сказку или сделайте рисунки на тему “Степень и ее свойства”, “Составьте два варианта проверочной работы разной степени сложности по теме “Степень. Свойства степени”, “Составьте кроссворд, содержащий слова из языка алгебры”».

Это могут быть и прямые вопросы об отношении к изучаемому: «Что было для вас самым важным при изучении темы “Степени и действия над ними”?», «Возникали ли у вас трудности при ее изучении? Как вы с ними справлялись?».

Развитию самооценки могут служить учебные тексты, содержащие вопросы к учащимся о способах их деятельности и способах хранения полученной информации:

- «1) В каких ситуациях применяется запись вида a^n ?
- 2) Как вы запоминали правила действий со степенями:
 - а) на конкретном числовом примере (например, $2^3 \cdot 2^2 = 2^{3+2} = 2^5$);
 - б) в виде тождества (например, $a^n \cdot a^m = a^{n+m}$);
 - в) в словесной форме (чтобы умножить степени с одинаковыми основаниями, нужно...);
 - г) используя схемы, рисунки;
 - д) сочинив историю, найдя метафору и так далее?
- 3) Какую информацию и в каком виде вы внесли бы в справочник, желая зафиксировать, что такое степень с натуральным показателем, какие действия и по каким правилам можно выполнять со степенями?»

Еще одним свойством обогащающей развивающей среды является ее открытость. Среда должна предоставить учащимся возможность выбирать разные подходы к получению одного и того же математического понятия.

«...Думаю, пора учиться умножать многочлены. И вы вполне это можете сделать самостоятельно. Вам нравится анализировать и обобщать действия над числами, а в результате находить способы выполнения операций над алгебраическими выражениями? Тогда займитесь заданием на странице... Если же вам по вкусу наглядное представление об операции, то начинайте с задачи о площадях прямоугольников...»

Работая в обогащающей образовательной среде, учащиеся могут соотнести свою точку зрения, свою позицию с позицией авторов, персонажей за счет диалогичности учебного текста. Так, например, некоторые учебные тексты по теме «Алгебраические дроби» представлены в форме деловой игры, участниками которой являются те, которые сегодня изучают этот материал, и их сверстники, которые изучали этот материал раньше. Учащимся предлагается оценить работы сверстников, дополнить их, придумать свои версии.

Образовательная среда учебной темы включает учебные тексты, которые сталкивают учащихся с неожиданной, необычной ситуацией. Разбираясь с интересом с шифрами в тексте «Для тех, кто хочет вести секретную переписку с друзьями» [2], учащиеся незаметно приходят к понятию «подстановки порядка n ». Они учатся выполнять новые алгебраические операции над новыми объектами, получать новые понятия.

Столкнувшись с надписью $3 + 1 = 0$, героиня текста «Ксюша на Кварте, или Взгляд на алгебру с космических высот» [12] вступает в диалог с жителями планет Кванта и Квинта и встречается с

необычной арифметикой – арифметикой класса вычетов. При этом вместе с жителями этих планет она приходит к новым понятиям, узнает новое о том, о чем, казалось бы, знала уже раньше, учится смотреть на неизвестное с новой точки зрения.

Работая с текстом «Еще одна точка зрения на многочлены», учащиеся знакомятся с алгебраическим взглядом на умножение многочленов, тем самым формируется их открытая познавательная позиция.

Избыточность учебных текстов темы, их типов [13] способствует расширению смыслового пространства, что создает условия для более глубокого понимания математики, повышает интерес к ней, развивает научное мышление, стимулирует желание быть самостоятельными при изучении нового материала.

Образовательное пространство учебной темы строится таким образом, чтобы раскрыть специфические дидактические, мировоззренческие и психологические функции данной учебной темы. То есть раскрыть ее смысл для учащихся.

Приведите к общему знаменателю дроби:									
а)	$\frac{4}{15}$	и	$\frac{7}{18}$	;	б)	$\frac{6}{x^3 + 8x^2y + 16xy^2}$	и	$\frac{8}{x^2 - 16y^2}$	.
1) Раскладываем знаменатели дробей на множители:									
$\frac{4}{15}$	=	$\frac{4}{3 \cdot 5}$	;	$\frac{6}{x^3 + 8x^2y + 16xy^2}$	=	$\frac{6}{x(x + 4y)^2}$	;		
$\frac{7}{18}$	=	$\frac{7}{3^2 \cdot 2}$	;	$\frac{8}{x^2 - 16y^2}$	=	$\frac{8}{(x + 4y)(x - 4y)}$	.		

В истории методики математики имеются примеры такого целостного подхода к созданию образовательной среды учебной темы. Так, например, в учебнике «Арифметика» Л. Н. Толстого обогащающая образовательная среда строится за счет последовательного разворачивания понятия «системы счисления» [14]. В книге К. Ф. Лебединцева целостные представления о функциях разного вида складываются в результате организации учебной деятельности, построенной на основе междисциплинарного подхода [15].

Задание 1. Между работником и работодателем должен быть заключён трудовой договор. Предлагаются два варианта оплаты труда:

1) работнику в первый день работы выплачивается 3 руб., во второй — 5 руб., в третий — 7 руб. и так далее, за каждый последующий день работы выплачивается на 2 рубля больше, чем за предыдущий;

2) работодатель выплачивает работнику за первый день 3 коп., а за каждый следующий день удваивает оплату за предыдущий день (то есть во второй день — 6 коп., в третий — 12 коп., в четвёртый — 24 коп. и так далее).

Сколько денег будет выплачено работнику в определённый n -й день работы и сколько он заработает за первые n дней работы по каждому из вариантов договора?

Какой из вариантов договора выгодней для работника? Будет ли это зависеть от срока работы?

Ядром, основным смыслом при обучении теме «Первые понятия алгебры» для учащихся становится получение объектов алгебры с опорой на личный числовой опыт. Именно числовой опыт является, как говорят в психологии, «точкой приземления» и основой для получения положительного самостоятельного результата учебной деятельности при изучении данной темы.

Дидактическая идея данной темы отражается в специальной конструкции учебных текстов, направляющих на поиск аналогии. Страница текста делится на два столбца: слева представлен числовой опыт учащихся, а справа – новый, аналогичный числовому, алгебраический опыт. Учащимся предлагается, например, задание: «Сравните записи сложения целых чисел и многочленов. В чем проявляется аналогия при сложении чисел и сложении многочленов?».

Использование подобных образных опор в учебном тексте является одной из характеристик современных дидактик [5].

Если обратиться к последней теме курса алгебры основной школы «Числовые последовательности», которая имеет благоприятные предпосылки (функциональность, интегративность, вариативность, избыточность, провокативность и др.) для создания развивающей образовательной среды, то к понятию последовательности обучающиеся могут прийти в процессе решения задачи о заключении трудового договора, которая носит «открытый» и провокативный характер, то есть не предполагает единственного, «правильного» ответа. Решение не очевидно, зависит от срока заключения трудового договора, требует новых знаний (о числовых последовательностях и прогрессиях), но при этом обращение к имеющимся опыту и знаниям (табличный способ задания функциональной зависимости между элементами числовых множеств, натуральный ряд чисел и способ нахождения суммы его n первых членов, легенда-задача о количестве зерен на шахматной доске и др.) позволяет учащимся выдвинуть гипотезу и приступить к разрешению проблемной ситуации.

Образовательное пространство темы «Числовые последовательности» конструируется таким образом, что все основные знания и методы постепенно осваиваются-открываются учащимися в процессе исследования двух числовых последовательностей, которые возникают в ходе решения «стартового» практико-ориентированного задания и представляют собой соответственно арифметическую и геометрическую прогрессии (особые виды числовых последовательностей). Учебные тексты каждый раз отсылают учащихся к данным конкретным последовательностям, направлены на освоение матрицы изучения общего понятия числовой последовательности и сопровождение проектно-исследовательской деятельности учащихся по самостоятельному изучению свойств арифметической и геометрической прогрессий в процессе создания общеклассного проекта – проекта современного интерактивного учебного пособия по прогрессиям. Именно в проекте взаимосвязи принимают форму семантических сетей, фреймов, комплексных пакетов, сформированных из объектов, понятий, фактов, методов, способов действий.

Отметим, что сама тема носит системообразующий характер – представляет возможность повторить и обобщить весь учебный материал курса алгебры основной школы в виде организации семантических структур, сложных массивов знаний, когнитивных схем учебной деятельности, создания новых текстов, смыслов, формируя тем самым развивающую образовательную среду для каждого ученика.

Образовательная среда рассматривается как предмет и ресурс совместной деятельности участников учебно-воспитательного процесса, в результате которой между отдельными компонентами, учебным содержанием, программами, проектами, субъектами образования, образовательными деятельностями выстраиваются определенные связи и отношения.

При этом основу образовательной среды составляет содержание обучения, а именно учебные тексты, характеризующиеся многозначностью трактовок, диалогичностью, многоплановостью сюжета, интертекстуальностью, избыточностью, междисциплинарностью, интегративностью и др., сконструированные как смысловые, многомерные семантические пространства, в рамках которых

можно мысленно перемещаться в разных направлениях, осмысленно осваивать учебный материал в более широких межпредметных, мировоззренческих и личностных связях.

Учебные тексты, сконструированные на основе психодидактического подхода к обучению, предполагают соединение проекции предметного содержания и проекции соответствующих психологических процессов. Такой подход отражает современные вызовы общества, направленные на создание условий для развития интеллектуальных возможностей каждого из учащихся. Большинство представленных учебных текстов носит авторский характер и прошли успешную апробацию в школьной практике.

В настоящее время возникает проблема определения, за счет чего организовать образовательное пространство учебной темы. Основная задача данного исследования состоит в том, чтобы определить, какова должна быть структура комплексов учебных текстов, входящих в образовательное пространство учебной темы и направленных на создание развивающей образовательной среды для каждого учащегося и педагога.

Список источников

1. Гельфман Э. Г., Пенская Ю. К., Цымбал С. Н. Психодидактический подход к подготовке будущих учителей математики // Вестник Томского гос. пед. ун-та – TSPU Bulletin. 2017. Вып. 12 (189). С. 100–108.
2. Алгебра: учебник для 7 класса / Э. Г. Гельфман и др. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 260 с.
3. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 328 с. Серия: Образовательный процесс.
4. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/6728/6732> (дата обращения: 18.06.2023).
5. Клюс-Станьска Д. Парадигмы дидактики: Мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчальной (пер. с польского А. А. Полонникова). М.: Изд-во «Национальное образование», 2022. 320 с.
6. Алгебра. Практикум для 7 класса / Э. Г. Гельфман и др. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 184 с.
7. Демидова Л. Н. Индивидуальные познавательные стили и характер учебного материала // Дидактика математики: Сегодня и завтра: материалы симпозиума «Итоги и перспективы развития образования на рубеже тысячелетий». Томск: Изд-во ТГПУ, 2000. С. 39–41.
8. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
10. Цай Д., Лейкин Р. Влияние на постановку математических задач: концептуализация, достижения и будущие направления исследований // Образовательные исследования в математике. 2020. С. 1–15. URL: <https://paperity.org/p/258014473/affect-in-mathematical-problem-posing-conceptualization-advances-and-future-directions> (дата обращения: 10.07.2023).
11. Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста / пер. с англ. и итал. Сергея Серебряного. СПб.: Symposium; М.: Издательство РГГУ, 2007. 501 с.
12. Гельфман Э. Г. Алгебраические дроби: учебное пособие по математике для 7 класса / Э. Г. Гельфман и др. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 240 с.
13. Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Подстригич А. Г. Типология развивающих учебных текстов (на примере школьной математики) // Вестник Томского гос. пед. ун-та – TSPU Bulletin. 2019. Вып. 3 (200). С. 27–34.
14. Толстой Л. Н. Арифметика: в 2 ч. М.: Типо-литография т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 2013. 160 с.
15. Лебединцев К. Ф. Преподавание алгебры и начал анализа: пособие для учителей. Киев: Рад. школа, 1984. 248 с.

References

1. Gel'fman E. G., Penskaya Yu. K., Tsymbal S. N. Psikhodidakticheskiy podkhod k podgotovke budushchikh uchiteley matematiki [Psidactic approach to the preparation of future mathematics teachers]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2017, vol. 12 (189), pp. 100–108 (in Russian).

2. *Algebra: uchebnik dlya 7 klassa* [Algebra: A textbook for grade 7]. E. G. Gelfman, et al. Moscow, BINOM. Laboratoriya Znaniy Publ., 2014. 260 p. (in Russian).
3. Gel'fman E. G., Kholodnaya M. A. *Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Psidaktika of a school textbook: Textbook for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 328 p. Series: Educational process (in Russian).
4. Lepskiy V. Ye. *Refleksivno-aktivnyye sredy innovatsionnogo razvitiya* [Reflective and active media of innovative development] (in Russian). URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/6728/6732> (accessed 18 June 2023).
5. Klyus-Stan'ska D. *Paradigmy didaktiki: Myslit' teoreticheski o praktike* [Didactics paradigms: Thinking theoretically about practice]. Ed. N. D. Korchalova [transl. from Polish by A. A. Polonnikov]. Moscow, National Education Publ., 2022. 320 p. (in Russian).
6. *Algebra. Praktikum dlya 7 klassa* [Algebra. Workshop for grade 7]. E. G. Gelfman, et al. Moscow, BINOM. Laboratoriya Publ., 2014. 184 p. (in Russian).
7. Demidova L. N. Individual'nyye poznavatel'nyye stili i kharakter uchebnogo materiala [Individual cognitive styles and the nature of the educational material]. *Didaktika matematiki: Segodnya i zavtra: materialy simpoziuma "Itogi i perspektivy razvitiya obrazovaniya na rubezhe tysyacheletiy"* [Didactics of mathematics: today and tomorrow. Materials of the symposium "Results and prospects for the development of education at the turn of millennia"]. Tomsk, Publishing House of TSPU Publ., 2000. Pp. 39–41 (in Russian).
8. Raven D. *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow, Kogito-Tsenter Publ., 2002. 396 p. (in Russian).
9. D'yui D. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [Psychology and pedagogy of thinking]. Translation from English N. M. Nikol'skaya. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1997. 208 p. (in Russian).
10. Cai J., Leikin R. Affect in mathematical problem posing: conceptualization, advances, and future directions for research. *Educational Studies in Mathematics*, 2020, pp. 1–15 (in Russian). URL: <https://paperity.org/p/258014473/affect-in-mathematical-problem-posing-conceptualization-advances-and-future-directions> (accessed 10 July 2023).
11. Eko U. *Rol' chitatelya: issledovaniya po semiotike teksta* [The role of the reader: research on the semiotics of the text]. Translation from English and Italian by Sergei Silver. St. Petersburg, Symposium; Moscow, RGGU Publ., 2007. 501 p. (in Russian).
12. Gel'fman E. G. et al. *Algebraicheskiye drobi: uchebnoye posobiye po matematike dlya 7 klassa* [Algebraic fractions: a textbook in mathematics for grade 7]. Tomsk, TSU Publ., 2000. 240 p. (in Russian).
13. Gel'fman E. G., Kholodnaya M. A., Podstrigich A. G. Tipologiya razvivayushchikh uchebnykh tekstov (na primere shkol'noy matematiki) [Typology of developing educational texts (on the example of school mathematics)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2019, vol. 3 (200), pp. 27–34 (in Russian).
14. Tolstoy L. N. *Arifmetika: v 2 chastyakh* [Arithmetics: in 2 parts]. Moscow, Tipo-litografiya t-va I. N. Kushnerev and Ko. Publ., 2013. 160 p. (in Russian).
15. Lebedintsev K. F. *Prepodavaniye algebry i nachal analiza: posobiye dlya uchiteley* [Teaching Algebra and began analysis: manual for teachers]. Kyiv, Rad. shkolas Publ., 1984. 248 p. (in Russian).

Информация об авторах

Гельфман Э. Г., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: mina.gelfman@yandex.ru

Подстригич А. Г., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: anpodstrigich@mail.ru

Андаев Д. О., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: denis-den97@mail.ru

Information about the authors

Gelfman E. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: mina.gelfman@yandex.ru

Podstrigich A. G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Theory and Methods of Teaching Mathematics, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: anpodstrigich@mail.ru

Andayev D. O., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: denis-den97@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.07.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 27.07.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья
УДК 371.315:91
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-21-31>

Графические приемы работы с текстом на уроках географии

Елена Юрьевна Петрова¹, Татьяна Владимировна Ершова²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ Petrovaeu@yandex.ru

² Ershova10@mail.ru

Аннотация

Рассматривается проблема использования на уроках географии графических приемов работы с текстом. Описана история развития приемов работы с текстом. Изучены нормативно-правовые документы, в которых определена важность формирования у обучающихся навыков работы с текстом, в том числе его графическое представление. Проанализировано содержание школьных учебников географии на наличие в них заданий по работе с графическим материалом. Описаны графические приемы работы с текстом («Резюме парафраз», «Основные мысли. Термины и понятия. Вопросы по теме», «Денотатный граф», «Кольца Венна», «Фишбоун», «Кластер», «Логические опорные конспекты», «Ментальная карта») на материале разных курсов школьной географии, приведены примеры выполненных школьниками заданий. Проанализированы результаты анкетирования обучающихся на усвоение учебного материала через графическое отображение текста. Сделан вывод, что применение на уроках географии графических приемов работы с текстом способствует более глубокому его пониманию, развитию воображения, умению систематизировать и классифицировать, выявлять причинно-следственные связи. Цель статьи состоит в описании графических приемов работы с текстом на уроках географии. Проведенное анкетирование школьников показывает интерес к данным приемам. Результаты выражаются в обосновании необходимости развивать у школьников навыки графического отображения учебного текста и внедрять в образовательную практику общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: функциональная грамотность, смысловое чтение, графические приемы работы с текстом, логический опорный конспект, универсальные учебные действия, технология развития критического мышления

Для цитирования: Петрова Е. Ю., Ершова Т. В. Графические приемы работы с текстом на уроках географии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 21–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-21-31>

Original article

Graphic techniques of working with text in geography lessons

Elena Yu. Petrova¹, Tatyana V. Ershova²

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, Tomsk, Russian Federation

¹ Petrovaeu@yandex.ru

² Ershova10@mail.ru

Abstract

The problem of using graphic techniques of working with text in geography lessons is considered. The history of the development of techniques of working with text is described. The legal documents have been studied, which determine the importance of the formation of students' skills to work with the text, including its graphical representation. The content of school geography textbooks is analyzed for the presence of tasks on working with graphic material in them. The graphic techniques of working with text ("Summary of paraphrases", "Main thoughts. Terms and concepts. Questions on the topic", "Denotation-

al graph”, “Venn rings”, “Fishbone”, “Cluster”, “Logical reference notes”, “Mental map”) are described based on the material of different courses of school geography, with examples of tasks performed by pupils. The results of the survey of students on the assimilation of educational material through the graphical representation of the text are analyzed. It is concluded that the use of graphic techniques of working with text in geography lessons contributes to a deeper understanding of it, the development of imagination, the ability to systematize and classify, and to identify cause-and-effect relationships. The purpose of the article is to describe graphic techniques of working with text in geography lessons. The conducted survey of pupils shows interest in these techniques. The results are expressed in the justification of the need to develop students’ skills of the graphic representation of the educational text and introduce it into the educational practice of educational organizations.

Keywords: *functional literacy, semantic reading, graphic techniques of working with text, logical reference notes, universal learning activities, critical thinking development technology*

For citation: Petrova E. Yu., Ershova T. V. Graphic techniques of working with text in geography lessons [Graficheskiye priyemy raboty s tekstom na urokakh geografii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 21–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-21-31>

Развивающаяся цифровизация общества вносит свои коррективы и в процесс обучения в школе. На смену аналогово-текстовой информации приходит визуально-цифровая, но умение работать с текстом остается важнейшим навыком школьника. В обновленном ФГОС основного общего образования, вступившим в силу с сентября 2022 года [1], результатами изучения учебных предметов (п. 8) называются познавательные универсальные учебные действия, такие как замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции. Особо выделяются познавательные универсальные учебные действия в части работы с информацией (п. 43.1): самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями. Результатами освоения учебного предмета «География» (п. 45.6.3) значится умение представлять в различных формах (в виде карты, таблицы, графика, географического описания) географическую информацию, необходимую для решения учебных и практико-ориентированных задач. Формирование названных универсальных учебных действий напрямую связано с умением обрабатывать учебный текст и представлять его наглядно.

Умение работать с текстом тесно переплетается с понятием «читательская грамотность», которая является частью функциональной грамотности [2] и подразумевает включение читателем в ходе чтения самоорганизации, внимания, критического мышления, воображения, знаний и опыта. Читательские навыки формируются с момента обучения чтению в начальной школе и впоследствии совершенствуются и на других предметах с учетом их специфики.

Так, подача географической информации усложняется от класса к классу – от фактического изложения материала в 5–6-х классах до глубокого анализа текста, графиков, таблиц, диаграмм в 9–11-х классах. Эффективно работать с текстом и представлять его визуально позволяют графические приемы работы. Рассмотрим, как они представлены в учебниках географии.

Прием «Преобразование текста в таблицу» достаточно распространенный и привычный для школьников. Он формирует навыки анализа текста, его систематизации, умения формулировать выводы. Проанализировав содержание учебников географии 5–11-х классов издательств «Вентана-Граф» и «Просвещение» [3–12], можно сделать вывод, что в них присутствуют задания на работу с текстом, преобразование его в графическую форму – таблицу, а также на анализ табличных данных. При этом отмечается усложнение заданий от класса к классу. Например, в 5–6-х классах даны задания на заполнение колонок таблицы с признаками каких-либо географических объектов на основе поиска данных в тексте. В учебнике 7-го класса приводятся задания на анализ табличных данных. В 8-м классе имеются задания на восполнение недостающих данных в колонках таблицы на основе

изучаемого текста. В учебниках 9-х, 10–11-х классов присутствует множество статистического материала, представленного в табличной форме, и задания, требующие анализа и формулировки выводов, а также составление собственных таблиц.

Таким образом, мы видим, что в школьных учебниках географии присутствуют задания на работу с текстом, преобразование его в графическую форму – таблицу, а также на анализ табличных данных. При этом отмечается усложнение заданий и требований к заполнению таблиц, формулированию выводов по результатам выполненной работы.

Помимо классических приемов работы с текстом в части его табличного представления, авторы используют дополнительные методические приемы, позволяющие критически переосмыслить текст и заполнить таблицу по определенному алгоритму. Примерами таких приемов являются приемы из технологии развития критического мышления: «Резюме парафраз», «О. Т. В.» (О. – основные мысли, Т. – термины и понятия, В. – вопросы по теме), «Денотатный граф», «Кольца Венна», «Фишбоун», «Кластер», «Логические опорные конспекты», «Ментальная карта».

Прием «Резюме парафраз» [13] также предполагает анализ текста, выделение основной мысли и формулирование тезиса с использованием ключевых фраз и слов. При этом таблица заполняется в соответствии с определенными требованиями: левая колонка – ключевые слова (главная мысль смысловой части текста), правая – ключевые фразы, которые эту мысль раскрывают; вывод составляется из ключевых слов и фраз путем их перефразирования. Пример приема по теме «Размещение и миграции населения» (10 кл.), выполненного ученицей 10 «А» класса Марией Н. МАОУ СОШ № 50 г. Томска, приведен в табл. 1.

Таблица 1

Реализация приема «Резюме парафраз» по теме «Размещение и миграции населения»

Ключевые слова	Ключевые фразы
Размещение населения мира	– размещается крайне неравномерно – факторы размещения тяготеют к транспортным и торговым путям
Плотность населения	– средняя плотность населения Земли 57 чел. на км ² – разная плотность в разных странах
Миграция	– перемещение населения – главная причина – экономическая
Виды миграций	– международные (внешние) – трудовые – внутренние – утечка умов – беженцы
Резюме: население по земному шару размещается неравномерно. Оно мигрирует в зависимости от разных причин, тем самым плотность и численность населения в регионах и странах меняется	

Прием «О. Т. В.» (основные мысли, термины и понятия, вопросы по теме) [14] также способствует глубокой проработке текста и представлению результатов анализа в таблице с колонками «основные мысли», «термины и понятия», «вопросы по теме». Основных мыслей может быть несколько в зависимости от смысловых частей текста. Пример таблицы, выполненной обучающимся 9 «В» класса МАОУ СОШ № 50 г. Томска Павлом Ш. по теме «Поверхностные воды», приведен в табл. 2.

Особую группу приемов переработки текста в графическую информацию представляют диаграммы. В школьных учебниках географии [3–12] диаграммы начинают использоваться с 5-го класса и даны задания на простое считывание информации с круговых диаграмм. В 7-м классе происходит знакомство со столбиковыми диаграммами-климатограммами, поясняющими особенности климата в разных климатических поясах мира. В данном случае учитель также учит считывать информацию с диаграммы, соотносить с текстом, делать выводы.

Таблица 2

Реализация приема «О. Т. В.» по теме «Поверхностные воды»

О. Основные мысли	Т. Термины и понятия	В. Вопросы по теме, к автору, содержанию
Речная долина – отрицательная форма рельефа, образованная текучими водами	Речная долина, дно, пойма, русло	Что называют рекой?
Поведение реки во времени называют ее режимом	Половодье, режим реки, паводок, межень	Когда наблюдается половодье и наводнение в вашей местности?
Озеро – естественно возникший водоем, не имеющий непосредственного соединения с океаном	Озерные котловины, тектонические, ледниково-тектонические, вулканические, запрудные, пойменные, лагунные	Опишите образование тектонических и вулканических озер
Болота – избыточно увлажненный участок суши	Торф, болото	Как и где используется торф?

С увеличением экономической и статистической информации в учебниках по экономической географии России (9-й класс) и экономической географии мира (10–11-й класс) значительно возрастает число иллюстрирующих диаграмм. Присутствуют и задания, направленные на отработку умений, т. е. не просто читать диаграммы, но и составлять их.

Итак, в школьных учебниках географии присутствуют диаграммы как графическое средство отображения текстовой информации и типовые задания на их соотнесение, достаточно привычные для школьников. Однако, по мнению авторов статьи, в учебниках недостаточно заданий на составление диаграмм.

Необычный подход к анализу учебного текста и преобразование его в графическую форму дает прием «Кольца Венна» [15]. Он позволяет сравнить два и более понятия, явления, процесса и отразить их основные характеристики внутри колец и выявить сходства на их пересечении. Приведем пример данного приема, составленного по теме «Особо охраняемые природные территории». Диаграмма составлена девятиклассницей МАОУ СОШ № 50 Светланой К. (рис. 1).

Распространенным приемом систематизации текста и представления его в графической форме является работа со схемами. В учебниках географии [3–12] схемы отражают содержание изучаемого материала, имеются и задания на выработку умения их составлять. Однако они являются однотипными с выделением главного понятия и его составляющих первого порядка (схема факторов размещения производства, секторов экономики, отраслей машиностроения и др.).

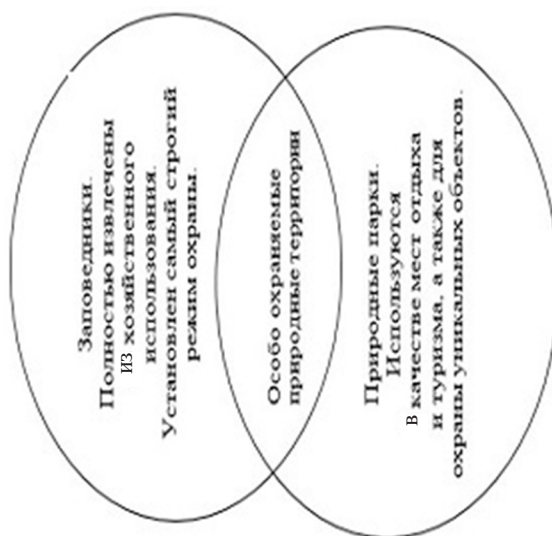


Рис. 1. «Кольца Венна» по теме «Особо охраняемые природные территории»

Нетипичным приемом работы с текстом (и на его основе составление схем с выделением причинно-следственных связей) можно назвать прием «Фишбоун» японского профессора Исикавы [13]. Схема представляет собой «скелет рыбы», где в «голове» – проблема (название темы), в «хвосте» – вывод, «верхние кости» – причина, нижние – факты. В схеме можно отобразить текст любого параграфа, поместив в «голову» название темы, раскрыть ее через разделы («верхние кости» и «нижние кости») и сделать вывод по изучаемому материалу («хвост»). Ученицей 9-го класса Олесеи З. составлен фишбоун по теме «Центрально-Черноземный район» (рис. 2). Данный прием позволяет критически поработать с текстом параграфа, вдумчиво прочитать текст, выделить главное и изобразить в схеме, что помогает представить тему целиком и сформировать навыки смыслового чтения.

Прием «Кластер» [14] также способствует развитию умения смыслового чтения в части выделения главного и второстепенного текста, взаимосвязей между терминами и понятиями, процессами и явлениями. Алгоритм построения: от главного слова (темы) «отходят» составные части, выраженные в терминах, далее каждый термин раскрывается и конкретизируется. Приведем пример кластера по теме «Внутренние воды» (составитель – ученица 8-го класса Вера М.) (рис. 3).

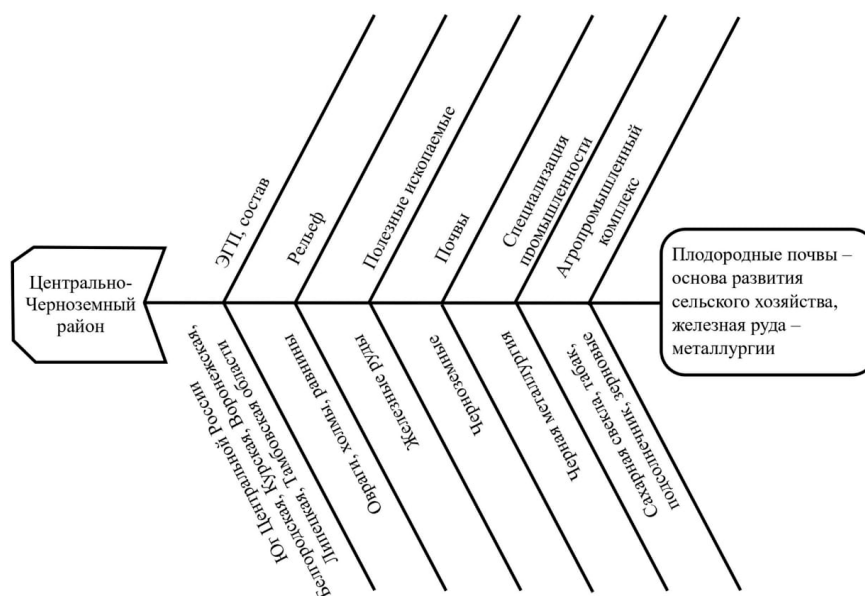


Рис. 2. «Фишбоун» по теме «Центрально-Черноземный район»



Рис. 3. Кластер по теме «Внутренние воды»

Прием «Денотатный граф» [15] также относится к технологии развития критического мышления. Представляет собой схему, составленную по определенным требованиям: в центре главное слово или словосочетание, во второй строке – глаголы, раскрывающие основное понятие; затем к каждому глаголу подбираются слова или словосочетания, относящиеся к глаголам и конкретизирующие ведущее выражение. Данный прием направлен на формирование умения осмысленно воспринимать текст, выделять главные и зависимые части, выделять главную мысль, отображать их как взаимосвязь элементов через признаки и глаголы. Пример денотатного графа, составленный обучающейся 10 «А» класса Полиной И., приведен на рис. 4.

Интересный подход к графическому представлению текста отражает прием «Ментальная карта», который в литературе имеет и другие названия: «интеллект-карта», «диаграмма связей», «карта мыслей», «ассоциативная карта» [16]. Автор приема «Ментальная карта» – английский психолог Тони Бьюзен. Прием позволяет упорядочить большой объем изучаемого материала, а цветное изображение способствует лучшему его запоминанию. «Ментальная карта» представляет собой схему-рисунок, в центре которого помещают ключевое понятие (заголовок темы), от центра радиально отходят «ветви» I порядка (разделы), от которых следуют «ветки» II порядка (подразделы) и т. д. В разработанной ментальной карте раскрывается смысл изучаемого текста в ключевых словах, рисунках и значках-символах. Каждая ветвь выделяется определенным цветом и толщиной линий.

Другой прием графического отображения текста, используемый авторами в своей педагогической деятельности, – прием «ЛОК» (логический опорный конспект [17], разработанный известным педагогом В. Ф. Шаталовым. Для изображения материала нужно выделить составные части и каждую представить в закодированном виде (в виде слов, словосочетаний, рисунков, значков, формул, фрагментов карт и т. д.). Данный прием способствует развитию воображения, памяти, целостного представления темы, более глубокому ее пониманию. Каждый составленный логический опорный конспект будет уникален, так как отражает авторскую позицию. Представляем «ЛОК» по теме «Человек и атмосфера», выполненный обучающейся седьмого класса МАОУ СОШ № 50 Марией А. (рис. 5).

Апробация графических приемов работы с текстом осуществлялась в 2021–2022 учебном году в процессе преподавания географии в 8, 9 и 10-х классах МАОУ СОШ № 50 г. Томска (180 чел.). Авторами была разработана анкета из шести вопросов (табл. 3) и проведен опрос обучающихся в начале в конце учебного года (сентябрь и май). Результаты анкетирования приведены в табл. 3.



Рис. 4. «Денотатный граф» по теме «Мировая экономическая интеграция»



Рис. 5. «Логический опорный конспект» по теме «Человек и атмосфера»

Таблица 3

Результаты анкетирования обучающихся по графическим приемам работы с текстом

Вопрос, период	Да, умею, %		Затрудняюсь выполнить, %		Нет, не умею, %	
	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
При работе с текстом параграфа учебника географии, умеете ли Вы выделять главную мысль?	30	80	40	10	30	10
При работе с текстом параграфа учебника географии, умеете ли Вы выделять смысловые части?	40	80	30	10	30	10
Умеете ли Вы на основе текста параграфа заполнять таблицы по разным географическим показателям?	60	90	40	10	0	0
Умеете ли Вы на основе текста параграфа составлять схемы, показывающие причинно-следственные связи географических процессов и явлений?	30	60	40	20	30	20
Умеете ли Вы на основе статистико-географических данных составлять диаграммы (круговые, столбчатые и др.)?	20	60	30	30	50	10
Умеете ли Вы на основе анализа текста параграфа выражать главные идеи в рисунке?	10	60	60	20	30	20

Как показывают данные таблицы, в начале учебного года умения работы с текстом сформированы на недостаточно высоком уровне, большинство обучающихся испытывают затруднения при выполнении заданий с текстом. Особенно это относится к составлению диаграмм и иллюстрации текстовой информации. Лучшие показатели были продемонстрированы при заполнении таблиц на основе текста.

В конце учебного года, при повторном анкетировании, уровень сформированности умений графического преобразования текста у обучающихся повысился. Большая часть учеников перешли из категории «затрудняюсь выполнить» в категорию «да, умею», и только 10–20 % респондентов не изменили низких показателей сформированности своих умений.

Дополнительно обучающимся было предложено выбрать вопрос, какой прием работы с текстом («Резюме парафраз», «О. Т. В.», «Денотатный граф», «Кольца Венна», «Фишбоун», «Кластер», «Логические опорные конспекты», «Ментальная карта») больше понравился и обосновать, почему. Результаты исследований приведены на рис. 6. Большинство учащихся выбрали приемы «Логический опорный конспект» и «Ментальная карта», объясняя тем, что легче изобразить текст в рисунке и выразить через свои придуманные символы и по ним воспроизвести тему. На втором месте по популярности оказались приемы «Фишбоун» и «Кластер», которые, по мнению школьников, позволяют отразить тему логически в схеме, которую просто воспроизвести в памяти. Три-четыре процента респондентов (старшеклассники) выбрали приемы «Резюме парафраз», «О. Т. В.» и «Денотатный граф», поясняя тем, что приемы помогают глубже освоить тему, представить ее в сжатом виде с самыми основными моментами. Прием «Кольца Венна» никто не выбрал для дальнейшего использования в учебе, мотивируя тем, что не каждую тему можно раскрыть, так как в ней должны быть несколько сравниваемых объектов и сложно выделить признаки, присущие им одновременно.

Проведенное исследование показало, что используемые авторами нестандартные графические приемы работы с текстом («Резюме парафраз», «О. Т. В.», «Денотатный граф», «Кольца Венна», «Фишбоун», «Кластер», «Логические опорные конспекты», «Ментальная карта») можно успешно применять при обучении географии в школе. Данные методические приемы способствуют формированию у обучающихся навыков смыслового чтения, критическому анализу текста, выделению главного в тексте и умений преобразования его в таблицы, схемы, диаграммы и рисунки.

Дополнительно школьники используют приемы сравнения и описания, анализа и синтеза информации, у них развивается воображение и аналитическое мышление, совершенствуется функциональная грамотность, что способствует мотивации к изучению географии. При подготовке к итоговой аттестации обучающиеся могут воспроизвести в памяти изученный материал по собст-

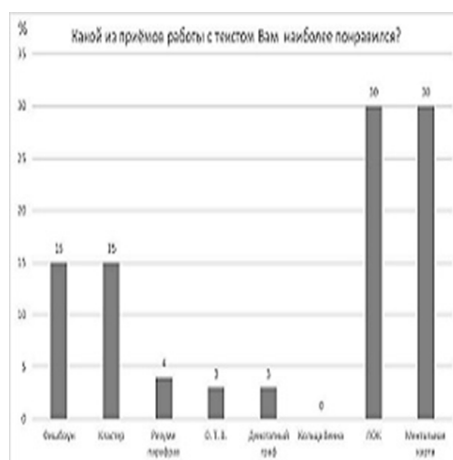


Рис. 6. Результаты выбора наиболее привлекательного для обучающихся приема работы с текстом

венным таблицам, схемам и рисункам, что значительно экономит время повторения пройденного материала.

Описанные приемы можно рекомендовать к использованию в своей педагогической деятельности учителям, студентам-практикантам для совершенствования своей методической системы преподавания.

Список источников

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения: 10.02.2023).
2. Храмова Л. Н. Формирование функциональной грамотности обучающихся: методическое пособие / сост. Л. Н. Храмова, О. Б. Лобанова, А. В. Фирер, Н. В. Басалаева Л. С. Шмультская. Красноярск: Литера-принт, 2021. 130 с.
3. География. Начальный курс: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. А. Летягин; под общей редакцией В. П. Дронова. М.: Вентана-Граф, 2014. 160 с.
4. География. Начальный курс: 6 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. А. Летягин; под общей редакцией В. П. Дронова. М.: Вентана-Граф, 2016. 192 с.
5. География: материки, океаны, народы и страны: 7 класс: учебник / И. В. Душина, Т. Л. Смоктунович; под общей редакцией В. П. Дронова. М.: Вентана-Граф, 2017. 317 с.
6. География России. Природа. Население: 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / В. Б. Пятунин, Е. А. Таможня; под общей редакцией В. П. Дронова. М.: Вентана-Граф, 2015. 336 с.
7. География. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. И. Алексеев и др. М.: Просвещение; Линия «Полярная звезда», 2019. 239 с.
8. География. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень / В. П. Максакковский. М.: Просвещение, 2020. 416 с.
9. География. 5–6 классы: учебник / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2022. 191 с.
10. География: 7 класс: учебник / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2022. 256 с.
11. География: 8 класс: учебник / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2022. 255 с.
12. География: 9 класс: учебник / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина и др. М.: Просвещение, 2022. 239 с.
13. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 84 с.
14. Петрова Е. Ю. Современные технологии в обучении географии: учебное пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. 124 с.
15. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
16. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. 2-е изд. Минск: Попурри, 2003. 304 с.
17. Бенькович Т. М., Бенькович Д. Л. Опорные конспекты в обучении географии России: 8 класс: книга для учителя: из опыта работы. М.: Просвещение, 1997. 127 с.

References

1. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF om 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya»* [The Russian Federation. Ministry of Education. About the approval of the federal state educational standard of basic general education: Federal State educational Standard No. 287 [dated 05.31.2021]] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (accessed 10 February 2023).
2. *Formirovaniye funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya: metodicheskoye posobiye*. Sostaviteli L. N. Khramova, O. B. Lobanova, A. V. Firer, N. V. Basalaeva L. S. Shmul'skaya [Formation of functional literacy

- of students: a methodological guide. Compiled by L. N. Khranova, O. B. Lobanova, A. V. Firer, N. V. Basalaeva, L. S. Shmul'skaya]. Krasnoyarsk, Litera-print Publ., 2021. 130 p. (in Russian).
3. Letyagin A. A. *Geografiya. Nachal'nyy kurs: 5 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy*. Pod obshchey redaktsiyey V. P. Dronova [Geography. Initial course: 5th grade: textbook for students of general education organizations. Ed. V. P. Dronov]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2014. 160 p. (in Russian).
 4. Letyagin A. A. *Geografiya. Nachal'nyy kurs: 6 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy*. Pod obshchey redaktsiyey V. P. Dronova [Geography. Initial course: 5th grade: textbook for students of general education organizations. Ed. V.P. Dronov]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2016. 192 p. (in Russian).
 5. Dushina I. V., Smoktunovich T. L. *Geografiya: materiki, okeany, narody i strany: 7 klass: uchebnik*. Pod obshchey redaktsiyey V. P. Dronova [Geography: Continents, oceans, peoples and countries: Grade 7: textbook. Ed. V. P. Dronov]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2017. 317 p. (in Russian).
 6. Pyatunin V. B., Tamozhnyaya E. A. *Geografiya Rossii. Priroda. Naseleniye: 8 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy*. Pod obshchey redaktsiyey V. P. Dronova [Geography of Russia. Nature. Population: 8th grade: textbook for students of general education organizations. Ed. V.P. Dronov]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2015. 336 p. (in Russian).
 7. Alekseyev A. I. et al. *Geografiya. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Geography. Grade 9: textbook for general education organizations]. Moscow Prosveshcheniye, Liniya "Polyarnaya zvezda" Publ., 2019. 239 p. (in Russian).
 8. Maksakovskiy V. P. *Geografiya. 10–11 klassy: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: bazovyy uroven'* [Geography. Grades 10–11: textbook for general education organizations: basic level]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2020. 416 p. (in Russian).
 9. Alekseyev A. I., Nikolina V. V., Lipkina E. K. et al. *Geografiya: 5–6 klassy: uchebnik* [Geography: Grades 5–6: textbook]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2022. 191 p. (in Russian).
 10. Alekseyev A. I., Nikolina V. V., Lipkina E. K. et al. *Geografiya: 7 klass: uchebnik* [Geography: Grades 7: textbook]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2022. 256 p. (in Russian).
 11. Alekseyev A. I., Nikolina V. V., Lipkina E. K. et al. *Geografiya: 8 klass: uchebnik* [Geography: Grades 8: textbook]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2022. 255 p. (in Russian).
 12. Alekseyev A. I., Nikolina V. V., Lipkina E. K. et al. *Geografiya: 9 klass: uchebnik* [Geography: Grades 9: textbook]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2022. 239 p. (in Russian).
 13. Mushtavinskaya I. V. *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Technology for the development of critical thinking in the classroom and in the teacher training system: an educational and methodological guide]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2009. 84 p. (in Russian).
 14. Petrova E. Yu., Mushtavinskaya I. V. *Sovremennye tekhnologii v obuchenii geografii: uchebnoye posobiye* [Modern technologies in teaching geography: a textbook]. Tomsk, TSPU Publ., 2018. 124 p. (in Russian).
 15. Zair-Bek S. I., Mushtavinskaya I. V. *Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke: posobiye dlya uchiteley obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [The development of critical thinking in the classroom: a manual for teachers of general education. institutions]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2011. 223 p. (in Russian).
 16. Buzan T., Buzan B. *Supermyshleniye* [Super Thinking]. Translation from English E.A. Samsonov. Minsk, Popurri Publ., 2003. 304 p. (in Russian).
 17. Ben'kovich T. M., Ben'kovich D. L. *Opornye konspekty v obuchenii geografii Rossii: 8 klass: kniga dlya uchitelya: iz opyta raboty* [Reference notes in teaching geography of Russia: 8th grade: a book for a teacher: from work experience]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1997. 127 p. (in Russian).

Информация об авторах

Петрова Е. Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: Petrowaeu@yandex.ru

Ершова Т. В., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: Ershova10@mail.ru

Information about the authors

Petrova E. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: Petrowaeu@yandex.ru

Ershova T. V., Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: Ershova10@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.04.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 05.04.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-32-41>

Использование языкового материала на примере русских пословиц в учебниках русского языка для 7–9-х классов общеобразовательной школы Монголии

Эдуард Петрович Леонтьев^{1, 2}, Евгения Анатольевна Давыдова³,
Александр Константинович Николаев⁴

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{2, 3, 4} Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации, Москва, Россия

^{1, 2} ernestleontyev@mail.ru

³ odettedavydova@gmail.com

⁴ Aalex-ni@yandex.ru

Аннотация

Дается анализ использования русских пословиц в учебниках по русскому языку «Орос хэл» для 7–9-х классов общеобразовательной школы Монголии. Раскрывается содержательная сторона учебников, которая определяет взаимосвязь грамматического и языкового материала. Дана краткая характеристика учебников по структуре, использованным источникам. Сделан акцент на функциональное использование русских пословиц на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, осуществлен подбор примеров использования пословиц в соответствии с их тематической принадлежностью, видом задания и методическими рекомендациями. Определены несоответствия выбора пословиц как языкового материала для учебников русского языка на основе общепринятых критериев в методике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: учебник русского языка, русский язык, русский язык как иностранный, обучение русскому языку, пословица

Для цитирования: Леонтьев Э. П., Давыдова Е. А., Николаев А. К. Использование языкового материала на примере русских пословиц в учебниках русского языка для 7–9-х классов общеобразовательной школы Монголии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 32–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-32-41>

Original article

The use of language material on the example of Russian proverbs in Mongolian textbooks of the Russian language for grades 7–9 in secondary schools in Mongolia

Eduard P. Leontyev^{1, 2}, Evgeniya A. Davydova³, Aleksandr K. Nikolaev⁴

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

^{2, 3, 4} Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

^{1, 2} ernestleontyev@mail.ru

³ odettedavydova@gmail.com

⁴ Aalex-ni@yandex.ru

Abstract

In this article, an analysis of the use of Russian proverbs in Russian language textbooks “Russian language” for 7-9 classes of general education schools in Mongolia is given. The content side of the textbooks is revealed, which determines the relationship between grammatical and linguistic material. A brief de-

scription of the textbooks is given in terms of structure and sources used. Determined all proverbs according to thematic group, corresponding to those tasks in the textbook and methodical guide for the teacher of the Russian language. Emphasis is placed on the functional use of Russian proverbs at the initial stage of teaching Russian as a foreign language, and a selection of examples of the use of proverbs is carried out in accordance with their thematic affiliation, type of task and methodological recommendations. The inconsistencies in the choice of proverbs as language material for Russian language textbooks are determined on the basis of generally accepted criteria in the methodology of teaching Russian as a foreign language. Some recommendations are given for working with proverbs when teaching Russian as a foreign language, in particular, for using them in different types of work orally (presentation, explanation, examples of synonymous Mongolian proverbs, translation into Mongolian).

Keywords: *Russian textbook, Russian language, Russian as a foreign language, Russian language teaching, proverb*

For citation: Leontyev E. P., Davydova E. A., Nikolaev A. K. The use of language material on the example of Russian proverbs in Mongolian textbooks of the Russian language for grades 7–9 in secondary schools in Mongolia [Ispol'zovaniye yazykovogo materiala na primere russkikh poslovits v uchebnikakh russkogo yazyka dlya 7–9-h klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly Mongolii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 32–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-32-41>

Преподавание русского языка как иностранного является приоритетным направлением языкового образования в монгольской школе. Это определяется различными факторами, в первую очередь расширением политико-экономических, культурно-образовательных и научных взаимоотношений России и Монголии, а также удовлетворением потребности современных монголов в знании русского языка.

В сложившейся языковой ситуации в Монголии можно с достаточной уверенностью говорить о ключевой позиции русского языка, который проникает в монгольскую повседневность как определяющий «компонент социально-коммуникативной системы Монголии» [1, с. 318]. Это связано с тем, что Россия воспринимается в Монголии как значимый зарубежный партнер, а отношения монголов с россиянами видятся как наиболее важные, что подтверждается социологическими исследованиями Фонда «Сант Марал» [2].

Вполне логичными и конструктивными представляются усилия российских образовательных организаций по актуализации и сохранению интереса к русскому языку, в частности реализации гуманитарно-просветительского проекта Министерства просвещения РФ «Российский учитель за рубежом» в образовательных организациях Монголии, который осуществляет ряд мероприятий по «популяризации национальных культур, распространения изучения и преподавания национальных языков как иностранных в зарубежных государствах и развития системы курсового обучения языку» [3].

Российские учителя, которые непосредственно осуществляют свою профессиональную деятельность в монгольских школах в рамках проекта, неоднократно отмечали, что условия преподавания не соответствуют методическим требованиям, и это подтверждается и российскими, и монгольскими специалистами [4–7]. В процессе преподавания русского языка главным является выбор средств обучения, и в первую очередь особое место отводится учебнику, в частности учебникам по русскому языку «Оросхэл» для 7–9-х классов общеобразовательных школ Монголии, которые должны реализовывать принципы и основные закономерности определенной системы обучения русскому языку. Очевидно, что учебник должен способствовать развитию интереса монгольского школьника к изучению русского языка. Вследствие этого их содержательная сторона должна определять систематично «продуманную взаимосвязь грамматического и языкового материала, который должен обеспечивать коммуникативные потребности; включать информацию общекультурного и страноведческого характера, который обеспечивает мотивацию коммуникативных интенций» [8, с. 866]. Неоспоримым остается утверждение о положительном влиянии учебника на обучающегося, которое «заклю-

частся в создании внутренней и внешней мотивации и готовности к общению на изучаемом языке, познавательного интереса к культуре страны изучаемого языка, стимулировании использования иноязычных знаний, умений и навыков» [9, с. 20]. По мнению Е. А. Серебренниковой, учебник должен быть «неотъемлемой частью образовательного дискурса... и выступать в роли посредника, фиксирующего и передающего культурно значимые смыслы (концепты) обучающемуся» [10, с. 120].

Коллективу монгольских и российских авторов (П. Тунгалаг, И. Мяндал, Ш. Цолмон, Т. Ч. Будаева, Р. Бямбадулам, М. Өсөхбаяр, Т. Төрбат, Ө. Туул) удалось создать коммуникативно ориентированные учебники по русскому языку как иностранному для 7–9-х классов, которые предусмотрены для освоения непосредственно в классе под непосредственным наставничеством учителя русского языка во внеязыковой среде [11–13]. По мнению авторов учебников, им удалось реализовать задачу «коррекции и развития языковых и речевых навыков, совершенствования умений в области устной и письменной речи, расширения культурологической компетенции обучаемых» [12, с. 3]. Также авторы утверждают, что принципиальной основой учебников для 7–9-х классов является «опора на семантико-прагматические и интенционные особенности обучающихся, что проявляется в отсутствии лингвистической терминологии и приближении понятийного аппарата к психологии потребителя» [12, с. 3].

Учебники «Русский язык – Оросхэл» адресованы обучающимся 7–9-х классов (12–14 лет) начального уровня владения, который принято называть «элементарный уровень», и рассчитаны на изучение в объеме: 7-й кл. – 70 часов (2 часа в неделю), 8-й кл. – 70 часов (2 часа в неделю), 9-й кл. – 105 часов (3 часа в неделю). Все три учебника составлены на основании Образовательного стандарта младшего и среднего образования Монголии по иностранному языку (2014), Программы по иностранному языку (русский язык) (2015), Образовательной программы «Русский язык как иностранный. Элементарный уровень» (2001) и Syllabus Cambridge IGCSE® First Language Russian Syllabus code 0516 for examination (2015).

При составлении учебников авторы использовали следующие материалы: Алтанцэцэг Д., Сэрэнэн Ц. Книга для чтения / Для филологов-первокурсников. Улаанбаатар: МГУО, 2011; Аникина М. Н. Лестница: Учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский. М.: Рус. яз. Медиа, 2007. 341 с.; Беликова Л., Шутова Т. Русский язык. Первые шаги: Ч. 2. Учебное пособие. СПб.: МИРС, 2010. 296 с.; Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Степанова С. Б. Русский язык: Первые шаги: Ч. 1. Учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1999. 264 с.; Головкин О. В. Вперед! Пособие по русской разговорной речи. М.: Рус. язык. Курсы, 2011. 184 с.; Ермаченкова В. С. Слушать и слышать: Пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовый уровень (А2). СПб.: Златоуст, 2007. 112 с.; Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. СПб.: Златоуст, 2016. 152 с.; Тунгалаг П. Тестовый практикум по русскому языку как иностранному для монгольских школьников. УБ, 2009; Хаврониина С. А., Широценская А. И. Русский язык в упражнениях. М.: Рус. язык, 1989. 284 с.; Чернышов С. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2009. 280 с.

Вся линейка учебников (7–9-е классы) имеет четко структурированный материал по основным рубрикам:

- «Мы научимся...» – указаны цель и задачи урока;
- «Правила чтения» – корректировка и отработка правильного произношения;
- «А теперь вспомним...» – обобщение пройденного материала;
- «Перейдем к новой теме...» – словарная работа по теме;
- «Для этого надо уметь...» – подача языкового материала;
- «Поработаем вместе...» – выполнение упражнений под руководством учителя;
- «Это вы можете...» – самостоятельная работа учащихся;
- «Давайте пообщаемся...» – отработка коммуникативной компетенции.

Отбор языкового материала для учебников осуществлялся в соответствии с рекомендациями стандарта начального уровня ТРКИ, и, по замечанию самих авторов, они не ставили перед собой задачи «объять необъятное», то есть все обучающие и проверочные упражнения, задания, игры, тесты, иллюстрации и т. п. предназначены для интенсивного и активного понимания и усвоения.

В данной работе хотелось бы обратить внимание на те языковые средства, которые можно отнести к понятию «объять необъятное», в частности, на использование пословиц, эффективно влияющих на развитие речевых навыков и умений обучающихся, т. е. дать оценку существующим в учебниках языковым материалам в контексте присутствия в них русских пословиц и определения их функциональности в процессе преподавания русского языка обучающимся 7–9-х классов общеобразовательной школы Монголии.

В практике обучения языку есть достаточное количество исследований особенностей использования пословиц (Н. А. Галактионова, К. А. Деменева, М. М. Сырова, М. П. Чембарцева), но в то же время присутствует недостаточность разработки проблемы изучения пословиц в методике преподавания русского языка как иностранного (А. А. Синичева). Опираясь на стандарты ТРКИ, знакомство с пословицами начинается на занятиях с обучающимися на уровне В2. Но как отмечают некоторые ученые и методисты, знакомство с пословицами можно начинать уже на уровне А1 (Л. Б. Савенкова, Л. Е. Веснина, С. А. Янковская и др.).

В ходе работы было отмечено, что во всех трех учебниках в рубрике «Правила чтения», помимо слогов, слов, словосочетаний, представлены пословицы. Методом сплошной выборки осуществлен подбор примеров использования пословиц в соответствии с их тематической принадлежностью, видом задания и методическими рекомендациями (методические пособия для учителя в 7–9-х классах [14–16]). Результаты для 7–8-х классов представлены в таблице.

*Тематическое распределение пословиц в монгольском учебнике
русского языка (7–8-е классы)*

7-й класс				
№ темы	Тема урока	Фразеологический оборот	Задание в учебнике	Методические рекомендации
Раздел 1. Знакомство. Семья				
4	Сколько тебе лет?	Сколько лет, сколько зим! Сто друзей – мало, один враг – много!	–	
9	Хочу все знать!!!	Век живи, век учись. Знание лучше богатства	Прочитать. Выучить пословицы	
Раздел 2. Повседневная жизнь				
4	Что ты делаешь вечером?	Учиться всегда пригодится	Слушать. Повторять. Читать. Выучить наизусть	
12	Где ты учишься?	Учиться никогда не поздно	Слушать. Повторять. Читать. Выучить наизусть	
15	На чем ты едешь в школу?	Ехал в Казань, приехал в Рязань	Слушать. Повторять. Читать. Объяснить значение. Сказать монгольский эквивалент. Выучить наизусть	
Раздел 3. Окружающая среда				
6	Хочу все знать!!!	Знание лучше богатства. Золото добывают из земли, а знания – из книги. Мир освещается солнцем, а человек – знанием	Прочитать. Выучить наизусть	

8-й класс				
Раздел 1. Знакомство. Семья				
5	Тэргэл, а где ты живешь?	В гостях хорошо, а дома лучше	Слушать. Повторять. Следить за произношением. Прочитать	Работа над чтением пословицы. Учащиеся слушают учителя или аудиозапись, повторяют пословицу. Учитель следит за правильным произношением
7	Проверить себя!	Семейное согласие всего дороже. В хорошей семье хорошие дети растут. Вся семья вместе, так и душа на месте. Люблю своих детей, но внуки милей	Прочитать. Выучить	
Раздел 2. Повседневная жизнь				
4	Как ты себя чувствуешь?	Болеешь – лечись, а здоров – берегись	Слушать. Повторять. Следить за произношением и интонацией. Прочитать	Работа над чтением пословицы. Учащиеся слушают учителя или аудиозапись, повторяют пословицу. Учитель следит за правильным произношением. Затем учитель просит отдельных учащихся прочитать пословицу
6	Проверить себя!	Без хлеба нет обеда. В здоровом теле – здоровый дух. Где здоровье, там и красота. Дружбу помни, а зло забывай	Прочитать. Выучить	
Раздел 3. Природа				
2	Почему Масленица – весенний праздник?	Без блинов – не Масленица, без пирогов – не именины	Слушать. Повторять. Читать. Обратить внимание на ударения	Учитель следит за правильностью произношения пословицы. Корректирует навыки произношения (звуки в-ф)
3	Где ты будешь отдыхать летом?	Лето – золотая пора, не теряй ни минуты зря	Слушать. Повторять. Читать. Обратить внимание на ударения	Учитель следит за правильностью произношения пословицы, корректируя навыки произношения. Отрабатывается произношение звуков л-л'
4	Тебе нравится осень?	Теплая осень – к долгой зиме	Слушать. Повторять. Читать. Обратить внимание на ударения	Учитель указывает, что перед звонкими согласными звук [к] читается как [г]. Постоянное внимание следует обращать на правильность ударения, ритмику слова и интонацию
Раздел 4. Страна и люди				
1	Мы изучаем русский язык	Волков бояться – в лес не ходить	Упр. 6б. Какие русские пословицы ты знаешь? Упр. 7. Прослушать диалог. Составить аналогичный вариант диалога	По образцу диалога учащиеся могут составлять свои варианты и разыгрывать диалог по ролям

Стоит обратить внимание, что предлагаемые авторами пословицы представлены в учебнике спорадически и должны быть только прочитаны и выучены наизусть, т. е. в большинстве своем пословицы применяются при формировании навыков чтения в разделе «Правила чтения» – корректировка и отработка правильного произношения – по тематическим группам «Семья», «Знание», «Учение», «Здоровье», «Погода», «Книга». Но в темах «Дружба», «Время», «Праздник», «Отдых», «Времена года», «Природа», «Профессия» пословицы не представлены даже в этом разделе. Несомненно, задания направлены на развитие навыков осознанного чтения монгольскими учащимися, а именно, как утверждают лингвисты, на «формирование операциональных навыков (соотнесение графем с фонемами/морфемами, опознавание графических знаков, развитие техники чтения)» [17, с. 1120]. Фактически процесс обучения чтению формируется на использовании читаемых и произносимых элементов от простого к сложному: «буква – буквосочетания, слоги – слова – синтагмы – предложения – микротексты» [18, с. 1080]. Исходя из полученных результатов, в 7-м классе, на начальной ступени изучения русского языка, этого не происходит. Одновременно с формированием операциональных навыков должно происходить формирование умений понимать значение отдельных слов, предложений, что отсутствует, на наш взгляд, в содержательной части обучения чтению. В этом случае трудно согласиться с авторами учебников в использовании и постановке учебной задачи, так как каждая пословица представляет собой «знак определенной ситуации, которая известна носителям языка и требует объяснения в иностранной аудитории» [19, с. 29]. Остается фактом, что только в результате учета сочетания формы и содержания пословицы легко и прочно запоминаются, а их использование украшает речь, несомненно, усиливает ее глубину и образность. И это при условии, что монгольский учитель русского языка должен предчувствовать и учитывать языковые и речевые затруднения, которые могут привести к непониманию и неточности воспроизведения пословиц монгольскими обучающимися. В случае, когда детям понятны все слова в пословице, им может быть не совсем открыт ее смысл. Для того чтобы та или иная пословица была правильно понята и воспринята детьми, учителю необходимо использовать различные способы объяснения значения пословиц, так называемые приемы семантизации пословиц (толкование значения, указание ситуации употребления, историко-этимологический анализ, культурологический комментарий, стилистико-прагматическая характеристика).

На наш взгляд, на уроках, где предлагается материал с пословицами, необходимо акцентировать на них внимание как на форме существования культурных кодов русского языка и применять их при формировании и развитии лексических и грамматических навыков, выполняя упражнения и задания, в которых используются эти лексические единицы и грамматические конструкции.

Также принципиально слабым звеном можно считать, что в учебниках по русскому языку при использовании пословиц в разделе «Правила чтения» не берется во внимание акцент на характер их изучения, в частности при усвоении системных связей пословиц в аспекте синонимии и антонимии.

Следует подчеркнуть, что создатели данных учебников принимали во внимание исключительное разнообразие лингвострановедческого материала, отраженного в русских пословицах, который дает развернутое представление о таких топонимах и лексемах, как Казань, Рязань, блины, Масленица, щи, каша и т. п., однако проигнорировали метафоричность смыслового содержания фразеологических единиц, что проявляется в контексте их употребления, а это в первую очередь необходимо монгольским учащимся для успешной коммуникации в повседневном общении. В связи с данным положением мы можем только предполагать, что представленный фольклорный материал (пословицы) будет использован учителем русского языка в разных видах работ в устной форме (представление, объяснение, приведение примеров синонимичных монгольских пословиц, перевод на монгольский язык).

В завершение необходимо отметить, что предлагаемые авторами учебников по русскому языку для 7–8-х классов общеобразовательных школ Монголии пословицы практически всегда соответствуют такому критерию, как тематическая принадлежность, но нет никакого соответствия по таким

критериям, как частота и широта употребления, коммуникативная и страноведческая ценность, учет специфики изучаемого языка, а также соответствие по синонимичности-антонимичности. К сказанному следует добавить, что использованные в учебниках пословицы не сопровождаются лингвокультурологическим комментарием, а также отсутствуют упражнения для формирования умения правильно использовать пословицу в разговорной речи. Вследствие этого не происходит формирование и развитие навыков точного употребления пословиц в речи, что приводит к непониманию специфичности народного мировидения, связанного с определенными нормами поведения и ценностными ориентирами культуры русского народа. Такое поверхностное использование пословиц не может полностью дать монгольским обучающимся 7–9-х классов представление о соответствующих предметах и явлениях реальности, своеобразии русского мира и русской культуры. Чем ниже знания о русской культуре, которые закреплены в русском языке, в частности в пословицах, тем больше вероятность появления у монгольских учащихся коммуникативных неудач в непосредственном общении с носителями языка в будущем, а их правильное и успешное использование дает обучающимся возможность решения проблемно-коммуникативных задач.

Список источников

1. Сарнай Б. Русский язык – как компонент социально-коммуникативной системы Монголии // Национальные языки в эпоху глобализации: Россия – Монголия. М.: Тезаурус, 2011. С. 318–339.
2. Sant Maral Foundation. Politbarometer. URL: <https://www.santmaral.org/publications> (дата обращения: 22.02.2023).
3. Центр открытого образования на русском языке появится в Монголии. Русский мир. URL: <https://ruskiymir.ru/news/265392/?ysclid=ln8qugb28g142329001> (дата обращения: 03.02.2023).
4. Терентьев В. И. Русский язык в Монголии сегодня // Азия и Африка сегодня. 2017. № 9. С. 56–60.
5. Леонтьев Э. П., Жигжидсүрэн Баяртогтох. Русские пословицы и поговорки в монгольских учебниках русского языка для 7–9 классов // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды: сб. ст. М.: РГУ им. А. Н. Косыгина, 2022. С. 124–127.
6. Пунцагийн Алтанцэцэг. Некоторые общие проблемы профессионально ориентированного обучения русскому языку в вузах Монголии // Русский язык в постсоветском мире: уход и возвращение? Опыт Монголии: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Улаанбатар, 15–16.09.2010 / сост., отв. ред. С. Панарин. Улаанбатар: МГУНТ, 2012. С. 85–89.
7. Алтанавдар Ирээдуй. Фразеологический материал в программах и учебниках русского языка для монгольской школы // Научно-методическое обеспечение преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в свете теории и практики межкультурной коммуникации: межвуз. сб. № 12 / отв. ред.: З. Р. Хачмафова, З. С. Хабекирова. Майкоп: ЭлИТ, 2016. С. 37–40.
8. Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилева И. Б. Особенности учебных материалов, используемых иностранными преподавателями русского языка (взгляд со стороны) // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 3 мая 2019 года) / ред. кол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 865–870.
9. Череповская И. Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ: Продвинутый этап обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 208 с.
10. Серебренникова Е. А. Учебник как средство формирования языковой картины мира обучающегося (из практики преподавания русского языка как иностранного) // Yearbook of Eastern European Studies. 2020/2021. № 9. С. 119–127.
11. Орос хэл VII: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 7 дугаар ангийн сурах бичиг / Тунгалаг П., ба бус; ред. Эрдэнэмаам С., техн. ред. Батмөнх Ц. УБ., 2017. 136 х.
12. Русский язык IX: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 9 дүгээр ангийн сурах бичиг / Тунгалаг П., Мяндалс И., Туул О.; ред. Эрдэнэмаам С., Батмөнх Ц. УБ., 2016. 168 х.
13. Русский язык VIII: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 8 дугаар ангийн сурах бичиг / Тунгалаг П., ба бус; ред. Сэрээнэн Ц., Гансүх Х. УБ., 2015. 159 х.
14. Багшийн ном: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 7 дугаар анги / ред. Б. Уранчимэг, Ц. Батмөнх. Улаанбаатар, 2015. 80 х.

15. Багшийн ном: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 8 дугаар анги / ред. Ц. Сэрээнэн, Х. Гансүх. Улаанбаатар, 2015. 120 х.
16. Багшийн ном: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 9 дугаар анги / ред. С. Эрдэнэмаам, Ц. Батмөнх. Улаанбаатар, 2015. 120 х.
17. Кролевская И. В., Соловьева Ю. С., Юрманова С. А. Обучение чтению как аспект лингводидактики в условиях информационного общества // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 3 мая 2019 г.) / ред. кол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 1120–1123.
18. Казакова Ю. В. Развитие навыков чтения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 3 мая 2019 г.) / ред. кол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 1079–1082.
19. Зиновьева Е. И., Маточкина А. Е. Лингвокультурологический аспект изучения русских пословиц (на материале пословиц с компонентом вода // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб. науч. тр. Вып. 28 / редкол.: Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. С. 29–34.

References

1. Sarnay B. Russkiy yazyk – kak komponent sotsial'no-kommunikativnoy sistemy Mongolii [Russian language as a component of Mongolia's social and communicative system]. *Natsional'nye yazyki v epokhu globalizatsii: Rossiya – Mongoliya*. Moscow, Tezaurus Publ., 2011. Pp. 318–339 (in Russian).
2. Sant Maral Foundation. *Politbarometer*. URL: <https://www.santmaral.org/publications> (accessed 22 February 2023).
3. Tsentr otkrytogo obrazovaniya na russkom yazyke poyavitsya v Mongolii [The Center for Open Education in Russian will appear in Mongolia]. *Russkiy mir* (in Russian). URL: <https://russkiymir.ru/news/265392/?ysclid=ln8qugb28g142329001> (accessed 3 February 2023).
4. Terentyev V. I. Russkiy yazyk v Mongolii segodnya [Russian language in Mongolia today]. *Aziya i Afrika segodnya – Asia and Africa today*, 2017, no. 9, pp. 56–60 (in Russian).
5. Leontyev E. P., Zhigzhidsyren Bayartogtoh. Russkiye poslovitsy i pogovorki v mongol'skikh uchebnikakh russkogo yazyka dlya 7–9 klassov [Russian proverbs and proverbs in Mongolian textbooks of the Russian language for 7–9 classes]. *Obucheniye inostrannym yazykam v usloviyakh ogranichennoy yazykovoy sredy* [Learning foreign languages in the conditions of a limited language environment]. Moscow, RGU im. A. N. Kosygina Publ., 2022. Pp. 124–127 (in Russian).
6. Puntsagiyn Altantsetseg. Nekotorye obshchiye problemy professional'no oriyentirovannogo obucheniya russkomu yazyku v vuzakh Mongolii [Some general problems of professionally oriented teaching of Russian language in Mongolian universities]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Russkiy yazyk v postsovetском mire: ukhod i vozvrashcheniye? Opyt Mongolii"* [Materials of the international scientific and practical conference "Russian language in the post-Soviet world: departure and return? Mongolian experience"]. Ulaanbaatar, MGUNT Publ., 2012. Pp. 85–89 (in Russian).
7. Altanavdar Ireduy. Frazеologicheskiy material v programmakh i uchebnikakh russkogo yazyka dlya mongol'skoy shkoly [Phraseological material in programs and textbooks of Russian language for Mongolian schools]. *Nauchno-metodicheskoye obespecheniye prepodavaniya inostrannykh yazykov na neyazykovykh fakul'tetakh v svete teorii i praktiki mezhkul'turnoy kommunikatsii – Scientific and methodological support for teaching foreign languages and non-language faculties in the field of theory and practice of intercultural communication*, 2016, no. 12, Maikop, EIIT Publ., Pp. 37–40 (in Russian).
8. Afanasyeva N. D., Zakharchenko S. S., Mogileva I. B. Osobennosti uchebnykh materialov, ispol'zuemykh inostrannymi prepodavatel'nykh russkogo yazyka (vzglyad so storony) [Features of educational materials used by foreign teachers of Russian language (view from side)]. *Materialy XIV Kongressa MAPRYaL "Russkoye slovo v mnogoyazychnom mire"* [Proceedings of the XIV Congress of the IATRL "Russian Word in the Multilingual World"]. Saint Petersburg, MAPRYaL Publ., 2019. Pp. 865–870 (in Russian).
9. Cherepovskaya I. B. *Uchebnoye posobiye interaktivnogo tipa dlya kratkosrochnnykh kursov RKI: Prodvintyy etap obucheniya. Dis. kand. ped. nauk* [Educational manual of the interactive type for short-term courses Russian language as a foreign language: advanced stage of learning. Diss. cand. of ped. sci.]. Moscow, 2005. 208 p. (in Russian).

10. Serebrennikova E. A. Uchebnik kak sredstvo formirovaniya yazykovoy kartiny mira obuchayushchegosya (iz praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo) [Textbook as a means of forming a language picture of the student's world (from the practice of teaching Russian as a foreign language)]. *Yearbook of Eastern European Studies*, 2020/2021, no. 9, pp. 119–127 (in Russian).
11. *Орос хэл VII: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 7 дугаар ангийн сурах бичиг*. Тунгалаг П., ба бус; Eds Эрдэнэмаам С., техн. ред. Батмөнх Ц. УБ., 2017. 136 p. (in Mongolian).
12. *Russian language IX: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 9 дүгээр ангийн сурах бичиг*. Тунгалаг П., Мяндалс И., Туул О.; Eds Эрдэнэмаам С., Батмөнх Ц. УБ., 2016. 168 p. (in Mongolian).
13. *Russian language VIII: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 8 дугаар ангийн сурах бичиг*. Тунгалаг П. ба бус; Eds Сэрээнэн Ц., Гансүх Х. УБ., 2015. 159 p. (in Mongolian).
14. *Bagshiyn ном: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 7 дугаар анги*. Eds Б. Уранчимэг, Ц. Батмөнх. Ulaanbataar, 2015. 80 p. (in Mongolian).
15. *Bagshiyn ном: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 8 дугаар анги*. Eds Ц. Сэрээнэн, Х. Гансүх. Ulaanbataar, 2015. 120 p. (in Mongolian).
16. *Bagshiyn ном: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 9 дугаар анги*. Eds С. Эрдэнэмаам, Ц. Батмөнх. Ulaanbataar, 2015. 120 p. (in Mongolian).
17. Krolevetskaya I. V., Solov'eva Yu. S., Yurmanova S. A. Obucheniye chteniya kak aspekt lingvodidaktiki v usloviyakh informatsionnogo obshchestva [Teaching reading as an aspect of linguistic didacticism in the context of the information society]. *Materialy XIV Kongressa MAPRYaL "Russkoye slovo v mnogoyazychnom mire"* [Proceedings of the XIV Congress of the IATRL "Russian Word in the Multilingual World"]. Saint Petersburg, MAPRYaL Publ., 2019. Pp. 1120–1123 (in Russian).
18. Kazakova Yu. V. Razvitiye navykov chteniya na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Development of reading skills at the initial stage of learning Russian language as a foreign language]. *Materialy XIV Kongressa MAPRYaL "Russkoye slovo v mnogoyazychnom mire"* [Proceedings of the XIV Congress of the IATRL "Russian Word in the Multilingual World"]. Saint Petersburg, MAPRYaL Publ., 2019. Pp. 1079–1082 (in Russian).
19. Zinov'yeva E. I., Matochkina A. E. Lingvokul'turologicheskiy aspekt izucheniya russkikh paremiy (na materiale poslovits s komponentom voda) [The linguoculturological aspect of the study of Russian proverbs (based on the material of proverbs with the component water)]. *Russkiy yazyk kak inostrannyi i metodika ego prepodavaniya – Russian as a foreign language and methods of its teaching*, 2017, vol. 28, pp. 29–34 (in Russian).

Информация об авторах

Леонтьев Э. П., кандидат филологических наук, доцент, преподаватель РКИ, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации (Средняя общеобразовательная школа Улзийт сомона, Монголия) (Большой Строченовский пер., 7, Москва, Россия, 115054).
E-mail: ernestleontyev@mail.ru

Давыдова Е. А., кандидат филологических наук, преподаватель РКИ, Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации (Комплексная средняя школа № 33 г. Улан-Батор, Монголия) (Большой Строченовский пер., 7, Москва, Россия, 115054).
E-mail: odettedavydova@gmail.com

Николаев А. К., преподаватель РКИ, Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации (Общеобразовательная школа № 1 Даланзадгад, Монголия) (Большой Строченовский пер., 7, Москва, Россия, 115054).
E-mail: Aalex-ni@yandex.ru

Information about the authors

Leontyev E. P., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, teacher of Russian as a foreign language, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation (Secondary school Ulziit somon, Mongolia) (Bolshoy Strochenovskiy per., 7, Moscow, Russian Federation, 115054).
E-mail: ernestleontyev@mail.ru

Davydova E. A., Candidate of Philological Sciences, teacher of Russian as a foreign language, Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation (Comprehensive Secondary School № 33, Ulaanbaatar, Mongolia) (Bolshoy Strochenovskiy per., 7, Moscow, Russian Federation, 115054).

E-mail: odettedavydova@gmail.com

Nikolayev A. K., teacher of Russian as a foreign language, Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation (Secondary School № 1, Dalanzadgad, Mongolia) (Bolshoy Strochenovskiy per., 7, Moscow, Russian Federation, 115054).

E-mail: Aalex-ni@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.03.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 03.03.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья
УДК 373.5.016: 82-053.2
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-42-50>

Анализ школьных сочинений-отзывов о прочитанной книге обучающихся разных поколений

Екатерина Анатольевна Сафонова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, Safonova_k@mail.ru

Аннотация

Проводится сравнительный анализ школьных сочинений на тему «Отзыв о прочитанной книге», написанных шестиклассниками в 1985 г., 2005 г. и 2022 г. Для анализа были взяты сочинения учеников МБОУ СОШ № 88 г. Северска, МАОУ СОШ № 36 и МБОУ СОШ № 49 г. Томска. Сравнительный анализ сочинений демонстрирует, как менялись читательские предпочтения советских школьников (поколение X), подростков поколения нулевых (Y) и современного поколения (Z), а также показывает сформированность у школьников текстовой компетенции. Представлены выводы относительно перспективы работы с подростками на уроках литературы.

Ключевые слова: *текстовая компетенция, методика обучения литературе, теория поколений, поколение X, миллениалы, зумеры, цифровые дети, современная подростковая литература, круг чтения подростков, отзыв о книге*

Для цитирования: Сафонова Е. А. Анализ школьных сочинений-отзывов о прочитанной книге обучающихся разных поколений // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 42–50. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-42-50>

Original article

Analysis of school essays-reviews of the book read by different generations

Ekaterina A. Safonova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, Safonova_k@mail.ru

Abstract

The report provides a comparative analysis of school essays on the topic “Review of a book read” written by sixth graders in 1985, 2005 and 2022. For analysis, the compositions of students from schools 88 (Seversk), 36, 49 schools (Tomsk) were used. A comparative analysis of the essays demonstrates how the reading preferences of Soviet schoolchildren (generation X), teenagers of generation zero (Y) and the modern generation (Z) have changed, and also shows the formation of textual competence among schoolchildren. Soviet schoolchildren loved to read books about exploits and heroism. Favorite authors are Reuven Fraerman, Arkady Gaidar, Lev Davydchev. Generation zero was interested in adventures, science fiction, horror, children’s romance novels. Favorite authors – Robert Stein, Joan Rowling, John Ronald Ruel Tolkien, Sergey Lukyanenko. Digital children prefer comics, manga and fan fiction. Favorite authors are Ida Iro, Wakui Ken, Koeharu Gotoge, Diana Jones, Cornelia Funke. A comparison of the essays showed that Soviet schoolchildren were most conscientious about the task. The reviews have a clear structure, there is logic, one’s own opinion is expressed. The minus of the reviews is the ideology and the template. Millennial reviews do not have a clear composition, thoughts are expressed chaotically, but there are criticisms and jokes. The writings of digital children are the most concise, they do not contain reflections. Conclusions are presented regarding the prospects of working with teenagers in literature lessons.

Keywords: *textual competence, methods of teaching literature, theory of generations, generation X, millennials, zoomers, digital children, modern teenage literature, reading circle of teenagers, book review*

For citation: Safonova E. A. Analysis of school essays-reviews of the book read by different generations [Analiz shkol'nykh sochineniy-otzyvov o pročitannoy knige raznykh pokoleniy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 42–50. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-42-50>

Статья посвящена сравнительному анализу школьных сочинений на тему «Отзыв о прочитанной книге», написанных шестиклассниками 1985 г., 2005 г. и 2022 г. Для анализа были взяты сочинения учеников МБОУ СОШ № 88 г. Северска, МБОУ СОШ № 49 г. Томска и МАОУ СОШ № 36 г. Томска¹. Сочинения написали 150 учеников (1985 г. – 50, 2005 – 52, 2022 – 48) обычных классов негуманитарной направленности. Исследование не претендует на всеохватность, но позволяет сделать определенные выводы. Выбор класса связан с тем, что именно в младшем подростковом возрасте наблюдается огромное снижение интереса к чтению [1].

Сравнительный анализ сочинений демонстрирует, как менялись читательские предпочтения советских школьников, подростков поколения нулевых и современного поколения, а также показывает сформированность у школьников текстовой компетенции. Работа проводилась с опорой на труды разработчиков теории поколений У. Штрауса и Н. Хоува [2].

В соответствии с концепцией Н. С. Болотновой текстовая компетентность включает в себя следующие умения:

1. Отбирать языковые ресурсы и использовать их в процессе текстовой деятельности.
2. Проявлять свой взгляд на мир и отразить его в слове.
3. Понимать и отражать действительность при текстообразовании.
4. Учитывать фактор адресата, владение коммуникативными навыками в процессе текстовой деятельности [3, с. 66].

Сочинения позволяют увидеть языковые, когнитивные, прагматические возможности личности, ее ценностные установки, мотивы поступков, демонстрируют умение читать, понимать, осмысливать прочитанное, создавать свой текст. При анализе сочинений обращалось внимание на то, раскрыта ли тема и основная мысль, можно ли говорить о связности и целостности текста. Рассматривалось, насколько текст информативен, выражена ли собственная позиция, оценка прочитанного. Отзыв был написан школьниками в соответствии с предложенным учителем планом:

1. Автор и название книги.
2. О ком или о чем книга?
3. Понравилась книга или нет? Почему?
4. Как бы ты поступил на месте героя?
5. Что бы ты пожелал автору?

Примерный объем сочинений – 1,5 стр. (150 слов). На сочинение отводился один урок. Школьникам рекомендовалось написать отзыв о книге современного автора, не входящего в основную школьную программу.

Рассмотрим сочинения школьников, написанные в 1985 г. (примерный год рождения школьников – 1973, сейчас им около 50 лет). Социологи отмечают, что данное поколение отличается самостоятельностью, ответственностью, самодостаточностью, прагматичностью [4].

Только один отзыв был посвящен книге в жанре фантастики – Лао Шэ «Записки о Кошачьем городе». Эта история о китайце, который первым побывал на Марсе. Книга является сатирическим памфлетом и антиутопией, но в таком ракурсе школьником не рассматривается.

Небольшое количество отзывов было посвящено книгам о животных. Например, книга Евгения Спангенберга «Птицы, зайцы, лисицы и прочие» является научно-популярным пособием для

¹ Выбор школы № 88 г. Северска обусловлен моей работой в этом учреждении; в школах № 36 и № 49 г. Томска регулярно проходят педагогическую практику студенты историко-филологического факультета ТГПУ, которые провели сочинения в 2022 г.

юных натуралистов. В повести Эрика Найта «Лесси возвращается домой» воспеваются верность собаки колли своему хозяину.

Значительное количество отзывов было посвящено книгам о дружбе и первой любви. Например, Лев Давыдычев «Лёлишна из третьего подъезда» (о цирковых артистах); Марк Ефетов «Письмо на панцире» (о лагере «Артек» и следопытах); Леонид Жариков «Повесть о суровом друге» (о рабочих и шахтерах, которые боролись за свободу и счастье народа); Оскар Ремез «Четверка в четверти» (о врунишке шестикласснике Гене Пенкине).

Наибольшее количество отзывов было посвящено книгам Рувима Фраермана «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви» и «Золотой Василек». Процитируем фразу из отзыва: «Мне понравилась повесть, потому что в ней рассказывается о трудной человеческой жизни, о многих прекрасных людях».

Самое большое количество отзывов посвящено книгам о героизме и подвигах. Например, Ричи Достян «Тревога» (повесть о 9-летнем мальчике, столкнувшемся с пьянством, бесчинством, тунеядством взрослых); Валерий Денисов «Подвиг офицера милиции» (реальная история о московском капитане милиции Александре Попрядухине, который предотвратил попытку угона самолета, обезвредил террористов и получил Золотую звезду героя); Семен Скляренко «Святослав»; Николай Кузьмин «Дзержинцы» (об отряде против нарушителей беспорядка). Приведем цитату из сочинения: «Из-за таких людей, как воры и бандиты, не будет хорошей жизни на земле».

Сочинения школьников были посвящены книге рассказов «Охотничьи просторы» о леснике Василии Константиновиче и собаке Пальме, которые погибли, но защитили свой край от диверсантов; Георгия Суфтина «След голубого песка» (о том, как Советская власть защитила ненца Ясовея и весь ненецкий народ); Николая Островского «Как закалялась сталь»; Любви Воронковой «Неистовый Хамза» (повесть об узбекском писателе, который боролся с контрреволюционерами); Агнии Кузнецовой «Честное комсомольское» (о мальчике, который умер, получив ожоги при тушении пожара); Аркадия Гайдара «Школа» (о мальчике Борисе, который умел хранить тайны).

Один отзыв был посвящен книге рассказов о В. И. Ленине «Родной и близкий». В сочинении школьница написала: «Я желаю, чтобы все были веселыми и также любили природу, как Ильич».

Почти все упомянутые книги заканчиваются гибелью юных героев. Таково веяние времени: всем хотелось хранить военные тайны, воевать с интервентами, мужественно переносить пытки и погибать смертью храбрых.

Несколько отзывов было посвящено книге томского писателя Глеба Пушкарева «Тайга расскажет». В ней приводится реальная история, произошедшая в Томской области (ранее – Новосибирской) из поселка «Заря» Тегульдетского района, случившаяся с пионером-героем Павликом Гнездиловым. В 1938 г. он был задушен подушкой, разрезан на куски и закопан в лесу своей мачехой. Тело было обнаружено, мачеху и ее сообщницу дочку расстреляли. В книге образ Павлика Гнездилова романтизируется и мифологизируется, но по фактам известно, что мачеха убила пасынка из-за многочисленных жалоб односельчан, которые страдали от голода, так как Павлик выдавал представителям Советской власти места, где в лесу жители прятали домашних животных, не желая отдавать их в колхоз. Вот как об этой книге написано в отзыве: «Пионер Павел Гнездилов так же, как и Павлик Морозов, боролся против кулаков и богатеев, которых Советская власть лишила возможности жить за счет труда батраков и сельской бедноты. Он так же, как и его тезка, отдал свою юную жизнь за то, чтобы и здесь, в таежной глуши, сгинули злые силы – жестокость и хищничество и полностью утвердились бы порядки, присущие миру социализма, – справедливость, разум, доброта».

В литературе этого периода мы видим культ пионера-героя. Ребенок воспринимается как маленький взрослый, потенциально готовый совершить подвиг, отдав жизнь за Родину и партию. Серия книг о пионерах-героях была популярна до конца 1980-х годов. Описание страданий юного пионера избыточно (мучительные пытки и доскональные подробности убийства), но необходимо,

ведь это – супер-герой. Прочитанные книги о героях не вызывают у читателей жалости, вместо нее испытывали гордость, уважение, преклонение перед павшими ровесниками. Поколение воспитывалось в духе жертвенного энтузиазма [5].

В настоящее время многие перечисленные произведения переиздаются. Например, «Лесси возвращается домой» Э. Найта (издательство «Энас-книга», 2021) или «Лёлишна из третьего подъезда» (издательство «Лабиринт», 2022), а книга Рувима Фраермана «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви» вошла в Примерную программу по литературе для 5–9-х классов по ФГОС 3-го поколения и рекомендуется к изучению в 6-м классе [6]. Эти книги не потеряли своей значимости для школьников, так как освещают вопросы дружбы, любви, взаимоотношений со взрослыми.

Поскольку формирование патриотизма и гражданственности является сегодня приоритетным направлением в области воспитания и входит в задачи государственной культурной политики, предполагается вернуть интерес школьников и к забытым ныне текстам о героике советского времени.

Следует отметить, что школьники ответственно и старательно подошли к написанию сочинения. Отзывы о книге структурированы, присутствует логика изложения, у школьников аккуратный почерк. Не было ни одного отзыва на классические произведения русской и зарубежной литературы. Минусом сочинений можно назвать идеологичность высказываний, патетичность и пафосность, шаблонность и клишированность фраз, строго транслирующих то, что говорят учителя.

Перейдем к анализу сочинений школьников, написанных в 2005 г. (примерный год рождения школьников – 1993, сейчас поколению нулевых около 30 лет). Социологи отмечают, что для миллениалов характерны инфантилизм, оптимизм, цинизм, самоуверенность, креативность [7].

Отзывы были написаны на книги в жанре:

- ужастики (страшилки Роберта Стайна; серия романов «Пятница 13»);
- детские детективы (Евгений Некрасов «Золотая жила для блина», Анна и Иван Устиновы «Коварная русалка»);
- детские романы о любви (Сестры Воробей «Запретная любовь»);
- приключения (Виктор Драгунский «Двадцать лет под кроватью», Тэд Уильямс «Хвосттрубой, или Приключения молодого кота», Стивен Робертс «Остров затонувших кораблей», Льюис Кэрролл «Алиса в Стране чудес», Даниэль Дефо «Робинзон Крузо», Джонатан Свифт «Путешествия Гулливера», Александр Дюма «Граф Монте-Кристо», Александр Грин «Алые паруса», Кир Булычев «Поступили в продажу золотые рыбки», Эдуард Успенский «Каникулы в Простоквашино», Эрин Хантер «Коты-воители»);
- роман об Афганской войне (Юрий Коротков «Девятая рота»);
- фантастика/фэнтези (Сергей Лукьяненко и Юлий Буркин «Сегодня, мама!» (по книге в это время вышел популярный фильм «Азирис нуна» о путешествии в будущее), Александр Беляев «Человек-амфибия», «Дмитрий Емец «Мутантики», Джорджия Бим «Молли Мун и волшебная книга гипноза», серия книг о сестрах-ведьмах «Зачарованные», Толкиен «Властелин колец», Михаил Булгаков «Мастер и Маргарита» – отзыв написан как на фантастический роман).

Наибольшее количество отзывов было написано на цикл о Гарри Поттере Джоан Роулинг, однако половина отзывов были отрицательными. Школьники отметили, что в книге много насилия и чудовищ; «надо поменьше мечтать и больше жить в реальности». Одна из школьниц написала: «Лично я не понимаю, почему всем нравится эта книга. Мне тринадцать, и уже неинтересно читать про всякие сказки и волшебство. Эта книга интересна только детям до двенадцати лет».

Также школьники написали отзывы на книги, не относящиеся к художественной литературе. Это книга Дэна Гукина «ПК для чайников» (отзыв критический, так как информация устарела), учебник по истории, детская библия и даже комментарий к Уголовному кодексу. Прочитав фрагмент отзыва: «Это книга правил, по которым человек будет идти всю свою жизнь, если его не сожгут с этой непростой дороги. Книга не дает этого делать. Она запугивает, дает понять человеку, какое наказание он может понести. Но, как говорится, жизнь преподносит свои сюрпризы».

В программы по литературе, написанные по стандарту первого поколения 2004 г., входило много зарубежных текстов и современной подростковой литературы. Этим, вероятно, объясняется большое разнообразие упомянутых школьниками книг, в основном это классическая приключенческая литература, рекомендуемая учителем для летнего чтения. Если сравнивать сочинения миллениалов и советских школьников, то можно заметить, что появляются критические замечания (советские школьники отрицательных моментов не отразили). Выдержки из сочинений: «В книге слишком много совпадений и счастливых стечений обстоятельств, так не бывает»; «На месте героев я бы залезла в Интернет и узнала всю информацию»; «На месте героини я бы не стала вмешиваться в дела своего парня»; «На месте героини я бы поговорила с родителями, и они обязательно меня поняли. У нас в семье непонимания нет!».

Также сочинения поколения миллениалов от советских школьников отличает наличие юмора. Например, один школьник написал следующий отзыв: «Книга из 256 стр., 11 глав, 49 параграфов; толщина 1,7 см, формат А3». Другой школьник пожелал автору «всего самого наилучшего на том свете».

Стоит отметить, что такие популярные в нулевых авторы, как Р. Толкин, С. Лукьяненко, Дж. Роулинг, вошли в обновленную программу по литературе 2021 г. [6], а цикл книг о котах-воителях Э. Хантер до сих пор пользуется огромной популярностью у подростков (в издательстве «Олма Медиа Групп» в 2023 г. вышло переиздание).

Отзывы показывают, что на выбор книг оказывали влияние популярные экранизации и сериалы. По сочинениям видно, что многие учащиеся хотели выделиться и казаться взрослее. Школьники двухтысячных годов ощущали себя более свободными и раскрепощенными в отличие от ровесников, живущих в СССР. Вместе с тем отметим, что большинство работ написаны небрежно, наспех, во многих сочинениях связность высказывания нарушена и нет заключительной части. Зато есть нарисованные звездочки, и за книги стоят оценки по шкале от 0 до 10, сказывается влияние журналов «Cool», «Все звезды», «Молоток», популярных в это время, в которых рецензии на фильмы визуально ранжировались.

Перейдем к разбору отзывов, написанных современными 12-летними школьниками, которых называют зумерами (примерный год рождения – 2010). «Цифровых детей» охарактеризовать трудно, поскольку их установки только формируются, но социологи и педагоги отмечают гиперактивность детей, клиповое и фрагментарное мышление, эгоцентризм и мнение о собственной уникальности, интернет-зависимость, уверенность в достижении быстрого и легкого успеха, отсутствие долгосрочных перспектив и ценность разнообразия и удовольствий [8]. У молодежи нет устойчивых предпочтений в стиле одежды или музыке, субкультура ярко не выражена, нет маркеров «своей-чужой». Согласно исследованиям, подростки смотрят около 68 видео в день на платформах Ютуб и ТикТок, в среднем проводя за гаджетами 5 часов в день [9].

Анализ читательских отзывов показал, что наибольшей популярностью у подростков пользуется манга (японские комиксы). Сочинения были написаны на мангу:

– Айда Иро «Туалетный мальчик Ханако-кун» («Говорят, что если в школьном женском туалете на третьем этаже постучать в третью кабину, появится Ханака-сан, которая исполнит любое твоё желание»). Но, как оказалось, Ханако – мальчик);

– Айда Иро «Мой любимый живой мертвец» (о зомби с остаточным интеллектом). В отзыве школьница пожелала мангаку писать побольше таких эмоциональных манг;

– Вакуи Кен «Токийские мстители» («26-летний девственник-неудачник Такемачи узнает, что единственная девушка, которая когда-то с ним встречалась, погибла в ходе разборок токийской группировки «Свастоны». После этого он совершает прыжок в прошлое – попадает под поезд и перемещается на двенадцать лет назад, во времена средней школы, желая спасти девушку и изменить будущее»);

- «Танец с мечом онлайн» (о бета-тестере, ставшем монстром в игре);
- Коёхару Готоге «Клинок, рассекающий демонов» («Семью торговца углем убивает демон, выживает только сестра Нэдзуко, которая тоже обращается в демона. Герой хочет отомстить убийце и вернуть девушке человеческий облик»);
- Эйко Кадоно «Ведьмина служба доставки» (про девочку Кики и ее помощника черного кота Дзидди).

Отзывы были написаны на комиксы Джозефа Майкла Стражински «Вавилон 5»; комикс про Человека-паука; Элиас и Агнес Вохлунд «Настольная книга супергероя» («Девочка-изгой, получив геройскую силу, дает отпор своим обидчикам», прочитано 5 частей).

Также среди подростков популярностью пользуются книги в жанре фантастики/фэнтези:

- Диана Джонс «Ходячий замок» (фэнтези британской писательницы написано в 1986 г., но популярность произведение приобрело после выхода одноименного аниме Хаяко Миядзакэ в 2004 г. Это история любви, в которой героиню Софи ведьма пустоши превращает в старушку);
- Корнелия Функе «Чернильное сердце» (о писателе, в жизни которого сбывается все, о чем он пишет);

- Холли Веб «Эмили и волшебное отражение» (о девочке, живущей в доме на перекрестке миров);

- Макс Максимов «Обмануть вселенную» («В психиатрическую больницу помещают пациента по имени Акс, которого обвиняют в убийстве. Он не признается в содеянном и заявляет, что явился из будущего»). Показательно, что Макс Максимов – не профессиональный писатель, а популярный видеоблогер, снимающий разные приколы для своего канала и внезапно увлекшийся писательством.

Популярностью у современных подростков пользуются книги по мультфильму «Гравити Фолз» «Диппер и Мейбл – путешествие во времени». По мультфильму есть графические романы, дневники и книги-квесты, в которых читатель сам строит сюжет в зависимости от своих ответов.

Также отзывы шестиклассников были написаны на фанфики. Например, фанфик Анны Элис F22.8 / F63.9 о «стихийнике».

Имелись отзывы на книги по «Основам программирования C++». В отзыве школьник написал: «Я каждое воскресенье хожу в “Территорию образования”, где мы с нашей командой пытаемся написать компьютерную игру. Ссылки на литературу нам скидывает преподаватель. Сейчас у меня уже получается применять примеры, описанные в книге. Буквально сегодня у меня получилось переместить героев игры в пространстве по выбранным мною правилам».

Школьные отзывы демонстрируют увлечение молодежи японской культурой, интерес у них вызывает визуальный ряд – максимум ярких картинок и минимум сплошного текста. Подростки читают сетературу – интернет-тексты, созданные непрофессиональными авторами. К сожалению, несмотря на многообразие изданий современной зарубежной и российской литературы для подростков, раскрывающей проблемы молодого поколения, по отзывам стоит признать, что она не доходит до потенциального читателя. Отчасти это связано с дороговизной книг.

В Федеральной рабочей программе по предмету «Литература» для 5–9-х классов (утверждена 18 мая 2023 г. № 370) [6] рекомендуется обсуждение с шестиклассниками современных книг о Великой Отечественной войне, изучение книг о взрослении человека, книг писателей-фантастов. Упомянуты произведения Б. Екимова, А. Жвалевского и Е. Пастернак, В. Ледерман и даже Дианы Джонс «Дом с характером» (это продолжение серии Д. Джонс «Ходячий замок»), но в целом мы до сих пор наблюдаем ориентацию педагогов, родителей и учителей на традиционную русскую классическую литературу [10, 11].

Отзывы показали, что подростки-зумеры резко отличаются друг от друга в развитии. В каждой школе есть ученики с ОВЗ, дисграфии и дислексии, которым необходима помощь специалистов (почерк во многих сочинениях нечитаемый). В то же время отметим, что орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок оказалось примерно равное количество в сочинениях раз-

ных поколений, однако сочинения школьников наших дней показали, что текстовая компетентность у них выражена слабо. В современных отзывах практически нет размышлений и рассуждений о прочитанном. Сочинения схематичны и скупы. Прочитую фразы из отзывов: «На месте героя я бы взял базуку и кокнул вампира»; «Перед чтением надо спросить разрешение у родителей, т.к. на книге стоит ограничение 16+»; «Эта книга для меня многое значит, потому что была куплена на мои деньги».

Ежедневно современные подростки сталкиваются с лавиной информационного мусора. Они поглощают потоки информации (текст в аудиоформате, видео, картинках), не осмысливая ее, поскольку на это нет времени. Навык рефлексии у подростков сформируется, если не только в образовании перестанут гнаться за количественными показателями, но и в медиа- и блогосфере станут обращать внимание на качество контента.

Таким образом, чтобы текстовая компетенция у подростков сформировалась, учитель должен стать навигатором в мире книг, умея направлять подростков в нужное русло. Как показало настоящее исследование, сегодня взрослые не имеют представления о современной литературе для подростков и молодежи, отдавая предпочтения в рекомендациях «классическим» проверенным текстам XIX–XX вв. [12, 13].

В школе по-прежнему анализируются сплошные линейные тексты, тогда как подростки привыкли к нелинейному тексту и гиперссылкам. Проблема несовпадения круга чтения подростков и учителей стоит очень остро: педагоги пытаются сформировать читательскую и функциональную грамотность, работая с текстами, которые в силу принуждения вызывают у школьников отторжение. Неспособность наставников предложить альтернативу не позволяет выстроить диалог в образовании, что препятствует достижению образовательных результатов.

Список источников

1. Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021. ФГБУ: «ФИОКО», 2022. 79 с. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Результаты%20общероссийской%20оценки%20по%20модели%20PISA.pdf> (дата обращения: 01.02.2023)
2. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1 (1). С. 94–97.
3. Болотнова Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностные и текстоориентированные подходы к преподаванию русского языка: материалы научной конференции (12 марта 2001 г.). Томск: ТГПУ, 2001. С. 66–67.
4. Ляшок А. С. «Дети перестройки»: жизненные миры школьников 1980–1990-х годов // Вестн. Пермского ун-та. Серия: История. 2013. № 2 (22). С. 149–155.
5. Савенкова Е. В. Культ пионеров-героев: жертвенный энтузиазм в жанре для среднего школьного возраста // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2005. № 1 (17). С. 43–53.
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Литература» (для 5-9-х классов образовательных организаций). М: Ин-т стратегии развития образования, 2022. 123 с.
7. Скоробогатко Е. Миллениалы: особенности и проблемы поколения Y // StudNet. 2018. № 1. С. 5.
8. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанк и Validata // Янспейс. 2017. № 11. URL: <http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi> (дата обращения: 15.02.2023).
9. Дворянчиков Я. В., Шепелева Е. С. Роль TikTok в социализации детей и подростков // Форум молодежной науки. 2021. № 6. С. 11–16.
10. Брякотнина Е. Б., Полева Е. А. Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 2 (12). С. 129–134.
11. Обласова Т. В. Почему подростки не любят читать классику? // Филологический класс. 2020. Т. 25, № 2. С. 247–257.
12. Свирина Н. М. Чтение подростков: Результаты исследования и сравнительный анализ // Филологический класс. 2017. № 3 (49). С. 64–72.

13. Липовка В. О., Полева Е. А. Изучение читательских интересов и потребностей семиклассников по результатам анкетирования // Концепт. 2014. № 07 (июль). С. 81–85.

References

1. *Rezultaty obshcherossiyskoy otsenki po modeli PISA-2021* [The results of the all-Russian assessment according to the PISA-2021 model]. FGBU, «FIOKO» Publ., 2022. 79 p. (in Russian). URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Rezultaty%20obshcherossiiskoi%20ocenki%20po%20modeli%20PISA.pdf> (accessed 1 february 2023).
2. Ozhiganova E. M. Teoriya pokoleniy N. Khouva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya [The theory of generations by N. Howe and V. Strauss. Practical application possibilities]. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy*, 2015, no. (1), pp. 94–97 (in Russian).
3. Bolotnova N. S. Tekstovaya kompetentsiya i puti eye formirovaniya v shkole [Textual competence and ways of its formation at school]. *Kommunikativno-deyatelnostnye i tekstoorientirovannye podkhody k prepodavaniiu russkogo yazyka: materialy nauchnoy konferentsii (12 marta 2001 g.)* [Communicative-activity and text-oriented approaches to teaching the Russian language. Materials of the scientific conference (March 12, 2001)]. Tomsk, TSPU Publ., 2001. Pp. 66–67 (in Russian).
4. Lyashok A. S. «Deti perestroyki»: zhiznennyye miry shkol'nikov 1980–1990-h godov [“Children of Perestroika”: the life worlds of schoolchildren of the 1980s – 1990s]. *Vestnik Permskogo universiteta – Bulletin of Perm State University, Seriya: Istoriya*, 2013, no. 2 (22), pp. 149–155 (in Russian).
5. Savenkova E. V. Kul't pionerov-geroyev: zhertvennyy entuziazm v zhanre dlya srednego shkol'nogo vozrasta [The Cult of Pioneer Heroes: sacrificial enthusiasm in the genre for middle school age]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii – Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Seriya «Filosofiya. Filologiya»*, 2005, no. 1 (17), pp. 43–53 (in Russian).
6. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya «Literatura» (dlya 5–9-kh klassov obrazovatel'nykh organizatsiy)* [Federal work program of basic general education “Literature” (for grades 5–9 of educational organizations)]. Moscow, FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya» Publ., 2022. 123 p. (in Russian).
7. Skorobogat'ko E. Millenialy: osobennosti i problemy pokoleniya Y [Millennials: features and problems of Generation Y]. *StudNet*, 2018, no. 1, pp. 5 (in Russian).
8. 30 faktov o sovremennoy molodezhi: issledovaniye Sberbanka i Validata [30 facts about modern youth: Sberbank research and validation]. *Yangspeys*, 2017, no. 11 (in Russian). URL: <http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi> (accessed 1 February 2023).
9. Dvoryanchikov Ya. V., Shepeleva E. S. Rol' TikTok v sotsializatsii detey i podrostkov [The role of TikTok in the socialization of children and adolescents]. *Forum molodyozhnoy nauki*, 2021, no. 6, pp. 11–16 (in Russian).
10. Bryakotnina E. B., Poleva E. A. Izucheniye kruga chteniya podrostkov kak pedagogicheskaya problema [Studying the reading circle of teenagers as a pedagogical problem]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 2 (12), pp. 129–134 (in Russian).
11. Oblasova T. V. Pochemu podrostki ne lyubiat chitat' klassiku? [Why do teenagers not like to read classics?]. *Filologicheskyy klass – Philological Class*, 2020, vol. 25, no. 2, pp. 247–257 (in Russian).
12. Svirina N. M. Chteniye podrostkov: Rezul'taty issledovaniya i sravnitel'nyy analiz [Adolescent Reading: Research Findings and Comparative Analysis]. *Filologicheskyy klass – Philological Class*, 2017, no. 3 (49), pp. 64–72 (in Russian).
13. Lipovka V. O., Poleva E. A. Izucheniye chitatel'skikh interesov i potrebnostey semiklassnikov po rezul'tatam anketirovaniya [The study of the reader's interests and needs of seventh graders based on the results of the questionnaire]. *Kontsept*, 2014, no. 07, pp. 81–85 (in Russian).

Информация об авторах

Сафонова Е. А., доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: Safonova_k@mail.ru

Information about the authors

Safonova E. A., Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: Safonova_k@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.02.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 20.02.2023; accepted for publication 30.10.2023

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-51-59>

Опыт использования балльно-рейтинговой системы по дисциплине «Русский язык делового общения» в Севастопольском государственном университете

Мария Сергеевна Шевченко¹, Валерия Александровна Байко²

^{1,2} Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

¹ sggu_kpp@mail.ru

² beskar_valeria@inbox.ru

Аннотация

Представлен опыт использования балльно-рейтинговой системы оценивания результатов учебных достижений обучающихся Севастопольского государственного университета на примере дисциплины «Русский язык делового общения». Рассмотрена специфика реализации балльно-рейтинговой системы на примере дисциплины «Русский язык делового общения». Практическая значимость исследования в том, что представленный пример рейтинговой системы, в том числе перечень дополнительных заданий рейтинга, может использоваться преподавателями вузов для совершенствования балльно-рейтинговой системы в ряде других коммуникативных дисциплин. Полученные в ходе эмпирического исследования мнения обучающихся Севастопольского государственного университета относительно использования балльно-рейтинговой системы в учебном процессе позволили выявить преимущества и проблемы применения системы, сделать вывод о необходимости совершенствования и разработки системы с акцентом на содержательный и методический компоненты.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, оценивание результатов учебных достижений, рейтинг, учебный курс, оценочные средства, текущая аттестация, анкетирование

Для цитирования: Шевченко М. С., Байко В. А. Опыт использования балльно-рейтинговой системы по дисциплине «Русский язык делового общения» в Севастопольском государственном университете // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 51–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-51-59>

HIGHER EDUCATION

Original article

Experience of using a point-rating system for the discipline “Russian language of business communication” in Sevastopol State University

Mariya S. Shevchenko¹, Valeriya A. Bayko²

^{1, 2} Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation

¹ sggu_kpp@mail.ru

² beskar_valeria@inbox.ru

Abstract

As the title implies the article deals with the experience of using a point-rating system for evaluating the results of students' educational achievements in Sevastopol State University. Conducted survey is presented on the example of the discipline “Business communication in Russian language”. The article goes into detail about the specifics of implementing the point-rating system for assessing the results of students' educational achievements at Sevastopol State University using the example of the discipline “Business Communication in Russian”. The purpose of the article is to present the experience of using a point-rating system to evaluate the results of students' educational achievements and to study the attitude of students towards the use of a point-rating system at a university. The text provides valuable information about the practical significance of the study, which presents an example of a rating system that includes a list of additional rating tasks. The results obtained can be used by university teachers to improve the point-rating system in a number of other communication disciplines. Experimental data that presented the opinions of Sevastopol State University students regarding the use of the point-rating system in the educational process is analyzed. This data was obtained in the course of an empirical study, the advantages and problems of using the system were identified. Conclusions are drawn about the need to improve and develop the system with an emphasis on the content and methodological components.

Keywords: *point-rating system, evaluation of the results of educational achievements, rating, training course, assessment tools, current certification, questioning*

For citation: Shevchenko M. S., Bayko V. A. Experience of using a point-rating system for the discipline “Russian language of business communication” in Sevastopol State University [Опыт использования балльно-рейтинговой системы по дисциплине «Русский язык делового общения» в Севастопольском государственном университете]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 51–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-51-59>

Повышение качества и эффективность образовательного процесса в целях подготовки конкурентоспособных специалистов – одна из основных задач, декларируемых обновленными федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения 3++ (ФГОС ВО 3++).

В свете обновленных ФГОС ВО 3++ учебный процесс требует изменений в системе оценивания его результатов, поскольку образовательные стандарты основаны на принципиально иной методологии – методологии компетентностных результатов [1]. Качество университетского образования напрямую зависит от оценивания результатов учебных достижений обучающихся на основе заданных критериев, активизирующих учебную и внеучебную работу обучающихся и определяющих их рейтинг [2]. Данным требованиям удовлетворяет такая технология, как балльно-рейтинговая система (БРС) оценивания результатов учебных достижений обучающихся, выступающая как средство оптимизации и индивидуализации образовательного процесса, а также мотивированности обучающихся.

Несмотря на то, что каждое высшее учебное заведение разрабатывает и внедряет в образовательный процесс БРС, существуют свои особенности применения БРС и, следовательно, определенные результаты. Ввиду этого считаем необходимым представить практику Севастопольского государственного университета (СевГУ), которая наглядно демонстрирует количественное оценивание результатов учебных достижений обучающихся.

Цель статьи – представить опыт использования БРС оценивания результатов учебных достижений обучающихся Севастопольского государственного университета на примере дисциплины «Русский язык делового общения» и изучить отношение обучающихся СевГУ к использованию БРС в вузе.

В процессе исследования были использованы взаимодополняющие методы: теоретические (анализ педагогической и научно-методической литературы, ФГОС ВО, обобщение), эмпирические (обобщение педагогического опыта, практическая деятельность и наблюдение за образовательными результатами обучающихся различных специальностей на базе СевГУ).

Объективное оценивание результатов учебной деятельности обучающихся остается актуальной проблемой изучения современных педагогических исследований [1–12].

Проанализировав различные точки зрения исследователей о сущности БРС, можно сделать вывод о том, что в современной педагогической науке отсутствует общепринятое толкование понятия БРС, поскольку система адаптируется под среду конкретного вуза. Ввиду этого существует значительное количество как теоретических, так и эмпирических исследований, посвященных организации и внедрению БРС на примере конкретного вуза, учебной дисциплины, практического опыта преподавателей.

Проблема реализации БРС как технологии оценивания результатов обучения обучающихся отмечается в работе В. М. Ивановой, О. М. Кулебой [3, 1]. Требования, предъявляемые к проектированию БРС, и основные достоинства и недостатки существующей системы рассматриваются Я. Г. Кирк, Е. В. Кулинской, О. А. Коряковцевой [4, 5]. На процедуре оценивания сформированности компетенций с помощью БРС, используемой в период текущей и промежуточной аттестации по дисциплинам, акцентируют внимание О. В. Замахина, Н. А. Гетман, Э. Г. Султан-Муратова, Н. Г. Ходырева, Л. Г. Устинова [6, 7]. Проблемы организации и применения БРС в условиях электронной образовательной среды вуза рассматриваются в работах Н. Г. Ходыревой, Л. Г. Устиновой, М. О. Эрштейн [8–10].

Несмотря на множество исследований, а также методических и методологических разработок по реализации БРС оценивания результатов учебных достижений обучающихся, систему продолжают совершенствовать.

Необходимость контроля и оценки результатов учебных достижений обучающихся в российских вузах, в том числе в СевГУ, регламентируется с учетом требований нормативно-правовых документов: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 06.04.2021 № 245; Положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в университете; Положения о балльно-рейтинговой системе в университете; ФГОС ВО 3++.

Перечисленные документы определяют единые подходы по разработке и использованию БРС оценки результатов учебных достижений обучающихся по образовательным программам высшего образования. При этом понятие БРС уточняется каждым конкретным вузом [1].

В ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» БРС реализуется с 2015 г. БРС предусматривает в пределах академической группы составление рейтинга обучающегося с использованием зачетных единиц и уровня их освоения с применением всех видов контроля: текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации и итоговой аттестации. Базовым документом

является рейтинговый план по дисциплине (модулю), который определяет соотношение видов учебной деятельности, шкалы текущих оценок, календарный план контрольных мероприятий по дисциплине (модулю).

Обобщая вышесказанное, отметим, что БРС, являясь одной из современных технологий в менеджменте качества всего образовательного процесса, используется во всех российских вузах, в том числе в СевГУ, и выступает инструментом объективного контроля и оценки результатов учебных достижений обучающихся в рамках дисциплины (модуля).

Рассмотрим специфику реализации БРС оценивания результатов учебной деятельности обучающихся СевГУ на примере дисциплины «Русский язык делового общения».

Учебный курс является неотъемлемой частью подготовки обучающихся СевГУ и изучается на втором курсе более чем на 32 направлениях подготовки/специальности. Данный курс относится к обязательной части Блока 1 «Дисциплины (модули)» основной образовательной программы. Согласно рабочей программе учебной дисциплины из 72 часов (общая трудоемкость дисциплины) на практические занятия отведено 18 часов. Итоговый контроль по дисциплине осуществляется в виде зачета.

Дисциплина «Русский язык делового общения» направлена на выработку навыков делового общения в устной и письменной формах на государственном языке РФ в профессиональной деятельности и межличностном общении.

Текущий и промежуточный контроль учебных результатов усвоения обучающимися разделов и тем по дисциплине предполагает разработку специальных оценочных средств и методов оценивания. Оценочные средства включают в себя различные типы заданий: тестирование, выполнение проектных, лингвистических и творческих заданий, контрольных работ, участие в учебных дискуссиях, написание эссе, выполнение и защита рефератов, участие в деловой игре или выполнение кейс-задач и другие.

Задания по дисциплине, предполагаемые для аудиторной и самостоятельной проработки, требуют оценки. Разные шкалы их оценивания позволяют обучающемуся следить за своими успехами, и при желании у него всегда имеется возможность улучшить свои образовательные результаты. Для этой цели предусмотрен порядок формирования рейтинга обучающегося, выраженного в баллах и характеризующего успеваемость по дисциплине.

Согласно БРС, максимальное количество рейтинговых баллов, которое может получить обучающийся по дисциплине за семестр, составляет 100 баллов, из которых 20 баллов за посещаемость; 40 баллов – текущий контроль; 10 баллов – самостоятельная работа; 30 баллов – промежуточная аттестация.

Представим пример рейтинговой системы оценки результатов учебных достижений по дисциплине «Русский язык делового общения» (табл. 1).

Таблица 1

*Рейтинговая система оценки результатов учебных достижений по дисциплине
«Русский язык делового общения»*

Вид контроля / Контролируемые мероприятия и оценочные средства	Рейтинговый балл	
	Мин.	Макс.
Текущий контроль на практических занятиях и внеаудиторная СРС		
Контроль посещения практических занятий (1 ПЗ – 1,1)*18	17	20
Активность на практических занятиях (1 ПЗ – 0,5)*18 ПЗ	3,2	9
1–2 учебные недели. Введение. Деловое и профессиональное общение	1,6	4
Учебная дискуссия «Профессиональное общение»	0,9	2
Лингвистическое задание «Портрет»	0,7	2
3 учебная неделя. Качества грамотной речи	1,9	4

Вид контроля / Контролируемые мероприятия и оценочные средства	Рейтинговый балл	
	Мин.	Макс.
Кейс-задание «Оценка коммуникативных качеств речи деятеля науки»	0,9	2
Эссе «Общение в профессиональной деятельности»	1	2
4 учебная неделя. Функциональные стили речи. Научный стиль речи	1	2,5
Стилистический анализ научного текста	1	2,5
5 учебная неделя. Первичные и вторичные научные тексты. Компрессия. Реферирование и аннотирование	2	5
Творческое задание: подстили научного стиля	1	2,5
Написать отзыв/рецензию на реферат	1	2,5
6–7 учебные недели. Официально-деловой стиль речи	1,4	4
Стилистический анализ текста	0,7	2
Тест	0,7	2
8–10 учебные недели. Письменная деловая документация	1,7	4,5
Контрольная работа	1	2,5
Творческое задание «Резюме»	0,7	2
11–14 учебные недели. Деловое письмо	2,6	6,5
Кейс-задание «Семейный ужин»	0,7	2
Деловая игра «Вам письмо»	0,9	2
Проектное задание «Деловое письмо»	1	2,5
15–16 учебные недели. Формы устного делового общения	2,7	6
Ролевая игра «Напомни о себе работодателю»	1	2
Лингвистическое задание «Исправь ошибки»	1	2
Тест	0,7	2
17–18 учебные недели. Деловой этикет	1,9	5
Доклад с презентацией	0,9	2
Кейс-задание «Этикетные формулы вежливости»	1	2,5
Промежуточная аттестация – зачет	23	30
Итого	100	

Представим перечень дополнительных заданий, позволяющих обучающимся повысить рейтинг по дисциплине (табл. 2).

Таблица 2

Перечень дополнительных заданий рейтинга по дисциплине «Русский язык делового общения»

Учебная неделя	Контролируемые задания	Рейтинговый балл	
		Мин.	Макс.
1–2	Проектное задание: правила делового общения обучающегося СевГУ	0,7	2
3	Лингвистическое задание: нарушение коммуникативных качеств	0,9	2
4	Лингвистическое задание: анализ подстилей научных текстов	1	2,5
5	Лингвистическое задание: компрессия научного текста	1	2,5
6–7	Творческое задание: автобиография по резюме	0,7	2
8–10	Творческая работа: схема-ассоциограмма	0,7	2
11–14	Творческое задание: деловая переписка	0,9	2
15–16	Творческое задание «Оценка навыков телефонного разговора»	1	2
17–18	Эссе на тему «Культура речевого общения в онлайн-формате»	0,9	2

Формы текущей аттестации и шкалы в баллах фиксируются в технологической карте. В начале семестра обучающихся знакомят с контрольными мероприятиями технологической карты и критериями оценивания заданий.

Представим перевод рейтинговых баллов в числовую шкалу (табл. 3).

Набранные баллы в течение семестра за текущую аттестацию и самостоятельную работу суммируются с баллами промежуточной аттестации. Обучающийся может быть освобожден от сдачи промежуточной аттестации (зачета), если по итогам рейтинговой системы текущей аттестации набрал не менее 60 баллов.

Образовательные результаты в течение семестра фиксируются преподавателем в электронную таблицу рейтинговой ведомости, демонстрирующую распределение набранных баллов, которая периодически рассылается обучающимся.

Таблица 3

Шкала перевода рейтинговых баллов в числовой эквивалент

Шкала	Сумма баллов	Интервал рейтинговых баллов
Отлично	90–100	2–2,5
Очень хорошо	85–89	1,6–1,9
Хорошо	75–84	1,1–1,5
Удовлетворительно	60–74	0,7–1
Неудовлетворительно	0–59	0

Рассматриваемая система основана на использовании совокупности контрольных мероприятий, организованных на всем временном интервале изучения дисциплины, что требует своевременного выполнения обучающимися заданий текущей аттестации, а также присутствие на занятиях. Рейтинговая система выступает инструментом объективного контроля и оценки результатов учебных достижений каждого обучающегося в рамках дисциплины (модуля), что позволяет вносить корректировку в дальнейшее обучение в случае ухудшения результатов.

С целью изучения отношения обучающихся СевГУ к использованию БРС в учебном процессе в период осенней сессии 2022–2023 учебного года среди 123 обучающихся 2-го курса бакалавриата очной формы педагогических направлений подготовки провели анонимное анкетирование посредством платформы Simpoll.

Первый вопрос был направлен на выяснение отношения обучающихся к БРС в учебном процессе в целом. Результаты свидетельствуют, что 85 % респондентов положительно относятся к использованию БРС, 10 % опрошенных – нейтрально, отрицательное отношение у 5 % опрошенных.

Далее респондентам было предложено ответить на вопрос «Способствует ли БРС повышению качества подготовки обучающихся СевГУ?». Согласны с тем, что представленная система способствует повышению качества подготовки в вузе 59 % опрошенных, 33 % респондентов считают, что не способствует. И только 8 % затрудняются ответить.

В следующем вопросе респондентам предлагалось оценить эффективность БРС в учебном процессе. Повышение мотивации и интереса к изучению учебного материала отмечено 38 % опрошенными, повышение посещаемости – 49 %, повышение качества усвоения материала – 11 %, отсутствие эффектов от БРС в учебном процессе – 2 %.

На последний вопрос «Какими тремя основными критериями Вы бы могли описать БРС в СевГУ?» 100 % опрошенных отметили, что «БРС направлена на оценивание не реальных, качественных знаний и не на стремление к их получению, а на количество сделанных работ». Второй по популярности критерий «БРС объективно оценивает регулярную работу обучающихся в течение семестра» выбрали 81 % опрошенных. Тем не менее 79 % опрошенных отметили, что «БРС позволяет получить автомат за работу в течение семестра, что освобождает от сдачи промежуточной аттестации (зачета, экзамена)». Далее, опираясь на собственный опыт обучения с использованием БРС, 21 % опрошенных указали, что «БРС провоцирует конфликтные ситуации в академической группе». Такой критерий, как «БРС стимулирует учебную деятельность», отмечен незначительным количеством опрошенных – 12 %.

При этом в разделе «Другое» респондентами были указаны как негативные, так и положительные отзывы об эффективности БРС. В частности, опрошенные отметили, что реализация БРС в учебном процессе повышает уровень стресса в течение семестра из-за «гонки» за баллами, невозможность пропустить по уважительной причине занятия, в отношении отдельных дисциплин отме-

чается неясность критериев выставления баллов, увеличение объема учебного материала. Из достоинств БРС респонденты отметили: прозрачность, возможность заранее ознакомиться с объективными результатами и их улучшение, активизация самообразовательной деятельности, непредвзятость со стороны преподавателя, а также отсутствие стресса перед промежуточной аттестацией.

На основании изложенных результатов опроса можно сделать вывод, что большинство обучающихся положительно относятся к БРС оценивания результатов учебных достижений. Обучающиеся отмечают положительные стороны использования БРС в учебном процессе: повышение мотивации; стимуляция самостоятельности; интерес к изучению учебных материалов; объективизация оценки; доступ к собственному рейтингу; отсутствие «сессионного стресса». Безусловно, БРС отличается не только своими преимуществами. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что обучающиеся сталкиваются с некоторыми проблемами при использовании БРС в учебном процессе: оценивание результатов учебных достижений производится количественным, а не качественным образом; конкуренция в получении определенного количества баллов, необходимого для поддержания своего рейтинга на должном уровне; посещение занятий как основа для выставления рейтинговых баллов. Таким образом, перечисленные проблемы устранимы в процессе совершенствования БРС.

В заключение необходимо отметить, что применение БРС в преподавании дисциплины «Русский язык делового общения» предоставляет обучающимся возможность выстраивать собственную образовательную траекторию, управлять временными ресурсами, своевременно корректировать свою учебную деятельность, а преподавателям контролировать процесс обучения и оперативно корректировать результаты учебных достижений обучающихся.

По сравнению с многолетним применением БРС в других российских вузах, опыт работы в СевГУ показывает, что соблюдение необходимых требований к БРС и условий ее использования способствует качественной и эффективной подготовке обучающихся. Изученный опыт применения данной системы как российскими вузами, так и преподавателями СевГУ свидетельствует о том, что с учетом специфики дисциплин (модулей) и направлений подготовки обучающихся БРС следует разрабатывать с акцентом на содержательный и методический компоненты. В частности, необходимо соблюдать оправданное распределение часов учебной нагрузки между аудиторной и самостоятельной работой, тщательно продумывать их трудоемкость, осуществлять оправданный выбор критериев оценивания контрольных мероприятий, что делает весь процесс проектирования учебной деятельности более открытым для обучающихся.

Список источников

1. Кулеба О. М. Особенности реализации балльно-рейтинговой системы как технологии оценивания результатов обучения и личностного развития студентов в условиях высшего педагогического образования // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 164–168. doi: 10.17513/snt.38192
2. Михтеев С. Ш., Михтеева Е. Ю. Балльно-рейтинговая система – фактор активизации познавательной активности обучаемых // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2021. Т. 1. С. 78–80. EDN FKTNYP.
3. Иванова В. М. Балльно-рейтинговая система в формате ФГОС 3++ // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 50. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28694> (дата обращения: 10.01.2023).
4. Кирк Я. Г., Кулинская Е. В. Модель расчета балльно-рейтинговой системы оценивания по дисциплине // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4, № 3. С. 39–45. doi: 10.30853/pedagogy.2019.3.7
5. Коряковцева О. А. Преимущества и проблемы применения балльно-рейтинговой системы в вузе // Гуманитарные науки. 2021. № 1 (53). С. 62–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-problemy-primeneniya-ballno-reytingovoy-sistemy-v-vuze> (дата обращения: 18.01.2023).
6. Замахина О. В., Гетман Н. А., Султан-Муратова Э. Г. Реализация балльно-рейтинговой системы оценивания сформированности компетенций по дисциплине «Пропедевтика внутренних болезней» в условиях ин-

- формационной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 37. doi: 10.17513/spno.31269.
7. Ходырева Н. Г., Устинова Л. Г. Оценка компетенций студентов технического вуза с использованием балльно-рейтинговой системы // Современные проблемы науки и образования: сб. науч. ст. по материалам междунар. научно-практ. конф., Россия, г. Чебоксары, 26 июля 2019 г. Чебоксары: Экспертно-метод. центр, 2019. С. 292–300. EDN XOVOQF.
 8. Битюкова Т. А. Проблемы применения балльно-рейтинговой системы оценивания при дистанционной системе образования // Российская наука: актуальные исследования и разработки: сб. научных ст. XIII Всерос. научно-практ. конф.: в 2 ч. Самара: Самарский гос. эконом. ун-т, 2022. С. 140–143. doi: 10.46554/Russian.science-2022.02-1-140/143
 9. Седов Р. Л. О балльно-рейтинговой системе вуза и ее внедрении в систему дистанционного обучения средствами среды MOODLE // Международный научный журнал. 2020. № 3. С. 115–120. doi: 10.34286/1995-4638-2020-72-3-115-120
 10. Эрштейн М. О. Опыт применения балльно-рейтинговой системы по университетской дисциплине «История зарубежной литературы» в условиях дистанционного обучения // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 10. С. 83–86. doi: 10.5281/zenodo.4277265
 11. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценка в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. № 6. С. 43–83. doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
 12. Коршунова О. В., Ракипова М. Ш. Оценка образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода // ПНиО. 2020. № 1 (43). С. 24–38. doi: 10.32744/pse.2020.1.2

References

1. Kuleba O. M. Osobennosti realizatsii ball'no-reytingovoy sistemy kak tekhnologii otsenivaniya rezul'tatov obucheniya i lichnostnogo razvitiya studentov v usloviyakh vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Features of the implementation of the point-rating system as a technology for evaluating learning outcomes and personal development of students in the conditions of higher pedagogical education]. *Sovremennye naukoemkiye tekhnologii – Modern High Technologies*, 2020, no. 8, pp. 164–168 (in Russian). doi: 10.17513/snt.38192
2. Mikhteyev S. Sh., Mikhteyeva E. Yu. Ball'no-reytingovaya sistema – faktor aktivizatsii poznavatel'noy aktivnosti obuchaemykh [The point-rating system is a factor of activation of cognitive activity of trainees]. *Sovremennoye obrazovaniye: sodержaniye, tekhnologii, kachestvo*, 2021, vol. 1, pp. 78–80 (in Russian). EDN FKTNYP.
3. Ivanova V. M. Ball'no-reytingovaya sistema v formate FGOS 3++ [Point-rating system in the format of the Federal State Educational Standard 3++]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2019, no. 2, pp. 50 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28694> (accessed 10 January 2023).
4. Kirk Ya. G., Kulinskaya E. V. Model' rascheta ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya po distsipline [The model of calculation of the point-rating system of assessment by discipline]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2019, vol. 4, no. 3, pp. 39–45 (in Russian). doi 10.30853/pedagogy.2019.3.7
5. Koryakovtseva O. A. Preimushchestva i problemy primeneniya ball'no-reytingovoy sistemy v vuze [Advantages and problems of using a point-rating system at a university]. *Gumanitarnye nauki*, 2021, no. 1 (53), pp. 62–69 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimushchestva-i-problemy-primeneniya-ballno-reytingovoy-sistemy-v-vuze> (accessed 18 January 2023).
6. Zamakhina O. V., Getman N. A., Sultan-Muratova E. G. Realizatsiya ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya sformirovannosti kompetentsiy po distsipline “Propedevtika vnutrennikh bolezney” v usloviyakh informatsionnoy obrazovatel'noy sredy [Implementation of a point-rating system for assessing the formation of competencies in the discipline “Propaedeutics of internal diseases” in an informational educational environment]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 6, pp. 37 (in Russian). doi: 10.17513/spno.31269
7. Khodyreva N. G., Ustinova L. G. Otsenivaniye kompetentsiy studentov tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniyem ball'no-reytingovoy sistemy [Assessment of the competencies of students of a technical university using a point-rating system]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Rossiya, g. Cheboksary, 26 iyulya 2019 goda* [Modern problems of science and education: collection of scientific articles based on the materials of the International scientific and practical conference,

- Cheboksary, Russia, July 26, 2019]. Cheboksary, Expertno-metodicheskiy tsenter Publ., 2019, pp. 292–300 (in Russian). EDN XOVOQF.
8. Bityukova T. A. Problemy primeneniya ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya pri distantsionnoy sisteme obrazovaniya [Problems of using the point-rating system of assessment in the distance education system]. *Rossiyskaya nauka: aktual'nye issledovaniya i razrabotki: sbornik nauchnykh statey XIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V 2 chastyakh, Rossiya, g. Samara, 8 fevralya 2022 goda* [Russian Science: current research and development: collection of scientific articles of the XIII All-Russian Scientific and Practical Conference. In 2 parts, Samara, Russia, February 08, 2022]. Samara, Samara State University of Economics Publ., 2022, Pp. 140–143 (in Russian). doi: 10.46554/Russian.science-2022.02-1-140/143
 9. Sedov R. L. O ball'no-reytingovoy sisteme vuza i eye vnedrenii v sistemu distantsionnogo obucheniya sredstvami sredy MOODLE [About the point-rating system of the university and its introduction into the distance learning system by means of the MOODLE environment]. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal*, 2020, no. 3, pp. 115–120 (in Russian). doi: 10.34286/1995-4638-2020-72-3-115-120
 10. Ershteyn M. O. Opyt primeneniya ball'no-reytingovoy sistemy po universitetskoy distsipline "Istoriya zarubezhnoy literatury" v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Experience of using a point-rating system for the university discipline "History of foreign literature" in the conditions of distance learning]. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik – Humanitarian Scientific Bulletin*, 2020, no. 10, pp. 83–86 (in Russian). doi: 10.5281/zenodo.4277265
 11. Shmigirilova I. B., Rvanova A. S., Grigorenko O. V. Otsenivaniye v obrazovanii: sovremennyye tendentsii, problemy i protivorechiya (obzor nauchnykh publikatsiy) [Assessment in education: current trends, problems and contradictions (review of scientific publications)]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2021, no. 6, pp. 43–83 (in Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
 12. Korshunova O. V., Rakipova M. Sh. Otsenivaniye obrazovatel'nykh dostizheniy studentov vuzov v kontekste prakseologicheskogo podkhoda [Evaluation of educational achievements of university students in the context of the praxeological approach]. *PNiO*, 2020, no. 1 (43), pp. 24–38 (in Russian). doi: 10.32744/pse.2020.1.2

Информация об авторах

Шевченко М. С., преподаватель, Севастопольский государственный университет (ул. Университетская, 33, Севастополь, Россия, 299053).
E-mail: sggu_kpp@mail.ru

Байко В. А., старший преподаватель, кандидат филологических наук, Севастопольский государственный университет (ул. Университетская, 33, Севастополь, Россия, 299053).
E-mail: beskar_valeria@inbox.ru

Information about the author

Shevchenko M. S., Lecturer, Sevastopol State University (ul. Universitetskaya, 33, Sevastopol, Russian Federation, 299053).
E-mail: sggu_kpp@mail.ru

Bayko V. A., Senior Lecturer, Candidate of Philological Sciences, Sevastopol State University (ul. Universitetskaya, 33, Sevastopol, Russian Federation, 299053).
E-mail: beskar_valeria@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 10.03.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 10.03.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-60-68>

Формирование лингвокраеведческих знаний иностранных студентов-филологов с использованием технологии буктрейлер

Ольга Николаевна Валуева

Псковский государственный университет, Псков, Россия, GromValu@yandex.ru

Аннотация

Рассматриваются возможности формирования лингвокраеведческих знаний иностранных студентов в процессе конструирования буктрейлера на материале научно-популярной книги – лингвокультурологического словаря региональной ономастики, построенного по тематическому принципу с учетом мотивировки регионимов. Дана характеристика видеотехнологии буктрейлера, представлен опыт и доказана целесообразность обучения данной технологии студентов-филологов, которые смогут использовать полученные навыки в своей будущей педагогической практике. Процесс обучения показан на материале обучающих видеороликов. Особое внимание уделяется репрезентации культурно-исторического фона псковских топонимов, раскрывается их связь с важными для региона историческими событиями и известными деятелями культуры. Описаны этапы методического эксперимента, результаты которого показали, что студенты освоили новую видеотехнологию, получили дополнительные знания по истории России и Псковского региона, научились раскрывать культурный фон топонимов в лингвокультурологических комментариях. Таким образом, была подтверждена целесообразность привлечения студентов к конструированию буктрейлера с целью расширения их лингвокраеведческих знаний и совершенствования навыков владения видеотехнологиями.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, лингвокраеведческий словарь, видеотехнологии, буктрейлер, иностранные студенты*

Для цитирования: Валуева О. Н. Формирование лингвокраеведческих знаний иностранных студентов-филологов с использованием технологии буктрейлера // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 60–68. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-60-68>

Original article

Formation of regional linguistic knowledge of foreign philology students using booktrailer technology

Olga N. Valueva

Pskov State University, Pskov, Russian Federation, GromValu@yandex.ru

Abstract

The article discusses the possibilities of forming the linguistic knowledge of foreign students in the process of constructing a booktrailer based on the material of a popular scientific book - a linguocultural dictionary of regional onomastics, built on a thematic principle, taking into account the motivation of region names. The characteristics of the booktrailer video technology are given, the experience is presented and the expediency of teaching this technology to philology students who will be able to use the acquired skills in their future pedagogical practice is proved. The learning process is shown on the material of training videos. Special attention is paid to the representation of the cultural and historical background of Pskov toponyms, their connection with important historical events and famous cultural figures for the region is revealed. The stages of a methodological experiment are described, the results of which showed that students mastered a new video technology, gained additional knowledge on the history of

Russia and the Pskov region, learned to reveal the cultural background of toponyms in linguoculturological comments. Thus, the expediency of involving students in the construction of a book trailer was confirmed in order to expand their linguistic and local knowledge and improve their skills in the field of video technology.

Keywords: *Russian as a foreign language, regional linguoculturological dictionary, video technologies, booktrailer, international students*

For citation: Valueva O. N. Formation of regional linguistic knowledge of foreign philology students using booktrailer technology [Formirovaniye lingvokraevedcheskikh znaniy inostrannykh studentov-filologov s ispol'zovaniem tekhnologii buktreyler]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 60–68. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-60-68>

Россия известна своей богатой культурой и историей, которую иностранные студенты постигают в ходе лингвокультурологически ориентированного обучения русскому языку [1, 2].

Ценным материалом в таком обучении является ономастика, отражающая реалии российских городов и регионов, исследованная и лексикографически разработанная в лингвокультурологическом аспекте [3–5]. Наряду с диалектизмами и этнографизмами она составляет основной материал лингвокраеведения и представляет особый интерес для методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ), ведь успешная интеграция в образовательную среду регионального вуза, преодоление культурного и языкового барьера, социокультурная адаптация в коммуникативном пространстве города и региона обучения возможны лишь в том случае, если наряду со страноведческими знаниями иностранный студент будет обладать пониманием локальной культуры, местных традиций, истории края [6, 7]. Обращение к региональному языковому материалу, в том числе к ономастике, расширяет кругозор и лексический запас обучающихся, активизирует познавательные процессы, стимулирует исследовательскую деятельность [8, 9].

Несмотря на большое количество работ, посвященных проблемам лингвокраеведения, методические аспекты использования лингвокраеведческого материала в обучении РКИ недостаточно разработаны. Этим и обусловлена актуальность данного исследования. Нечасто методисты обращаются и к вопросам использования информационных технологий в лингвострановедческой и лингвокраеведческой работе с иностранными студентами [10], хотя в целом наблюдается значительный рост числа публикаций по проблемам цифровизации обучения РКИ [11].

На наш взгляд, одной из лучших технологий для презентации лингвокраеведческого материала является буктрейлер. Продукт, созданный посредством данной технологии, также называется буктрейлером и представляет собой небольшой видеоролик, который рассказывает о какой-либо книге [12].

Буктрейлер (буктрейлинг) отличается от других видеотехнологий тем, что воплощает синтез литературы, Интернета, кино и визуального искусства [13]. Буктрейлер по книге краеведческого содержания, предложенный иностранным студентам на аудиторном занятии или в рамках самостоятельной работы, повысит их интерес к региону обучения, мотивирует к прочтению представленной книги, обогатит лингвокраеведческими знаниями.

Помимо использования этой традиционной модели работы с видеороликом, мы привлекаем студентов и к конструированию буктрейлеров, что в еще большей степени стимулирует их к прочтению книги о регионе, осмыслению краеведческой информации, освоению регионально маркированной лексики, прежде всего ономастической, для того, чтобы грамотно отобрать материал для буктрейлера и представить его в видеоформате. Конструирование буктрейлера станет полезным и в плане совершенствования профессиональных навыков владения видеотехнологиями у студентов-филологов, будущих преподавателей РКИ, которые смогут использовать навыки буктрейлинга в своей педагогической практике, представляя таким образом русскоязычные книги ученикам.

Исходя из всего вышесказанного, цель настоящего исследования заключается в обосновании использования технологии буктрейлер как средства формирования лингвокраеведческих знаний иностранных студентов, а также их профессиональных навыков в сфере видеотехнологий.

Теоретической базой исследования является ряд работ, которые определяют характеристики видеотехнологии буктрейлинга. Во-первых, выделяются виды роликов-буктрейлеров: 1) мини-фильм – игровой буктрейлер; 2) неигровой – видеоролик с набором изображений, цитат и других материалов, связанных с книгой; 3) мультфильм по книге – анимационный буктрейлер [14].

Во-вторых, очень важной характеристикой буктрейлера является его структура. Как правило, специалисты дают описание трех частей видеоролика. Первая часть – вступление. Помимо основной информации о книге – сведения об авторе, показ обложки и выходных данных – создатель буктрейлера должен использовать здесь привлекательный фрагмент из книги, чтобы заинтересовать зрителя. Во второй части – основной – содержится базовая информация о книге. Она может быть представлена посредством инфографики, цитат, иллюстраций. В заключении следует повторно разместить обложку книги и ее выходные данные.

В-третьих, выделяются следующие виды пересказа в буктрейлере: прямой и тематически организованный. Особенность прямого пересказа в том, что события, отраженные в книге, излагаются в видеоролике линейно, тогда как второй вид организации пересказа предполагает группировку материала по темам, сюжетным линиям. Применяя ту или иную форму пересказа в буктрейлере, преподаватель должен ориентироваться на уровень подготовки иностранных студентов. На начальном этапе обучения следует выбрать прямой пересказ.

Разработчиками технологии определяются и оптимальные временные рамки буктрейлера. Как правило, он ориентирован на молодое поколение, которому присущ клиповый характер мышления, отсюда – простота, доступность и временные ограничения видеоролика. Оптимальная его продолжительность – от одной минуты до пяти, что обеспечивает концентрацию внимания пользователя [15].

Посредством методического эксперимента в рамках данного исследования была проведена целесообразность привлечения иностранных студентов к конструированию буктрейлеров. Целью использования такого методического приема стало формирование лингвокраеведческих знаний студентов (для этого объектом буктрейлинга была избрана книга лингвокраеведческого содержания), совершенствовались в ходе эксперимента и навыки владения видеотехнологиями.

На констатирующем этапе эксперимента был определен начальный уровень сформированности лингвокраеведческих знаний (культурно-исторический фон псковских топонимов – наименований улиц) и умения создавать буктрейлер на книгу краеведческого содержания. В эксперименте участвовали иностранные магистранты Псковского университета, будущие преподаватели РКИ (граждане Туркменистана и Узбекистана – 20 человек).

В лингвокраеведческом блоке студентам были предложены вопросы:

С какими историческими периодами и событиями в регионе связаны названия псковских улиц: Шведская горка, ул. Бастионная, 23 июля, ул. Петровская, ул. Гражданская?

Как связаны с Псковским краем исторические личности, известные писатели и ученые, в честь которых названы улицы: ул. Пушкина, ул. Александра Невского, ул. Софьи Ковалевской, ул. Спегальского, ул. Воеводы Шуйского?

Почему псковские улицы получили следующие названия: ул. Техническая, ул. Госпитальная, ул. Школьная, Рижский проспект, ул. Прибрежная?

Какие псковские улицы названы именами героев Великой Отечественной войны?

Каждый вопрос оценивался в соответствии с балльной системой:

– 1 балл – магистрант дал корректный лингвокультурологический комментарий к 4–5 топонимам;

– 0,5 балла – магистрант дал корректный лингвокультурологический комментарий к 3–2 годонимам;

– 0 баллов – магистрант дал корректный лингвокультурологический комментарий к 1 годониму.

Максимально иностранный студент мог получить 4 балла, что соответствовало оценке «отлично»; 3 балла – оценка «хорошо»; 2 балла – оценка «удовлетворительно»; 1 балл – оценка «плохо».

Анализируя ответы будущих преподавателей РКИ, мы пришли к выводу, что особые трудности для них представляло комментирование годонимов, происхождение которых связано с историческими событиями в регионе (вопрос № 1). Как правило, лишь два годонима из пяти получали адекватный комментарий.

Отвечая на второй вопрос, студенты не смогли объяснить, как с Псковским краем связаны Александр Сергеевич Пушкин, Александр Невский и Софья Ковалевская, хотя имена этих известных личностей, отразившиеся в наименованиях псковских улиц, им были знакомы.

Наименьшую трудность вызвал вопрос № 3. Студенты смогли объяснить происхождение названий 3–4 улиц. В ответе на четвертый вопрос чаще всего указывали ул. Рокоссовского.

Результаты констатирующего этапа эксперимента отражены на рис. 1.

В технологическом блоке констатирующего эксперимента студентам было предложено разработать буктрейлер по лингвокраеведческому словарю «История региона в названиях улиц» [16] Т. Г. Никитиной, Е. И. Рогалёвой, М. И. Муратовой. Студенты, незнакомые с данной технологией, могли воспользоваться инструкциями, найденными в интернете.

Были выведены параметры владения технологией буктрейлер, по которым оценивались работы будущих преподавателей РКИ:

1. Соблюдение хронометража (временных рамок) буктрейлера.

2. Соблюдение традиционной структуры (вступление, основная часть, заключительная часть) книжного ролика.

3. Последовательное включение в видеоролик параметрических данных словарной статьи.

4. Отбор и использование изображений и видео из сторонних источников.

5. Техническая составляющая видеоролика (качество звука, качество изображения и т. п.).

За каждый параметрический критерий студент мог получить 1 балл. Таким образом, максимальная оценка составила 5 баллов, что соответствовало оценке «отлично»; соответственно: 4 балла – оценка «хорошо»; 3 балла – «удовлетворительно», 2 балла и менее – «плохо».

Оценивая выполненную магистрантами работу, мы отметили, что многие буктрейлеры не содержали точных выходных данных книги, отсутствовала информация об авторах. Никто из студентов не смог грамотно отразить параметрические зоны словарной статьи.

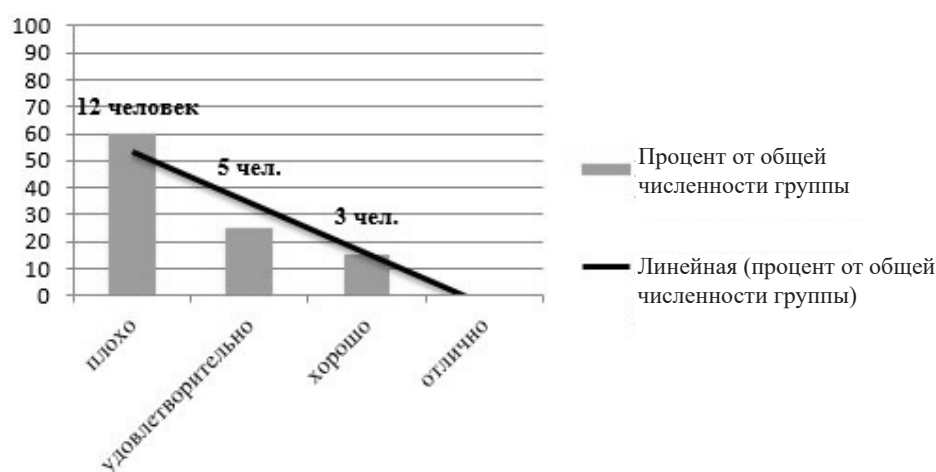


Рис. 1. Оценка уровня сформированности лингвокраеведческих знаний иностранных студентов (констатирующий срез)

Разработанные буктрейлеры не смогли бы заинтересовывать потенциального читателя. Продолжительность большинства видеороликов не соответствовала хронометрическим требованиям. Тем не менее магистранты хорошо справились с другими техническими сторонами проектов: в буктрейлерах присутствовал хороший звук, качественное изображение.

В целом же владение видеотехнологией буктрейлинг у магистрантов было оценено следующим образом: 10 человек (50 % от общей численности группы) получили оценку «плохо». На оценку «удовлетворительно» работу выполнили 8 магистрантов (40 % учащихся). Смогли получить оценку «хорошо» 10 % об общего количества респондентов (2 студента).

На формирующем этапе эксперимента мы провели пять внеаудиторных занятий по материалам словаря «История региона в названиях улиц» с применением видеотехнологий, которые учили создавать буктрейлер, по результатам анализа структуры и содержания лингвокраеведческой книги. В ходе занятий студентам были предложены для ознакомления и обсуждения следующие обучающие видеоролики:

1. «Что такое буктрейлер». Обучающимся показаны особенности и характеристики видеотехнологии буктрейлер. Материал в видео объясняет анимационный персонаж Ольга, который является виртуальным преподавателем (рис. 2).

2. Словарь «История регионов в названиях улиц»: информация для вступительной части буктрейлера». Видеоролик раскрывает особенности структуры лингвокраеведческого словаря. Составители подчеркивают, что эта книга дает историко-этимологические комментарии к названиям улиц. Они «раскрывают мотивировку наименований в культурном контексте современности и исторического прошлого страны и Псковского региона» [16, с. 3]. Статьи располагаются в алфавитном порядке по первому (при его совпадении – по второму) имени собственному, входящему в комплексное наименование. Данные особенности книги следует отразить во вступительной части буктрейлера.

3. «История региона в названиях улиц»: группировка материала при конструировании буктрейлера». В данном видеоролике показано, как можно сгруппировать улицы для лучшего понимания их культурно-исторического фона иностранными студентами. Приводятся примеры группировки разработанных в словаре годонимов по тематической общности их мотивировок:

– названия улиц, связанные с революцией 1917 г. и первыми годами советской власти (ул. Ленина, ул. Набат, ул. Красных просвещенцев);

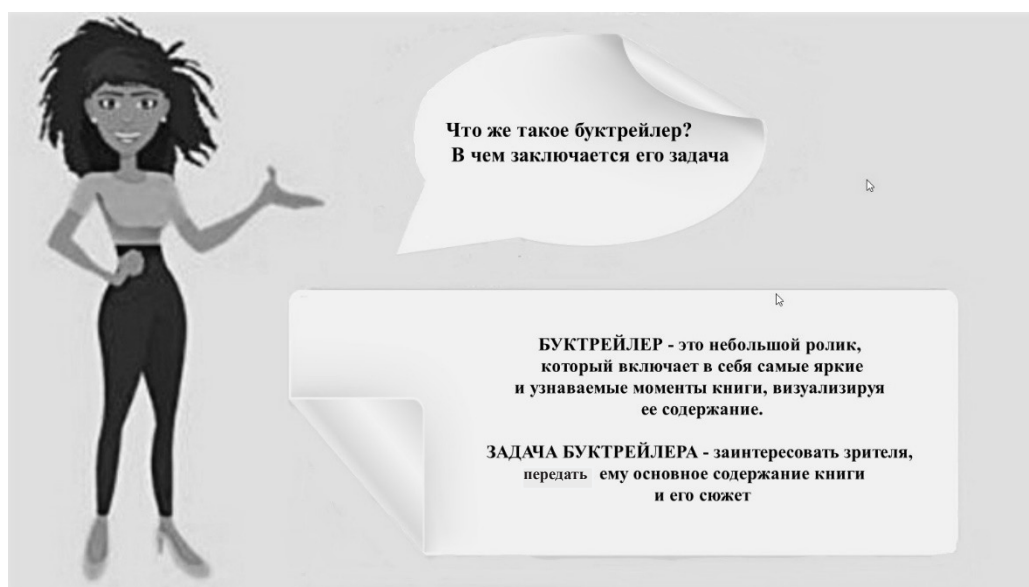


Рис. 2. Фрагмент видеоролика «Что такое буктрейлер»

- названия улиц, связанные с историческими событиями XIII–XIX (ул. А. Невского, ул. В. Шуйского, ул. Петровская);
- улицы, названные в память о событиях Великой Отечественной войны, в честь героев войны (ул. Ижорского батальона, ул. Александра Матросова, ул. 23 июля);
- улицы, названные в честь деятелей культуры, науки (ул. Пушкина, ул. Спегальского, ул. С. Ковалевской);
- названия улиц, связанные с народными промыслами, промышленными предприятиями Пскова (ул. Кузнечная, ул. Автозаводская, ул. Металлистов, ул. Техническая).

После просмотра данного обучающего видеоролика магистрант должен выбрать группу годоимов, с которой он будет работать. Из этой группы он выбирает 2–3 улицы, знакомится со словарными статьями и готовится передать их содержание в формате буктрейлера. Подробная инструкция для этого этапа конструирования буктрейлера предлагается в видеоролике № 4.

4. «Структура словарной статьи и ее представление в буктрейлере». Словарная статья включает три параметрические зоны, которые должны найти отражение в видеоролике: 1) заголовочная зона с названием улицы; 2) топографическая зона, отражающая локацию улицы в населенных пунктах региона; 3) лингвокраеведческий комментарий, раскрывающий культурно и исторически значимый мотив наименования улицы.

Для образца репрезентации в формате буктрейлера избрана Гражданская улица в Пскове. После соответствующего заголовка показано положение улицы на карте города («...соединяет улицу Яна Фабрициуса и Льва Толстого» [16, с. 27]), видеофрагмент знакомит с ее современным обликом (рис. 3). Далее раскрывается мотивировка топонима («Улица была названа Гражданской в память о Гражданской войне...» [16, с. 27]). Следующий шаг в видеоролике – пересказ информации о Гражданской войне, которая изложена в словарной статье. Звучащий текст сопровождается кадрами из исторических фильмов, инфографикой, цитатами из словаря и изображениями, которые связаны с событиями того времени.

Затем в рамках формирующего этапа эксперимента студенты отрабатывали навыки конструирования буктрейлера и в ходе этой работы осваивали большие объемы лингвокраеведческого материала. Из словаря «История региона в названиях улиц» они отобрали словарные статьи с наименованиями улиц, образованными по разным мотивационным моделям, подобрали дополнительные материалы, иллюстрирующие мотивы номинации.

Разработанные буктрейлеры обсуждались и оценивались коллективно в ходе текущего контроля.



Рис. 3. Улица Гражданская. Фрагмент видеоролика «Структура словарной статьи и ее представление в буктрейлере»

На контрольном этапе эксперимента они получили те же вопросы, выявляющие уровень сформированности лингвокраеведческих знаний, что и на констатирующем срезе, но с обновленным ономастическим материалом.

Сравнительная диаграмма результатов констатирующего и контрольного срезов (рис. 4) наглядно демонстрирует повышение уровня сформированности этих знаний у участников эксперимента.

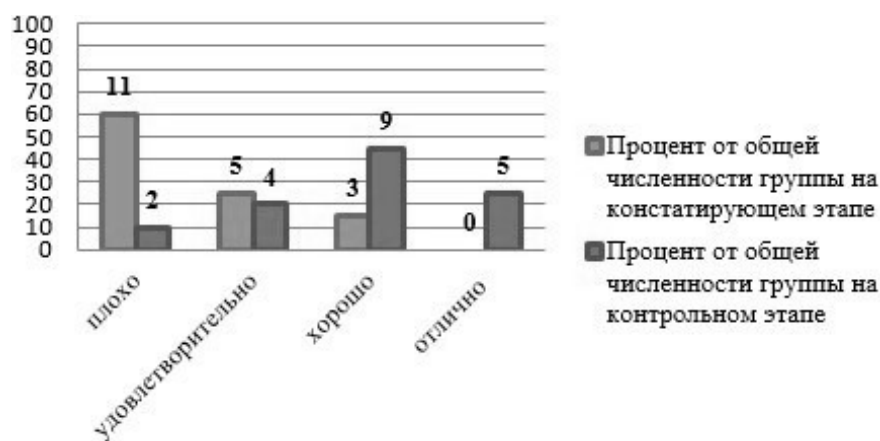


Рис. 4. Оценка уровня сформированности лингвокраеведческих знаний иностранных студентов (констатирующий и контрольный срезы)

Буктрейлеры, разработанные студентами по лингвокультурологическому словарю и представленные для оценки на контрольном этапе эксперимента, также свидетельствовали о повышении уровня навыков использования данной видеотехнологии в профессиональных целях.

Буктрейлеры оценивались по параметрическим критериям, которые были использованы на констатирующем этапе эксперимента. Оценив и проанализировав результат выполненных работ, мы пришли к выводу, что магистранты научились использовать видеотехнологию буктрейлинга в профессиональных целях. Минимальное количество ошибок было допущено ими в структурировании буктрейлера. Усвоив особенности вводной, основной и заключительных частей данного инфопродукта, магистранты корректно отобрали материал для каждой из частей и представили его таким образом, чтобы вызвать интерес у потенциального читателя, мотивировать к прочтению лингвокраеведческого словаря, вызвать интерес к городским топонимам, их происхождению. Сами иностранные студенты значительно расширили свой лингвокраеведческий кругозор: приобрели знания об истории и культуре региона, отразившиеся в названиях улиц, познакомились с основами историко-этимологического анализа, научились выявлять мотив ономастической номинации и раскрывать его в лингвокультурологическом комментарии, который смогут использовать в своей будущей педагогической деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что видеотехнология буктрейлер является эффективным средством формирования лингвокраеведческих знаний иностранных студентов при работе с региональной научно-популярной литературой.

Список источников

1. Мамонтов А. С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Русистика. 2019. № 2. С. 143–156. doi: 10.22363/2618-8163-2019-17-2-143-156
2. Стрельчук Е. Н., Безрукова К. С. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному // Филологический класс. 2022. № 2. С. 225–234. doi: 10.51762/1FK-2022-27-02-22
3. Никитина Т. Г. Москва как национальный символ в паремиологическом отображении: динамика культурных смыслов // Quaestio Rossica. 2020. Т. 8, № 5. С. 1534–1548. doi: 10.15826/qr.2020.5.543

4. Никитина Т. Г. Топонимическое пространство города: «культурные слои» в лексикографическом отображении // Вопросы ономастики. 2018. Т. 15, № 2. С. 180–193. doi: 10.15826/vopr_onom.2018.15.2.020
5. Полягалова С. А., Курьянович А. В. Эргонимы как составляющая вербального пространства регионального города // Слово в зеркале истории языка: VI Абрамовские науч. чтения. Набережные Челны: НГПУ, 2022. С. 35–41.
6. Никитина Т. Г., Рогалёва Е. И. Современная учебная фразеология: инновационные параметры бумажного словаря // Вопросы лексикографии. 2021. № 20. С. 67–90. doi: 10.17223/22274200/20/4
7. Коростова С. В., Нефёдова И. В. Традиционный и инновационный контент как основа проектной деятельности в курсе русского языка как иностранного // Русистика. 2020. Т. 18, № 1. С. 85–96. doi: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-85-96
8. Чупашева О. М. Лингвокраеведение школьнику и студенту // Русский язык в школе. 2017. № 12. С. 31–35.
9. Курьянович А. В. Особенности формирования исследовательской компетенции иностранцев-лингвистов в магистратуре российского педагогического вуза // Практико-ориентированная подготовка педагога-исследователя в вузе: сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. Саранск: МГПУ им. М. Е. Евсевьева, 2022. С. 26.
10. Кожевникова М. Н., Хамраева Е. А., Кытина В. В. Онлайн-путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному // Русистика. 2022. Т. 20, № 3. С. 377–392. doi: 10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392
11. Ндяй М., Нгуен В. Х. Т., Грунина Е. О. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // Русистика. 2020. Т. 18, № 1. С. 7–38. doi: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38
12. Якина Л. Н. Буктрейлер – культурное явление? // Человек в мире культуры. 2014. № 1. С. 42–45.
13. Волкова Н. В. Буктрейлер как «визуальное эссе» в контексте формирования читательского интереса // Культура. Духовность. Общество. 2015. № 16. С. 209–213.
14. Щербинина Ю. В. Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России // Вопросы литературы. 2012. № 3. С. 146–165.
15. Козлова Т. Н. Хронометраж как жанровая характеристика буктрейлера // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. Томск: ТГУ, 2020. Вып. 21. С. 474–477. doi: 10.17223/978-5-94621-901-3-2020-124
16. История региона в названиях улиц. Лингвокраеведческий словарь / сост. Т. Г. Никитина, Е. И. Рогалёва, М. И. Муратова. Псков: Логос, 2018. 107 с.

References

1. Mamontov A. S. Lingvokul'turologiya v aspekte obucheniya russkomu yazyku kak sredstvu mezhkul'turnoy kommunikatsii [Linguoculturology in the aspect of teaching Russian as a means of intercultural communication]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2019, no. 2, pp. 143–156 (in Russian). doi: 10.22363/2618-8163-2019-17-2-143-156
2. Strel'chuk E. N., Bezrukova K. S. Geograficheskiy komponent kontsepta «Rossiya» v zarubezhnykh uchebnikakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [Geographical component of the concept “Russia” in foreign textbooks on Russian as a foreign language]. *Filologicheskii klass – Philological Class*, 2022, no. 2, pp. 225–234 (in Russian). doi: 10.51762/IFK-2022-27-02-22
3. Nikitina T. G. Moskva kak natsional'nyy simvol v paremiologicheskoy otobrazhenii: dinamika kul'turnykh smyslov [Moscow as a national symbol in paremiological representation: dynamics of cultural meanings]. *Quaestio Rossica*, 2020, vol. 8, no. 5, pp. 1534–1548 (in Russian). doi: 10.15826/qr.2020.5.543
4. Nikitina T. G. Toponimicheskoye prostranstvo goroda: «kul'turnye sloi» v leksikograficheskoy otobrazhenii [Toponymic space of the city: “cultural layers” in lexicographic representation]. *Voprosy onomastiki – Problems of Onomastics*, 2018, vol. 15, no. 2, pp. 180–193 (in Russian). doi: 10.15826/vopr_onom.2018.15.2.020
5. Polygalova S. A., Kur'yanovich A. V. Ergonimy kak sostavlyayushchaya verbal'nogo prostranstva regional'nogo goroda [Ergonyms as a component of the verbal space of a regional city]. *Slovo v zerkale istorii yazyka. VI Abramovskie nauchnye chteniya* [A word in the mirror of the history of language. VI Abramov scientific readings]. Naberezhnye chelny, NGPU Publ., 2022. Pp. 35–41 (in Russian).
6. Nikitina T. G., Rogaleva E. I. Sovremennaya uchebnaya frazeologiya: innovatsionnye parametry bumazhnogo slovary [Modern educational phraseology: innovative parameters of a paper dictionary]. *Voprosy leksikografii*, 2021, no. 20, pp. 67–90 (in Russian). doi: 10.17223/22274200/20/4

7. Korostova S. V., Nefedova I. V. Traditsionnyy i innovatsionnyy kontent kak osnova proektnoy deyatel'nosti v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo [Traditional and innovative content as the basis of project activity in the course of Russian as a foreign language]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2020, vol. 18, no. 1, pp. 85–96 (in Russian). doi: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-85-96
8. Chupasheva O. M. Lingvokrayevedeniye shkol'niku i studentu [Linguo-regional studies for schoolchildren and students]. *Russkiy yazyk v shkole – Russian Language at School*, 2017, no. 12, pp. 31–35 (in Russian).
9. Kur'yanovich A. V. Osobennosti formirovaniya issledovatel'skoy kompetentsii inostrantsev-lingvistov v magistrature rossiyskogo pedagogicheskogo vuza [Features of the formation of the research competence of foreign linguists in the magistracy of the Russian pedagogical University]. *Praktiko-oriyentirovannaya podgotovka pedagoga-issledovatelya v vuze: sbornik nauchnykh statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Practice-oriented training of a teacher-researcher at a university. Collection of scientific articles based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Saransk, MGPU im. M. E. Evsev'eva Publ., 2022. P. 26 (in Russian).
10. Kozhevnikova M. N., Khamrayeva E. A., Kytina V. V. Onlayn-puteshestviye v Rossiyu: virtual'naya sotsiokul'turnaya sreda dlya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Online travel to Russia: virtual socio-cultural environment for teaching Russian as a foreign language]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 377–392 (in Russian). doi: 10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392
11. Ndyay M., Nguen V. Kh. T., Grunina E. O. Innovatsionnye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2020, vol. 18, no. 1, pp. 7–38 (in Russian). doi: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38
12. Yakina L. N. Buktreyl'er – kul'turnoe yavleniye? [Is booktrailer a cultural phenomenon?]. *Chelovek v mire kul'tury*, 2014, no. 1, pp. 42–45 (in Russian).
13. Volkova N. V. Buktreyl'er kak «vizual'noye esse» v kontekste formirovaniya chitatel'skogo interesa [Booktrailer as a “visual essay” in the context of the formation of reader interest]. *Kul'tura. Dukhovnost'. Obshchestvo*, 2015, no. 16, pp. 209–213 (in Russian).
14. Shcherbinina Yu. V. Smotret' nel'zya chitat'. Buktreyl'erstvo kak izdatel'skaya strategiya v sovremennoy Rossii [Watching cannot be read. Book trailering as a publishing strategy in modern Russia]. *Voprosy literatury*, 2012, no. 3, pp. 146–165 (in Russian).
15. Kozlova T. N. Khronometrazh kak zhanrovaya kharakteristika buktreyl'era [Timekeeping as a genre characteristic of a booktrailer]. *Aktual'nye problemy lingvistiki i literaturovedeniya: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh* [Actual problems of linguistics and literary studies: collection of materials of the VII International Scientific and Practical Conference of Young Scientists]. Tomsk, TSU Publ., 2020. Vol. 21. Pp. 474–477 (in Russian). doi: 10.17223/978-5-94621-901-3-2020-124
16. *Istoriya regiona v nazvaniyakh ulits. Lingvokrayevedcheskiy slovar'* [The history of the region in street names. Linguocraevedic dictionary]. Sostavitel' T. G. Nikitina, E. I. Rogaleva, M. I. Muratova. Pskov, Logos Publ., 107 p. (in Russian).

Информация об авторе

Валуева О. Н., аспирант, Псковский государственный университет (пл. Ленина, 2, Псков, Россия, 180000).

E-mail: GromValu@yandex.ru

Information about the author

Valueva O. N., graduate student, Pskov State University (pl. Lenina, 2, Pskov, Russian Federation, 180000).

E-mail: GromValu@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 31.03.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 31.03.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 377.6

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-69-78>

Самооценка компетенций обучающимися на дисциплинах профессионального цикла технических направлений подготовки

Ольга Васильевна Баяндина¹, Наталия Владимировна Гафурова²

^{1, 2} Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

¹ bayandina.ov@gmail.com

² gafurnv@yandex.ru

Аннотация

Представлены результаты самооценки универсальных и профессиональных компетенций, рефлексивной оценки собственной деятельности обучающимися, в образовательном процессе которых были сконструированы и последовательно реализованы продуктивные образовательные технологии на дисциплинах профессионального цикла. Полученные результаты позволяют утверждать, что самооценка студентов показывает позитивную актуальность универсальных компетенций при реализации дисциплин профессионального цикла с использованием продуктивных технологий. Научно обосновано, что применение продуктивных технологий на дисциплинах профессионального цикла позволяет в рамках самооценки студентов компетенций зафиксировать их позитивное состояние, что обогащает педагогическую теорию научной специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования» в разделах «Качество образования». Педагогические измерения. Теоретические, методологические основы измерений качества образования» и способствует дальнейшему развитию компетентностного подхода в инженерном образовании. Разработана авторская диагностика проведения самооценки студентов компетенций при реализации дисциплин профессионального цикла с использованием продуктивных технологий. Расширено представление о возможностях самооценки студентов универсальных и профессиональных компетенций на дисциплинах профессионального цикла, реализуемых продуктивными технологиями.

Ключевые слова: универсальные и профессиональные компетенции, результаты обучения, компетентностный подход, самооценка, продуктивные технологии, рефлексия

Для цитирования: Баяндина О. В., Гафурова Н. В. Самооценка компетенций обучающимися на дисциплинах профессионального цикла технических направлений подготовки // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 69–78. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-69-78>

Original article

Self-assessment of competencies by students in the disciplines of the professional cycle of technical areas of training

Olga V. Bayandina¹, Nataliya V. Gafurova²

^{1, 2} Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

¹ bayandina.ov@gmail.com

² gafurnv@yandex.ru

Abstract

The results of self-assessment of universal and professional competencies, reflexive assessment of their own activities by students in the educational process of which productive educational technologies were designed and consistently implemented in the disciplines of the professional cycle.

The results obtained allow us to assert that students' self-assessment shows the positive relevance of universal competencies in the implementation of professional cycle disciplines using productive technologies. It is scientifically proved that the use of productive technologies in the disciplines of the professional cycle allows students to fix their positive state within the framework of self-assessment of competencies, which enriches the pedagogical theory of the scientific specialty "General Pedagogy, history of pedagogy and education" in the sections "Quality of education. Pedagogical measurements. Theoretical, methodological foundations for measuring the quality of education" and contributes to the further development of a competence-based approach in engineering education. The author's diagnostics of self-assessment of students' competencies in the implementation of disciplines of the professional cycle using productive technologies has been developed. The idea of the possibilities of students' self-assessment of universal and professional competencies in the disciplines of the professional cycle implemented by productive technologies has been expanded.

Keywords: *Universal and professional competencies, learning outcomes, competence approach, self-assessment, productive technologies, reflection*

For citation: Bayandina O. V., Gafurova N. V. Self-assessment of competencies by students in the disciplines of the professional cycle of technical areas of training [Samootsenka kompetentsiy obuchayushchimisya na disciplinakh professional'nogo tsikla tekhnicheskikh napravleniy podgotovki]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 69–78. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-69-78>

Отвечая на вызовы современности для развития универсальных (часто называемых soft skills) и профессиональных компетенций при реализации дисциплин профессионального цикла технических направлений подготовки, используются продуктивные образовательные технологии. К трактовке и наполнению soft skills существует много подходов, не противоречащих друг другу [1, с. 79]. Например, в ФГОС ВО они представлены в виде универсальных компетенций, а в ФГОС СПО – общими компетенциями [2, с. 10; 3, с. 7].

В представленной работе к самооценке студентов предлагались все общие компетенции, входящие во ФГОС СПО с фокусировкой на некоторых из них, а именно: разработка и реализация проектов, коммуникация, командная работа и лидерство. Содержательно указанные универсальные компетенции соответствуют общим компетенциям на уровне СПО [2, с. 7].

Мы решали практико-ориентированную задачу определения методики самооценки компетенций обучающимися на дисциплинах профессионального цикла, реализуемых продуктивными образовательными технологиями.

Отметим, что педагогическая теория предполагает для развития компетенций необходимость рефлексивной деятельности учащегося. Это обеспечивается продуктивными образовательными технологиями, построенными на создании внутреннего и внешнего образовательного продукта, и рефлексивном отношении учащегося к способам деятельности [4].

Самооценка компетенций студентами происходила в условиях рефлексивной деятельности в образовательном процессе на дисциплинах профессионального цикла. Для этого были реализованы учебные занятия на протяжении трех семестров, предполагающие разнообразные виды деятельности обучающихся по решению квазипрофессиональных задач и личностно значимое содержание учебной деятельности через обогащение его наполнения [5, 6]. Опираясь на постулат деятельностного подхода о том, что развитие компетенций осуществляется только в деятельности, мы применяли продуктивные образовательные технологии, позволяющие достигать неформальных образовательных результатов на дисциплинах профессионального цикла, устраняя их декларативность и иные дефициты [7, 8].

Проведенное исследование позволяет положительно оценить применимость методики самооценки универсальных и профессиональных компетенций у обучающихся технических направлений подготовки на дисциплинах профессионального цикла, реализуемых продуктивными технологиями.

Для оценки компетенций существует множество методик, но их использование в массовой практике профессионального образования высоко трудоемко и требует специальных компетенций от всех преподавателей [9, с. 54; 10]. В представленной работе приведем авторскую методику по самооценке обучающихся технических направлений подготовки, которая представляет собой анкету. Анкета включает простые открытые вопросы, многовариантный выбор, шкальные вопросы. Часть вопросов не позволяет использовать готовые формулировки для ответов. Содержание опроса авторское, поскольку существующие близкие по сути методики не адекватны исследовательской задаче данной работы.

Обозначим условия применимости методики:

- самостоятельное формулирование качеств, связанных с универсальными компетенциями более чем 50 % обучающихся;
- средняя оценка уровня сформированности компетенций выше четырех баллов;
- рефлексивная оценка собственной образовательной деятельности более чем 50 % респондентов.

Представленное исследование носит разведывательный характер и направлено на проверку применения методики самооценки развития универсальных и профессиональных компетенций студентами технических направлений подготовки.

Опрос проведен с помощью анонимной онлайн-формы среди студентов очной формы обучения 3-го курса специальности «Сварочное производство» на программе среднего профессионального образования. Об условиях анонимности обучающиеся были предупреждены.

В опросе приняли участие 16 человек из 18 студентов группы, так как два человека из группы завершили обучение, перейдя на заочное отделение, и не посещали занятия. Возраст участников опроса 18–19 лет, гендерный состав: 15 юношей, одна девушка. Все участники не имеют академических задолженностей, посещают занятия стабильно. Процедура проведения: обучающиеся проходили опрос после защиты курсового проекта по междисциплинарному комплексу «Основы расчета и проектирование сварных конструкций» по мере проведения защит.

Отметим, что отдельные вопросы были предложены студентам второго курса той же специальности, у которых в образовательном процессе продуктивные технологии используются эпизодически. Результаты для группы младшего курса приведены в сравнении с описываемой группой. Среди студентов второго курса в опросе приняли участие 17 человек, получивших первичный опыт наблюдения за финалом публичной экспертной защиты и оценки проектов студентов другого образовательного учреждения.

Авторы осознают ограничения проводимого исследования, связанного с низким объемом контингента обучающихся в части оценки результатов самооценки. Тем не менее мы считаем, что достаточно двух групп студентов для проверки применения самой методики самооценки в условиях реального учебного процесса.

Частью учебного процесса был курсовой проект, который студенты выполняли впервые в своей образовательной деятельности, этот вид деятельности характеризовался высоким эмоциональным вниманием со стороны студентов, так как опыта подобной деятельности ранее не было. Выполнение курсового проекта позволяет решать задачи развития универсальных компетенций в интеграции с профессиональными компетенциями, их практическом применении для выполнения профессиональных задач: разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация. Традиционно, по отзывам студентов и наблюдениям преподавателей, напряженность при выполнении курсовых проектов вызывают требования к оформлению документов и его публичная защита, требующие одновременно универсальных и профессиональных компетенций студентов.

В результате опроса предполагалось получение данных об уровне самооценки универсальных и профессиональных компетенций со стороны обучающихся, отношений обучающихся относи-

тельно применения продуктивных технологий на дисциплинах профессионального цикла. Логика самооценки универсальных компетенций заключалась в следующем: в начале обучающимся предложено самостоятельно сформулировать качества, получившие развитие в образовательном процессе. Последующие вопросы предполагали самооценку уровня сформированности универсальных и профессиональных компетенций по пятибалльной шкале с использованием формулировок, предусмотренных ФГОС [3]. В опросе компетенции не были разделены по категориям для получения объективных данных. Второй блок вопросов был связан с определением наиболее значимых учебных мероприятий, итоговые вопросы третьего блока посвящены рефлексивной деятельности.

В опросе было 19 вопросов. Приведем ответы студентов на них в соответствии с представленной выше логикой.

На вопрос «Какие качества, по вашему мнению, развились у вас при выполнении проекта?» было предложено самостоятельно определить формулировки, в результате чего, 69 % опрошенных обозначают качества, соответствующие универсальным компетенциям, указанным выше. Упомянули такие качества, как «предприимчивость», «внимательность», «ответственность», «коммуникации», «коллективность», «навык публичного выступления» 44 % опрошенных.

Отметим, что в ответах в авторской редакции слова, связанные с коммуникацией, предприимчивостью, командным взаимодействием допущены неслучайные опечатки, демонстрирующие, что студенты впервые осознанно столкнулись с упомянутыми категориями. Например, «Камунибакильность», «Предприемчивость», «Колективность», «увелечение навыка работы с вордом и компасом», что, по нашему мнению, имеет положительное значение для развития рефлексии обучающихся.

Для студентов 2-го курса предложен схожий вопрос: «По вашему мнению, какие качества потребовались студентам для изготовления манипулятора?», но предполагающий выбор из готовых вариантов. Ответы распределились следующим образом:

- выбрали вариант «работа в команде» 29 % опрошенных;
- «применение естественно-научных и общинженерных знаний» – 29 %;
- «работать с нормативно-технической документацией, связанной с профессиональной деятельностью» – 24 %;
- «внедрять и осваивать новое технологическое оборудование» – 12 %;
- «применять основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации при решении задач» – 6 %.

Отметим, что коммуникация не обозначена обучающимися 2-го курса, в отличие от студентов 3-го курса, самостоятельно упоминающих это качество.

Далее в опросе следовал блок, в котором респондентам было предложено оценить уровень развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций из ФГОС для специальности 22.02.06 «Сварочное производство» по шкале от 1 (не изменился) до 5 (изменился значительно). Приведем результаты отдельно для общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Ниже представлены результаты для общепрофессиональных компетенций:

- развитие компетенции «организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество» 50 % участников оценили в 4 балла, 38 % отметили, что изменился значительно, 12 % оценили на 3 балла;
- «работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями»: 63 % выбрали «значительно изменилось», 25 % оценили в 4 балла, 6 % – в 2 балла, 6 % – в 3 балла;
- «самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации»: 44 % отметили значительное развитие, 44 % оценили на 4 балла, 12 % опрошенных оценили на 3 балла;

– «решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях»: 56 % отметили значительные улучшения, 38 % оценили на 4 балла, 6 % – на 3 балла.

Определим соответствие полученных из анкет данных указанным выше позициям применимости: по полученным данным рассчитаем средние значения оценки обучающимися уровня универсальных компетенций и представим результаты на рис. 1. Наиболее высокий уровень оценки респондентов получен для компетенций «решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях» и «работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями», при этом минимальное среднее значение составляет выше 4, что соответствует критерию достоверности.

Представим результаты для профессиональных компетенций:

– развитие компетенции «оформлять конструкторскую, технологическую и техническую документацию» – 63 % опрошенных отметили значительное улучшение, 5 баллов, 37 % – 4 балла;

– развитие компетенции «осуществлять разработку и оформление графических, вычислительных и проектных работ с использованием информационных технологий» – 31 % опрошенных отметили 5 баллов, 63 % опрошенных – 4 балла, 6 % опрошенных оценили компетенцию на 3 балла;

– развитие компетенции «выполнять проектирование технологических процессов производства сварных соединений с заданными свойствами» – 44 % опрошенных оценили как «значительно улучшилось», 56 % оценили на 4 балла;

– развитие компетенции «выполнять расчеты и конструирование сварных соединений и конструкций» – 44 % опрошенных отметили «значительные улучшения», 31 % опрошенных оценили на 4 балла, 25 % – на 3 балла;

– развитие компетенции «использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности»: 50 % опрошенных отметили 5 баллов, 44 % опрошенных оценили на 4 балла, 6 % человек на 3 балла.



Рис. 1. Средние значения оценки обучающимися уровня универсальных компетенций

Определим средние значения оценки уровня профессиональных компетенций, отмеченные обучающимися, и представим результаты на рис. 2. Наиболее высокий уровень оценки респондентов получен для компетенции «оформлять конструкторскую, технологическую и техническую документацию», при этом минимальное среднее значение уровня профессиональных компетенций составляет свыше 4, что позволяет сказать о соответствии условиям применимости данной методики.

Представим результаты ответов на вопрос «Какие темы или учебные мероприятия оказались очень полезными (или усилили мотивацию) для выполнения курсового проекта?» с возможностью множественного выбора из реализованных мероприятий.

Варианты, которые выбрали более семи опрошиваемых:

- изучение программы «Компас» на предыдущем курсе – 63 % опрошенных;
- домашние задания в осеннем семестре – 50 % опрошенных. Задания для работ осеннего семестра были сконструированы таким образом, чтобы быть подобными с отдельными элементами курсового проекта;
- практические работы – 45 % опрошенных;
- выполнение макетов – 44 % опрошенных;
- экскурсия на предприятие ООО «Гидромонтаж» – 44 % опрошенных, этот вариант ответа студенты прокомментировали: «экскурсию надо проводить еще раз, когда уже пройдено больше материала»;
- «Голодные игры», «Зима близко» отметили 50 %, стоит пояснить, что это продолжительные занятия в проектной форме с самостоятельным созданием материального результата, представленного на независимую экспертную оценку.

Таким образом, студенты выделили, что наиболее полезными и результативными оказались продуктивные технологии в образовательном процессе.

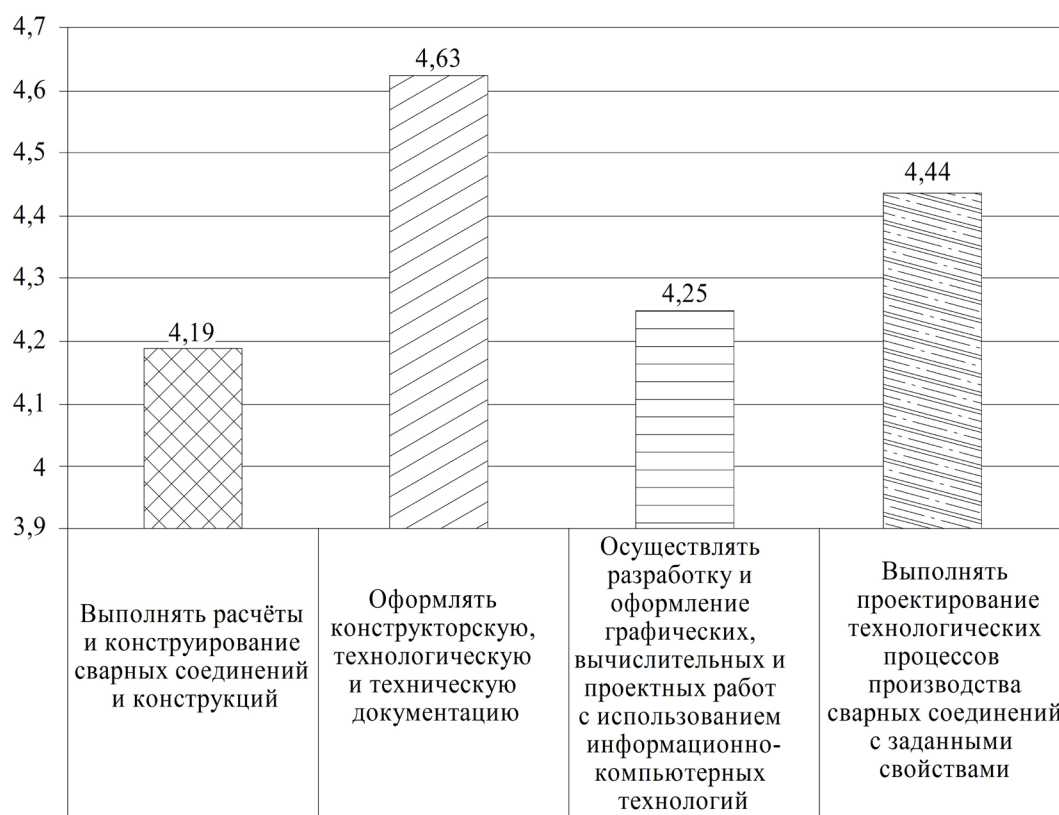


Рис. 2. Средние значения оценки обучающимися уровня профессиональных компетенций

Представим результаты самооценки собственной деятельности, ее эффективности и качества, определения дефицитов, в том числе рефлексивные:

– «Насколько вы удовлетворены результатами своей деятельности при выполнении курсового проекта» по шкале от 1 – «абсолютно недоволен» до 5 – «чрезвычайно доволен»: 44 % опрошенных выбрали значение «5», 37 % опрошенных выбрали «4», 13 % опрошенных оценили «3» и 6 % опрошенных выбрали значение «2».

Открытый вопрос «Какие эмоции вы испытывали при выполнении проекта?» позволил сгруппировать ответы по следующим категориям:

- положительные, такие как радость, интерес, удивление;
- нейтральные или отсутствие эмоций;
- отрицательные, такие как грусть, тревога, стресс, злость, страх.

Заметно, что преобладают «отрицательные» эмоции, потому что обучающиеся не имеют опыта выполнения проектов, не уверены в своих силах, условия выполнения не соответствуют привычным, студенты оказываются в ситуации неопределенности, редкой для учебного процесса. Таким образом, очевидно, что при курсовом проектировании стоит предусмотреть мероприятия по снижению эмоциональной нагрузки и способов его организации. Например, дополнительное информирование, представление примеров работ, общение со старшекурсниками, тьюторское сопровождение.

Отвечая на вопрос «В чем был дефицит для выполнения работ из материально-технического, информационного и организационного обеспечения?», студенты анализировали свою и коллективную деятельность по выполнению работ проекта и указали ряд конкретных позиций, которые их не удовлетворили. При этом отдельными студентами было описано, как они выходили из ситуации затруднений, чтобы выполнить проект, проводя рефлексию успешных/неуспешных действий.

Таким образом, 56 % опрошенных отметили, что не испытывали инфраструктурных дефицитов; 31 % отметили недостаточное количество персональных компьютеров; дефицит доступа в интернет отмечают 19 % опрошенных; устаревшее программное обеспечение и отсутствие проектора для защиты отметили по 19 % опрошенных.

«Какие ранее изученные дисциплины оказались наиболее полезны при выполнении курсового проекта?» – 50 % опрашиваемых указали «Основное оборудование для производства сварных конструкций», 50 % отметили «Технологию сварочных работ», 44 % обозначили «Основы расчета и проектирование сварных конструкций», 31 % отметили «Инженерную графику» («Английский язык», «БЖД», «Метрологию» не отметил никто).

«Материала каких дисциплин вам не хватало при выполнении проекта?» – 44 % отметили, что не испытывали предметных дефицитов, 13 % отметили дефицит «Инженерной графики» и «Информатики».

«Что бы вы сделали иначе, если бы снова предстояло делать курсовой проект на тех же условиях?». Результаты можно сгруппировать на: «не ленился», «изменение последовательности этапов», «своевременное выполнение этапов», «все выполнялось бы так же».

Таким образом, проведение самооценки компетенций обучающимися на дисциплинах профессионального цикла, реализованных продуктивными технологиями технических направлений подготовки, позволяет зафиксировать следующие позиции:

- по обозначенным условиям применения методики проведенную самооценку обучающихся можно рассматривать как состоявшуюся;
- применение продуктивных технологий позволяет зафиксировать позитивное состояние универсальных и профессиональных компетенций предложенным способом самооценки;
- полученные результаты могут быть использованы в реальном учебном процессе для самооценки развития общих и профессиональных компетенций обучающихся технических направлений подготовки;

- предложена методика проведения самооценки универсальных, профессиональных компетенций и рефлексивной оценки деятельности;
- студенты выделяют качества, соответствующие универсальным компетенциям, и отмечают их значимость для выполнения работ по дисциплинам профессионального цикла;
- обучающимися отмечен более высокий уровень развития профессиональных компетенций по сравнению с универсальными в дисциплинах профессионального цикла, реализованных продуктивными технологиями. Предполагаем, что группы, в которых не было предусмотрено специально организованной деятельности для развития универсальных компетенций, возможно, отметили бы иной уровень развития профессиональных компетенций;
- студенты слабо определяют собственные дефициты, мешающие выполнению курсового проекта;
- при курсовом проектировании у обучающихся присутствуют «отрицательные» эмоции;
- при проведении курсового проектирования рекомендуется предусмотреть мероприятия по снижению эмоциональной нагрузки обучающихся, повышающие мотивацию, дающие положительный опыт самостоятельной деятельности. Например, дополнительное информирование, получение опыта выполнения отдельных элементов курсового проекта, представление примеров работ, общение со старшекурсниками, тьюторство и др.

В результате проведения самооценки установлено, что обучающиеся демонстрируют рефлексивную оценку собственной деятельности, оценивают уровень развития универсальных и профессиональных компетенций, выделяют наиболее продуктивные способы организации деятельности, показывают эмоциональную вовлеченность в образовательный процесс, что позволяет использовать самооценку развития компетенций и рефлексивной деятельности на дисциплинах профессионального цикла технических направлений подготовки. Полученные результаты самооценки подтверждают целесообразность дальнейших исследований и возможность экстраполяции применения предложенной методики на других специальностях и программах высшего профессионального образования.

Список источников

1. Gilyazova O. S., Zamoshchansky I. I. Specific features of universal competences of higher education in Russia in the context of competence-based education: conceptual analysis // *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 2022. № 56 (2). P. 77–94. doi: 10.32744/pse.2022.2.5
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 15.03.01 «Машиностроение» (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/15> (дата обращения: 23.01.2023).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 22.02.06 Сварочное производство. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-22-02-06-svarochnoe-proizvodstvo-360/> (дата обращения: 14.02.2023).
4. Эльконин Б. Д. Продуктивное действие // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122. EDN PQDNSJ. doi: 10.17759/chp.2019150112
5. Хуторской А. В. Современная дидактика. 3-е изд. М.: Юрайт, 2021. 406 с.
6. Щербинина Ю. В. Прикладные задачи профессиональной направленности // *Вестник Алтайского гос. пед. ун-та*. 2016. № 4 (29). С. 52–55. EDN XUXDBJ.
7. Осипов М. В., Шубкина О. Ю. Рефлексивные практики в процессе формирования метакомпетентности обучающихся в условиях реализации STEM-технологий // *Педагогический журнал*. 2021. Т. 11, № 6А. С. 204–213. doi: 10.34670/AR.2021.39.20.026
8. Осипова С. И., Гафурова Н. В., Богданова А. И. Продуктивные практики компетентностного подхода в образовании. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2017. 461 с. ISBN 978-5-7638-3636-3. EDN ZIUJSJ.

9. Авдеева С. М., Гасс П. В., Карданова Е. Ю., Корешникова Ю. Н., Куликова А. А., Орел Е. А., Пашченко Т. В., Сорокин П. С. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования // Национальный исследовательский ун-т «Высшая школа экономики». URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/458550931.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).
10. Гафурова Н. В., Арнаутков А. Д., Бугаева Т. П. Модель системных изменений многоуровневого инженерного образования в контексте повышения качества. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2019. 158 с. ISBN 978-5-7638-4084-1. EDN ZWTQGD.

References

1. Gilyazova O. S., Zamoshchansky I. I. Specific features of universal competences of higher education in Russia in the context of competence-based education: conceptual analysis. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 56 (2), pp. 77–94. doi: 10.32744/pse.2022.2.5.
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 15.03.01 «Mashinostroyeniye» (uroven' bakalavriata)* [Federal State Educational Standard of higher education in the field of training 15.03.01 “Mechanical Engineering” (bachelor’s degree level)] (in Russian). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/15> (accessed 23 January 2023).
3. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 22.02.06 Svarochnoye proizvodstvo* [Federal state educational standard of secondary vocational education specialty 22.02.06 Welding production] (in Russian). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-22-02-06-svarochnoe-proizvodstvo-360/> (accessed 14 February 2023).
4. El'konin B. D. Produktivnoye deystviye [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 116–122. doi 10.17759/chp.2019150112 (in Russian).
5. Khutorskoy A. V. *Sovremennaya didaktika* [Modern didactics]. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 406 p. (in Russian).
6. Shcherbinina Yu. V. Prikladnye zadachi professional'noy napravlenosti [Applied tasks of professional orientation]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 4 (29), pp. 52–55 (in Russian).
7. Osipov M. V., Shubkina O. Yu. Refleksivnye praktiki v protsesse formirovaniya metakompetentnosti obuchayushchikhsya v usloviyakh realizatsii STEM-tekhnologiy [Reflexive practices in the process of formation of students’ meta-competence in the conditions of implementation of STEM technologies]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2021, vol. 11, no. 6A, pp. 204–213. doi: 10.34670/AR.2021.39.20.026 (in Russian).
8. Osipova S. I., Gafurova N. V., Bogdanova A. I. *Produktivnye praktiki kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Productive practices of the competence approach in education]. Krasnoyarsk, Sibirskiy federal'nyy universitet Publ., 2017. 461 p. (in Russian).
9. Avdeyeva S. M., Gass P. V., Kardanova E. Yu., Koreschnikova Yu. N., Kulikova A. A., Orel E. A., Pashchenko T. V., Sorokin P. S. Otsenka universal'nykh kompetentnostey kak rezul'tatov vysshego obrazovaniya [Evaluation of universal competencies as results of higher education]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, 2021, no. 3 (52) (in Russian), URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/458550931.pdf> (accessed 14 February 2023).
10. Gafurova N. V., Arnautov A. D., Bugaeva T. P. *Model' sistemnykh izmeneniy mnogourovnevnogo inzhenernogo obrazovaniya v kontekste povysheniya kachestva* [Model of system changes of multilevel engineering education in the context of quality improvement]. Krasnoyarsk, Sibirskiy federal'nyy universitet Publ., 2019. 158 p. (in Russian).

Информация об авторах

Баяндина О. В., аспирант, Сибирский федеральный университет (ул. Ак. Киренского, 26, Красноярск, Россия, 660074).
E-mail: bayandina.ov@gmail.com

Гафурова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет (ул. Ак. Киренского, 26, Красноярск, Россия, 660074).
E-mail: gafurnv@yandex.ru

Information about the authors

Bayandina O. V., postgraduate student, Siberian Federal University (ul. Ak. Kirenskogo, 26, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660074).

E-mail: bayandina.ov@gmail.com

Gafurova N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Siberian Federal University (ul. Ak. Kirenskogo, 26, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660074).

E-mail: gafurnv@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 15.02.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 378.016

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-79-86>

Освоение дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» в педагогическом вузе

Ирина Анатольевна Шабанова¹, Светлана Владимировна Ковалева²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ timobix555@yandex.ru

² svetkovaleva@rambler.ru

Аннотация

Описана актуальность изучения и разработки средств оценивания результатов обучения в современном образовании при подготовке магистрантов в педагогическом вузе. Охарактеризованы этапы освоения дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения». Первый этап включает актуализацию знаний о контроле результатов обучения, его целях и задачах, формах, видах и методах и ознакомление с контрольно-оценочной системой образования в современных условиях. На следующем этапе организуется самостоятельная работа обучающихся по разработке методических материалов по выбранной теме школьного курса химии. Предложен примерный алгоритм учебных действий, включающий методическую характеристику темы, ее планирование с включением средств контроля результатов обучения и перечень заданий для составления дидактических материалов для контроля знаний школьников. Примерный комплект заданий включает контрольные вопросы и задания по теоретическому материалу, тестовые задания, кейсовые ситуации, кроссенсы, расчетные задачи, задания экспериментального характера и цифровые образовательные ресурсы. Приведены примеры некоторых заданий, разработанных магистрантами по теме «Водород». На заключительном этапе оценивается отчет обучающихся по выполненным заданиям в форме портфолио с использованием балльно-рейтинговой системы оценки.

Ключевые слова: учебная дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения», индивидуальная самостоятельная работа, контрольные задания и вопросы, тестовые задания, кейсовые ситуации, кроссенсы, цифровые образовательные ресурсы, портфолио

Для цитирования: Шабанова И. А., Ковалева С. В. Освоение дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» в педагогическом вузе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 79–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-79-86>

Original article

Mastering the discipline “Modern means of evaluating learning outcomes” at a pedagogical university

Irina A. Shabanova¹, Svetlana V. Kovaleva²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ timobix555@yandex.ru

² svetkovaleva@rambler.ru

Abstract

The relevance of studying and developing means of evaluating learning outcomes in modern education in the preparation of undergraduates in a pedagogical university is described. The first stage includes familiarization with the purpose and objectives of the course, updating knowledge about the control of learn-

ing outcomes, types, forms and methods of control and mastering the control-evaluation system of education in modern conditions. Students get acquainted with the concepts: authentic assessment, testing, test specification, test task forms, control-measuring materials on the subject, assessment scales. At the next stage, independent work of students is organized to develop methodological materials on the chosen topic of the school course in chemistry. An exemplary algorithm of learning activities is proposed, including a methodological description of the topic, its planning with the inclusion of means for monitoring learning outcomes, and a list of tasks for compiling didactic materials to control schoolchildren's knowledge. An approximate set of tasks includes: control questions and tasks on theoretical material, test tasks, case situations, crossences, calculation tasks and digital educational resources. Examples of some tasks developed by undergraduates on the topic "Hydrogen" are given. At the final stage, students submit a report on completed assignments in the form of a portfolio, which is evaluated by the teacher using a point-rating system.

Keywords: *academic discipline "Modern means of assessing learning outcomes", individual independent work, control tasks and questions, test tasks, case situations, crossences, digital educational resources, portfolio*

For citation: Shabanova I. A., Kovaleva S. V. Mastering the discipline "Modern means of evaluating learning outcomes" at a pedagogical university [Osvoeniye distsipliny «Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya» v pedagogicheskom vuze]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 79–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-79-86>

Одним из актуальных направлений развития естественно-научного образования в современной школе является разработка средств контроля, на основе которых осуществляется оценивание результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС [1]. Исходя из этого, педагог должен владеть знаниями о современных подходах к оцениванию результатов обучения и уметь разрабатывать инструментарий для содержания преподаваемой дисциплины (задания для контроля знаний и умений и критерии их оценки) [2, 3].

В Томском государственном педагогическом университете на биолого-химическом факультете первоначальное ознакомление обучающихся со средствами контроля результатов обучения осуществляется при изучении дисциплин «Методика обучения химии» и «Школьный химический эксперимент», включенных в учебный план по программе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили): Биология и Химия. При обучении в магистратуре по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль): Проектирование образовательной среды в области биолого-химического образования происходит дальнейшее развитие и совершенствование теоретических знаний об основах современного контроля в образовании, приобретение практических умений и навыков в выборе, разработке и использовании различных средств оценивания результатов обучения при изучении дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения».

Первым этапом в освоении дисциплины является актуализация знаний обучающихся о понятии «контроль результатов обучения», цели и задачах контроля, его видах, формах и методах, используемых средствах контроля. Далее магистранты знакомятся с контрольно-оценочной системой образования в современной школе, понятиями «аутентичное оценивание», «тестирование», «тест», «спецификация теста», с формами тестовых заданий, контрольно-измерительными материалами по конкретному предмету, шкалами оценивания, особенностями процедуры проведения ЕГЭ, содержанием заданий в этом виде контроля и их оцениванием [4–6].

Вторым этапом изучения дисциплины является организация самостоятельной работы студентов по индивидуальной разработке дидактических материалов для контроля знаний и умений учащихся по определенным темам школьного курса химии старшей школы [7, 8]. При этом учебная деятельность магистрантов осуществляется по плану:

Методические особенности выбранной темы школьного курса химии:

- содержание темы (дидактические единицы, понятия, законы, факты, расчетные задачи, лабораторные опыты, практические работы и др.);
- межпредметные связи темы;
- количество часов, отведенных на изучение темы;
- вид темы (фактологическая, теоретическая, обобщающая);
- методическое значение темы в изучаемом курсе.

Краткое тематическое планирование, включающее разнообразные средства контроля знаний и умений обучающихся.

Комплект заданий по составлению дидактических материалов для контроля знаний обучающихся, выполняемых в ходе самостоятельной работы магистрантов:

- 3.1. контрольные вопросы, направленные на выявление знаний и умений обучающихся, приобретенных при изучении выбранной темы школьного курса химии,
- 3.2. тестовые задания разных видов (с выбором ответа, на соответствие, со свободным ответом),
- 3.3. кейсовые ситуации,
- 3.4. кроссенсы,
- 3.5. расчетные задачи,
- 3.6. задания экспериментального характера,
- 3.7. цифровые образовательные ресурсы: видеоопыты, презентации, видеоуроки.

Результаты выполненных заданий обучающимся предлагается оформить в электронном портфолио, что дает возможность ознакомить студентов с портфолио как одним из современных средств оценивания образовательных результатов [9, 10]. Кроме этого методические материалы, разработанные для портфолио, могут быть использованы в профессиональной деятельности как один из компонентов УМК по предмету и на их основе можно впоследствии дополнять и корректировать контрольно-оценочные материалы.

Также портфолио помогает оценивать результаты магистрантов при выполнении разнообразных заданий в ходе изучения дисциплины, выявлять динамику и их достижения в освоении разных средств оценивания.

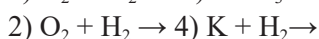
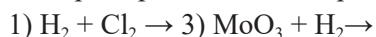
Выбор темы для выполнения заданий осуществляется каждым обучающимся, и в зависимости от ее содержания разрабатываются те или иные средства оценивания. Например, по теме «Водород» для курса химии естественно-научного профиля старшей школы [7] могут быть составлены следующие комплекты заданий:

3.1. Контрольные вопросы:

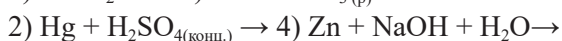
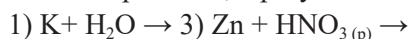
- Напишите уравнения химических реакций для лабораторных способов получения водорода.
Какую технику безопасности следует соблюдать при получении водорода в лаборатории?
Каким образом можно проверить чистоту получаемого водорода?
Какие существуют способы собирания водорода в лаборатории?
Какие степени окисления характерны для водорода? Приведите примеры.
Укажите, что общего у водорода с галогенами и щелочными металлами?
Почему водород имеет низкие температуры плавления и кипения и плохо растворяется в воде?

3.2. Тестовые задания с выбором ответа:

Выберите реакцию, в которой водород является окислителем:



Укажите реакции, в результате которых образуется водород:



3. Молярная масса (г/моль) соединения водорода с кислородом, массовые доли водорода и кислорода в котором равны 5,88 % и 94,12 % соответственно:

- 1) 18 2) 36 3) 34 4) 68

3.3. Кейс по теме «Получение водорода в приборе для получения газов (ППГ-10)».

На лабораторной работе по химии обучающийся получал водород в приборе для получения газов (ППГ-10) взаимодействием цинка с раствором серной кислоты. Он закрепил вертикально прибор (ППГ-10) в лапке лабораторного штатива. Затем вынул из прибора воронку и с помощью пинцета положил на диск, находящийся в нижней части воронки, три гранулы цинка. Далее он плотно соединил ее с цилиндрической частью прибора и через воронку прилил раствор серной кислоты и несколько капель раствора сульфата меди (II) до тех пор, пока раствор не покроет на 1–2 см гранулы цинка. После начала химической реакции обучающийся начал собирать водород через газоотводную трубку прибора в пустую пробирку, перевернутую вверх дном. Неожиданно учителя химии с урока вызвал завуч школы в коридор. Ученик в это время продолжил выполнять опыт. Он поднес к наполненной водородом пробирке зажженную спичку, и при этом раздался резкий звук. Этот звук не насторожил ученика, и он поднес зажженную лучину к концу газоотводной трубки прибора. При этом раздался резкий хлопок, воронку выбило из цилиндрической части прибора, она разбилась, а часть раствора кислоты выплеснулась из пробирки и попала на руку обучающемуся, на коже руки образовался ожог. В это время учитель химии вернулся в класс.

Вопросы и задания к кейсу:

1. Каким образом следует проверять водород на чистоту?
2. Что явилось причиной взрыва прибора для получения водорода?
3. Составьте памятку по технике безопасности при получении и работе с водородом.
4. Для каких целей используется в данном опыте раствор сульфата меди (II)?
5. Какая первая медицинская помощь должна быть оказана пострадавшему ученику?

3.4. Кроссенс приведен на рисунке.

Предлагаемый кроссенс содержит информацию по технике выполнения опыта по получению водорода. Рассматривая рисунки в кроссенсе, которые обозначены цифрами, обучающиеся должны определить последовательность экспериментальных действий в данном опыте и описать их. Описание опыта приведено ниже:

В лабораторный штатив с лапкой (1) закрепляют прибор для получения газов (ППГ-25) (2).

С помощью пинцета помещают на диск ППГ-25 несколько гранул цинка (3).

Через воронку прибора приливают 20 % раствор серной кислоты, чтобы он покрывал гранулы цинка на 1,5–2 см (4).

Выделяющийся водород собирают методом вытеснения воздуха в пробирку, перевернутую вверх дном (5).

Пробирку с собранным водородом закрывают пробкой и помещают в штатив (6).

Открывают колпачок спиртовки (7), приподнимают фитиль для удаления паров спирта, опускают его на место и поджигают фитиль спиртовки.

Вынимают пробирку из штатива, переворачивают ее вверх дном, убирают пробку из пробирки и закрывают ее большим пальцем руки (8).

Подносят открытый конец пробирки к пламени спиртовки (9) для того, чтобы определить чистоту полученного водорода. Если раздается резкий звук, то водород содержит некоторое количество кислорода и опыт следует повторить.

3.5. Расчетные задачи:

Вычислите объем водорода (101325 Па и 273 К), выделяющегося при обработке 10 г смеси цинка и оксида цинка избытком соляной кислоты, если массовая доля цинка в смеси составляет 30 %.

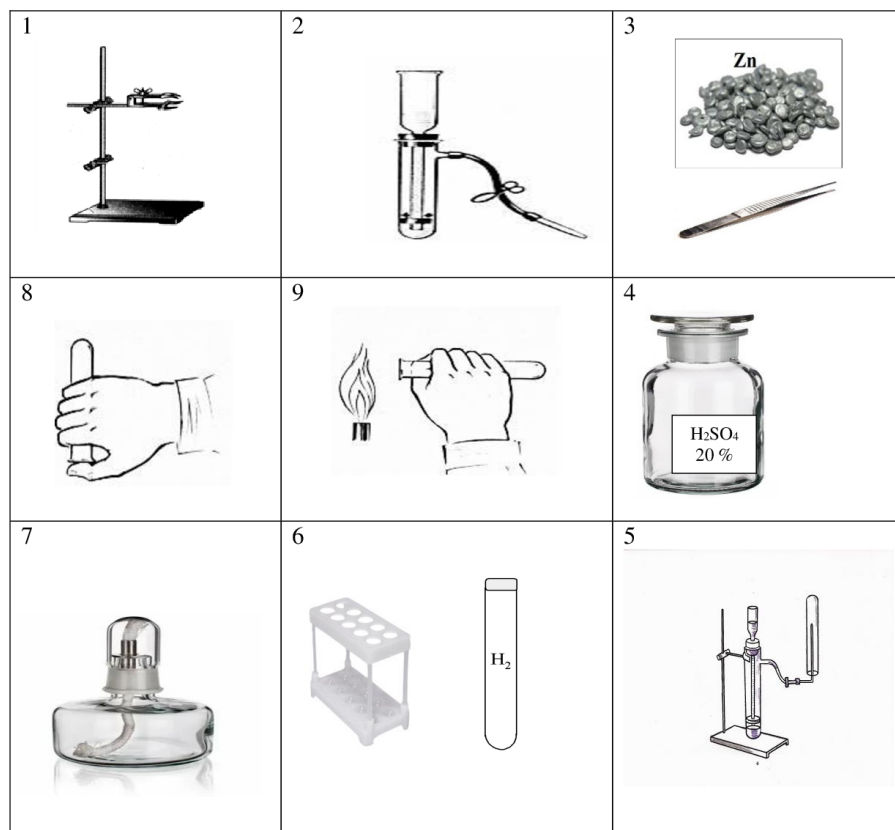


Рис. Кроссенс к опыту «Получение водорода в приборе для получения газов (ППГ-25)»

Рассчитайте объем водорода (101325 Па и 273 К), который образуется при разложении 50 г пероксида водорода (H_2O_2).

Какой объем 4 М раствора соляной кислоты требуется для взаимодействия с 10,83 г цинка, содержащего 10 % примесей, не растворимых в кислоте?

3.6. Задания экспериментального характера:

Какие реактивы необходимы для получения водорода?

Опишите установку для получения водорода.

Почему для получения водорода целесообразнее использовать раствор серной кислоты, а не раствор соляной кислоты?

Почему водород можно собирать путем вытеснения воды из приемника?

В четырех пробирках находятся газы: кислород, водород, азот и оксид углерода (IV). Каким образом можно определить природу находящихся в пробирках газов?

Какие опыты иллюстрируют химические свойства водорода? Перечислите реактивы и оборудование к опытам.

3.7. Цифровые образовательные ресурсы.

Магистрантам предлагается выбрать один из предложенных видов цифровых образовательных ресурсов [11–13], который может быть использован при изучении темы «Водород» в курсе химии естественно-научного профиля обучения [7]. Предварительно обучающимся необходимо провести анализ данного ресурса с точки зрения грамотного изложения предметного материала, методической его подачи и составить методические рекомендации по использованию данного материала в учебном процессе.

Разработанные магистрантами задания являются разнообразными по содержанию и форме, поэтому к каждому из них они составляют критерии оценивания, на основе которых выставляется оценка школьникам.

На заключительном этапе студенты представляют портфолио по результатам проделанной работы за семестр. Оно включает выполненные задания и может быть представлено в разных формах: в печатном или электронном видах, а также в форме презентации.

Качество выполненных заданий магистрантами оценивается преподавателем на основе балльно-рейтинговой системы оценки [14]. Полученные результаты учитываются при выставлении зачета в конце семестра.

Таким образом, предлагаемая методика преподавания дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» способствует формированию и развитию у магистрантов навыков и умений анализировать, систематизировать информацию о средствах оценивания, полученную из различных источников, разрабатывать контрольно-оценочные материалы по предмету и представлять их в форме портфолио. Такой подход способствует реализации познавательной активности и развитию творческого потенциала обучающихся, что может быть ими использовано в будущей профессиональной деятельности.

Список источников

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://школа-цпм.рф/wp-content/uploads/2023/01/fgos-ooo-novuj.pdf> (дата обращения 03.04.2023).
2. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Миренкова Е. В. Оценочная деятельность учителя в условиях реализации требований ФГОС // Химия в школе. 2020. № 6. С. 5–15.
4. Самылкина Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 172 с.
5. Камалеева А. Р., Грузкова С. Ю., Русскова О. Б. Диагностический инструментарий оценивания результатов обучения в системе профессионального образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 11 (152). С. 134–139.
6. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.
7. Габриелян О. С., Остроумов И. Г., Сладков С. А. Химия. 10 класс. Углубленный уровень: учебник. М.: Просвещение, 2021. 368 с.
8. Габриелян О. С., Остроумов И. Г., Сладков С. А. Химия. 11 класс. Углубленный уровень: учебник. М.: Просвещение, 2021. 432 с.
9. Темербекова А. А., Джанабилова С. А. Различные подходы к определению понятия «цифровое портфолио студента» // Научно-педагогическое обозрение. (Pedagogical Review). 2018. Вып. 3 (21). С. 122–128. doi: 10.23951/2307-6127-2018-3-122-128
10. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Использование портфолио при освоении дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения» // Практическая подготовка педагогов: поиск перспектив: сб. ст. по материалам национальной научно-практ. конф. (март 2022 г.). Новокузнецк: КГПИ КемГУ, 2022. С. 108–111.
11. Брыксина О. Ф., Пономарева Е. А., Сони́на М. Н. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебник. М.: ИНФРА-М, 2022. 549 с.
12. Химия – Российская электронная школа. URL: <https://resh.edu.ru/subject/29/> (дата обращения 30.03.2023).
13. Единая коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов. URL: <http://school-collection.edu.ru/> (дата обращения: 25.03.2023).
14. Принципы применения балльно-рейтинговой системы. URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/education/methodological_council/info-session/2017-2018/20180425_Metodicheskie_rekomendacii_po_kriterijam_i_shkalam_BRS.pdf (дата обращения: 31.03.2023).

References

1. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31.05.2021 № 287 (red. ot 18.07.2022) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya»* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated 05/31/2021 (ed. dated 07/18/2022) "On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education"] (in Russian). URL: <https://школа-цпм.пф/wp-content/uploads/2023/01/fgos-ooo-novyj.pdf> (accessed 03 April 2023).
2. *Portal federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* [Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education] (in Russian). URL: <https://fgosvo.ru/> (accessed 20 March 2023).
3. Mirenkova E. V. Otsenoch'naya deyatel'nost' uchitelya v usloviyakh realizatsii trebovaniy FGOS [Assessment activity of a teacher in the context of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard]. *Khimiya v shkole*, 2020, no. 6, pp. 5–15 (in Russian).
4. Samylkina N. N. *Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya* [Modern tools for assessing learning outcomes]. Moscow, BINOM Knowledge Laboratory Publ., 2007. 172 p. (in Russian).
5. Kamaleyeva A. R., Gruzskova S. Yu., Russkova O. B. Diagnosticheskiy instrumentariy otsenivaniya rezul'tatov obucheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya [The diagnostic tools of estimation of training results the system of vocational education]. *Vestnik TGPU – TSPU Bulletin*, 2014, vol. 11 (152), pp. 134–139 (in Russian).
6. Chelyshkova M. B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of designing pedagogical tests: studies. stipend]. Moscow, Logo Publ., 2002. 432 p. (in Russian).
7. Gabrielyan O. S., Ostroumov I. G., Sladkov S. A. *Khimiya. 10 klass. Uglublennyy uroven': uchebnik* [Chemistry. 10th grade. Advanced level: Tutorial]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2021. 368 p. (in Russian).
8. Gabrielyan O. S., Ostroumov I. G., Sladkov S. A. *Khimiya. 11 klass. Uglublennyy uroven': uchebnik* [Chemistry. 11th grade. Advanced level: tutorial]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2022. 432 p. (in Russian).
9. Temerbekova A. A., Dzhanelilova S. A. Razlichnye podkhody k opredeleniyu ponyatiya «tsifrovoye portfolio studenta» [Different approaches to the definition of the concept of "student's digital portfolio"] *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, no. 3 (21), pp. 122–128 (in Russian).
10. Shabanova I. A., Kovaleva S. V. Ispol'zovaniye portfolio pri osvoenii distsipliny «Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya» [Using a portfolio when mastering the discipline "Modern means of evaluating learning outcomes"]. *Prakticheskaya podgotovka pedagogov: poisk perspektiv: sbornik statey po materialam natsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii (mart 2022 g.)* [Practical training of teachers: search for prospects: a collection of articles based on the materials of the national scientific and practical conference (mart 2022 g.)]. Novokuznetsk, KSPI KemGU Publ., 2022. P. 108–111 (in Russian).
11. Bryksina O. F., Ponomareva E. A., Sonina M. N. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii: uchebnik* [Information and communication technologies in education: textbook]. Moscow, INFRA-M Publ., 2022. 549 p. (in Russian).
12. *Khimiya – Rossiyskaya elektron'naya shkola* [Chemistry – Russian Electronic School] (in Russian). URL: <https://resh.edu.ru/subject/29/> (accessed 30 March 2023).
13. *Edinaya kollektsiya Tsifrovyykh Obrazovatel'nykh Resursov* [Unified Collection of Digital Educational Resources] (in Russian). URL: <http://school-collection.edu.ru/> (accessed 25 March 2023).
14. *Printsipy primeneniya ball'no-reytingovoy sistemy* [Principles of application of the point-rating system] (in Russian). URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/education/methodological_council/info-session/2017-2018/20180425_Metodicheskie_rekomendacii_po_kriterijam_i_shkalam_BRS.pdf (accessed 31 March 2023).

Информация об авторах

Шабанова И. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: timobix555@yandex.ru

Ковалева С. В., доктор химических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: svetkovaleva@rambler.ru

Information about the authors

Shabanova I. A., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: timobix555@yandex.ru

Kovaleva S. V., Doctor of Chemical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: svetkovaleva@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 17.04.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 17.04.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-87-95>

Система вузовской подготовки учителей немецкого/французского языка в контексте компетентно-деятельностной и профессионально направленной образовательной модели

Людмила Васильевна Круглова¹, Татьяна Николаевна Бабакина²,
Ирина Николаевна Гребенкина³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ kruglik@tspu.edu.ru

² ta_nik@tspu.edu.ru

³ irennick5@tspu.edu.ru

Аннотация

Рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей немецкого/французского языков в рамках второго профиля по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Описана структурно-содержательная модель профиля «Немецкий/французский язык» на примере реализуемой в Институте иностранных языков и международного сотрудничества Томского государственного педагогического университета соответствующей основной образовательной программы. Анализ образовательной модели показал комплексный характер профильной подготовки, а также обнаружил выстроенную внутри нее иерархию условно выделяемых уровней: когнитивный (дисциплины предметного модуля) – конструктивный (дисциплины методического модуля) – продуктивный (практики). Сделан вывод о том, что прагматичный и прикладной (практико-ориентированный и профессионально направленный) характер структурно-содержательной модели профиля дает основу для формирования компетентностной личности и является показателем готовности обучающегося к выбранной деятельности на личностно-педагогическом уровне.

Ключевые слова: учитель немецкого/французского языка, система вузовской подготовки учителей, качество подготовки учителя, структурно-содержательная модель профильной подготовки

Для цитирования: Круглова Л. В., Бабакина Т. Н., Гребенкина И. Н. Система вузовской подготовки учителей немецкого/французского языка в контексте компетентно-деятельностной и профессионально направленной образовательной модели // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 87–95. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-87-95>

Original article

German/French language teachers university training system in the context of competence activities and professionally directed educational model

Lyudmila V. Kruglova¹, Tatyana N. Babakina², Irina N. Grebenkina³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ kruglik@tspu.edu.ru

² ta_nik@tspu.edu.ru

³ irennick5@tspu.edu.ru

Abstract

The article examines the problem of professional training of future German (French) language teachers within the framework of the second specialisation in the field of study '44.03.05 Pedagogical Education' (with two training directions). The structural content model of the German (French) language profile is described using the relevant basic educational program implemented at the Institute of Foreign Languages and International Cooperation of Tomsk State Pedagogical University. The issue is raised about the quality of bachelor's training in the second direction: concerning the optimal ratio of the efforts required by the first and second directions, the features of the structural-content model of mastering disciplines (modules) and practices, the basic principles, methods, techniques and forms of organising the educational process in order to form a whole standard complex of competencies and students' achieving new levels of personal development. The analysis of the educational model showed the complex nature of specialised training, a shift of emphasis to achieving specific educational results formulated in the current Federal State Educational Standards, which allows to reveal a built-in hierarchy of conventionally distinguished levels: cognitive (subject module disciplines) - constructive (methodological module disciplines) – productive (practice) and in general, pragmatic and applied nature of the development of the educational trajectory. It is concluded that the pragmatic and applied (practice oriented and professionally oriented) nature of the structural and content model of the specialisation provides the basis for the formation of a competence-based personality and is an indicator of the student's readiness for the chosen activity at the personal-pedagogical level.

Keywords: *German/French language teacher; university teacher training system, quality of teacher training, structural content model of profile training*

For citation: Kruglova L. V., Babakina T. N., Grebenkina I. N. German/French language teachers university training system in the context of competence activities and professionally directed educational model [Sistema vuzovskoy podgotovki uchiteley nemetskogo/frantsuzskogo yazyka v kontekste kompetentnostno-deyatelnostnoy i professional'no napravlennoy obrazovatel'noy modeli]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 87–95. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-87-95>

В развитии иноязычного образования в нашей стране за последнее десятилетие обозначилась вполне устойчивая тенденция вытеснения многих европейских языков, кроме английского, из учебных планов образовательных организаций разного уровня. Исключением не стал и Томский регион. Попытка реанимировать второй иностранный язык в системе общего образования не увенчалась успехом отчасти из-за нежелания со стороны родительской общественности перегружать своих детей, а также недостаточной обеспеченности школ, как выяснилось, педагогическими кадрами. В то же время стоит признать, что на образовательной карте города Томска существуют школы, которые строят образовательную концепцию с учетом культурной полифонии современного мира, создают полилингвальную среду и в целом преуспевают в этом направлении. Подтверждением данного факта являются призовые места обучающихся города Томска на заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников по немецкому языку за последние несколько лет [1].

С 2010 г. при Томском государственном педагогическом университете работает экзаменационный центр DELF/DALF – официальные дипломы Министерства национального образования Франции, подтверждающие навыки владения французским языком иностранных кандидатов. Центр при поддержке Альянс Франсез г. Новосибирска организует и проводит международные экзамены по французскому языку разных уровней: DELF Junior A1, A2, B1, B2 – для школьников 12–17 лет; DELF Tout public A1, A2, B1, B2 и DALF C1 – для старшеклассников (от 18 лет) и взрослых кандидатов. Регулярное участие в экзаменационных сессиях центра при Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) школьников и студентов г. Томска, Томской области и других регионов и успешная сдача экзаменов DELF/DALF разных уровней также свидетельствуют об интересе к изучению французского языка в Томском регионе как на вузовском, так и на школьном уровнях.

В ТГПУ, обеспечивающем педагогическими кадрами школы города и области, вопрос поддержки «образовательного многоязычия» осуществляется на уровне предлагаемых бакалаврских про-

грамм по направлению «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), где в качестве второго профиля обучающиеся могут выбрать немецкий или французский языки. И здесь встает вопрос о качестве подготовки бакалавра по второму профилю: об оптимальном соотношении трудоемкости первого и второго профиля, особенностях структурно-содержательной модели освоения дисциплин (модулей) и практик, об основных принципах, методах, способах и формах организации учебного процесса с целью формирования целого комплекса заданных стандартом компетенций и достижения обучающимися новых уровней развития личности.

Современные подходы (компетентностный [2–4], деятельностный [5], культурологический [6]), в рамках которых осуществляется профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков, определяют стратегию и тактику при формировании структуры и содержания образования по профилю. Популярность и востребованность сегодня в системе высшего образования компетентностного подхода вызваны кризисом знаниецентрированной парадигмы, практически не отвечающей запросам современного рынка труда. Школа сегодня заинтересована в специалистах, не только знающих свой предмет, но и обладающих надпредметными компетенциями: способных противостоять неустойчивости и нестабильности внешнего и внутреннего окружения, готовых к принятию нестандартных решений, быстро ориентирующихся в потоках информации, технически и технологически оснащенных, открытых к творческой и продуктивной деятельности и воплощению самых невероятных проектов в жизнь. Говоря языком современных стандартов, это как раз те способности, которые позволяют нашему выпускнику быть востребованным и успешным в своей профессии [7].

Смещение акцента на достижение конкретных образовательных результатов, формулируемых в ФГОС ВО 3++ как *универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции*, позволяет говорить о прагматичном и прикладном характере развития образовательной траектории. В универсальных компетенциях заложен конструкт модели выпускника, обладающего востребованным в профессиональном сообществе набором личностных качеств; в общепрофессиональных и профессиональных компетенциях результируется опыт познания, деятельности и творчества. Только вместе они дают основу для формирования компетентностной личности.

Структурно-содержательная модель профиля «Немецкий/Французский язык» в рамках направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), разработанная Институтом иностранных языков и международного сотрудничества ТГПУ, строится на основе модульного принципа [8, 9] и включает предметный и методический модули, а также практики, частично или полностью реализующие содержание второго профиля. В соотношении трудоемкости первого и второго профилей соблюдена пропорция 60 % к 40 %, предусмотрено наличие дисциплин второго профиля как в обязательной, так и вариативной частях рабочего учебного плана, выдержан принцип интеграции теории и практики в содержание курсов профиля, при этом прослеживается четкий акцент на практикоориентированность в формировании профессиональных компетенций и личностных качеств будущего специалиста. В таблице наглядно продемонстрировано распределение дисциплин в учебном плане и закрепленные за дисциплинами, а также практиками компетенции.

Компетентностный подход с фокусированным вниманием к результативно-целевой направленности образования, если и не дает точного ответа на вопрос, каким образом формируется та или иная компетенция, в любом случае уже на уровне целеполагания определяет активный и творческий характер образовательного процесса. Нельзя не согласиться с исследователями, которые связывают понятия «компетенция» и «деятельность», отмечая тот факт, что овладение компетенцией невозможно без приобретения опыта деятельности [10]. Данный тезис определяет выбор педагогических технологий, на основе которых должен строиться процесс освоения содержания профиля. Речь идет о технологиях прежде всего деятельностного типа, к числу которых относятся технологии проблемного обучения, кейс-стади, информационно-коммуникационные технологии (веб-

квест-технология), технология «перевернутый класс», проектная технология, обучение в сотрудничестве и многие другие. Они базируются на принципах активизации речемыслительной деятельности обучающихся, характеризуются вовлеченностью обучающихся в процесс познания и интерактивностью.

*Перечень дисциплин (модулей) и практик, реализуемых в рамках профиля
«Немецкий/Французский язык» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)*

Модули/практики	Дисциплины/виды и типы практик	Компетенции
Блок 1. Обязательная часть		
Предметный модуль	Вводный курс; Практика речи; Практическая грамматика; Лингвострановедение и страноведение	УК-4; УК-5; ПК-1
Методический модуль	Методика обучения и воспитания	ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-8; ПК-1; ПК-3
Блок 1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений		
Предметный модуль	Основы теории немецкого/французского языка; Реферирование текста; Практикум по культуре речевого общения; Культура письменного общения/Литература страны изучаемого языка; Практикум по профессиональной коммуникации/Межкультурные аспекты современной коммуникации	УК-1; УК-4; УК-5; ПК-1
Методический модуль	Основы профессионально-речевого взаимодействия/Практикум по проектированию учебного занятия	УК-4; ПК-1
Блок 2. Обязательная часть		
Практики	Производственная педагогическая практика (технологическая); Производственная педагогическая практика; Производственная преддипломная практика	УК-1; УК-2; УК-3; УК-8; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-7; ОПК-8; ОПК-9; ПК-1; ПК-2; ПК-3
Блок 2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений		
Практики	Учебная ознакомительная практика	УК-1; ПК-1

Помимо современных технологий стоит принимать во внимание и лингводидактические принципы, которые лежат в основе образовательной модели подготовки будущих учителей иностранных языков:

- речевая направленность обучения;
- диалогичность методов и форм учебного взаимодействия;
- практический и творческий характер образовательной деятельности;
- самостоятельность и автономность обучающихся;
- вызывающий интерес и побуждающий к дискуссии учебный контент;
- профессионально ориентированная направленность содержания рабочих программ дисциплин;
- учет индивидуальных особенностей, разноуровневость и дифференцированность;
- активное использование цифровых инструментов;
- соответствие культурной полифонии современного мира.

Содержание дисциплин и практик, включенных в профиль «Немецкий/Французский язык», ориентировано на будущую профессию, несмотря на то, что степень и характер профессиональной направленности не одинаковы. Дисциплины предметного модуля обеспечивают освоение теоретических знаний и практических умений в предметной области, учат аналитически работать с инфор-

мацией (выдвигать гипотезы, искать аргументы, уточнять, систематизировать, перерабатывать), а также способствуют освоению обучающимися навыков межкультурной коммуникации, в которой отражается специфика речевого поведения носителей иного культурного кода. Методический модуль дает представления о целях, содержании, методах, способах и формах организации обучения по предмету. Обучающиеся учатся проектировать учебную деятельность с учетом требований соответствующих стандартов, видеть в предметной области развивающий и воспитательный потенциал и использовать его в педагогических целях. Неотъемлемой частью подготовки будущего учителя является система практик, также предусмотренная в рамках обучения по профилю «Немецкий/Французский язык». Практики представляют собой творческий уровень освоения содержания, демонстрирующий способность обучающихся самостоятельно решать профессионально ориентированные задачи (планировать, разрабатывать, осуществлять, контролировать и рефлексировать). Таким образом, можно сделать вывод о комплексном характере профильной подготовки, а также выстроенной внутри нее иерархии условно выделяемых уровней: когнитивный (дисциплины предметного модуля) – конструктивный (дисциплины методического модуля) – продуктивный (практики).

Для того чтобы усилить профессиональную направленность обучения в рамках профиля «Немецкий/Французский язык», в содержание дисциплин предметного модуля включаются практико-ориентированные и проблемно-рефлексивные задания, формирующие и развивающие методико-дидактическую компетенцию обучающихся. Так, в процессе изучения дисциплины «Реферирование текста» обучающимся предлагается после освоения теоретических основ реферирования и аннотирования иноязычной литературы выполнить индивидуальный исследовательский проект, содержательно связанный с темой выпускной квалификационной работы. На подготовительном этапе обучающимся необходимо составить список научных работ на немецком/французском языке, посвященных вопросам обучения иностранным языкам и связанных с темой ВКР. Преподаватель в случае необходимости оказывает помощь в подборе источников, оценивает их достоверность и авторитетность. Далее следует самостоятельная работа обучающихся с данными источниками: изучение, анализ, составление краткой аннотации к каждому источнику. Конечным продуктом исследовательской деятельности является обзорный реферат, подготовленный обучающимся по одной из проблем выпускной квалификационной работы.

Метод проектов используется и при изучении дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации». В рамках самостоятельной работы обучающимся предлагается выполнить групповой информационный проект, цель которого – познакомиться с одной из педагогических систем (Вальдорфская педагогика, система М. Монтессори и др.) и проанализировать особенности ее реализации в России и за рубежом (Германии, Франции). Результаты проекта обучающиеся представляют в виде презентации, во время защиты проекта происходит коллективное обсуждение.

При изучении дисциплины «Лингвострановедение и страноведение» широко применяются игровые методы: проводятся интеллектуальные игры («Немецкие/французские ученые и их открытия», «Всемирно известные композиторы немецкоязычных/франкоязычных стран»), квесты и кви-зы («Праздники и обычаи в Германии/Франции», «Экскурсия по Берлину/Парижу»), используются настольные и онлайн-игры на этапе контроля («Реки и озера Германии/Франции», «Достопримечательности Германии/Франции»). Этот опыт работы с лингвосоциокультурным аспектом обучающиеся в дальнейшем способны перенести на свою педагогическую деятельность.

В курсе «Основы профессионально-речевого взаимодействия на уроках немецкого/французского языка» (методический модуль) студенты не только оттачивают навыки использования лексики классного обихода, но и развивают умение формулировать задания четко и просто, выполняя ряд упражнений на подстановку, трансформацию, субституцию. Важно предоставлять возможность обучающимся самостоятельно формулировать коммуникативно-познавательные задачи в рамках создаваемых (предлагаемых) речевых (условно-речевых) ситуаций и проверять их эффективность,

активно вовлекая одноклассников в моделируемый контекст. Просмотр видеоуроков с последующим разбором и анализом особенностей педагогического общения на уроке поможет «снять» правильный образец выстраивания коммуникации между учителем и учениками. Интересен опыт решения кейсов (учитель – ученик; учитель – директор; учитель – родитель), когда обучающиеся либо становятся активными участниками разыгрываемой проблемной ситуации, либо наблюдателями, анализирующими действия каждого участника. Пристальное внимание к правилам педагогического общения, способам, приемам и техникам его организации будет способствовать формированию коммуникативной культуры будущего учителя.

Важная роль в реализации идеи профессиональной направленности педагогической подготовки учителя отводится практикам. Еще К. Д. Ушинский писал, что «метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой» [11]. Формирование всего комплекса компетенций студентов бакалавриата возможно только в ходе освоения программ учебных и производственных практик. В процессе прохождения практики студенты знакомятся с системой работы в современной образовательной организации общего или дополнительного образования, проектируют и реализуют разные модели учебных и внеучебных занятий на всех уровнях общего образования, применяют на практике технологии, методы, приемы и средства работы учителя иностранного языка, получают опыт профессионального общения со всеми субъектами образовательной деятельности, учатся давать адекватную самооценку своей деятельности, в ходе которой формируется педагогическая рефлексия.

Метамодульный характер практик в ТГПУ позволяет в рамках одной практики решать комплекс задач, направленных на формирование целого ряда компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных). Помимо решения общепрофессиональных кейсов, в перечне заданий производственных практик (технологической, педагогической) предусмотрено выполнение профессионально ориентированных задач по второму профилю, цель которых заключается в углублении теоретической и практической подготовки по профилю.

Интегративной целью учебной ознакомительной практики по второму профилю является формирование первичных умений и навыков осуществления профессиональной деятельности, в том числе навыков поиска и обработки профессионально значимой информации и ее адаптации для образовательного процесса. Студентам предлагается разработать проект на немецком/французском языке, тематически связанный с дисциплиной «Практика речи», и защитить его на итоговой конференции, а также на основе своего проекта организовать и провести образовательное событие для школьников на немецком/французском языке. В 2022 г. отправной точкой для студентов послужила тема «Путешествие», что соответствовало учебно-тематическому планированию, и содержание проектов могло быть связано с Томским регионом. Несмотря на заданный узорегиональный контекст, тематика представленных студентами проектов была разнообразной: «Старый – новый Томск», «Объекты экотуризма Томской области», «Гастрономический Томск», «Томск театральный», «Путеводитель по достопримечательностям города Томска», «Томск на перекрестке культур», «Немецкие следы в истории Томска», «Французский след в Томске». На основе этих проектов родились образовательные события для школьников: художественная мастерская «Деревянное кружево Томска», урок-викторина «Природный туризм в Томской области», интеллектуально-развлекательная игра «Поедем – поедим “по-немецки”», интеллектуальная игра «Чем хорош театр?», виртуальная экскурсия по молодежному Томску, викторина на основе специально снятого в рамках проекта видеофильма «Путешествие в прошлое и обратно (о российских немцах в истории Томска)». Авторы проекта о российских немцах представили его на языковых встречах директоров школ с этнокультурным компонентом и получили высокую оценку своей работы от руководителей школ, директора Российско-немецкого дома г. Томска Александра Владимировича Гейера, а также председателя Международного союза немецкой культуры Елизаветы Егоровны Граф (г. Москва).

Показателем сформированности профессиональных компетенций будущего учителя немецкого/французского языка является его готовность к выбранной деятельности на личностно-педагогическом уровне. Такие качества личности, как общая эрудированность, образованность, гибкость мышления и поведения, авторитетность и личностная успешность, стремление к самореализации, методологическая и коммуникативная культура, способность к интеграции с историческим, педагогическим и социальным опытом, общая гуманитарная культура, формируются комплексно и системно в процессе поэтапного освоения дисциплин и практик второго профиля, предусмотренных учебным планом по направлению подготовки 44.03.05 (с двумя профилями подготовки) и образующих структурно-содержательную модель профиля.

Список источников

1. Приказ Минпросвещения России от 24 июня 2022 г. № 497 «Об утверждении итоговых результатов Всероссийской олимпиады школьников, проведенной в 2021/22 учебном году, по каждому общеобразовательному предмету». Приложение 13. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8cd27ea6661a3d78c24a00da2a59a6b0/> (дата обращения: 04.04.2023).
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
3. Вербицкий А. А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
4. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 118–122.
5. Деятельностный подход в образовании. Кн. 1 / сост. В. А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. 360 с.
6. Краевский В. В. Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его целостности // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Серия: Педагогические науки. Волгоград: Перемена, 2004. № 1 (6). С. 7–11.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 04.04.2023).
8. Смышляева Л. Г., Войтеховская М. П., Матвеев Д. М. Особенности модульных образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2018. № 8 (197). С. 155–162.
9. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (дата обращения: 04.04.2023).
10. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93.
11. Ушинский К. Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». СПб.: Лань, 2013. 95 с.

References

1. *Prkaz Minprosveshcheniya Rossii ot 24 iyunya 2022 g. № 497 «Ob utverzhdenii itogovykh rezul'tatov Vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov, provedennoy v 2021/22 uchebnom godu, po kazhdomu obshcheobrazovatel'nomu predmetu». Prilozheniye 13* [Order of the Ministry of Education of Russia dated June 24, 2022 No. 497 “On approval of the final results of the All-Russian Olympiad for schoolchildren held in the 2021/22 academic year, in each general education subject.” Annex 13] (in Russian). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8cd27ea6661a3d78c24a00da2a59a6b0/> (accessed 04 April 2023).

2. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004. 42 p. (in Russian).
3. Verbitskiy A. A. *Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya* [Competence-based approach and the theory of contextual learning]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004. 84 p. (in Russian).
4. Larionova O. Kompetentnost' – osnova kontekstnogo obucheniya [Competence – the basis of contextual learning]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*, 2005, no. 10, pp. 118–122 (in Russian).
5. L'vovskiy V. A. *Deyatel'nostnyy podkhod v obrazovanii* [Activity approach in education]. Moscow, Nekommercheskoye partnerstvo «Avtorskiy Klub» Publ., 2018. 360 p. (in Russian).
6. Kraevskiy V. V. Kul'turologicheskiy podkhod k soderzhaniyu obrazovaniya kak sposob obespecheniya ego tselostnosti [Cultural approach to the content of education as a way to ensure its integrity]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2004, no. 1(6), pp. 7–11 (in Russian).
7. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. N 125 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoye obrazovaniye (s dvumya profilyami podgotovki)» (s izmeneniyami i dopolneniyami). Redaktsiya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 N 125 “On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles)” (with amendments and additions). Edition with changes N 1456 of 11/26/2020] (in Russian). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (accessed 04 April 2023).
8. Smyshlyayeva L. G., Voytekhovskaya M. P., Matveyev D. M. Osobennosti modul'nykh obrazovatel'nykh programm podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Specific features of modular educational programs for training bachelors in pedagogy]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 8(197), pp. 155–162 (in Russian).
9. *Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 N AZ-1100/08 «O napravlenii informatsii» (vmeste s Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinykh podkhodov k ikh strukture i soderzhaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»))* [Letter of the Ministry of Education of Russia dated December 14, 2021 N AZ-1100/08 “On the direction of information” (with the Methodological recommendations for training personnel in pedagogical bachelor's programs based on unified approaches to their structure and content (“The core of higher pedagogical education”))] (in Russian). URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (accessed 04 April 2023).
10. Yalalov F. G. Deyatel'nostno-kompetentnostnyy podkhod k praktiko-oriyentirovannomu obrazovaniyu [Activity-competency-based approach to practice-oriented education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*, 2008, no. 1, pp. 89–93 (in Russian).
11. Ushinskiy K. D. *Materialy k tret'emu tomu «Pedagogicheskoy antropologii»* [Materials for the third volume of “Pedagogical Anthropology”]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2013. 95 p. (in Russian).

Информация об авторах

Круглова Л. В., кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: kruglik@tspu.edu.ru

Бабакина Т. Н., кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: ta_nik@tspu.edu.ru

Гребенкина И. Н., старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: irennick5@tspu.edu.ru

Information about the authors

Kruglova L. V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: kruglik@tspu.edu.ru

Babakina T. N., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: ta_nik@tspu.edu.ru

Grebenkina I. N., Senior Lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: irennick5@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 12.04.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 12.04.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья
УДК 372.881.116.11
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-96-105>

Лингвокультурологический потенциал философского текста в практике обучения русскому языку как иностранному

Лариса Ивановна Ермоленкина¹, Татьяна Сергеевна Коломейцева²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ arblar2004@rambler.ru

² kolomeytseva.ts@yandex.ru

Аннотация

Обосновывается лингвометодический статус философского текста, используемого в качестве учебного материала на уроках русского языка как иностранного. Рассматриваются способы работы с текстом философского трактата, актуализирующего лингвокультурологический потенциал на лексико-семантическом уровне, в метафорических единицах, используемых автором Натальей Ильиной с целью убеждения читателя в духовной силе древних русичей, проявленной в гармоничных отношениях с природой. Автор обращается к метафорическим образам природных стихий воды и огня, через которые интерпретируется пантеистическая картина мира предков, духовные ценности которых получили преемственное развитие в христианстве. Подтверждается идея о том, что текст подобного типа способен выполнять обучающие задачи студентов-инофонов, формируя знаниевые и коммуникативные универсальные учебные действия при работе с историческими фактами, при оценивании авторской позиции и в процессе анализа языковых способов формирования индивидуально-авторской картины мира. Представляется, что оптимальной образовательной технологией, соответствующей выбору подобного материала, является сравнительно-сопоставительная, актуализирующая культурный контекст, в границах которого студенты формируют диалогическое ценностно-смысловое пространство взаимодействующих картин мира и разных лингвокультур.

Ключевые слова: текстоориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному, лингвокультурологическая компетенция, философский текст, метафора

Для цитирования: Ермоленкина Л. И., Коломейцева Т. С. Лингвокультурологический потенциал философского текста в практике обучения русскому языку как иностранному // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 96–105. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-96-105>

Original article

Linguistic and cultural potential of the philosophical text in the practice of teaching Russian as a foreign language

Larisa I. Yermolenkina¹, Tatiana S. Kolomeytseva²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ arblar2004@rambler.ru

² kolomeytseva.ts@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the study of written texts in teaching Russian as a foreign language: students actualize cognitive mechanisms that allow them to compare culturally specific information about the studied language with general cultural knowledge. As the main linguodidactic unit, the text is considered in terms of its capabilities to form linguistic and cultural competence. Mastering this compe-

tence involves various types of work with the text, deepening knowledge about the specifics of genre forms, the originality of the stylistic resource, about the linguistic mechanisms of the formation of an individual author's picture of the world and the linguistic picture of the world behind it. The study is based on the overlap between the idea of the five phases (Wuxing) in Chinese culture and the metaphors of fire and water in Natalia Ilyina's text «The Expulsion of the Normans». The strategy of language learning in the context of culture allows us to offer Chinese students the passages from this text containing metaphors of fire and water. The questions for studying the text excerpt in the lessons of Russian as a foreign language are developed and described. Pre-textual tasks and questions after reading the text are offered to discuss the values of Russian culture: the metaphors of fire and water in Natalia Ilyina's text are compared with the ideas about the phases (elements) of fire and water in traditional Chinese culture. Working with the text of Natalya Ilyina in the Russian as a foreign language class will allow speakers of other cultures to get acquainted with the Russian spiritual tradition in its mythopoetic incarnation and expand their knowledge of textual material (the language and style of a philosophical work).

Keywords: *Text-oriented approach to teaching Russian as a foreign language, linguocultural competence, philosophical text, metaphor*

For citation: Yermolenkina L. I., Kolomeytseva T. S. Linguistic and cultural potential of the philosophical text in the practice of teaching Russian as a foreign language [Lingvokul'turologicheskiy potentsial filosofskogo teksta v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 96–105. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-96-105>

Культуроцентричный подход в обучении русскому языку как иностранному [1, 2] становится все более востребованным в контексте полиэтничности и поликультурности существования современного человека, в процессе формирования ценностного взгляда на мир с позиции другого языка. В свете того, что лингвокультурологическая методика становится важным ориентиром в изучении иностранного языка, возникает необходимость погружения в текстовую среду осваиваемой лингвокультуры. Понимание того, что освоение языка народа происходит в процессе формирования языкового образа его картины мира и обеспечивается прежде всего текстом – носителем целостного представления о менталитете и культуре этноса, находит отражение в большом количестве современных работ по лингвистике текста [3, 4], лингвокультурологии [5, 6] и методике обучения РКИ [7–9].

В качестве основной лингводидактической единицы текст рассматривается в аспекте его возможностей формировать лингвокультурологическую компетенцию как «понимание системы культурных ценностей, выраженных в языке» [10, с. 73], осознание языка как национального феномена, отражающего уникальный опыт народа в процессе познания и отражения мира [11]. Освоение данной компетенции предполагает различные виды работы с текстом, углубляющие знание о специфике жанровых форм, своеобразии стилистического ресурса, языковых механизмах формирования индивидуально-авторской картины мира и стоящей за ней языковой картине мира. Кроме того, освоение лингвокультурологической компетенции обучающимися-инофонами обуславливает актуализацию когнитивных механизмов сопоставления культуроспецифической информации с общекультурными знаниями или представлениями, организующими картину мира родной лингвокультуры. Результатом усвоения лингвокультурологической компетенции становятся знания о принципах и способах концептуализации ценностных фрагментов языковой картины мира. Таким образом, на продвинутых этапах изучения русского языка как иностранного методически важно сформировать лингвокультурологическую компетенцию, позволяющую воспринимать текст в аспекте его аксиологического потенциала, сфокусированного в области пересечений лингвокультурных смыслов.

Работа с текстом получает особую продуктивность при использовании сопоставительно-сравнительной образовательной технологии, которая, с одной стороны, позволяет усваивать языковую информацию, развивать коммуникативную компетенцию на основе сравнения с культурными образами и сюжетами родного языка, во-вторых, инициировать углубление знаний о собственной куль-

туре, поскольку в этом вопросе существуют заметные дефициты [12], когда, например, студенты не владеют знаниями по истории, литературе, необходимыми для анализа учебных текстов и создания собственных – сочинений, эссе и др.

В данной работе актуализирована идея изучения языка через апелляцию к общим для разных народов, в частности для русского и китайского, культурно-семантическим кодам, эксплицированным в тексте. Представляется, что наряду с художественными и публицистическими текстами в качестве дидактического материала могут быть использованы научные, научно-популярные тексты с историко-культурной и философской проблематикой.

Особая стилистическая форма философского текста, отсылающего к научной информации, историческим фактам, а также предполагающего во многом субъективность оценок, позволяет выделить несколько уровней лингводидактического восприятия материала, отвечающих следующим задачам: 1) познания нового через работу с фактами; 2) осмысления авторской позиции; 3) анализа способов ее отражения в языковом строе текста, в выборе ключевых лексических единиц и лексико-семантических моделей организации содержательной стороны текста. Важность обращения к этой стороне анализа определяется спецификой языковой реализации философской мысли, активно использующей ресурс метафоризации. В качестве лингвокогнитивного механизма концептуализации метафора характеризуются этнокультурной спецификой [13], указывающей на предпочтительные смыслы в исходном (первичном) значении, необходимые для формирования результативного (переносного). Так, в русской языковой картине мира метафоры ярко тяготеют к отрицательному полюсу оценочной шкалы [14], отличаются, в силу разнообразия грамматических способов выражения оценки, особой семантической нюансировкой [15], обладают моделирующим потенциалом [16]. Кроме того, метафоры – наиболее декодируемый когнитивно-языковой механизм в китайско-язычной аудитории в силу рецептивных особенностей восприятия информации – особенностей, сформированных под влиянием письменного иероглифического языка, когда «...происходящее при чтении иероглифа формирование целостных синтетических образов требует подключения интуитивного уровня мышления и способствует развитию правополушарных мыслительных механизмов. Поскольку аналитически дифференцированные и логические операции, которые развиваются в ходе побуквенного анализа слова и способствуют совершенствованию механизмов левополушарного мышления, получили меньшее развитие, китайская модель избрала для своего выражения преимущественно не понятийную, а художественно-образную форму» [17, с. 155].

В качестве основной задачи данной работы рассматривается обоснование методической возможности использования в качестве лингводидактической обучающей единицы текста, содержащего потенциал образно-смыслового декодирования мифопоэтических смыслов, связанных с представлением о природных стихиях. Мы полагаем, что смыслы и образы, интересные и понятные обучающимся в ценностном, онтологическом плане, становятся ключом к освоению текста как коммуникативной ситуации, значимой с точки зрения сверхсмысловой целостности – личностно пережитого и эмоционального оформленного отклика.

В качестве возможного текстового материала для организации работы с китайскими студентами рассматривается фрагмент историко-философского произведения Натальи Ильиной «Изгнание норманнов. Очередная задача русской исторической науки» (Париж, 1955)¹, в котором автор размышляет о проблеме преемственности духовно-исторических ценностей, характеризующих разные исторические периоды. Риторический пафос произведения сосредоточен на убеждении в особой духовной силе русичей, которая черпалась ими в природных стихиях².

¹ Как пишет Л. А. Калимуллина, «адекватность декодирования этой информации будет тем выше, чем шире область совпадений эмоциональной сферы субъектов, продуцирующих и воспринимающих художественный текст» [19, с. 123].

² Об истории и содержании «у-син» в китайской медицине см., например, статью, посвященную истории медицины в энциклопедии «Духовная культура Китая» (2009).

Для передачи того эмоционального состояния, которое необходимо для восприятия текста, автор обращается к метафорическим образам воды и огня. Риторические приемы, использованные автором, могут быть охарактеризованы с точки зрения этнокультурной специфики. Так, Ю. В. Прохоров выделяет «риторический уровень» общения, описывая «стереотипизированные элементы организации речевого общения» (наряду с языковым, содержательным, паралингвистическим уровнями) [18, с. 113]. Исследователь отмечает среди прочих такую черту коммуникативного поведения русских, как искренность в общении. Предлагаемый отрывок благодаря изобразительно-выразительным средствам дает возможность вступить в своеобразную коммуникацию с автором, почувствовать такую искренность и увидеть способы ее воплощения в языке.

Текст Натальи Ильиной может быть полезен инофонам в знакомстве с русской культурой в той же степени, в какой он может быть полезен жителям постсоветской России или потомкам эмигрантов. Все, кто стремятся почувствовать культуру России, каким-то образом ищут способ простроить ее древние образы в своем воображении, и Наталья Ильина преследовала именно эту цель: собрать воедино картину прежней духовной жизни.

Текст Натальи Ильиной является реконструкцией ключевых, по ее мнению, образов славянской культуры. Так, например, празднование дня Ивана Купалы описывается ею как одно из главных событий календарного цикла русичей: *«...когда на празднике Купалы мистерия огня и влаги получала торжествующее завершение и тайна природы должна была вполне открыться человеку, тогда религиозный подъем в русальной игре достигал наивысшей силы, и участникам ее казалось, что они сближаются с богами на одном жизненном пире. В день Купалы Перун отверзает небесные хляби, воды заливают землю, а солнечные лучи, обновленные грозой, несут ей жар и свет...»*³.

Духовная составляющая народа рассматривалась Н. Ильиной с точки зрения выстроенности отношений с природой, подчиненности ее законам: *Помыслы и чувства <...> создавшие в опыте веры культ природы и обряды священного года, продолжали жить в народном имени, поддерживая его святость.*

Наталья Ильина придерживается гегелевского понимания самостоятельности и зрелости народа: если у него есть сильная духовная культура, значит он самодостаточен. Для доказательства своих логических построений в гегелевском духе о том, что духовная культура русичей – лучшее подтверждение их особого места в истории, автор обращается к метафорическим образам природных стихий.

Семантическое пространство текста моделируется метафорами стихий, которые трактуются автором как взаимодополняющие, находящиеся в неразрывном единстве. Так, образ огня интерпретируется как мудрость самой жизни, выражение ее мощи и духовного начала, понимаемого в связи с противоположным по значению образом воды, который ассоциируется со сферой чувств, с палитрой сменяющих друг друга эмоций: *Огонь и вода уже в языческое время получали значение не только сил материальных, но и душевно-духовных.*

Интерпретируя духовный языческий опыт предков в аспекте преемственности, автор обращается к метафорическому образу моста как переходу из языческого прошлого к высшей духовной правде – евангельскому слову. Наследование духовных ценностей прошлых эпох рассматривается с точки зрения последовательного движения во времени, что фиксируется метафорическим образом пути: *Опыт языческой веры, накопленный в душах древних славян, их размышления над тайной жизни послужили тем мостом, по которому они перешли в область христианского богопочитания и нашли путь – еще не пройденный – к высшей духовной правде, возведенной в евангельском слове...*

При этом автором отмечается естественность перехода от язычества к христианству. В контексте духовного развития русичей такой путь осмысливается в логике метафорического параллелизма:

³ Здесь и далее цитаты из текста Н. Ильиной приводятся по источнику [20].

движение к христианским духовным ценностям как развитие природных начал – от весенней, зарождающейся природы к состоянию ее зрелости: *Длинен путь от тайны весенней природы к духовной тайне христианского видения, но на этом пути нет непреходимой преграды.*

Для Натальи Ильиной образы стихий имеют концептуальное значение: *«Необходимо представить себе и по возможности понять древнее почитание природы в его целом: лишь общая, господствующая в нем идея может осветить те его обряды и те образы, которые имеют более близкое отношение к Руси как имени нашего народа».* Метафоры огня и воды указывают на экзистенциальную сущность любви, образ которой является основополагающим для понимания славянской жизни. Огонь и вода – это своеобразные проводники любви в мир людей и природы. Это практически пантеистический взгляд: *«Везде в природе разлита божественная сила, она живет, и в плеске вод, и в шелесте листьев, и в птичьем грае, и в предвесенних вздохах земли».* В таком пантеистическом мире стихии огня и воды органично проявляют себя и в людях, и в природе.

Универсальный культурный смысл природных стихий отчетливо прослеживается при сопоставлении с образами огня и воды в китайской культуре. С одной стороны, мы можем приводить примеры, когда культурное явление еще с древнейших времен связано с той или иной стихией, являясь ее олицетворением. Так, традиционные праздники, посвященные драконам, являлись способом установить правильную коммуникацию с духами рек, которые непредсказуемо разливались и уничтожали урожай. С другой стороны, понятие *у-син*⁴ (учение о пяти стихиях) китайской философии Дао предполагает более сложный взгляд на феномены стихий (и более близкий к восприятию стихий огня и воды у Натальи Ильиной). Здесь нет четкого закрепления одной стихии за тем или иным явлением: их взаимодействие отражает взаимопереплетение духовного и материального в любом феномене. Сочетание стихий может меняться с течением времени, а вместе с ним характер человека и его телесное состояние. Для любого проявления внешней и внутренней жизни человека оказывается важным баланс стихий, их совместная «работа», поэтому образность, метафоричность мышления играют в таком восприятии мира огромную роль.

Таким образом, для китайской аудитории окажутся понятными метафоры воды и огня, используемые Натальей Ильиной. Понятия «стихия воды» и «стихия огня», являющиеся в китайской культуре прецедентными феноменами, уходящими в далекое прошлое даосизма, духов и стихий, позволят китайским студентам связать эти слова в первую очередь с фоновыми знаниями, найти общее и различия в понимании этих явлений в двух лингвокультурах.

В тексте Н. Ильиной метафоры природных стихий актуализируют представление об эстетическом опыте древних славян – той мистерии, которая нашла свое отражение в фольклоре. Красота метафор огня и воды играет в произведении кульминационную роль: она является и риторическим средством подытожить логическое рассуждение, и самостоятельным аргументом в пользу того, что русичи обладали богатой культурой и были способны самостоятельно генерировать ценностно-смысловые доминанты своей жизни.

Стихии воды и огня являются лингвоэстетическим концептом текста Н. Ильиной. Они связывают описания различных славянских праздников и божеств, дают ощущение цельности и единства славянского мировоззрения (в каждом празднике и божестве есть элементы воды и огня, и кульминация жизни древних в календарном цикле – это праздник Ивана Купалы, где вода и огонь играют центральную роль).

В лингвометодическом контексте данный текст не является типовым и требует от преподавателя лингвокультурологической подготовки. Так, в своем тексте Н. Ильина часто ссылается на таких выдающихся исследователей фольклора, как А. Н. Афанасьев, А. А. Потебня, Ф. И. Буслаев, что

⁴ Об истории и содержании «у-син» в китайской медицине см., например, статью, посвященную истории медицины в энциклопедии «Духовная культура Китая» (2009).

делает возможным диалог с научной традицией изучения народного творчества и предполагает определенные культурологические компетенции, необходимые для его понимания.

При работе с данным текстом на занятиях по русскому языку мы ориентируемся на средний (B1–B2) уровень владения языком, предполагающий использование «сильного семантизирующего контекста» [21, с. 231], в границах которого целесообразна работа с малопонятной лексикой – архаизмами, устаревшими словами и т. п. Углубленный подход к изучению языка в контексте культуры обуславливает важность предтекстовой, подготовительной работы, когда необходимо дать информацию о специфике стиля произведения, об авторе и о том, чему можно научиться благодаря чтению такого текста, на что направить фокус своего внимания. Приведем первое задание предтекстового этапа полностью, поскольку его формулировка имеет самостоятельное значение: перед знакомством с текстом для студентов важно обобщить основные характеристики творчества Натальи Ильиной, которое еще недостаточно изучено, и студентам будет сложно найти его интегративное описание самостоятельно.

Текст Натальи Ильиной «Изгнание норманнов. Очередная задача русской исторической науки» был написан в Швейцарии и издан в Париже в 1955 году. Наталья Ильина – эмигрантка, была выслана из Советской России на философском пароходе в 1922 году. Она получила блестящее историко-филологическое образование еще до революции, печаталась в журналах с ведущими философами Серебряного века, писала работы об этике и об искусстве, о Пушкине и Боттичелли, а также о логике и феноменологии. Ее стиль – это философское рассуждение в лучших традициях дореволюционной научной мысли, оно сочетает в себе логичность и доказательность рассуждений вместе с красотой и образностью.

До революции большую роль в общественной культуре играла риторика, и для научных работ важно было, каким языком они написаны. Сегодня научные тексты стали более специализированными, а культура рассуждения и риторические приемы убеждения более характерны для текстов научно-популярного стиля. Текст Натальи Ильиной представляет собой пример того, как писали научные работы до революции. Он не относится к научно-популярному стилю, это трактат по философии истории. Мы можем изучать его, чтобы научиться красиво доказывать свои мысли, а также для того, чтобы лучше почувствовать дореволюционную эпоху в истории русского языка, когда большое значение придавалось умению не просто донести свою точку зрения, но вдохновить читателя на собственные мысли.

Итак, для Натальи Ильиной как для носителя традиций дореволюционной науки была важна красота языка. Центральную роль в предложенных отрывках играют метафоры. Они придают повествованию образность и визуальность, позволяют полно и образно выразить сложные смыслы.

Лингвокультурологический анализ текста предполагает его целостное восприятие, поэтому логика построения заданий исходит из того, что каждое из них актуализирует фоновый культурный контекст. В частности, на первом этапе прочтения важно актуализировать фонетические навыки и чувствительность к звукописи: в словах *русичи*, *Рось*, *Русь*, *русский*, *Россия*... автор обращает внимание на сочетание «рс» в связи с внутренней формой слов, которая может быть проинтерпретирована учащимися в ряду однокоренных лексем, используемых автором. Таким образом, формируется представление о том, что картина мира, создаваемая в тексте, выстраивается на всех уровнях языка.

Также для восприятия текста важно обратить внимание на особую функциональную нагрузку архаизмов, устаревших и вышедших из употребления слов, что обеспечивает знакомство с историей русского языка, а также актуализацию фоновой информации исторического характера. Особую роль в формировании лингвокультурологической компетенции играет работа с образным уровнем языка, освоением глубин его семантики.

Оптимизации работы в этом случае может способствовать использование интерактивных технологий, например, это может быть работа с электронными ресурсами библиотеки им. Н. А. Некра-

сова, предоставляющими доступ к оцифрованным изобразительным фондам (www.electro.pekrasovka.ru). Сопоставление смысла слова с рисунком может успешно использоваться как способ передачи сложных, абстрактных смыслов, что облегчает когнитивную обработку информации, поиск смысла средствами другой семиотической системы. Таким образом, предтекстовый уровень восприятия текста соединяет разные формы работы с ним: изучение предложенной информации об авторе и ее тексте, знакомство с новой и специфической лексикой, визуализация метафорических образов с помощью интерактивных технологий.

Освоение метафорического потенциала текста также предполагает обсуждение ценностей, общих для языческих и христианских времен. На этом этапе анализа актуально проводить параллели с образами, которые есть в китайской мифологии, олицетворяющей стихии огня и воды. В этой связи могут быть заданы вопросы типа: *Есть ли в вашей культуре божества, связанные водой и с огнем? Как в вашей культуре понимают стихию воды и огня?* и т. п.

Также представляется важным обсудить то, что для Натальи Ильиной в метафорах природных стихий проявляется экзистенциальный характер любви как ценности, неизменной для русской культуры. Для этого предлагается поработать с предложениями, в которых автор упоминает любовь как ценностную доминанту русского мировосприятия. Метафорическим «подкреплением» этого хода обсуждения станут вопросы о важности сближения образов любви и весны в общей логике произведения. Переходом от личностных переживаний смыслов текста к общественно значимым концептам могут быть вопросы о том, как в тексте соотносятся языческие и христианские ценности (*Что объединяет русское мировосприятие в языческие времена и в христианстве, по мнению автора?*).

Целостное восприятие текста также обеспечивается обращением к его риторическому уровню, на котором важно показать роль метафор природных стихий в смысловой организации, в том, что метафоричность и образность – это инструменты доказательности, выражение логики построения текста. Заданиями, организующими этот блок работы, могут быть вопросы типа: *Можно ли сказать, что в тексте эмоционально-выразительная лексика подкрепляет выводы автора? Приведите примеры.*

Личностное восприятие текста, которое также должно быть актуализировано в логике лингвокультурологического подхода, предполагает обсуждение вопросов, направленных на актуализацию фоновых лингвокультурных представлений (вопросы типа: *С помощью каких стихий китайской философии Дао можно было бы описать стиль этого текста; Если соотнести разум с огнем, а воду с эмоциями, то можно ли сказать, что в тексте Натальи Ильиной находят свое проявление стихии огня и воды?* и т. п.).

Таким образом, работа с текстом Натальи Ильиной на занятиях РКИ может познакомить представителей других культур с русской духовной традицией в ее мифопоэтическом воплощении, расширить знания о текстовом материале – языке и стиле философского произведения. Для представителей китайской лингвокультуры философский текст Н. Ильиной будет интересен вследствие актуализации знаний о прецедентных феноменах природных стихий и метафорических способов их выражения. Представляется, что подобный тип работы с текстом, направленный на актуализацию фоновой культурной информации, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, вызывает желание постигать духовные смыслы культуры, осваивать ценностную картину мира изучаемого языка.

Список источников

1. Кейко А. С. Национально-культурный компонент в обучении РКИ как фактор эффективности межкультурной коммуникации // XII Конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы / под ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова. Шанхай, 2011. С. 457–459. Т. 3.

2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999. 49 с.
3. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методика лингвистического анализа художественного текста: метод. пособие. Томск: UFO-Press, 2002. 64 с.
4. Галло Я., Алефиренко Н. Ф. Лингвистика текста: традиции и перспективы // Филологический класс. 2020. Т. 25, № 3. С. 23–38.
5. Воркачев С. Г. Постулаты лингвокультурологии // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. 352 с.
6. Иванова С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2003. 367 с.
7. Пахнов Т. М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. 2000. № 4. С. 51–57.
8. Казакова О. А. Жанроориентированная методика обучения письменной речи на русском языке как иностранном (на примере жанра «рекомендательное письмо») // Вестник Томского гос. ун-та. Языкознание и литературоведение. 2022. № 480. С. 217–222.
9. Киндря Н. А. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному // Современное педагогическое образование. 2017. № 6. С. 79–84.
10. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. М.: УДН, 2012. С. 37.
11. Левушкина О. Н. Слово и текст как лингвокультурные единицы на уроках русского языка // Известия Южного федерального ун-та. Филологические науки. 2022. Т. 26, № 4. С. 170–175.
12. Ло Сяоя. Использование родной культуры в обучении русскому языку китайских студентов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. № 2 (16). С. 125–130.
13. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
14. Вольф Е. М. Оценка в речевых актах // Направления и тенденции развития теории речевых актов. Уфа: БГУ, 2001. С. 120–135.
15. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в сознании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173–204.
16. Резанова З. И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования // Вестник Томского государственного университета. Сер.: Филология. 2007. № 1. С. 18–29.
17. Владимирова Т. Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. М.: КомКнига, 2007. 304 с.
18. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 5-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
19. Калимуллина Л. А. Об эмоциональном восприятии художественного текста // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: материалы V Междунар. научно-практ. конф., посвященной 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова. Москва, филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 24–26 ноября 2011 г. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 122–124.
20. Ильина Н. Изгнание норманнов. Очередная задача русской исторической науки. Париж, 1955. С. 179–180.
21. Ковалева А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 23–233.

References

1. Keyko A. S. Natsionalno-kul'turnyy komponent v obuchenii RKI kak faktor effektivnosti mezhkul'turnoy kommunikatsii [National-cultural component in teaching RSL as a factor of intercultural communication effectiveness]. *XII Kongress mezhdunarodnoy assotsiatsii prepodavateley russkogo yazyka i literatury*. Pod redaktsiyey L. A. Verbitskoy, Lyu Liminya, E. E. Yurkova [XII Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature. Edited by L. A. Verbitskaya, Liu Limin, E. E. Yurkov]. Shanghai, 2011. Volume 3. Pp. 457–459 (in Russian).
2. Passov E. I. *Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur* [Communicative foreign language education. The concept of individuality development in the dialog of cultures]. Lipetsk, 1999. 49 p. (in Russian).

3. Bolotnova N. S. *Tekstovaya deyatel'nost' na urokakh russkoy slovesnosti: metodika lingvisticheskogo analiza khudozhestvennogo teksta: metodicheskoye posobiye* [Textual activity in Russian literature lessons: methodology of linguistic analysis of fiction text: Methodological manual]. Tomsk, UFO-Press Publ., 2002. 64 p. (in Russian).
4. Gallo Y., Alefirenko N. F. *Lingvistika teksta: traditsii i perspektivy* [Linguistics of the text: traditions and prospects]. *Filologicheskii klass – Philological Class*, 2020, vol. 25, no. 3, pp. 23–38 (in Russian).
5. Vorkachev S. G. *Postulaty lingvokul'turologii* [Postulates of linguoculturalology]. *Antologiya kontseprov. Tom 1* [Anthology of concepts. Edited by B. I. Karasik, I. A. Sternin. V. 1]. Volgograd, Paradigma Publ., 2005. 352 p. (in Russian).
6. Ivanova S. V. *Lingvokul'turologicheskiy aspekt issledovaniya yazykovykh edinits. Dis. dokt. filol. nauk* [Linguocultural aspect of the study of linguistic units. Diss. ... doc. philol. sci.]. Ufa, 2003. 367 p. (in Russian).
7. Pakhnov T. M. *Tekst kak osnova sozdaniya na urokakh russkogo yazyka razvivayushchey rechevoy sredy* [Text as a basis for creating a developing speech environment in Russian language lessons]. *Russkiy yazyk v shkole*, 2000, no. 4, pp. 51–57 (in Russian).
8. Kazakova O. A., Frik T. B. *Zhanroorientirovannaya metodika obucheniya pis'mennoj rechi na russkom yazyke kak inostrannom (na primere zhanra «rekomentatel'noe pis'mo»)* [The genre-based approach to teaching writing in Russian as a foreign languages (on the example of the recommendation letter genre)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazykoznanie i literaturovedeniye – Tomsk State University Journal*, 2022, no. 480, pp. 217–222 (in Russian).
9. Kindrya N. A. *Lingvokul'turologicheskiy aspekt obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Linguocultural aspect of teaching Russian as a foreign language]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye – Modern Pedagogical Education*, 2017, no. 6, pp. 79–84 (in Russian).
10. Vorobyev V. V. *Lingvokul'turologiya. Teoriya i metody* [Linguoculturology. Theory and methods]. Moscow, UDN Publ., 2012. P. 37 (in Russian).
11. Levushkina O. N. *Slovo i tekst kak lingvokul'turnye edinitsey na urokakh russkogo yazyka* [Word and text as linguocultural units in Russian language lessons]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo un-ta. Filologicheskie nauki – Proceedings of Southern Federal University. Philology*, 2022, vol. 26, no. 4, pp. 170–175 (in Russian).
12. Luo Xiaoxia. *Ispol'zovaniye rodnoy kul'tury v obuchenii russkomu yazyku kitayskikh studentov* [The necessity of native language culture teaching in Russian teaching in China's colleges and universities]. *Nauchno-pedagogicheskogo obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, no. 2 (16), pp. 125–130 (in Russian).
13. Arutyunova N. D. *Yazyk i mir cheloveka* [Language and the human world]. Moscow, School “Languages of Russian Culture” Publ., 1999. 896 p. (in Russian).
14. Wolf E. M. *Otsenka v rechevykh aktakh* [Evaluation in speech acts]. *Napravleniya i tendentsii razvitiya teorii rechevykh aktov* [Directions and trends in the development of the theory of speech acts]. Ufa, BSU Publ., 2001. Pp. 120–135 (in Russian).
15. Telia V. N. *Metaforizatsiya i eya rol' v soznanii yazykovoy kartiny mira* [Metaphorization and its role in the consciousness of the language picture of the world]. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira* [The role of the human factor in language: Language and the picture of the world. Moscow, Nauka Publ., 1988. Pp. 173–204 (in Russian).
16. Rezanova Z. I. *Metafora v lingvisticheskom tekste: tipy funktsionirovaniya* [Metaphor in linguistic text: types of functioning]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Filologiya – Tomsk State University Journal. Ser.: Philology*, 2007, no. 1, pp. 18–29 (in Russian).
17. Vladimirova T. E. *Prizvannye v obshcheniye: Russkiy diskurs v mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Called to communicate: Russian discourse in intercultural communication]. Moscow, KomKniga Publ., 2007. 304 p. (in Russian).
18. Prokhorov Y. E. *Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev* [National sociocultural stereotypes of speech communication and their role in teaching Russian to foreigners]. Moscow, LKI Publ., 2008. 224 p. (in Russian).
19. Kalimullina L. A. *Ob emotsional'nom vospriyatii khudozhestvennogo teksta* [On the emotional perception of the artistic text]. *Teks: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniya v tselyakh prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 300-letiyu so dnya rozhdeniya M. V. Lomonosova. Moskva, filologicheskii fakul'tet MGU imeni M. V. Lomonosova, 24–26 noyabrya 2011 g.* [Text: problems and prospects. Aspects of study for teaching Russian as a foreign language: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference dedicated to the 300th anniversary of the

- birth of M.V. Lomonosov: Moscow, Lomonosov Moscow State University, November 24–26, 2011]. Moscow, MAKS Press Publ., 2011. Pp. 122–124 (in Russian).
20. Ilyina N. *Izgnaniye normannov. Ocherednaya zadacha russkoy istoricheskoy nauki* [The expulsion of the Normans. The next task of Russian historical science]. Paris, 1955. Pp. 179–180 (in Russian).
21. Kovaleva A. V. Etapy raboty s leksikoy pri obuchenii RKI [Stages of work with vocabulary in teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikatsiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, 2013, no. 2, pp. 231–233 (in Russian).

Информация об авторах

Ермоленкина Л. И., доктор филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: arblar2004@rambler.ru

Колomeйтseva Т. С., кандидат философских наук, магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: kolomeytseva.ts@yandex.ru

Information about the authors

Yermolenkina L. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: arblar2004@rambler.ru

Kolomeytseva T. S., Candidate of Philosophical Sciences, master's student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: kolomeytseva.ts@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 31.07.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 31.07.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-106-112>

Развитие творческого потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (на примере преподавания естественно-научных дисциплин)

**Зоя Алексеевна Скрипко¹, Ольга Рамазановна Нерадовская²,
Владимир Михайлович Лопаткин³**

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

³ Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

¹ violin@tspu.edu.ru

² neradovskayaor@tspu.edu.ru

³ lopatkin_vladimir@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются вопросы развития творческого потенциала бакалавров, обучающихся по программам естественно-научного и гуманитарного профилей подготовки педагогического вуза. На примере преподавания физики и естествознания излагаются идеи и подходы, применяемые авторами. Целью исследования является определение возможностей развития творческого потенциала будущего учителя в процессе преподавания естественно-научных дисциплин в педагогическом вузе. Описаны специальные интегративные авторские таблицы по различным темам, составленные с учетом реализации междисциплинарного подхода. В них систематизирован материал по определенным разделам естественно-научного знания и приводятся наиболее известные культурные и исторические события, относящиеся к определенному временному периоду. Использование интегративных таблиц позволяет осуществлять междисциплинарный подход, интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания. Предлагаются задания для студентов факультетов различной направленности, учитывающие специфику их будущей профессии, что способствует созданию свободной среды, стимулирующей творческую активность личности.

Ключевые слова: творческий потенциал, междисциплинарный подход, профессиональная подготовка, будущий учитель

Для цитирования: Скрипко З. А., Нерадовская О. Р., Лопаткин В. М. Развитие творческого потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (на примере преподавания естественно-научных дисциплин) // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 106–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-106-112>

Original article

Development of the creative potential of the future teacher in the process of professional training (on the example of teaching natural sciences)

Zoya A. Skripko¹, Olga R. Neradovskaya², Vladimir M. Lopatkin³

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

³ Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation

¹ violin@tspu.edu.ru

² neradovskayaor@tspu.edu.ru

³ lopatkin_vladimir@mail.ru

Abstract

The issues of the development of the creative potential of bachelors studying under the programs of the natural science and humanities profiles of the pedagogical university are considered. The ideas and approaches used by the authors are presented on the example of teaching physics and natural science. The purpose of the study is to determine the possibilities of developing the creative potential of a future teacher in the process of teaching natural sciences at a pedagogical university. With the help of an interdisciplinary approach in teaching, a connection is established between specific disciplines of natural science and humanities training profiles. According to the authors, this ensures the integrity of education, allows students to successfully form a general picture of the world. Special integrative author's tables on various topics, compiled taking into account the implementation of an interdisciplinary approach, are described. They systematize the material on certain sections of natural science knowledge and provide the most famous cultural and historical events related to a certain time period. The use of integrative tables allows for an interdisciplinary approach, the integration of humanitarian and natural science knowledge. Tasks are offered for students of various faculties, taking into account the specifics of their future profession, which contributes to the creation of a free environment that stimulates the creative activity of the individual.

Keywords: *creative potential, interdisciplinary approach, professional training, future teacher*

For citation: Skripko Z. A., Neradovskaya O. R., Lopatkin V. M. Development of the creative potential of the future teacher in the process of professional training (on the example of teaching natural sciences) [Razvitiye tvorcheskogo potentsiala budushchego uchitelya v protsesse professional'noy podgotovki (na primere prepodavaniya estestvenno-nauchnykh disciplin)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 106–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-106-112>

Сегодня научным сообществом обсуждается одна из актуальных и дискуссионных тематик педагогических исследований, связанная с вопросами формирования и развития двух характеристик личности будущего педагога: успешность и творчество [1–4]. При этом возникает суждение о синонимичности категорий «успешность» и «творчество». Поэтому необходимо учитывать, что оба понятия важны для отдельного изучения, однако они не являются рядоположенными. Подробнее остановимся на осознании сущности понятий «творчество» и «творческий потенциал», возможных путей развития творческого потенциала будущих учителей, студентов естественно-научных и гуманитарных профилей подготовки в педагогическом вузе.

Понятие «творчество» имеет множество определений, в которых авторы расставляют различные акценты. Так, в общенаучном смысле творчество может рассматриваться как процесс культурной деятельности человека, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности. Я. А. Пономарев говорит о различных формах материи, выделяя творчество как одну из ее форм [5]. Е. П. Ильин обнаруживает общие характеристики феноменов «креативность» и «творчество» [6]. А. Г. Спиркин считает, что творчество – это духовная деятельность, в результате которой создаются оригинальные ценности, устанавливаются новые факты и свойства материального мира [7].

Творчество, творческие способности проявляются в уникальности и неповторимости человека, которые осознаются нами как ценности современной педагогики. По мнению В. А. Бейзерова, развитие творческих способностей человека соответствует стратегической цели создания системы образования, соответствующей потребностям самой личности и государства в целом, а также подготовки новых поколений к жизни в обществе с устойчивой социально ориентированной рыночной экономикой [8, с. 10].

Многочисленные исследования свидетельствуют о многоаспектности понятия «творческий потенциал», которое современные исследователи рассматривают по-разному, расставляя различные акценты. Обобщая имеющиеся определения, можно сказать, что творческий потенциал представляет собой совокупность возможностей к осуществлению творческой деятельности и самореализа-

ции через эту деятельность. Это системная характеристика, в которой акцентируется внимание на возможности находить что-то новое, творить, принимать оригинальные и нестандартные решения. В настоящее время проблема воспитания творческой личности, обладающей развитым творческим потенциалом, остается одной из актуальных проблем. Она определяется большим количеством различных факторов и особенностей: индивидуальные свойства личности, социальная среда, в которой развивается личность, структура организации образовательной деятельности, в которую включена развивающаяся личность, неоднозначность оценивания уровня развития творческого потенциала и др. [9]. Обозначим ключевые умения, демонстрирующие нестандартное мышление обучающихся:

- переносить имеющиеся знания в новую нестандартную ситуацию;
- использовать новые способы деятельности при решении известных задач, способность отказаться от стереотипного мышления;
- изучать и восстанавливать целостность изучаемого объекта;
- оптимально целостно воспринимать объекты и явления окружающей действительности.

При этом интересно, что понимание ученых о возможности/невозможности обучать творческому процессу всех обучающихся претерпело существенные изменения. Так, по мнению французского психолога Т. Рибо, невозможно готовить изобретателей подобно тому, как готовят механиков [10]. Л. С. Выготский считал, что в повседневной жизни творчество является необходимым условием существования человека [11]. Полагаем, что творческий потенциал можно и необходимо развивать у всех обучающихся. Само творчество является уникальным процессом, специальным стилем деятельности. Следовательно, все дети и взрослые способны к творчеству. Важная задача родителей и учителей – увидеть возможность ребенка к творчеству, помочь развить его творческий потенциал.

Отметим особую роль междисциплинарного подхода в развитии творческого потенциала обучающихся. С его помощью в обучении устанавливается связь между конкретными дисциплинами. Это обеспечивает целостность образования, позволяет успешно формировать общую картину мира у обучающихся. Интеллектуально развитый, творческий человек немыслим без широкой области знаний. До недавнего времени основной линией университетского образования являлось разделение научного знания на отдельные дисциплины. Однако в настоящее время активно изучается и используется на практике интеграция и активное взаимопроникновение одних наук в другие [12]. Кроме того, некоторые обучающиеся до сих пор с трудом переносят знания, полученные при изучении определенных дисциплин (например, химии, физики и др.), в другие дисциплины для объяснения изучаемых явлений и процессов. Это не способствует формированию представлений о единой картине мира и подтверждает необходимость использования междисциплинарного подхода.

При анализе эффективности различных методик преодоления массовой неграмотности обучающихся исследователь В. К. Дьяченко считает, что в школе в основном используется «левополушарное» мышление, слабо развивается образное мышление, охватывающее не отдельные элементы системы, а всю ситуацию в целом [13]. На наш взгляд, междисциплинарный подход выступает важным дидактическим условием совершенствования всего учебного процесса, развития творческих способностей обучающихся. Именно в естественно-научном образовании были сделаны первые шаги интеграции гуманитарных и естественно-научных знаний, осуществлен междисциплинарный подход в высшем (Т. Я. Дубнищева) и среднем образовании (И. Ю. Алексашина). Основной задачей авторы считают формирование единой целостной картины мира в сознании обучающегося.

Т. Я. Дубнищева и И. Ю. Алексашина полагают, что формирование единой картины мира в сознании обучающегося связано со способностью целостно воспринимать объекты и явления окружающей действительности. Однако чрезмерная целостность часто не позволяет видеть за целым элементы его структуры. С другой стороны, недостаточная целостность восприятия объектов окружающего нас мира мешает составить представление о целостной системе, в отличие от суммы

структурных компонентов. Именно междисциплинарный подход позволяет создавать ситуацию, когда изучаемые объекты представляют целостную систему, рассматриваемую сквозь призму интегрированного знания.

Целью данного исследования является определение возможностей развития творческого потенциала будущего учителя в процессе преподавания естественно-научных дисциплин в педагогическом вузе.

Рассмотрим научно обоснованные, практические методы и подходы, используемые в педагогическом вузе для формирования современного целостного представления о картине мира и развития творческого потенциала будущих учителей. Как отмечалось выше, структурирование учебного материала помогает целостно воспринимать явления и объекты окружающей действительности. Составление и использование интегративных таблиц является эффективным методом структурирования изучаемого материала. Для определенного раздела изучаемого материала систематизируются естественно-научные знания и одновременно с этим приводятся наиболее известные исторические и культурные события, относящиеся к данному периоду времени. В этом процессе наиболее наглядно прослеживаются элементы междисциплинарного подхода. Происходит интеграция знаний, естественно-научные и гуманитарные знания не противопоставляются, а взаимно дополняют друг друга. При этом возникают сложные системные закономерности.

Использование интегративных таблиц помогает целостно и объективно воспринимать явления и объекты окружающего нас мира. Возможность вносить обучающимися изменения и дополнения по наиболее значимым, по их мнению, фактам и событиям делает более интересным и мотивированным использование интегрированных таблиц. Это может быть реализовано в форме доклада, презентации, в виде какой-либо художественной поделки. Нами разработаны интегративные таблицы по различным темам [14]. Например, из таблицы «Строение вещества. Развитие представлений на протяжении 25 веков» студенты путем сравнения и интеграции знаний понимают, что знания, изложенные в учебнике, были получены в результате длительной и кропотливой работы человеческой мысли – от гениальных догадок Демокрита до современных исследований с помощью точнейших приборов. Научное знание уточнялось, расширялось, углублялось, отбрасывались неверные теории и гипотезы. Однако современное знание также не является абсолютным, завершенным. Таким образом, использование интегративных таблиц студентами естественно-научных факультетов и студентами-гуманитариями позволяет осуществить междисциплинарный подход в естественно-научном образовании. Это помогает будущим учителям прийти к многоконтекстному пониманию явлений окружающего мира через единство между человеком, природой, развитием человеческой цивилизации.

В качестве одной из возможностей развития творческого потенциала будущих учителей при изучении естественно-научных дисциплин выделим использование метода наблюдения природных явлений. Обучающиеся используют наблюдение в качестве метода научного познания. Приведем пример проведения домашней лабораторной работы «Получение и дегустация электрического тока». Домашняя экспериментальная работа эвристического характера заключалась в получении студентами слабого электрического тока при использовании кислого или соленого фрукта (или овоща) и двух проволок из различных металлов (при касании их языком ощущается слабый кислый вкус). Нетрадиционный вид и название работы смущали даже взрослых людей, поскольку сразу возникал вопрос о технике безопасности. Частично-поисковый прием предусматривает составление плана наблюдений, фиксацию результата, формулировку выводов, обсуждение полученных результатов. Будущие учителя должны самостоятельно получить результат исследования, оценить его, убедиться, что он не противоречит научному знанию о природе. Эвристический прием можно использовать при выполнении работы по наблюдению природных явлений, определению качественных и количественных соотношений между величинами.

Также для студентов гуманитарных факультетов, учитывая их профессиональную направленность, интересны творческие работы подобной темы «Физический смысл пословиц и поговорок о явлении грозы». Предполагается, что работа с литературными произведениями при соотнесении гуманитарных и естественно-научных знаний вызовет у обучающихся наибольший интерес. Они сами выбирают пословицу, фиксируют природный процесс, объясняют его с точки зрения научных представлений.

Интеграцию знаний можно осуществлять и при реализации курса «Астрономия». Например, при изучении темы «Солнце» логично встраиваются в учебное занятие стихи М. В. Ломоносова о Солнце, которые можно рассматривать в качестве поэтической научной статьи. Интегративные таблицы, связывающие астрономию и литературу, можно успешно применять для развития творческого потенциала обучающихся.

Использование последних методических приемов способствует созданию свободной, стимулирующей творческую активность среды. Студент получает не абстрактные, представленные другим человеком знания, а осознанные знания об окружающем мире, полученные в результате самостоятельно выполненного эксперимента.

В заключение отметим исключительные возможности развития творческого потенциала студентов педагогического вуза в процессе преподавания естественно-научных дисциплин. Во-первых, возможность реализации междисциплинарного подхода мотивирует обучающихся к проявлению творчества, делает процесс профессиональной подготовки, с одной стороны, более осмысленным и комплексным, с другой стороны, нетрадиционным, стимулирующим интерес к самостоятельным исследованиям.

Во-вторых, интеграция различных областей знаний позволяет находить невидимые в первом приближении связи, наполняя каждую дисциплину актуальным практико-ориентированным содержанием, развивая творческий потенциал с позиции целостного восприятия мира.

В-третьих, анализ результатов используемых методических приемов и подходов приводит к выводу о том, что создание свободной, стимулирующей творческую активность среды требует не абстрактного отношения к миру, базирующегося на готовых ответах, а собственных осознанных знаний об окружающем мире. Это способствует развитию творческого потенциала, который активизирует непрерывную творческую деятельность и самореализацию личности, развивает потребность самостоятельно находить нестандартные и оптимальные решения для новых задач.

Список источников

1. Абраменко Н. Ю. Формирование успешной личности будущего педагога // Вестник Приамурского гос. ун-та им. Шолом-Алейхема. 2021. № 4 (45). С. 82–88.
2. Тамочкина О. А. Развитие творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки педагога: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2021. 207 с.
3. Степанов В. И. Развитие творческого потенциала личности студентов в процессе обучения // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 5 (194). С. 166–174. doi: 10.23951/1609-624X-2018-5-166-174
4. Мясникова Т. В. Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества // Молодой ученый. 2014. № 18 (77). С. 614–616. URL: <https://moluch.ru/archive/77/13450/> (дата обращения: 16.09.2022).
5. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 302 [1] с.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер, 2009 (СПб.: Печатный двор им. А. М. Горького). 444 с.
7. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
8. Бейзеров В. А. Высшее образование: современные приоритеты и тенденции развития // Известия Гомельского гос. ун-та имени Ф. Скорины. 2013. № 3 (78). С. 9–16.

9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности в малых группах. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. 488 с.
10. Теодюль Р. Творческое воображение / пер. с фр. Е. Предтеченского, В. Ранцева. СПб.: тип. Ю. Н. Эрлих, 1901. 318 с.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива, 2020. 125 с.
12. Митусова О. А. Стратегии включения студентов/выпускников вузов в образовательные траектории Европы // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2012. № 2. С. 69–74.
13. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 493 с.
14. Скрипко З. А. Формирование метапредметных знаний в процессе изучения естествознания в средней школе // Физика в школе. 2018. № 2. Специальный выпуск. С. 189–194.

References

1. Abramenko N. Yu. Formirovaniye uspezhnoy lichnosti budushchego pedagoga [Formation of a successful personality of a future teacher]. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Aleykhema*, 2021, no. 4 (45), pp. 82–88 (in Russian).
2. Tamochkina O. A. *Razvitiye tvorcheskogo potentsiala studentov v protsesse professional'noy podgotovki pedagoga. Dis. ... kand. ped. nauk* [Development of students' creative potential in the process of teacher training. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Saratov, 2021. 207 p. (in Russian).
3. Stepanov V. I. Razvitiye tvorcheskogo potentsiala lichnosti studentov v protsesse obucheniya [Development of creative potential of students' personality in the learning process]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, no. 5 (194), pp. 166–174. doi: 10.23951/1609-624X-2018-5-166-174 (in Russian).
4. Myasnikova T. V. Tvorcheskoy potentsial studenta i yego razvitiye v usloviyakh studencheskogo nauchnogo obshchestva [Student's creative potential and its development in the conditions of student scientific society]. *Molodoy uchenyy*, 2014, no. 18 (77), pp. 614–616 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/77/13450/> (accessed 16 September 2022).
5. Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorchestva* [Psychology of creativity]. Moscow, Nauka Publ., 1976. 302 [1] p. (in Russian).
6. Il'in E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. Saint Petersburg, Pechatnyy dvor im. A. M. Gor'kogo Publ., 2009. 444 p. (in Russian).
7. Spirkin A. G. *Soznaniye i samosoznaniye* [Consciousness and self-awareness]. Moscow, Politizdat Publ., 1972. 303 p. (in Russian).
8. Beyzerov V. A. Vyssheye obrazovaniye: sovremennyye priority i tendentsii razvitiya [Higher education: current priorities and development trends]. *Izvestiya Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny*, 2013, no. 3 (78), pp. 9–16 (in Russian).
9. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti v malykh gruppakh* [Socio-psychological diagnostics of personality development in small groups]. Moscow, Izd-vo in-ta psikhoterapii Publ., 2002. 488 p. (in Russian).
10. Teodyul' R. *Tvorcheskoye voobrazheniye* [Creative imagination]. Saint Petersburg, tipografiya Yu. N. Erlikh Publ., 1901. 318 p. (in Russian).
11. Vygotskiy L. S. *Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Moscow, Perspektiva Publ., 2020. 125 p. (in Russian).
12. Mitusova O. A. Strategii vkl'yucheniya studentov/vypusknikov vuzov v obrazovatel'nyye trayektorii Evropy [Strategies for the inclusion of university students/graduates in the educational trajectories of Europe]. *Gosudarstvennoye i munitsipal'noye upravleniye. Uchenyye zapiski – State and municipal management. Scholar notes*, 2012, no. 2, pp. 69–74 (in Russian).
13. Dyachenko V. K. *Novaya didaktika* [New didactics]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2001. 493 p. (in Russian).
14. Skripko Z. A. Formirovaniye metapredmetnykh znaniy v protsesse izucheniya yestestvoznaniya v sredney shkole [Formation of meta-subject knowledge in the process of studying natural science in secondary school]. *Fizika v shkole – Physics in the school*, 2018, no. 2, Spetsial'nyy vypusk, pp. 189–194 (in Russian).

Информация об авторах

Скрипко З. А., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: violin@tspu.edu.ru

Нерадовская О. Р., кандидат педагогических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: neradovskayaor@tspu.edu.ru

Лопаткин В. М., доктор педагогических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

E-mail: lopatkin_vladimir@mail.ru

Information about the authors

Skripko Z. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: violin@tspu.edu.ru

Neradovskaya O. R., Candidate of Pedagogical Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: neradovskayaor@tspu.edu.ru

Lopatkin V. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University (ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

E-mail: lopatkin_vladimir@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.09.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 22.09.2023; accepted for publication 30.10.2023

ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37(091); 37.013

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-113-121>

Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности

Валентина Ивановна Ревякина¹, Виктор Викторович Лобанов²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ revyakinavi@tspu.edu.ru

² danvelur@rambler.ru

Аннотация

Представлено аналитическое рассмотрение научного наследия отечественных педагогов-экспериментаторов прошлого, которое не утратило своей актуальности и в настоящее время. Рассмотрены целевые установки воспитания для реализации конкретных социальных потребностей – запросов государства, общества или отдельных социальных групп. Установлено, что взгляды выдающихся отечественных педагогов на развитие социально ориентированной личности совпадают в том, что оно наиболее эффективно осуществляется в товарищеском коллективе детей и взрослых. В коллективной деятельности благодаря целенаправленному педагогическому воздействию у личности формируется настоящая потребность действовать не только во благо собственного коллектива, но и во имя общего блага. Опыт педагогов-предшественников показал, что учебно-воспитательный процесс в основном ориентирован на обеспечение усвоения обучающимися необходимого объема знаний в рамках школьной программы. В контексте образования подтверждена важность воспитания коллективно и социально ориентированной личности, формирования у молодых людей идеалов истинного гражданина и патриота. Становится очевидным, что быстро прогрессирующее развитие необходимых качеств воспитанников можно отчетливо наблюдать при реализации различных социальных инициатив. Выявлено, что указанный подход к воспитанию на протяжении XX в. успешно реализовывался на основе коллективистских установок. Известно, что коллективно ориентированную личность отличает готовность добровольно находиться в подходящем ей коллективе, а принцип добровольности позволяет согласовывать интересы отдельного человека и решение общей педагогической задачи – воспитание социально направленной личности на локальном уровне конкретного коллектива. В качестве заключения указано, что современное состояние образовательной сферы Российской Федерации во многом было предопределено теорией и практикой выдающихся отечественных мыслителей и педагогов XX в.

Ключевые слова: *труды и эксперименты выдающихся отечественных педагогов, социализация личности, коллективная направленность воспитания*

Источник финансирования: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Использование образовательного потенциала артпедагогики для развития практик гражданско-патриотического воспитания школьников, включая цифровые форматы» (проект QZOY-2023-0007).

Для цитирования: Ревякина В. И., Лобанов В. В. Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 113–136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-130-121>

HISTORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Original article

Ideas of domestic 20th century educators on upbringing of a collective-oriented person

Valentina I. Revyakina¹, Viktor V. Lobanov²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ revyakinavi@tspu.edu.ru

² danvelur@rambler.ru

Abstract

This article is devoted to analysis of domestic experimenter-educators' pedagogical heritage, that has not lost its relevance now. Upbringing goals shaped by government requests, society or special social groups are considered in the article in the light of realization of specific social needs. It was noted, that domestic educators coincide that a socially oriented personality upbringing is carried out most effectively in a friendly team consisting of children and adults. In conditions of collective activity, due to purposeful pedagogical influence, a person has an urgent need to act not only for the benefit of his own team, but also for the common good. The predecessor educators' experience showed that the educational process is generally focused on the assimilation of the full amount of knowledge of the school curriculum. However, upbringing of a socially and collectively oriented personality and formation of their civilian and patriotic ideals is even more important. It becomes obvious that the rapidly progressing development of the expected qualities of young people can be clearly observed in the implementation of socially significant collective social initiatives. Practice has shown that this approach to education and upbringing throughout the twentieth century has been successfully implemented with the collectivist attitudes. It is known that a collectively oriented personality is distinguished by willingness to voluntary be in a suitable team. It is the principle of voluntary that makes it possible to coordinate individual's interests and solution of a common pedagogical task – the upbringing of a socially oriented personality at the local level of particular team. As a conclusion, it is emphasized that the current state of the Russian education sector was largely predetermined by theory and practice of outstanding thinkers and educators of the 20-th century.

Keywords: *upbringing, theoretical ideas and experiments of famous teachers, socialization, collective orientation of education and upbringing*

For citation: Revyakina V. I., Lobanov V. V. Ideas of domestic 20th century educators on upbringing of a collective-oriented person [Idey otechestvennykh pedagogov XX veka o vospitaniy kolektivno orientirovannoy lichnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 113–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-113-121>

Высокая активность российского государства по усилению контроля и регулирования воспитательного компонента деятельности современной системы образования означает, что последняя в настоящий момент не является бесспорным флагманом в вопросах реализации политики власти в области трансляции ценностей. С другой стороны, массовая школа вряд ли готова в полной мере отвечать на объективные вызовы, порождаемые динамикой взглядов молодого поколения. Вынося за рамки анализа спектр ценностей, подлежащих передаче детям, подросткам и молодежи, следует признать, что привычные коллективные механизмы, формировавшие стереотипы поведения советских школьников и студентов, в текущих условиях малоэффективны. Судя по всему, любое аксиологическое наполнение образования может быть усвоено воспитанниками лишь в особой среде, «выращенной» специально обученными педагогами с учетом коллективных традиций и социокуль-

турных инноваций. Коллективизм среды в этом смысле понимается не только как ценность, но и как условие приобщения к иным ценностям. Заданный контекст актуализирует обращение к теоретико-экспериментальному наследию ключевых деятелей коллективного воспитания, его переосмысление и популяризацию среди студентов педагогических вузов и работающих специалистов.

Известно, что идеи воспитания личности в отечественной науке были сформулированы и глубоко осмыслены в работах отечественных мыслителей и практиков С. И. Гессена, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и И. П. Иванова. Так, по мысли С. И. Гессена, обучение и воспитание детей входит в обязанности учителя, но первое предполагает строгость в овладении знаниями, а второе, напротив, требует творческой, неформальной работы. Самостоятельную творческую активность Сергей Иосифович предлагал организовывать в рамках «самодеятельных организаций учащихся» того времени – научных, художественных и технических кружках [1, с. 125], имевших признаки как формальных, так и неформальных практик.

Еще в начале XX в. С. И. Гессен подчеркивал неполноту реализации образовательными учреждениями своего воспитательного потенциала в области социализации. Социализация, по его мнению, наилучшим образом идет на фоне общественной деятельности, не получившей развития в дореволюционных русских школах. Напротив, ученый положительно оценивал приоритетность кружковой работы в США, вызвавшую поддержку различных ученических кружков, обществ и клубов научного, эстетического и спортивного характера. Из опыта российской педагогической практики советского периода выявлено, что в подобных самодеятельных объединениях, как и в более ранних американских, учитель был не единоличным руководителем, а «соучастником» или авторитетным ценителем. Эти позиции учителя более ценны, так как в самоуправляемых группах коллективной направленности взаимодействие детей и подростков обладает большим воспитательным и социализирующим эффектом.

Таким образом, по С. И. Гессену, социализация личности (и социально ориентированная личность как продукт социализации) в образовательном учреждении возникает при условии ее участия в процедурах самоуправления, которые, в свою очередь, присутствуют лишь там, где есть общественная жизнь [1, с. 173]. Значимой составляющей общественной жизни в контексте педагогики является работа, в настоящее время реализуемая на базе реальной самостоятельности детей преимущественно не относящимися к системе общего образования организациями.

Выделяя теоретический базис гармонизации личных и общественных интересов в советском воспитании, Н. К. Крупская констатировала: «Наша воспитательная работа должна сочетать умение растить коллективиста и в то же время дать возможность в этой коллективной обстановке все-сторонне развиваться личности ребенка» [2, с. 508]. В русле этой установки планировалась воспитательная работа в моделях «атмосферы» и среды С. Т. Шацкого, коллективной педагогики А. С. Макаренко и «общей заботы» И. П. Иванова.

Разработанная С. Т. Шацким модель школы предусматривала включение школьника в общественные отношения на основе посильного, но обязательного участия в коллективной трудовой деятельности; эта идея нашла отражение в новейших изменениях российского законодательства в области образования. Педагог подчеркивал, что только приобщение детей к решению общественных проблем приведет к воспитанию всесторонне развитой личности [3, с. 369]. Эта идея неоднократно воспроизводилась в СССР, несмотря на идеалистичность и, следовательно, непригодность категории «всесторонности» для создания реальной образовательной программы.

Для нас представляет интерес внимание С. Т. Шацкого к традиции, по мнению педагога, – одного из важнейших источников формирования коллективно ориентированной личности. Опыт колонии «Бодрая жизнь» утвердил ее руководителя в мысли, что в колониистской жизни накапливались «обычаи», то есть традиции, охотнее соблюдаемые детьми, чем внешние правила, заданные начальством. Постепенно возникающий спектр позитивных традиций поведения формировал кол-

лективные ориентации детей без жестких приказов и требований. Практика С. Т. Шацкого подтвердила, что добровольное следование традициям коллектива, хотя бы и временного, обладает приоритетным воспитывающим эффектом; именно традиция, как наиболее мягкий регулятор общественных отношений, способна сформировать у личности добровольную привычку действовать во благо общества. Именно такой подход к организации жизни коллектива впоследствии реализовывался выдающимся педагогом А. С. Макаренко.

Станислав Теофилович Шацкий утверждал, что только в атмосфере коллективной жизни «каждый уже может в хорошие минуты сознавать себя частицей целого» [4, с. 195]. Формирующаяся атмосфера, в современной терминологии называемая средой (без предметно-пространственного аспекта), впоследствии являет собой саморазвивающееся воспитательное пространство, в котором дети привыкают отвечать не за свою личную работу и поведение, но и за всю группу, тем самым приобретающую статус коллектива. Значит, принцип воспитания в коллективе и через коллектив, не получивший безусловного обоснования со стороны С. Т. Шацкого, систематически применялся им задолго до теоретического оформления практики А. С. Макаренко.

В современных социокультурных условиях остается востребованной идея С. Т. Шацкого о реализованных условиях социально направленного воспитания как оптимальной и свободной среде обеспечения познавательных потребностей личности. При этом «свобода» как категория интегрирует три воспитательных результата: социальную активность, возникшие демократические установки и потребность в обучении на основе собственного интереса, что характерно для дополнительного образования. При этом среда, в которой были получены такие результаты, становится воспитательной; ее идеалом С. Т. Шацкий видел общину свободных детей и разумных взрослых, соединенных ясным сознанием своих обязанностей.

Эффективная и демократическая, хотя и в духе социалистических идей и ценностей, воспитательная среда уже в 1920-х годах создавалась энтузиастами в различных учреждениях, допускавших, по С. Т. Шацкому, многообразие форм работы [5, с. 17] и ставших первыми советскими практиками дополнительного образования. Несмотря на серьезную учебную подготовку для лиц, не имевших возможности посещать школу, нельзя не отметить, что эти учреждения вели и систематическую воспитательную деятельность на фоне приобщения к знаниям и умениям. Изучение практики Станислава Теофиловича тоже подтверждает, что он глубоко осознавал потенциал формирующейся системы внешкольного воспитания по развитию социально ориентированной личности внутри детско-взрослого коллектива и пытался, насколько возможно, его реализовывать.

Воспитание социально ориентированной личности за пределами школы постепенно стало предметом научного интереса выдающегося советского педагога Антона Семеновича Макаренко. Критикуя понимание «внешкольной работы» как образовательно-воспитательной деятельности за пределами среды школы, он обосновывал опасность отказа общеобразовательных учреждений от занятий с детьми вне обязательной программы. Эта опасность заключалась в одновременности недостаточного согласованного влияния на ребенка различных коллективов (школьный класс, кружок внешкольного учреждения), которую А. С. Макаренко предлагал предотвратить за счет позиционирования школы как главного центра воспитания и бесспорного подчинения ей других коллективов. Полагаем, что указанный подход устарел, так как предопределялся условиями авторитарного государства с инвариантными идеологическими установками. К настоящему моменту существующее де-факто многообразие подходов к воспитательной работе (к методике и содержанию, а до недавнего времени – и к ценностно-целевым установкам), пока еще характерное для вариативного российского образовательного пространства, напротив, обычно оценивается специалистами положительно, так как позволяет, например, в кружковом коллективе компенсировать дефициты школьного воспитания.

Очищенный от идеологизированных наслоений принцип воспитания в коллективе и через коллектив, на наш взгляд, и в настоящий момент является предпочтительной формой развития социально ориентированной личности, неоднократно подтвердившей эффективность в системе образования СССР. Тем не менее логично предположить, что основания воспитательной работы в коллективе, заложенные А. С. Макаренко, требуют переосмысления в свете динамики современного мира и обновления содержания взаимоотношений личности и социума.

Педагогическая теория А. С. Макаренко предполагала, что воздействие коллектива на личность оказывает положительное влияние как на отношения «личность – коллектив», так и на отношения «личность – общество», причем общество понималось в широком смысле (знакомые, родственники и друзья). Следовательно, для анализа среды личностных изменений важно проследить, какие воспитательные задачи А. С. Макаренко считал важнейшими.

Важнейший период деятельности А. С. Макаренко пришелся на 1920-е годы, когда государственная концепция воспитания лишь начинала складываться. Поставленная, но не решенная в то время задача – «делать нового человека по-новому» – породила многочисленные расхождения в оценке воспитательной практики конкретных учреждений, в том числе и колонии им. М. Горького. Даже А. С. Макаренко не смог удержаться от сарказма: «В начале революции наши педагогические писатели и ораторы, разогнавшись на западноевропейских педагогических трамплинах, прыгали очень высоко и легко “брали” такие идеалы, как “гармоническая личность”. Потом они заменили гармоническую личность “человеком-коммунистом”, в глубине души успокаивая себя дельным соображением, что это “все равно”. Еще через год они расширили идеал и возглашали, что мы должны воспитывать “борца, полного инициативы”» [6, с. 345–346].

Очевидно, что в 1920-е годы при отсутствии четко сформулированных на государственном уровне критериев проверить и объективно оценить качество воспитания было невозможно. Эта ситуация подготовила почву для злоупотреблений, не раз описанных в книгах А. С. Макаренко, вынужденного самостоятельно определять сущность своего педагогического кредо. Ее, как и цель воспитания, педагог представлял фразой «воспитать борца-коллективиста» [7, с. 411–412]. Способность бороться за идеал коллективизма, возникающая как итог воспитания, позволяет утверждать, что в практике специалиста личность училась способам диагностики, оценки и коррекции индивидуальной (своей и чужой), а также коллективной деятельности.

Не считая каждую личность носителем индивидуального совершенства, Антон Семенович видел отдельного воспитанника в первую очередь частью коллектива и общества, вполне в духе системного подхода подчеркивая их взаимную, пусть и неравнозначную, зависимость [6, с. 356]. Таким образом, для А. С. Макаренко развитие социально активной позиции участника коллектива первоначально связано с возникновением чувства ответственности за действия и поведение прочих его представителей. В опыте коллективной деятельности затем рождаются и морально-нравственные установки более глобального плана, задающие предпосылки социально ориентированной направленности личности. По оценке профессора И. П. Иванова, позднее реализовавшего во «Фрунзенской коммуне» ряд идей Антона Семеновича, личность возвышает прежде всего «социально активная жизненная позиция» [8, с. 17]. Со своей стороны укажем, что активность вне конкретного ценностно-целевого контекста необходима, но не достаточна для появления позитивных социальных установок.

В методике, разработанной А. С. Макаренко, стержнем педагогического воздействия является взаимный и одновременный параллелизм воспитания отдельной личности и коллектива, реализуемого «только совместно и только в одном общем приеме» [6, с. 354]. Как следствие, возникновение общих целей и ценностей обеспечит приближение к идеалу коллектива «семейного типа», где создается «забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений» [9, с. 259]. Таким образом, А. С. Макаренко вел речь о воспитании не просто личности, но

личности товарища, и это прослеживает первичность приоритета коллективных ценностей над социальными. Однако в воспитательной практике педагога предполагалось целенаправленное развитие положительного отношения участников одного коллектива к членам другого, что выводит воспитание в «решающее» поле социальных ценностей [10, с. 210].

В послевоенные годы развитие социально ориентированной личности, хотя и не в указанной формулировке, ставил целью выдающийся ученый И. П. Иванов. Основываясь на идеях А. С. Макаренко, Игорь Петрович разработал оригинальную концепцию «педагогики общей заботы», решавшей комплекс задач по обеспечению природосообразной социализации молодежи и преемственности поколений [11, с. 7–8]. Кроме того, на смену целевому образу борца-коллективиста пришел штамп всестороннего развития личности.

Интересно сопоставить взгляды И. П. Иванова и А. С. Макаренко. Вслед за А. С. Макаренко, И. П. Иванов стремился создать у детей психологический базис формирования гражданских и гуманистических идеалов на личностной основе. Как и в модели автора теории коллектива, идеальный воспитатель И. П. Иванова должен породить внутри и поддерживать восприятие себя старшим товарищем. Отказ от директивного поучения, закономерно вытекающий из роли коллеги, тьютора, консультанта и фасилитатора (хотя эти термины Игорь Петрович не использовал), на практике формировал отношение педагога к обучающимся как к равным, пусть и менее опытным товарищам, которые «могут (товарищеское уважение!), а потому должны (товарищеская требовательность!) улучшать окружающую жизнь и себя» [8, с. 12].

Позиция И. П. Иванова о том, что эффективное воспитание возможно в той мере, в какой воспитатели и воспитанники действуют как товарищи, верна и в современных условиях, за исключением, судя по трудам ученого, контекстов авторитаризма, патернализма и попустительства. Для развития социальных установок личности он разработал разнообразные виды и формы, позволявшие осуществлять воспитание детей и их взрослых руководителей и друзей по нескольким траекториям общей заботы друг о друге и коллективе, микрорайоне и малой родине, а также о «далеких людях», с которыми члены группы могли никогда и не встречаться. В широком смысле в этом проявлена коллективная сущность воспитательной активности.

Для реализации «общей заботы» содержание образования должно обеспечивать воспитание человека как гражданина, интегрированного в общество и нацеленного на его совершенствование. Даже неспециалисту ясно, что указанная формулировка испытала на себе влияние воспитательных концепций выдающихся педагогов XX в. – С. И. Гессена, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, И. П. Иванова – и ставит перед современными педагогами задачу развития социально ориентированной личности в сотрудничестве и во взаимном влиянии воспитателей и воспитанников. Именно творческое сотрудничество, по мнению И. П. Иванова, является единственно приемлемой формой взаимоотношений в детско-взрослом коллективе. Такая форма взаимодействия, отвечающая воззрениям названных специалистов, не зря стала популярной именно в относительно свободной внешкольной сфере.

На наш взгляд, для решения воспитательных задач следует обеспечить взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования детей, сохраняющих себя в качестве территории эффективного развития способностей и реализации интересов детей и молодежи. Однако такому взаимодействию нельзя становиться вертикальным даже в смысловом контексте. Полагаем, что лишь отказ от выстраивания работы внешкольных учреждений по канонам школы или, что еще опаснее, в ложном контексте вторичности по отношению к общему образованию позволит сформировать в них личность коллективной направленности, полезную для социально-профессиональной сферы.

Таким образом, сопоставительный анализ идей передовых отечественных авторов позволил установить, что традиционные для советской науки о воспитании широкие представления о соци-

ально ориентированной личности в настоящее время вряд ли могут выступать в качестве надежного и достаточного ориентира для педагогов-практиков. Несмотря на фиксируемые в литературе мысли о необходимости перехода в воспитании от личностно ориентированного к социально ориентированному подходу [12, с. 13], пропаганда коллективизма в его прежнем понимании (как безграничного общественного, а теперь и официального государственного блага, заданного в нормативных документах) видится обучающимися скорее признаком лицемерности и карьеризма, чем нравственности воспитателя.

В свою очередь, восприятие коллектива как среды наиболее полного развития личности, декларируемое еще А. С. Макаренко, полноценно не реализуется в контексте принудительного или случайного объединения обучающихся. Складывается впечатление, что попытки первичного навязывания детям и подросткам коллективистских установок общего плана «ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации в целом» [12, с. 13] чаще вызывают эффект, противоположный ожидаемому. Напротив, понимание и одобрение находит ценность совместного труда для решения конкретных задач, поставленных и осознаваемых самими обучающимися. Совместность в свете коллективности тогда обоснована невозможностью достижения общей позитивной цели индивидуальными усилиями, а не насильственно определена сверху внешним субъектом.

В связи с вышеизложенным очевидно, что ближайшим ориентиром в работе педагога с первичной группой должна выступать не социально ориентированная, а коллективно ориентированная личность. Данный термин изредка встречается в статьях, но в педагогике не имеет устоявшейся трактовки. При этом утверждения, что «в западной культуре уникальность отдельного человека ценится выше, чем коллективно-ориентированная личность» [13], хотя и справедливы, но не вполне освещают сущность понятия. Для преодоления выявленной неполноты знания, с учетом констатируемой в литературе актуальности совершенствования категориального аппарата педагогики и ошибочности мысли о его переполненности [14, с. 18], предложим дефиницию коллективно ориентированной личности: это индивид, гармонизировавший личную субъектность с направленностью, содержанием и особенностями деятельности конкретного коллектива. Коллективно ориентированную личность, таким образом, отличает не некий безадресный коллективизм, а готовность добровольно быть в подходящем ей коллективе. Такой принцип добровольности позволяет согласовать интересы личности и необходимость решения педагогической задачи воспитания ее социальной направленности на локальном, то есть коллективном уровне.

Трансляция разработанного понимания коллективной педагогики была осуществлена авторами настоящей статьи в рамках цикла круглых столов «Беседы о выдающихся педагогах» кафедры педагогики и управления образованием Института развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета (2023 г.). Осмысливая опыт С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко, преподаватели совместно с приглашенными участниками актуализировали сложившиеся представления о коллективном воспитании с учетом современной жизни образовательных учреждений. Это стало возможным, поскольку на мероприятия приглашались не только ученые и студенты, но и представители администрации школ и детских садов, педагоги и методисты, депутаты и ветераны педагогического труда. Результаты дискуссий выявили, что успехи великих педагогов в социальном или общественном воспитании являлись не только условием, но и следствием уникальности их воспитательных коллективов. Иначе говоря, обнаружилось, что ориентир на глобальное преобразование социума не должен появляться ранее реализованной нацеленности на совершенствование микросреды. Задача формирования готовности обучающегося к решению обширных социально важных задач при этом отнюдь не отменяется, но переходит на следующий иерархический уровень в планировании воспитательной работы. Таким образом, закономерно считать, что социально ориентированная личность как результат воспитания должна появиться не сама по себе, а из «куколки» коллективно ориентированной личности.

Список источников

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-пресс, 1995. 447 с.
2. Крупская Н. К. Нашей смене – всестороннее развитие (из выступления на всероссийском совещании по внешкольной работе) // Педагогические сочинения в десяти томах. М., 1959. Т. 5. С. 507–513.
3. Фрадкин Ф. А. Научная школа С. Т. Шацкого // Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 361–373.
4. Шацкий С. Т. Бодрая жизнь // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. С. 127–257.
5. Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 7–32.
6. Макаренко А. С. Цель воспитания // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 345–357.
7. Макаренко А. С. Доклад в педагогическом училище // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 407–419.
8. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 143 с.
9. Макаренко А. С. О моем опыте // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 251–276.
10. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 227–250.
11. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 301 с.
12. Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Машенко М. В. Социально ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. 2017. № 19 (6). С. 9–32.
13. Каравашкина М. Е., Каравашкина Н. Е. Ценностные смыслы современной культуры (на материале книги С. Грофа, Э. Ласло, П. Рассела «Революция сознания: Трансатлантический диалог») // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/62833> (дата обращения: 08.07.2023).
14. Аксютин З. А. Категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 12–34.

References

1. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu*. *Otvetstvennyy redaktor i sostavitel' P. V. Alekseev* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Ed. and comp. P. A. Alekseev]. Moscow, Shkola-press Publ., 1995. 447 p. (in Russian).
2. Krupskaya N. K. *Nashey smene – vsestonnnoye razvitiye (iz vystupleniya na vserossiyskom soveshchanii po vneshkol'noy rabote)* [Our shift – comprehensive development (from speech at the All-Russian meeting on extracurricular work)]. *Pedagogicheskiye sochineniya v 10 tomakh* [Pedagogical essays in 10 volumes. Vol. 5]. Moscow, 1959. P. 507–513 (in Russian).
3. Fradkin F. A. *Nauchnaya shkola S. T. Shatskogo* [Scientific school of Shatsky S. T.]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh. Tom 2* [Selected pedagogical works in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Pp. 361–373 (in Russian).
4. Shatsky S. T. *Bodraya zhizn'* [Cheerful life]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh* [Selected pedagogical works in 2 volumes. Vol. 1]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Pp. 127–257 (in Russian).
5. Shatsky S. T. *Na puti k trudovoy shkole* [On the way to work school]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh: Tom 2* [Selected pedagogical works in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Pp. 7–32 (in Russian).
6. Makarenko A. S. *Tsel' vospitaniya* [The purpose of education]. *Obshchiye voprosy teorii pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. Pp. 345–357 (in Russian).

7. Makarenko A. S. Doklad v pedagogicheskom uchilishche [Report at the pedagogical college]. *Obshchiye voprosy teorii pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. Pp. 407–419 (in Russian).
8. Ivanov I. P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya: kniga dlya uchitelya* [Methods of communal education: A book for a teacher]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. 143 p. (in Russian).
9. Makarenko A. S. O moem opyte [About my experience]. In: *Makarenko A. S. Obshchiye voprosy teorii pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958, pp. 251–276 (in Russian).
10. Makarenko A. S. Nekotorye vyvody iz moego pedagogicheskogo opyta [Some conclusions from my teaching experience]. In: *Makarenko A. S. Obshchiye voprosy teorii i pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. Pp. 227–250 (in Russian).
11. Zyazyun I. A., Krivonos I. F., Tarasevich N. N. et. al. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva: uchebnoye posobiye dlya pedagogicheskikh spetsial'nykh vysshikh uchebnykh zavedeniy*. Pod redaktsiyey I. A. Zyazyun [Fundamentals of pedagogic skills: Textbook for ped. spec. higher institution. Edited by I. A. Zyazyun]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1989. 301 p. (in Russian).
12. Trubina G. F., Zeyer E. F., Maschenko M. V. Sotsial'no orientirovanny podkhod v obrazovanii kak usloviye uspeshnoy sotsializatsii uchashchegosya [A socially-oriented approach in education as a condition for successful socialization of a student]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2017, no. 19 (6), pp. 9–32 (in Russian).
13. Karavashkina M. E., Karavashkina N. E. Tsennostnye smysly sovremennoy kul'tury (na materiale knigi S. Grofa, E. Laslo, P. Rassela «Revolyutsiya soznaniya: Transatlanticheskyy dialog») [Value meanings of modern culture (based on the book by S. Grow, E. Laslo, P. Rassel «The Revolution of Consciousness: Transatlantic dialogue»)]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii – Modern scientific research and innovation*, 2016, no. 1 (in Russian). URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/62833> (accessed 08 July 2023).
14. Aksyutina Z. A. Kategorial'no-terminologicheskii apparat sovremennogo sotsial'nogo vospitaniya [Categorical and terminological apparatus of modern social upbringing]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2023, vol. 25, no. 3, pp. 12–34 (in Russian).

Информация об авторах

Ревякина В. И., доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: revyakinavi@tspu.edu.ru

Лобанов В. В., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: danvelur@rambler.ru

Information about the authors

Revyakina V. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honorary worker of higher professional education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: revyakinavi@tspu.edu.ru

Lobanov V. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: danvelur@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 21.07.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 21.07.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-122-133>

Развитие человеческого потенциала как актуальный контекст трансформации системы образования России

Ирина Владимировна Волчкова¹, Елена Анатольевна Суханова²,
Светлана Николаевна Грузных³

¹ Северский технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Северск, Россия

² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

³ Департамент труда и занятости населения Томской области, Томск, Россия

¹ volchkovairina@bk.ru

² esukhanova@mail.ru

³ gruznihkarg@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются вопросы развития человеческого потенциала как важной задачи современного общества, в том числе системы образования. Раскрыто содержание документов стратегического планирования РФ в области развития человеческого потенциала. Обобщена сущностно-содержательная характеристика категории «человеческий потенциал». Обозначено экспертное мнение относительно роли образования в развитии человеческого потенциала. Представлен выборочный рейтинг стран по уровню человеческого развития и образования. Проанализированы стратегические приоритеты российских университетов в области устойчивого развития и развития человеческого потенциала. Показано, что перед университетами открывается уникальная возможность стать новаторами, моделирующими новую стратегию устойчивого развития страны, поскольку именно они вносят существенный вклад в устойчивое региональное развитие, формируют общество, обучают агентов перемен. Сделан ряд выводов, в частности, о том, что национальная политика в области развития человеческого потенциала в настоящее время переходит на качественно новый уровень. Происходит систематизация целей, задач и ресурсов. Университеты активно включаются в инициативы, направленные на ускорение достижения ЦУР ООН, продвижение ESG-ценностей, упрочняясь при этом в позициях ключевых акторов изменений в направлении устойчивого развития. Существенно возрастает спрос на специалистов, способных применять на практике принципы устойчивого развития в различных сферах народного хозяйства. В этой связи перед университетами ставится задача подготовки выпускников не только с необходимым набором компетенций, но и со сформированным пониманием новых ценностей в контексте устойчивого развития общества, центральным элементом которого выступает человек. Методологией исследования послужили отдельные положения концепции человеческого потенциала, изложенные в работах ведущих зарубежных и российских ученых. В исследовании применяются методы теоретического и сравнительного анализа, контент-анализ документов, а также материалов, представленных в базах данных открытого доступа. Материалами исследования послужили документы в области развития человеческого потенциала ООН, ЮНЕСКО, Всемирного банка, а также документы стратегического развития Российской Федерации, программы и стратегии развития ряда российских университетов.

Ключевые слова: человеческий потенциал, система образования, трансформация системы образования, документы стратегического планирования, уровень человеческого развития, стратегические приоритеты, устойчивое развитие, андрагогическая практика, рынок труда

Для цитирования: Волчкова И. В., Суханова Е. А., Грузных С. Н. Развитие человеческого потенциала как актуальный контекст трансформации системы образования России // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 122–133. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-122-133>

Original article

Development of human potential as an actual context for the transformation of the education system in Russia

Irina V. Volchkova¹, Elena A. Sukhanova², Svetlana N. Gruznykh³

¹ *Seversk Technological Institute – branch of State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Nuclear University «MEPhI», Seversk, Russian Federation*

² *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

³ *Department of Labor and Employment of the Tomsk region, Tomsk, Russian Federation*

¹ *volchkovairina@bk.ru*

² *esukhanova@mail.ru*

³ *gruznihkarg@mail.ru*

Abstract

The issues of human potential development as an important task of modern society, including the education system, are considered. The content of the strategic planning documents of the Russian Federation in the field of human development is disclosed. The essential-content characteristic of the category “human potential” is generalized. An expert opinion on the role of education in the development of human potential is indicated. A selective ranking of countries by the level of human development and education is presented. The strategic priorities of Russian universities in the field of sustainable development and human development are analyzed. It is shown that universities have a unique opportunity to become innovators who model a new strategy for the country’s sustainable development, since it is they who make a significant contribution to sustainable regional development, shape society, and train agents of change. A number of conclusions are made, in particular, that the national policy in the field of human development is currently moving to a qualitatively new level. There is a systematization of goals, tasks and resources. Universities are actively involved in initiatives aimed at accelerating the achievement of the UN SDGs, promoting ESG values, while strengthening their positions as key actors of change towards sustainable development. The demand for specialists who are able to put into practice the principles of sustainable development in various areas of the national economy is growing significantly. In this regard, universities are faced with the task of preparing graduates not only with the necessary set of competencies, but also with a formed understanding of new values in the context of the sustainable development of society, the central element of which is a person. The research methodology was based on certain provisions of the concept of human potential, outlined in the works of leading foreign and Russian scientists. The study uses methods of theoretical and comparative analysis; content analysis of documents, as well as materials presented in open access databases. The materials of the study were documents in the field of human development of the United Nations, UNESCO, the World Bank, as well as documents on the strategic development of the Russian Federation; programs and development strategies of a number of Russian universities.

Keywords: *human potential, education system, transformation of the education system, strategic planning documents, human development level, strategic priorities, sustainable development, andragogical practice, labour market*

For citation: Volchkova I. V., Sukhanova E. A., Gruznykh S. N. Development of human potential as an actual context for the transformation of the education system in Russia [Razvitie chelovecheskogo potentsiala kak aktual'nyy kontekst transformatsii sistemy obrazovaniya Rossii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 122–133. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-122-133>

Вступление человечества в эпоху антропоцена, в которой преобладающим эволюционным фактором выступают человеческие изменения, обусловило парадигмальный сдвиг в концепции человеческого потенциала. Переход человечества на новый уровень ментального развития запускает трансформационные процессы не только на уровне базовых способностей человека, но и существенно влияет на развитие общественного сознания, экономической, социальной, трудовой и поли-

тической сфер жизни общества, которое, в свою очередь, обеспечивает устойчивость национальной социально-экономической системы. При этом именно потенциал человека выступает центральным фактором, определяющим эффективность использования ресурсов и устойчивость национальной экономики.

В начале XXI в. категория «человеческий потенциал» стала все чаще упоминаться в качестве объекта российской государственной политики, а с принятием в России приоритетных национальных проектов прочно укрепилась в повестках стратегических документов федерального и регионального уровней. О том, что управление развитием человеческого потенциала становится важной концептуальной задачей современного общества, в том числе системы образования, можно проследить по содержанию основополагающих документов стратегического планирования России. В частности, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. определено, что к предстоящим долгосрочным вызовам относятся: во-первых, усиление глобальной конкуренции, охватывающей в том числе и системы развития человеческого потенциала; во-вторых, возрастание роли человеческого капитала как драйвера экономического развития страны [1]. Необходимость сосредоточения усилий на создании благоприятной среды для развития человеческого капитала, где важным условием является прогрессивное развитие системы образования, акцентируется в основных направлениях деятельности Правительства РФ на период до 2024 г. [2]. В Концепции внешней политики РФ отмечается, что в современном мире большое значение имеют задачи повышения уровня инвестиций в человека, обеспечения благосостояния общества [3]. Стратегия экономической безопасности РФ определяет, что одним из ключевых направлений политики в сфере обеспечения экономической безопасности России является развитие потенциала человека [4]. При этом в части развития человеческого потенциала предполагается не только совершенствование общего, профессионального, непрерывного образования, но и развитие системы профессиональной ориентации и содействия занятости граждан [4]. В Бюджетном прогнозе РФ на период до 2036 г. подчеркивается, что вектор среднесрочной бюджетной политики будет направлен на расширение человеческого потенциала [5]. В Стратегии научно-технологического развития РФ определено, что целью научно-технологического развития является обеспечение конкурентоспособности России за счет создания системы использования интеллектуального потенциала нации [6]. В Едином плане по достижению национальных целей развития России на период до 2024 г. отмечается, что достижение опережающих темпов экономического роста невозможно без увеличения продолжительности жизни и повышения качества человеческого капитала [7].

Исходя из вышеизложенного, следует констатировать, что потенциал человека в настоящее время обретает смысл фундаментальной категории, предопределяющей стратегические цели и основные приоритеты государственной политики России, становится эффективным инструментом устойчивого развития государства и общества.

Сегодня многообразие смыслов и трактовок человеческого потенциала существенно затрудняет исчерпывающую структуризацию элементов данного феномена, а также его измерителей. Отметим, что на сегодняшний день понятие «человеческий потенциал» чаще всего употребляется в экономических и социальных исследованиях, при этом трактуется совершенно по-разному. В экономическом аспекте человеческий потенциал связан с теорией «человеческого капитала», смысл которой заключается в том, что инвестиции в образование служат основанием формирования человеческого капитала ровно так же, как затраты на приобретение оборудования формируют основной капитал. Данное исследование было бы содержательно неполным, если бы не была представлена точка зрения исследователей на сущность и природу человеческого потенциала. Не ставя перед собой цель подробного содержательного анализа термина «человеческий потенциал», обобщим некоторые имеющиеся трактовки. Так, академик Т. И. Заславская связывает понятие потенциала человека с «готовностью и способностью социума к активному саморазвитию, своевременному и адекват-

ному ответу на многочисленные вопросы внешней среды и усиленной конкуренции с другими обществами» [8]. Известный экономист Р. И. Капелюшников под потенциалом человека понимает «запас знаний, навыков и способностей, которые есть у каждого человека и которые могут использоваться им как в производственных, так и в потребительских целях» [9]. Профессор О. И. Иванов отмечает, что потенциал человека может рассматриваться как «сформированная совокупность систем универсальных и специфических потребностей, способностей и готовностей различных социальных акторов выполнять общественно необходимые деятельности, социальные роли и функции» [10].

В педагогике и психологии чаще употребляется термин «личностный потенциал», отличающийся, по мнению Д. А. Леонтьева, от человеческого потенциала «акцентом на его непредсказанность и индивидуальное своеобразие». При этом под личным потенциалом профессор Д. А. Леонтьев понимает «системную характеристику личности, положенную в основу способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в жизнедеятельности индивида и сохранять стабильность деятельности в условиях изменения внешней среды» [11]. Согласно профессору В. Н. Маркову, личностный потенциал человека выступает «самоуправляемой системой внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в ее деятельности, связанной с получением социально значимых результатов» [12]. Доктор искусствоведения О. И. Генисаретский констатирует, что человеческий потенциал – это «способность индивида к реализации разного рода социальных действий» [13]. Однако он делает вывод, что необходимо переосмыслить данное понятие применительно к разным сферам функционирования и развития общества. Согласно О. И. Генисаретскому, «в экономическом горизонте потенциал человека переосмысливается как человеческий капитал, а в экзистенциальной сфере как личностный потенциал» [13].

Таким образом, человеческий потенциал как научная категория становится все более интересен не только для экономистов и социологов. Относясь к числу общенаучных дефиниций, категория «потенциал» имеет важное методологическое значение, в том числе и для педагогической науки, поскольку выступает одной из категорий педагогической антропологии. Рассмотрение потенциала человека через призму антропологического подхода наделяет человеческий потенциал гуманистическим педагогическим смыслом, который, на наш взгляд, должен быть положен в основу разработки стратегий и программ развития системы образования.

Важно отметить, что система образования играет ключевую роль в развитии человеческого потенциала, выступая одним из главных рычагов ускорения человеческих изменений, появления качественно новых носителей человеческого потенциала. Усилия, прилагаемые системой образования по развитию человеческого потенциала, выступают залогом обеспечения устойчивого развития национальной экономики. Нами систематизированы некоторые точки зрения российских исследователей относительно роли системы образования в развитии человеческого потенциала. Так, В. И. Слободчиков отмечает, что «необходимость решения проблемы воспроизводства потенциала человека выступает одним из вызовов современного мира и, бесспорно, то, что именно образование пытается решать данную проблему» [14]. Исследователи Н. Г. Яковлева и А. Е. Шпилева констатируют, что «человеческий потенциал формируется в процессе всестороннего и гармоничного развития личности, в первую очередь в сфере образования как единства обучения, воспитания [15]. Профессор Х. М. Хаджалова подчеркивает, что «определяющая роль в формировании потенциала человека отводится образованию, а задача образования состоит в раскрытии данного потенциала через развитие способности к обучению» [16]. Специалист в области философской антропологии В. П. Веряскина в качестве приоритетной задачи для всех уровней образования выделяет «формирование практик, способствующих реализации потенциала человека» [17]. По мнению Г. В. Леонидовой, «институциональной средой для формирования качественного потенциала человека выступают образовательные институты, включающиеся в процесс социализации личности» [18]. Таким

образом, эксперты сходятся во мнении, что одна из ключевых ролей в формировании, развитии и воспроизводстве человеческого потенциала отводится системе образования.

Затрагивая вопросы развития человеческого потенциала, стоит обратиться к Концепции устойчивого развития ООН, а именно к перечню глобальных целей устойчивого развития (ЦУР). Стоит отметить, что Россия принимала активное участие в разработке ЦУР и в настоящее время некоторые из них положены в основу приоритетов национального развития (например, SDG3 Здоровье и благополучие, SDG4 Качественное образование, SDG8 Экономический рост и достойная работа и др.). Для достижения национальных приоритетов социально-экономического развития в России был разработан ряд национальных проектов. В блок проектов по направлению «Человеческий капитал» вошли такие проекты, как «Образование», «Здравоохранение», «Демография» и «Культура». Отметим, что общность задач указанных национальных проектов с задачами ЦУР вытекает из ориентации на повышение доступности ресурсов человеческого развития, прежде всего ресурсов системы образования и здравоохранения.

При этом одним из индикаторов, используемых для оценки достижения ЦУР, является индекс человеческого развития (ИЧР), представляющий собой комбинированный показатель. В состав ИЧР входит индекс уровня образования (Education Index), включающий индекс совокупной доли учащихся, и индекс грамотности взрослого населения. Согласно рейтингу стран по уровню человеческого развития, Россия в 2020 г. занимала 52 место из 189, входя в группу стран с высоким уровнем развития (ИЧР – 0,824), при этом значение индекса уровня образования позволило России подняться в соответствующем рейтинге на 39 место (значение индекса – 0,823) [19, 20].

Согласно отчету о человеческом развитии [20], в рамках достижения SDG4 «Качественное образование» к 2030 г. необходимо, чтобы все молодые люди и значительная часть взрослого населения научились грамоте и счету. Россия по данному показателю за минувшее десятилетие не показала динамики – уровень грамотности взрослых в 2020 г. относительно 2010 г. остался на прежнем уровне – 99,7% [19]. Кроме того, отметим, что единой международной методики оценки числа грамотных людей в стране не выработано и страны по-разному исчисляют данный индикатор. Поэтому оценка уровня грамотности, приведенная в рамках настоящего исследования, носит сугубо информативный характер.

Еще одной задачей в рамках достижения SDG4 «Качественное образование», о которой бы хотелось упомянуть, выступает задача обеспечения к 2030 г. равного доступа для всех женщин и мужчин к недорогому и качественному техническому, профессиональному и высшему образованию, включая университетское. По оценкам ООН, уровень охвата высшим образованием населения соответствующего возраста за минувшее десятилетие в России увеличился на 6 % и составил 82 % [19].

Заметим, что, как правило, страны с высоким уровнем охвата населения высшим образованием, равно как и более богатые страны, имеют высокий индекс образования. Однако имея достаточно высокий индекс образования, по уровню ВВП на душу населения в 2021 г. Россия, согласно данным Международного валютного фонда [21], находилась лишь на 51 месте из 190 (показатель составил 30431 \$), тем самым являясь некоторым исключением. Кроме того, в мировом рейтинге по уровню расходов на образование, построенном на основе базы данных Всемирного банка «World Development Indicators», аккумулируемых Институтом статистики ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Statistics) на международном уровне, в 2016 г. Россия находилась на 120 месте из 217 [22]. В рейтинге национальных систем высшего образования Universitas 21 (U21 Ranking of National Higher Education Systems) по состоянию на 2020 г. Россия занимала 35 место из 50 [23].

Рейтинг университетов Impact Rankings [24], публикуемый британским журналом Times Higher Education (THE), оценивает университеты с позиции их вовлеченности в достижение ЦУР и эффективности проектов, которые университеты реализуют в рамках этой миссии. По мнению экспертов, именно университеты выступают локомотивами в решении некоторых из самых крупных мировых

проблем. Среди российских университетов в тройке лидеров рейтинга 2022 г. – Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Алтайский государственный университет, Казанский федеральный университет. Рейтинг позволяет оценить приверженность университетов всего мира положительному социальному и экономическому воздействию посредством их работы по достижению ЦУР ООН: от искоренения нищеты до укрепления здоровья и благополучия.

Стоит отметить, что в настоящее время высшее образование играет особую роль в формировании потенциала человека, выступающего важным стратегическим ресурсом для повышения качества жизни населения и роста национальной экономики. Подобные выводы содержатся не только в российских, но и в современных зарубежных исследованиях. Сегодня именно перед высшим образованием ставится задача подготовки специалистов, обладающих знаниями, общественно полезными профессиональными навыками и ценностями, необходимыми для улучшения качества жизни и решения глобальных проблем человеческого развития. Откликаясь на проблемы общества, университеты могут быть двигателями реформ, выступать катализаторами и драйверами социальных изменений, оказывая существенное влияние на развитие общества, трансформацию системы образования, тем самым расширяя вклад высшего образования в глобальную повестку развития человеческого потенциала.

В этой связи для повышения эффективности национальной системы образования в мае 2021 г. в России постановлением Правительства РФ утверждены меры по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» [25]. Целью программы выступает формирование широкого круга университетов-лидеров, способных создавать новое научное знание и технологий для внедрения в экономику и социальную сферу России. Ключевыми приоритетами программы выступают создание благоприятных условий для развития и успешной реализации личностного потенциала обучающихся, повышение качества жизни и создание условий для самореализации обучающихся, формирование у выпускников образовательных учреждений компетенций, необходимых для работы в условиях экономики знаний. По замыслу разработчиков программы, университеты-участники будут вырабатывать и распространять лучшие практики образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности, способствовать повышению привлекательности жизни и работы в регионах России.

Стоит отметить, что сегодня одним из приоритетов национального развития становится гуманитарное направление, предусматривающее реализацию человекоцентричного подхода не только в бизнесе, но и на государственном уровне. Данный подход предполагает достижение баланса между экологией и экономикой, что, в свою очередь, позволит сохранить природное наследие России, повысить качество жизни и привлекательность российских регионов для проживания и работы. Стратегическое развитие университетов в контексте ESG-ценностей¹ (Environmental, Social, and Corporate Governance), безусловно, будет способствовать развитию регионов и повышению качества человеческого потенциала. Сегодня ESG-повестка становится все более актуальной. Поколение Y, которое в самое ближайшее время выйдет на рынок труда, более требовательно к ESG-ценностям. При этом тренд на повышение социальной ответственности, бережное отношение к природным и человеческим ресурсам прочно входит повседневную жизнь миллениалов [26].

Отметим, что еще в конце 20-х гг. прошлого столетия в учении о ноосфере В. И. Вернадский изложил схожие с современной мировой повесткой ESG-принципы. Он полагал, что в ноосфере – «сфере соприкосновения общества и естественной окружающей среды» [27] основным фактором становится разумная деятельность человека.

¹ Ценности, основанные на принципах экологической, социальной и корпоративной ответственности в интересах текущего и будущих поколений, а также на практической реализации инициатив для достижения целей устойчивого развития и других общественно значимых ценностей.

В последние годы российские университеты активно включаются в повестку ESG-ценностей, о чем свидетельствуют результаты всемирного экологического рейтинга высших учебных заведений (UI GreenMetric). В настоящее время UI GreenMetric является одним из ведущих рейтингов, целью которого является количественная оценка усилий, направленных на поддержание устойчивого развития высших учебных заведений. По итогам 2021 г. в рейтинг UI GreenMetric вошли 54 российских университета [26].

Российские университеты активно участвуют в международном движении по развитию социальной ответственности, внедрению принципов социально ответственного управленческого образования – PRIME-принципов (principles of responsible management education), поддерживают международную инициативу ООН по распространению опыта социально ориентированного бизнес-образования. Благодаря ESG-проектам университеты имеют возможность участвовать в социально-экономической повестке региона, улучшая качество человеческого потенциала. Кроме того, ESG-повестка в полной мере соответствует реализации «третьей миссии» университета.

По мнению А. Г. Асмолова, успешность модернизации образования «обусловлена сменой методологической оптики, а именно переходом к преадаптивной модели человеческого потенциала, в основу которой положены принципы гуманизма, приоритетность категорий достоинства человека, качество его повседневной жизни» [28].

Для понимания современной повестки системы высшего образования в области развития человеческого потенциала в рамках настоящего исследования были проанализированы ключевые приоритеты, обозначенные в стратегиях и программах развития ряда российских университетов, в том числе участвующих в проекте «Приоритет-2030». Проведенный анализ показал, что развитие человеческого потенциала (капитала) выступает одним из приоритетных направлений развития университетов, более того, становится их миссией. Так, например, Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) в своей деятельности направлен на консолидацию образовательного, научного и кадрового потенциалов в целях развития педагогического образования, что позволяет сформулировать миссию университета как содействие накоплению человеческого капитала региона и страны средствами педагогического образования. В сентябре 2021 г. в ТГПУ создан научно-образовательный междисциплинарный центр педагогических технологий развития человеческого потенциала как прецедент обновления в логике ценностей развития человеческого потенциала. Целью деятельности Центра является укрепление и развитие организационно-управленческих и научно-методических механизмов, направленных на выработку и овладение новыми научными знаниями в области развития человеческого потенциала и капитала средствами педагогического образования. Сотрудники Центра активно вовлечены в формирование и расширение повестки педагогического знания и проведение научно-педагогических исследований, необходимых для становления новой образовательной модели университета и нового качества университетского образования. Коллектив проводит фундаментальные и прикладные исследования в области формирования и развития человеческого потенциала и капитала средствами педагогического образования, трансформации системы образования, в том числе в контексте перехода к цифровым инструментам, потенциала соиспользования формального и неформального образования, индивидуализации образовательных траекторий и др. На базе Центра разработана и успешно реализована **программа повышения квалификации** «Управление изменениями в образовательной системе региона: контекст развития человеческого потенциала» в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография». Заметим, что в последние годы российские университеты активно включились в реализацию данного проекта. Так, Томский государственный университет выступил одним из субъектов выработки механизмов повышения конкурентоспособности человека на рынке труда через внедрение новых форматов организации обучения в программах дополнительного профессионального образования (ДПО), создание новых сервисов на базе учебных центров при вузах

и центрах занятости населения и построение модели взаимодействия между университетами и структурами содействия занятости в регионах. Практика показывает, что такие разработки, как, например, андрагогическая технология «Акселератор карьерных смыслов», а также модель регионального проектного офиса, отвечающего за конструктор образовательных программ под задачи карьерного сценария конкретного человека, не только повышают эффективность индивидуальных, образовательных и профессиональных траекторий в рамках программ ДПО, но и потенциально влияют на решение задач развития человеческого потенциала региона и качества жизни населения.

Развитие человеческого потенциала осознается ведущими университетами Сибирского федерального округа как важнейшая национальная и региональная стратегическая задача. Новосибирский национальный исследовательский государственный университет предполагает внести существенный вклад в развитие кадрового потенциала научных центров мирового уровня, созданных в рамках НП «Наука». Национальный исследовательский Томский государственный университет рассматривает «повышение качества человеческого капитала территории путем формирования среды по модели «Город-университет».

Сегодня перед университетами открывается уникальная возможность стать новаторами, моделирующими новую стратегию устойчивого развития страны, поскольку именно они вносят существенный вклад в устойчивое региональное развитие, формируют общество, обучают агентов перемен. Стоит отметить, что программа «Приоритет-2030», реализуемая Минобрнауки России с 2021 г., в полной степени соответствует мировой повестке в области устойчивого развития. Создание в России сети центров устойчивого развития на базе ведущих университетов, а также реализация проекта «Устойчивое развитие университетов России» позволяют университетам вносить вклад в развитие экосистемы региона, включаться в решение важных социально-экономических региональных проблем и реализовывать проекты под запросы социально ориентированных НКО. Особое внимание университетов направлено на реализацию таких ЦУР, как обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей женщин, содействие поступательному и устойчивому экономическому росту, производительной занятости и достойной работе, сокращение неравенства внутри стран, содействие построению открытого общества в контексте устойчивого развития и др.

Анализ отчетов о достижении целей устойчивого развития российских университетов позволяет заключить, что сегодня идеология устойчивого развития (в центре которой находится человек и ради которого формируется социальная повестка) адаптируется в стратегиях развития и образовательной деятельности российских университетов. В рамках устойчивого развития большое значение отводится образованию – реализуются магистерские программы и программы дополнительного профессионального образования в области ESG, устойчивого развития и управления человеческим капиталом; создаются ESG-смены для студентов и школьников в целях популяризации опыта достижения регионом ЦУР. Помимо образовательной деятельности, научная повестка университетов в разрезе ESG-ценностей из года в год существенно расширяется. В логике ESG-повестки университеты также активно занимаются социализацией студентов, реализацией социальных и экологических проектов (например, «здоровое поколение», «комфортная окружающая среда» и др.). Таким образом, реализация ESG-повестки идет в разрезе трех миссий университета: образование, наука и вклад в жизнь общества.

Обобщая вышеизложенное, сделаем ряд выводов:

1. Развитие потенциала человека на современном этапе развития общества предполагает системно-концептуальные преобразования, направление на повышение качества жизни населения России. Формирование, воспроизводство и развитие человеческого потенциала напрямую зависят от реализуемой в нашей стране государственной политики в области развития человеческого потенциала, которая сегодня, по нашему мнению, переходит на качественно новый уровень. Происходит систематизация целей, задач и ресурсов.

2. Анализ стратегической повестки российских университетов позволяет констатировать, что осознание важности развития человеческого потенциала посредством высшего образования в последние годы заметно возрастает и находит отражение в стратегических документах развития образовательных учреждений. Этому способствует и то, что государство ставит перед российскими университетами все более амбициозные задачи в достижении социально-экономических эффектов. Университеты активно включаются в инициативы, направленные на ускорение достижения ЦУР ООН, продвижение ESG-ценностей, упрочняясь при этом в позициях ключевых акторов изменений в направлении устойчивого развития. Ориентиры на глобальные цели устойчивого развития все чаще отражаются в стратегиях и практиках ведущих университетов России.

3. В последние годы существенно возрастает спрос на специалистов, способных применять на практике принципы устойчивого развития в различных сферах народного хозяйства. В этой связи перед университетами ставится задача подготовки выпускников не только с необходимым набором компетенций, но и со сформированным пониманием новых ценностей в контексте устойчивого развития общества, центральным элементом которого выступает человек.

Список источников

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902130343?marker=6560IO> (дата обращения: 04.12.2022).
2. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 г. URL: <https://docs.cntd.ru/document/554168464> (дата обращения: 04.12.2022).
3. Концепция внешней политики Российской Федерации. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420384312> (дата обращения: 04.12.2022).
4. Стратегия экономической безопасности РФ на период до 2030 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420398070> (дата обращения: 04.12.2022).
5. Бюджетный прогноз Российской Федерации на период до 2036 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/554041117> (дата обращения: 04.12.2022).
6. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420384257> (дата обращения: 04.12.2022).
7. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/554587356> (дата обращения: 04.12.2022).
8. Заславская Т. Н. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // *Общественные науки и современность*, 2005. № 3. С. 13–25.
9. Капелюшников Р. И. Сколько стоит человеческий капитал России? М.: Высшая школа экономики, 2012. 76 с.
10. Иванов О. И. Человеческий потенциал (формирование, развитие, использование). ИПРЭ РАН, СПбГУ. СПб.: Скифия-принт, 2013. 336 с.
11. Личностный потенциал. Структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
12. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М.: РАГС, 2001. 264 с.
13. Генисаретский О. И., Носов Н. А., Юдин Б. Г. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // *Человек*. 1996. № 4. С. 5–17.
14. Слободчиков В. И. Человеческий потенциал в пространстве антропологии образования // *Психология обучения*. 2009. № 1. С. 4–24.
15. Яковлева Н. Г., Шпилева А. Е., Ильенков Э. В. О человеке, человеческом потенциале и образовании // *Философия хозяйства*. 2022. № 1 (139). С. 241–252.
16. Хаджалова Х. М. Непрерывное образование в формировании человеческого потенциала // *РППЭ*. 2020. № 8 (118). С. 111–118.
17. Веряскина В. П. Динамика развития человеческого потенциала и приоритеты высшего образования // *Высшее образование в России*. 2005. № 2. С. 29–37.
18. Леонидова Г. В. Формирование человеческого потенциала детского населения в системе общего образования // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2019. Т. 12, № 3. С. 172–188.

19. Human Development Report 2020. URL: <https://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2020> (дата обращения: 08.12.2022).
20. Global Knowledge Index 2020 URL: <https://www.undp.org/publications/global-knowledge-index-2020> (дата обращения: 08.12.2022).
21. IMF: Report for Selected Countries and Subjects: October 2021. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2021/October/weo-report> (дата обращения: 08.12.2022).
22. UNESCO Institute for Statistics. URL: <http://uis.unesco.org/> (дата обращения: 08.12.2022).
23. U21 Ranking of Higher Education Systems 2020. URL: <https://universitas21.com/agm-2020/u21-rankings> (дата обращения: 08.12.2022).
24. Times Higher Education. Impact Rankings 2022. URL: <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings> (дата обращения: 08.12.2022).
25. Постановление Правительства РФ от 13 мая 2021 г. № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства „Приоритет-2030“» URL: <https://docs.cntd.ru/document/603609969> (дата обращения: 18.12.2022).
26. UI GreenMetric World University Ranking – 2022. URL: <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/ranking-by-country-2021/Russia> (дата обращения: 18.12.2022).
27. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 519 с.
28. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу // Образовательная политика. 2019. № 4 (80). С. 6–17.

References

1. *Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda* [The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902130343?marker=6560IO> (accessed 4 December 2022).
2. *Osnovnye napravleniya deyatel'nosti Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 g.* [Main areas of activity of the Government of the Russian Federation for the period up to 2024] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554168464> (accessed 4 December 2022).
3. *Kontseptsiya vneshney politiki Rossiyskoy Federatsii* [The concept of foreign policy of the Russian Federation] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/420384312> (accessed 4 December 2022).
4. *Strategiya ekonomicheskoy bezopasnosti RF na period do 2030 goda* [Economic security strategy of the Russian Federation for the period up to 2030] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/420398070> (accessed 4 December 2022).
5. *Byudzhethnyy prognoz Rossiyskoy Federatsii na period do 2036 goda* [Budget forecast of the Russian Federation for the period up to 2036] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554041117> (accessed 4 December 2022).
6. *Strategiya nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii* [Strategy of scientific and technological development of the Russian Federation] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/420384257> (accessed 4 December 2022).
7. *Edinyy plan po dostizheniyu natsional'nykh tseley razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda* [A unified plan to achieve the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2024] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554587356> (accessed 4 December 2022).
8. Zaslavskaya T. N. Chelovecheskiy potentsial v sovremennom transformatsionnom protsesse [Human potential in the modern transformational process]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' – Social Sciences and Contemporary World*, 2005, no. 3, pp. 13–25 (in Russian).
9. Kapelyushnikov R. I. *Skol'ko stoit chelovecheskiy kapital Rossii?* [How much is Russia's human capital worth?] Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki Publ., 2012. 76 p. (in Russian).
10. Ivanov O. I. *Chelovecheskiy potentsial (formirovaniye, razvitiye, ispol'zovaniye)* [Human potential (formation, development, use)]. Saint Petersburg, Skifiya-print Publ., 2013. 336 p. (in Russian).
11. *Lichnostnyy potentsial. Struktura i diagnostika* [Personal potential. Structure and diagnostics]. Pod redaktsiyey D. A. Leontyeva. Moscow, Smysl Publ., 2011. 680 p. (in Russian).
12. Markov V. N. *Lichnostno-professional'nyy potentsial upravlyentsa i ego otsenka* [The personal and professional potential of a manager and his assessment]. Moscow, RAGS Publ., 2001. 264 p. (in Russian).

13. Genisaretsky O. I., Nosov N. A., Yudin B. G. Kontseptsiya chelovecheskogo potentsiala: iskhodnye soobrazheniya [The concept of human potential: initial considerations]. *Chelovek*, 1996, no. 4, pp. 5–17 (in Russian).
14. Slobodchikov V. I. Chelovecheskiy potentsial v prostranstve antropologii obrazovaniya [Human potential in the space of anthropology of education]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of education*, 2009, no. 1, pp. 4–24 (in Russian).
15. Yakovleva N. G., Shpilevaya A. E., Il'enkov E. V. O cheloveke, chelovecheskom potentsiale i obrazovanii [About a person, human potential and education]. *Filosofiya khozyaystva*, 2022, no. 1 (139), pp. 241–252 (in Russian).
16. Khadzhhalova Kh. M. Nepreryvnoye obrazovaniye v formirovanii chelovecheskogo potentsiala [Continuing education in the formation of human potential]. *RPPE*, 2020, no. 8 (118), pp. 111–118 (in Russian).
17. Veryaskina V. P. Dinamika razvitiya chelovecheskogo potentsiala i priority vysshego obrazovaniya [Dynamics of human potential development and priorities of higher education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2005, no. 2, pp. 29–37 (in Russian).
18. Leonidova G. V. Formirovaniye chelovecheskogo potentsiala detskogo naseleniya v sisteme obshchego obrazovaniya [Formation of the human potential of the child population in the system of general education]. *Ekonomicheskiye i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz – Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 2019, vol. 12, no. 3, pp. 172–188 (in Russian).
19. *Human Development Report 2020*. URL: <https://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2020> (accessed 18 December 2022).
20. *Global Knowledge Index 2020*. URL: <https://www.undp.org/publications/global-knowledge-index-2020> (accessed 08 December 2022).
21. *IMF: Report for Selected Countries and Subjects: October 2021*. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2021/October/weo-report> (accessed 08 December 2022).
22. *UNESCO Institute for Statistics*. URL: <http://uis.unesco.org/> (accessed 08 December 2022).
23. *U21 Ranking of Higher Education Systems 2020*. URL: <https://universitas21.com/agm-2020/u21-rankings> (accessed 08 December 2022).
24. *Times Higher Education. Impact Rankings 2022*. URL: <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings> (accessed 18 December 2022).
25. *Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 13 maya 2021 g. № 729 «O merakh po realizatsii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva “Prioritet-2030”»* [Decree of the Government of the Russian Federation of May 13, 2021 No. 729 “On measures to implement the program of strategic academic leadership “Priority-2030””] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/603609969> (accessed 18 December 2022).
26. *UI GreenMetric World University Ranking – 2022*. URL: <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/ranking-by-country-2021/Russia> (accessed 18 December 2022).
27. Vernadsky V. I. Neskol'ko slov o noosfere [A few words about the noosphere]. *Filosofskiye mysli naturalista* [Philosophical thoughts of a naturalist]. Moscow, Nauka Publ., 1988. 519 p. (in Russian).
28. Asmolov A. G., Guseltseva M. S. Generirovaniye vozmozhnostey: ot chelovecheskogo kapitala – k chelovecheskomu potentsialu [Generation of Opportunities: From Human Capital to Human Potential]. *Obrazovatel'naya politika*, 2019, no. 4 (80), pp. 6–17 (in Russian).

Информация об авторах

Волчкова И. В., кандидат экономических наук, доцент, Северский технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (пр. Коммунистический, 65, Северск, Россия, 636036).
E-mail: volchkovairina@bk.ru

Суханова Е. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: esukhanova@mail.ru

Грузных С. Н., начальник, Департамент труда и занятости населения Томской области
(ул. Киевская, 76, Томск, Россия, 634041).
E-mail: gruznihkarg@mail.ru

Information about the authors

Volchkova I. V., Candidate of Economic Sciences, Seversk Technological Institute – branch of State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Nuclear University «MEPhI» (pr. Kommunistichesky, 65, Seversk, Russian Federation, 636036).
E-mail: volchkovairina@bk.ru

Sukhanova E. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: esukhanova@mail.ru

Gruznykh S. N., head of the Department of Labor and Employment of the Tomsk region
(ul. Kiyevskaya, 76, Tomsk, Russian Federation, 634041).
E-mail: gruznihkarg@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.01.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 21.01.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 372.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-134-142>

Образовательные возможности виртуальных образовательных лабораторий: анализ сложившейся практики

Ольга Вячеславовна Алексеева¹, Наталья Викторовна Александрова²,
Татьяна Петровна Скворцова³

^{1, 2} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

³ Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

¹ roolalex@ya.ru

² natalia_nov75@mail.ru

³ tanetchk-a@bk.ru

Аннотация

В процессе цифровизации образования накапливается новый опыт, совершенствуется методическое обеспечение образовательного процесса и формируется методологическая основа цифровой дидактики. Включение виртуальных образовательных лабораторий в учебный процесс диктуется особенностями цифровой образовательной среды, но сталкивается с некоторыми проблемами: недостаточной безопасностью виртуальной образовательной среды из-за отсутствия технических регламентов, отсутствием единого методологического подхода, несовершенством нормативной базы. Делается попытка обобщить и систематизировать опыт внедрения виртуальных образовательных лабораторий в систему школьного обучения. Анализируются подходы к определению понятия «виртуальная лаборатория» как средства, так и метода научного познания, основной чертой которого является безопасность интерактивной творческой экспериментальной деятельности. Предложена классификация виртуальных лабораторий по многомерности, имитационности, форме представления информации, свободе познавательного творчества, модальности восприятия. Обозначены требования к визуализации объектов в виртуальных образовательных лабораториях с учетом ведущего (визуального) канала восприятия современных школьников. Рассмотрены образовательные возможности и некоторые риски включения тактильного канала восприятия детей при обучении в виртуальных образовательных лабораториях. Рассмотрены виды процессов, которые можно моделировать в виртуальных лабораториях. Проведено исследование эффективности идентификации графических объектов различной сложности учениками начальных классов. На основе полученных данных разработаны принципы организации обучения в виртуальных образовательных лабораториях: имитации реальности, научности/достоверности данных, ответственного отношения (этики обучения в виртуальных образовательных лабораториях).

Ключевые слова: виртуальная образовательная лаборатория, классификация виртуальных образовательных лабораторий, идентификация графических объектов младшими школьниками, функциональная грамотность

Источник финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10314, <https://rscf.ru/project/23-28-10314/>

Для цитирования: Алексеева О. В., Александрова Н. В., Скворцова Т. П. Образовательные возможности виртуальных образовательных лабораторий: анализ сложившейся практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 134–142. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-134-142>

Original article

Educational opportunities of virtual educational laboratories: analysis of current practice

Olga V. Alekseyeva¹, Natalya V. Aleksandrova², Tatyana P. Skvortsova³

^{1,2} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

³ Institute for Educational Development Strategy, Moscow, Russian Federation

¹ roolalex@ya.ru

² natalia_nov75@mail.ru

³ tanechk-a@bk.ru

Abstract

Digitalization of education allows accumulating new experience, improving the methodological support of the educational process and forming the methodological basis of digital didactics. The inclusion of virtual educational laboratories in the educational process is dictated by the peculiarities of the digital educational environment, but it faces some problems: insufficient security of the virtual educational environment due to the lack of technical regulations, lack of a unified methodological approach, imperfection of the regulatory framework. The authors of the study make an attempt to generalize and systematize the experience of introducing virtual educational laboratories into the school system. Approaches to the definition of the concept of “virtual laboratory” as a means and method of scientific knowledge, the main feature of which is the safety of interactive creative experimental activity, are analyzed. A classification of virtual laboratories according to multidimensionality, imitation, form of information presentation, freedom of cognitive creativity, modality of perception is proposed. The requirements for the visualization of objects in virtual educational laboratories are outlined, taking into account the leading (visual) channel of perception of modern schoolchildren. The educational opportunities and some risks of including the tactile channel of children’s perception when learning in virtual educational laboratories are considered. The types of processes that can be simulated in virtual laboratories are considered. A study was made of the effectiveness of identifying graphic objects of varying complexity by primary school students. On the basis of the data obtained, the principles of organizing training in virtual educational laboratories have been developed: the principle of imitation of reality, the principle of scientific character / reliability of data, the principle of a responsible attitude (ethics of training in virtual educational laboratories).

Keywords: virtual educational laboratory, classification of virtual educational laboratories, identification of graphic objects by younger schoolchildren, functional literacy

For citation: Alekseyeva O. V., Aleksandrova N. V., Skvortsova T. P. Educational opportunities of virtual educational laboratories: analysis of current practice [Obrazovatel’nye vozmozhnosti virtual’nykh obrazovatel’nykh laboratoriy: analiz slozhivsheysya praktiki]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 134–142. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-134-142>

Актуальность исследования образовательных возможностей виртуальных лабораторий связана с глобальным процессом цифровизации образования, а также с необходимостью осмысления опыта применения средств и технологий виртуальной реальности на различных уровнях образования с целью выявления принципов и условий их применения.

В педагогике за последние 30 лет накоплен большой опыт применения цифровых средств обучения, в том числе виртуальных лабораторий. Это нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах, где закреплена необходимость включать виртуальные лаборатории в учебный процесс в качестве элемента электронной информационно-образовательной среды образовательной организации как средства обучения и особого учебно-методического материала.

Применение виртуальных лабораторий позволяет заменить устаревшее или дорогостоящее оборудование, повысить интерес учащихся к изучаемому материалу, повысить доступность и наглядность обучения за счет виртуального моделирования естественных процессов, а также приобщить школьников к решению интеллектуально-творческих и исследовательских задач.

Вместе с тем констатируется недостаточная концептуальная разработанность цифровой дидактики как нового направления педагогики, и в частности теории когнитивного развития обучающегося в цифровой среде.

В российском сегменте разработок VR и AR, адаптированных для внедрения в систему образования не так много. Флагманом этого направления является Московская электронная школа. В то же время не все московские школьники получают такой опыт обучения, не говоря уже о региональных. Наблюдается противоречие между целями национального проекта «Образование» по обеспечению реализации цифровой трансформации системы образования и реальной ситуацией в образовательных организациях, что обусловлено рядом причин: несовершенством нормативной базы, регулирующей применение технологий виртуальной реальности в образовательной деятельности; отсутствием технических регламентов, обеспечивающих безопасность обучения в виртуальной реальности; плюрализмом методологических подходов к определению понятий «виртуальная реальность», «дополненная реальность», «иммерсивная реальность».

Отметим, что в современной научной отечественной и зарубежной литературе до сих пор не сложилось единого понимания, что такое виртуальные лаборатории. В классическом понимании лаборатория понимается как отдел, то есть физическое место, где проводятся научные и технические опыты, экспериментальные исследования, анализы. В переносном смысле лабораторией называют некие действия, в результате или процессе которых возникают элементы творчества, поиск нового опыта или решения, которого еще не было в сознании субъекта этого поиска. Таким образом, в классическом определении подчеркивается возможность для лаборатории быть как средством, так и методом учебного или научного познания.

В то же время в известной литературе виртуальные лаборатории определяются и описываются, соглашаясь с понятием «лаборатории как места для экспериментов и опытов», т. е. только как средства, представляющего собой интернет-сайт, компьютерную программу (тренажер, симулятор), программно-аппаратный комплекс. Так, К. Турданов, А. Д. Палуанова, М. М. Ешбаева определяют виртуальную лабораторию как лабораторную установку с удаленным доступом, в которую входит как реальное лабораторное оборудование, так и программно-аппаратное обеспечение. Процессы, моделируемые в такой лаборатории, управляются через компьютер [1]. Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко, обобщая разные определения искомого понятия, отмечают, что зачастую к виртуальным лабораториям относят размещенный в сети Интернет разнообразный контент: сайты, задания и методические указания для проведения лабораторных работ, медиафайлы [2]. Усама, Бандар и др. дают системное определение виртуальным лабораториям как опытно-экспериментальным занятиям, предоставляющим возможность практиковаться с помощью компьютера. При этом рядом авторов отмечается доступность и мотивационная значимость применения виртуальных лабораторий в обучении, особенно в отношении абстрактных понятий [3].

Приведенные выше подходы к определению показывают, что виртуальные образовательные лаборатории могут быть не только средством, но и способом познания. Поэтому правильной считать под виртуальными образовательными лабораториями не только аппаратно-программный комплекс, но и процесс получения знания в безопасной интерактивной творческой экспериментальной деятельности.

Анализ существующих решений и исследований, посвященных различным вопросам применения виртуальных лабораторий в образовательной и научной деятельности, позволил разработать классификацию виртуальных лабораторий по таким основаниям, как многомерность, имитационность, форма представления информации, свобода познавательного творчества и модальность восприятия.

Так, по многомерности (объему) виртуальной реальности выделяются трехмерные (3D), двухмерные, плоскостные (2D). Виртуальные 2D-лаборатории лишены реализма и обеспечивают низкое погружение по сравнению с лабораториями, использующими 3D-графический интерфейс.

По имитационности выделяют симуляторы (программное обеспечение, имитирующие лабораторные опыты), дистанционные (реальные лабораторные установки с удаленным доступом) и гибридные виртуальные лаборатории. Все три вида виртуальных образовательных лабораторий могут быть одинаково эффективны в зависимости от поставленных образовательных задач.

По форме представления информации можно выделить текстовые виртуальные лаборатории (по сути – методички для проведения лабораторных работ), графические (в том числе фотографические), видео, трехмерную компьютерную графику и CGI (от англ. computer-generated imagery, букв. «изображения, созданные компьютером»).

С точки зрения свободы познавательного творчества виртуальные лаборатории бывают как предусматривающие строгое воспроизведение определенного набора опытов, так предоставляющие возможность свободного изучения моделируемых процессов.

По модальности ведущего канала восприятия информации виртуальные образовательные лаборатории могут быть разделены на аудиальные, визуальные, кинестетические, смешанные. Большинство существующих виртуальных образовательных лабораторий имеет визуальную модальность.

Последнее часто отмечается как преимущество виртуальных лабораторий как средства обучения, так как у современных школьников наблюдается приоритет визуального канала восприятия над всеми остальными.

Анализ рынка решений виртуальных лабораторий (STAR, Virtulab, Algodoo, PhET, Wolfram Demonstrations Project, Виртуальные лаборатории teachmen.ru, LateNiteLabs, Labshare, Labster, VirtualLabs, VR ChemistryLab, physlab, ROQED PhysicsLab, МЭШ и др.) показали большую вариативность моделируемых процессов и способов их представления. Большинство из рассматриваемых решений являются 2D-решениями, позволяют просматривать различные опыты, реже – оперировать с моделью самостоятельно. Следует отметить, что большинство приложений разрабатывается для предметов естественно-научного цикла. В них представлены химические опыты, лабораторные работы, иллюстрирующие законы физики, симуляторы микробиологических лабораторий и др. Социально-гуманитарные дисциплины остаются зачастую за рамками цифровизации образования.

Как уже отмечалось выше, многие виртуальные лаборатории направлены на работу с визуальной информацией, поэтому рассмотрим особенности зрительного восприятия, которые следует учитывать при работе с виртуальными лабораториями при обучении детей младшего школьного возраста.

Одним из необходимых условий успешного обучения младших школьников является умение идентифицировать изучаемые объекты. Идентификация изучаемых объектов – довольно распространенная операция в процессе наблюдений, а способность к идентификации является одним из проявлений наблюдательности. Причем дети могут проявлять адаптивные и гибкие стратегии перцептивной обработки сложных натуралистических изображений [4].

Умение идентифицировать графические объекты является необходимым условием узнавания изучаемых объектов, а также осуществления самоконтроля и самооценки в различных видах деятельности, например, изобразительной. Визуальная сложность наблюдаемых объектов (фигуры, формы, знаки, графемы и их сочетание) влияет на производительность при чтении и других задачах визуального различения. Меньшая визуальная сложность коррелирует с более легким обучением, обработкой и использованием визуального опыта.

Нами было проведено исследование эффективности идентификации графических объектов различной сложности учениками начальных классов. Для оценки умения идентифицировать графические объекты были использованы задания, в которых учащимся требовалось узнать идентичные объекты среди нескольких похожих [5]. Задания были разделены на серии различной сложности. В первой были рисунки, состоящие из одного элемента, во второй – из двух и т. д. Наиболее сложной была шестая серия заданий, в которой необходимо было идентифицировать рисунок из шести

элементов. Тестирование учащихся проходило в начале учебного года. Всего был обследован 281 учащийся школ Великого Новгорода (1–3 класс). Также в ходе эксперимента учащимся предлагались задания на выделение отличительных признаков между изображениями, запоминание графических объектов и решение теста Равена. Результаты выполнения младшими школьниками заданий на идентификацию и выделение отличий между изображениями приведены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Эффективность идентификации графических объектов

Класс	Количество испытуемых, чел.	Эффективность идентификации идентичных графических объектов, %	Ошибка средней арифметической (m1)	Эффективность выделения отличительных признаков графических объектов, %	Ошибка средней арифметической (m2)
1	53	33,2	0,01	0,302	0,02
2	117	64,9	0,02	0,523	0,02
3	111	70,8	0,01	0,664	0,02

Таблица 2

Взаимосвязь между показателями идентификации графических объектов, запоминания и логического мышления (n = 281)

	Эффективность идентификации идентичных графических объектов	Эффективность выделения отличительных признаков графических объектов	Воспроизведение объектов по памяти	Уровень развития логического мышления (Тест Равена)
Эффективность идентификации идентичных графических объектов	—	0,51	0,40	0,57
Эффективность выделения отличительных признаков графических объектов	0,51	—	0,53	0,46
Воспроизведение объектов по памяти	0,40	0,53	—	0,28
Уровень развития логического мышления (Тест Равена)	0,57	0,46	0,28	—

Как видно из данных табл. 1, в процессе обучения происходят значительные улучшения зрительного восприятия. Следует отметить высокий темп развития у учащихся первого класса умения идентифицировать одинаковые изображения в ряду сходных и постепенное снижение к третьему. Аналогичной динамикой характеризуется и эффективность выделения отличительных признаков, определяемая на визуально-графическом материале. Вместе с тем идентификация визуально-графических объектов с пятью переменными признаками остается достаточно сложной даже для третьеклассников. Отметим, что и при выделении отличий изображений никто из детей не смог найти их свыше 15.

Эффективность выполнения заданий учениками зависела от сложности количества переменных признаков у изображений. Наиболее легким для учащихся являлось опознание одно- и двух-элементных изображений, в которых учащиеся вторых и третьих классов не допускали ошибок, а из первоклассников ошибались не более 7,5 % детей. При увеличении сложности изображений за счет включения большего количества элементов эффективность резко падала, в особенности у первоклассников.

Определение взаимосвязи между показателями эффективности идентификации и выделения отличительных признаков графических объектов, а также показателями зрительной памяти и логического мышления производилась с помощью определения коэффициента линейной корреляции Спирмена.

Исследование показало, что между показателями эффективности идентификации графических объектов и эффективностью выделения отличительных признаков на графическом материале имеется прямая средняя статистическая взаимосвязь ($r = 0,51$).

Интересно, что прямая средняя взаимосвязь наблюдается для показателей эффективности идентификации графических объектов и уровня развития логического мышления, определяемого по тесту Равена ($r = 0,57$), в то время как эффективность определения отличительных признаков графических объектов оказывается больше взаимосвязана с показателями зрительной памяти ($r = 0,53$).

Проведенное исследование позволяет сделать выводы как о необходимости проведения систематической работы по выделению сходных и отличительных признаков, а также распознаванию одинаковых визуальных объектов в среде сходных. Несформированность идентификации графических объектов у выпускников начальной школы может привести к ошибкам восприятия при работе в виртуальной среде, когда один похожий объект ошибочно принимается за другой. Преодоление данных трудностей возможно как за счет систематических упражнений, так и за счет включения других каналов восприятия: тактильного, моторного познания и речи. Что может быть реализовано в виртуальных образовательных лабораториях.

Виртуальная среда погружает ученика в дополнительное визуальное пространство, в котором можно наблюдать такие явления и законы физики и химии, которые невидимы в реальном мире. Слуховой и зрительный каналы восприятия, как отмечалось выше, активно задействованы в большинстве виртуальных лабораторий. Однако потенциал тактильного восприятия в виртуальной среде велик. Подключение тактильного восприятия наряду со зрительным и слуховым производится за счет использования специальных перчаток [6] или за счет воздушной сенсорной стимуляции [7].

Y. Walsh, A. Magana, T. Yuksel экспериментально доказали, что учащиеся испытывают некоторые затруднения при изучении в виртуальной лаборатории предметов без опоры на кинетическое восприятие. Авторы отмечают, что при изучении объектов только в виртуальных лабораториях школьники испытывают затруднения с пониманием таких свойств, как плотность и вес, масса и площадь поверхности, мягкость и гладкость [8]. В то же время специалистами Национальной ключевой программы исследований и разработок Китая было доказано, что включение кинетического восприятия в работу виртуальной лаборатории возможно. Авторами было разработано и апробировано в среде китайских подростков образовательное приложение с тактильным устройством – Naryl, работа с которым сказалась на повышении эффективности образовательного процесса [9]. Передача структуры материалов, масштаба, температуры, влажности, атмосферы места, запахов и звуков за счет новейших технологий способствует повышению мотивации у обучающихся, а также позволяет получить опыт, который в реальности получить было бы невозможно [10]. Таким образом, можно говорить о возможности и необходимости расширения сенсорного опыта детей при использовании виртуальных лабораторий.

Приведенные результаты исследований и анализ научных работ позволяют сформулировать основные принципы обеспечения безопасности и эффективности образовательной среды виртуальной образовательной лаборатории.

Принцип имитации реальности. Ученик не может быть простым наблюдателем, он находится во взаимодействии с объектами познания в виртуальной образовательной лаборатории, чем более реалистично и синхронно данное взаимодействие (многомерность пространства, быстрый отклик на действия ученика, включение разных каналов восприятия одновременно и т. п.), тем убедительнее происходит усвоение представленного учебного материала.

Принцип научности данных, получаемых в процессе обучения в виртуальной образовательной лаборатории. Он означает, что экспериментальные данные, генерируемые виртуальными лабораториями, подкрепляются математическими моделями. Таким образом, к концу конкретного эксперимента учащимся предоставляются правдоподобные экспериментальные данные для дальнейшей обработки и анализа. Данный принцип предъявляет высокие требования к точности математических моделей, лежащих в основе разрабатываемых виртуальных лабораторий.

Принцип ответственного отношения (этики обучения в виртуальных образовательных лабораториях) к подготовке темы и способов обучения означает, что группа разработчиков и учитель несут ответственность не только за научную составляющую содержания виртуальной образовательной лаборатории, но и за соблюдение этических требований к предоставленной в ней информации.

Проведенное исследование показало, что виртуальные образовательные лаборатории обладают большим потенциалом для изучения различных объектов, их свойств и закономерностей. В то же время представленные решения позволяют школьникам изучать сложные темы предметов естественно-научного цикла. При работе с младшими школьниками в виртуальной лаборатории следует ограничивать количество одновременно воспринимаемых признаков, в противном случае учащиеся, имеющие недостаточно высокий уровень развития мышления или зрительной памяти, будут затрудняться в их идентификации. Следует транслировать объекты одного класса как можно более условно, акцентируя внимание детей на основных изучаемых свойствах. В то же время при специальной организации образовательного процесса с использованием виртуальных образовательных лабораторий и разработке обучающих заданий, направленных на развитие наблюдательности детей и умения идентифицировать графические (визуальные) объекты, может значительно улучшиться как восприятие детей, так и эффективность образовательного процесса. Расширение модальностей восприятия за счет вовлечения в учебно-познавательный процесс не только визуального, но и кинестетического канала восприятия позволяет облегчить обучающимся изучение сложных естественно-научных явлений.

Выделенные в статье принципы необходимо учитывать при разработке образовательных продуктов, а также при их отборе педагогом в качестве учебно-методического обеспечения учебного процесса.

Список источников

1. Турданов К., Палуанова А. Д., Ешбаева М. М. Особенности виртуальных лабораторий // ReFocus. 2023. № 2. С. 124–127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-virtualnyh-laboratoriy> (дата обращения: 22.03.2023).
2. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Виртуальные образовательные лаборатории: принципы и возможности // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-obrazovatelnye-laboratorii-printsipy-i-vozmozhnosti> (дата обращения: 23.03.2023).
3. Ibrahim U. M., Alsaif B. S., Alblaihed M., Ahmed S. S.I., Alsharif H. A., Abdulkader R. A., Diab H. M. Interaction between cognitive styles and genders when using virtual laboratories and its influence on students of health college's laboratory skills and cognitive load during the Corona pandemic // Heliyon. 2022. Vol. 8, № 4. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09213> (дата обращения: 30.03.2023).
4. Schlegelmilch K., Wertz A. E. Grass and gravel: Investigating visual properties preschool children and adults use when distinguishing naturalistic images // Cognitive Development. 2023. Vol. 66. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101324> (дата обращения: 30.03.2023).
5. Масленников В. А. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. 240 с.
6. Liu H., Zhang Z., Jiao Z., Zhang Zh., Li M., Jiang Ch., Zhu Y., Zhu S.-Ch., A reconfigurable data glove for reconstructing physical and virtual grasps // Engineering. 2023. P. 1–29. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eng.2023.01.009> (дата обращения: 23.03.2023).

7. Perquin M. N., Taylor M., Lorusso J., Kolasinski J. Directional biases in whole hand motion perception revealed by mid-air tactile stimulation // *Cortex*. 2021. Vol. 142. P. 221–236. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2021.03.033> (дата обращения: 23.03.2023).
8. Walsh Y., Magana A., Yuksel T., Krs V., Ngambeki I., Berger E., Benes B. Board # 39: Identifying Affordances of Physical Manipulative Tools for the Design of Visuo-haptic Simulations. (2017). doi: 10.18260/1-2—27845.
9. Zhuoluo M. A., Liu Y., Zhao L. Effect of haptic feedback on a virtual lab about friction // *Virtual Reality & Intelligent Hardware*. 2019. Vol. 1 (4). P. 428–434 doi: 10.1016/j.vrih.2019.07.001
10. Глоба А. Гибридная модель для вовлечения студентов в практические онлайн-занятия // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2022. № 3. С. 7–35. doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-7-35

References

1. Turdanov K., Paluanova A. D., Yeshbayeva M. M. Osobennosti virtual'nykh laboratoriy [Features of virtual laboratories]. *ReFocus*, 2023, no. 2, pp. 124–127 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-virtualnyh-laboratoriy> (accessed 22 March 2023).
2. Nikulina T. V., Starichenko Ye. B. Virtual'nyye obrazovatel'nyye laboratorii: printsipy i vozmozhnosti [Virtual educational laboratories: principles and possibilities]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical education in Russia*, 2016, no. 7 (in Russian) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-obrazovatelnye-laboratorii-principy-i-vozmozhnosti> (accessed 23 March 2023).
3. Ibrahim U. M., Alsaif B. S., Alblaihed M., Ahmed S. S. I., Alsharif H. A., Abdulkader R. A., Diab H. M. Interaction between cognitive styles and genders when using virtual laboratories and its influence on students of health college's laboratory skills and cognitive load during the Corona pandemic. *Heliyon*, 2022, vol. 8, no. 4, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09213> (accessed 30 March 2023).
4. Schlegelmilch K., Wertz A. E. Grass and gravel: Investigating visual properties preschool children and adults use when distinguishing naturalistic images. *Cognitive Development*, 2023. vol. 66. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101324> (accessed 30 March 2023).
5. Maslennikov V. A. *Razvitiye intellektual'nykh sposobnostey mladshikh shkol'nikov* [Development of intellectual abilities of younger schoolchildren]. Veliky Novgorod, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University Publ., 2004. 240 p. (in Russian).
6. Liu H., Zhang Z., Jiao Z., Zhang Zh., Li M., Jiang Ch., Zhu Y., Zhu S.-Ch. A reconfigurable data glove for reconstructing physical and virtual grasps. *Engineering*, 2023. Pp. 1–29. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eng.2023.01.009> (accessed 23 March 2023).
7. Perquin M. N., Taylor M., Lorusso J., Kolasinski J. Directional biases in whole hand motion perception revealed by mid-air tactile stimulation. *Cortex*, 2021, vol. 142, pp. 221–236. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2021.03.033> (accessed 23 March 2023).
8. Walsh Y., Magana A., Yuksel T., Krs V., Ngambeki I., Berger E., Benes B. Board # 39: *Identifying Affordances of Physical Manipulative Tools for the Design of Visuo-haptic Simulations*, 2017. doi: 10.18260/1-2—27845
9. Zhuoluo M. A., Liu Y., Zhao L. Effect of haptic feedback on a virtual lab about friction. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 2019, vol. 1 (4), pp. 428–434. doi: 10.1016/j.vrih.2019.07.001
10. Globa A. Gibrinaya model' dlya vovlecheniya studentov v prakticheskiye onlayn-zanyatiya [Hybrid Model for Tutorial Engagement]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2022, no. 3, pp. 7–35 (in Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-7-35.

Информация об авторах

Алексеева О. В., кандидат педагогических наук, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173021).
E-mail: roolalex@ya.ru

Александрова Н. В., кандидат психологических наук, доцент, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173021).
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Скворцова Т. П., кандидат педагогических наук, Институт стратегии развития образования (ул. Жуковского, 16, Москва, Россия, 101000).

E-mail: tanechk-a@bk.ru

Information about the authors

Alekseeva O. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. B. St-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173021).

E-mail: roolalex@ya.ru

Aleksandrova N. V., Candidate of Psychological Sciences, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. B. St-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173021).

E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Skvortsova T. P., Candidate of Pedagogical Sciences, Institute for Educational Development Strategy (ul. Zhukovskogo, 16, Moscow, Russian Federation, 101000).

E-mail: tanechk-a@bk.ru

Статья поступила в редакцию 01.09.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 01.09.2023; accepted for publication 30.10.2023

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-143-153>

Качественные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность (в представлении преподавателей и студентов)

*Иван Александрович Табунов¹, Ольга Валериевна Смирнова²,
Татьяна Васильевна Сборцева³*

^{1, 2, 3} Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия

¹ iatabunov@chsu.ru

² ovsmirnova@chsu.ru

³ tvsbortceva@chsu.ru

Аннотация

Переход от парадигмы обучения к парадигме учения в высшем образовании связан с необходимостью вовлеченности студентов в учебный процесс. В теоретической части статьи понятие вовлеченности сравнивается с созвучными и похожими по содержанию терминами. Рассматриваются организационный, социально-педагогический и психолого-педагогический подходы к трактовке данного понятия. Цель эмпирического исследования – выявить качественные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность в представлении преподавателей и студентов. Всего в исследовании приняло участие более 80 респондентов (преподаватели вузов и студенты 2–5 курсов социально-гуманитарных и психолого-педагогических направлений подготовки). На основе контент-анализа 1 514 суждений респондентов были выделены содержательные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность, а также факторы, которые оказывают влияние на ее формирование. Научная новизна работы заключается в представлении анализа подходов к трактовке понятия вовлеченности, анализа содержательных характеристик вовлеченности студентов в учебную деятельность, а также факторов формирования данного типа вовлеченности.

Ключевые слова: вовлеченность, учебная деятельность, студенты

Для цитирования: Табунов И. А., Смирнова О. В., Сборцева Т. В. Качественные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность (в представлении преподавателей и студентов) // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 143–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-143-153>

PSYCHOLOGY

Original article

Qualitative characteristics of students' involvement in educational activities (in the view of lecturers and students)

Ivan A. Tabunov¹, Olga V. Smirnova², Tatiana V. Sbertseva³

^{1, 2, 3} Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation

¹ iatabunov@chsu.ru

² ovsmirnova@chsu.ru

³ tvsbortceva@chsu.ru

Abstract

Currently, students studying at higher educational institutions must meet a number of requirements. This includes involvement in the educational process. Higher school teachers are required to monitor the level of engagement, as well as to form it among students. In the theoretical part of the article, the authors consider approaches to the interpretation of involvement. The authors compare it with terms that are consonant and similar in content. They also conducted an analysis of engagement studies in the framework of organizational, socio-pedagogical and psychological-pedagogical directions. The purpose of the empirical study is to identify the qualitative characteristics of students' involvement in educational activities in the representation of teachers and students. 80 respondents took part in the study (university teachers and students of 2-5 courses of socio-humanitarian and psychological-pedagogical areas of training). As a result, the authors identified meaningful characteristics of involvement in educational activities. In addition, they identified a number of factors that have a stronger impact on the formation of students' involvement in educational activities. The scientific novelty of the work is the presentation of the analysis of approaches to involvement, the analysis of the content characteristics of students' involvement in educational activities, as well as the factors of formation of this type of involvement.

Keywords: engagement, educational activity, students

For citation: Tabunov I. A., Smirnova O. V., Sbertseva T. V. Qualitative characteristics of students' involvement in educational activities (in the view of lecturers and students) [Kachestvennyye kharakteristiki вовлеченности студентов в учебную деятельность (в представлении преподавателей и студентов)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 143–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-143-153>

Современная высшая школа нередко сталкивается с проблемой недостаточной профессиональной ориентированности абитуриентов, поступающих в вуз, а в дальнейшем и недостаточной вовлеченностью студентов в учебный процесс. Бывает, что выбор молодыми людьми того или иного направления подготовки или специальности обусловлен случайными обстоятельствами («за компанию с друзьями», «куда баллов хватило», «где были бюджетные места», «учиться легко» и др.).

В то же время со стороны университета важно, чтобы студенты участвовали в различных профессионально направленных конкурсах, реализовывали профессиональные проекты и занимали призовые места на предметных олимпиадах, выпускники трудоустраивались по специальности. Все это порождает проблемы и делает актуальным вопрос изучения вовлеченности студентов в учебную деятельность.

Если мы обратимся к анализу понятия «вовлеченность» в психологической науке, то обнаружим, что на сегодняшний день не существует однозначной содержательной трактовки этого феномена. Однако есть достаточное количество терминов, схожих по содержанию с данным понятием (влечение, привлечение, вовлечение, увлеченность и др.).

Влечение, в частности, рассматривается И. В. Добряковой, С. Н. Ениколоповой, Д. А. Умняшиной, Ю. А. Фесенко как неосознанное стремление к чему-либо [1, 2]. А. О. Горшенкова, Н. В. Горшенкова, Ю. М. Фисин [3, 4] при этом рассматривают познавательные влечения в учебной деятельности. Влечение, как и вовлеченность, представляет из себя стремление к объекту, но в отличие от вовлеченности оно редко осознается и часто характеризуется непреодолимой силой.

А понятия «привлечение» и «вовлечение» в литературе выступают как синонимичные и обозначают процесс побуждения человека к совершению каких-либо действий, негативных (С. В. Карташов, А. А. Румянцев) или позитивных (В. А. Данилова, С. И. Поздеева, М. А. Эльман). Во втором случае вовлечение является просоциальным психологическим явлением, и в таком контексте более сходно с вовлеченностью, потому что может являться ее причиной [5–8].

Также созвучны с вовлеченностью термины «включенность» и «увлеченность». Н. И. Алёшкин, В. М. Бызова, А. Е. Ловягина, К. Г. Логунова, Е. И. Перикова, Л. А. Самойлюк, Л. Ф. Сербина, А. А. Соломенникова предлагают рассматривать включенность как явление, связанное с мотивацией, подразумевающее устойчивый интерес к какой-либо деятельности [9–11]. В этом усматривается сходство с вовлеченностью, но в несколько узком аспекте – только в момент исполнения деятельности непосредственно.

В. Е. Василенко и Л. С. Глинкина указывают, что увлеченность можно понимать как одну из предпосылок зависимости [12]. Данный контекст противоречит нашему трактованию вовлеченности.

Привлекает понимание увлеченности как позитивно окрашенного психического состояния, подразумевающего высокий уровень интереса и мотивации к деятельности, изложенное в работах А. М. Беспалова, М. С. Власова, Н. Г. Кондратюка, Л. А. Мокрецовой, В. И. Моросановой, М. М. Прудниковой, О. А. Сычева [13, 14].

В ходе анализа литературы мы также обратили внимание на связь вовлеченности с отдельными характеристиками мотивационно-волевой сферы личности. Некоторой основой для активного включения и последующего выполнения человеком деятельности различные авторы выделяют заинтересованность и мотивированность (И. А. Кравченко, Н. В. Соловьёва, М. Ю. Тимофеева).

Немаловажно, что мотивированность, с точки зрения исследователей [15], можно сформировать. На наш взгляд, вовлеченность, как и мотивированность, основывается на внутренних факторах, поэтому и вовлеченность тоже поддается целенаправленному формированию.

На основании анализа исследований феномена вовлеченности и близких к нему по трактовке понятий считаем нужным выделить ключевые характеристики вовлеченности как некоего психического состояния: осознанность, эмоциональная окрашенность, опосредованность целью деятельности, направленность на достижение продуктивного результата.

Помимо наличия близких по значению терминов, феномен вовлеченности является предметом изучения через призму разных направлений науки. В числе основных можем выделить организационный, социально-педагогический и психолого-педагогический подходы к анализу данного понятия.

В рамках организационного подхода (Ю. В. Бурцева, М. Г. Масилова) вовлеченность выступает в виде состояния, в котором работники стремятся к реализации своих трудовых функций эффективно, качественно и продуктивно [16]. Их мотивация при этом является чаще всего нематериальной.

В рамках социально-педагогического подхода Д. Б. Ефимов, Н. Г. Малошенок фиксируют внешние проявления поведения студентов в вузе и тем самым оценивают вовлеченность в деятельность [17, 18].

Наиболее близким для нас является психолого-педагогический подход (Ю. В. Бадалян, О. М. Краснорядцева, Е. В. Павлова, С. В. Смирнова). В исследованиях данных авторов обозначены виды вовлеченности [19], выделены психологические особенности вовлеченных студентов, такие как внутренняя мотивация, самоэффективность, метакогнитивная включенность, самоорганизация, уверенность в собственной способности контролировать текущую ситуацию [20].

Для более глубокого анализа содержательных характеристик вовлеченности студентов в учебную деятельность мы провели эмпирическое исследование, целью которого было выявить качественные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность (в представлении преподавателей и студентов).

К участию в данном исследовании привлекли как преподавателей, так и студентов для того, чтобы получить полную картину качественных характеристик вовлеченности студентов в учебную деятельность. В качестве контингента испытуемых выступили 42 преподавателя вузов и 46 студентов 2–5-х курсов социально-гуманитарных и психолого-педагогических направлений подготовки.

В качестве методики исследования выступила разработанная анкета, в которой респонденты могли описать свой опыт взаимодействия со студентами, демонстрирующими вовлеченность в учебную деятельность. Учитывая то, что как преподаватели, так и студенты могли испытывать затруднения в описании содержательных характеристик вовлеченного студента, мы предложили дать психологический портрет студентов, которых можно назвать безучастными к учебной деятельности. При этом исходили из того, что вовлеченность и безучастность к учебной деятельности являются полярными понятиями. В текст анкеты были включены вопросы, в которых предлагалось описать конкретного студента, и вопросы, в которых нужно было дать обобщенную характеристику вовлеченного или безучастного студента, а также вопросы, которые позволили в последующем выделить факторы, влияющие на формирование вовлеченности студентов в учебную деятельность.

Всего респондентами было сформулировано 1 514 суждений. Для анализа результатов анкетирования использовали метод контент-анализа высказываний преподавателей и студентов. В ходе контент-анализа суждения преподавателей и студентов подвергались классификации и частотному распределению. Для математико-статистической обработки был применен критерий углового преобразования Фишера ϕ^* .

Обратимся к анализу результатов исследования.

Преподаватели в равной мере замечают проявления как вовлеченности студентов в учебном процессе (указывая в среднем 5,17 характеристик), так и безучастности (5,11 характеристик). Это можно объяснить тем, что преподаватели, в отличие от студентов, во время учебного занятия одновременно держат в поле зрения всю академическую группу и каждого студента в отдельности. Кроме того, это может быть обусловлено имеющимся у них опытом управления учебной деятельностью студентов.

Студентам же проще охарактеризовать безучастного одноклассника, выделив негативные внешние поведенческие проявления безучастности (указывают в среднем 5,24 характеристик), чем вовлеченного (4,67 характеристик). Это связано с тем, что именно проявление ненормативного поведения в рамках учебной деятельности привлекает внимание окружающих, вызывает негативную эмоциональную реакцию.

Полученные характеристики безучастности мы инвертировали для того, чтобы получить общий перечень качественных характеристик вовлеченности студентов в учебную деятельность. Контент-анализ высказываний респондентов позволил выявить шесть обобщенных категорий характеристик вовлеченности: поведение на занятиях, отношение к учебной деятельности, выполнение учебных действий, отношение к будущей профессии, личностно-коммуникативные качества, отношение к внеучебной деятельности. Результаты частотного распределения категорий характеристик вовлеченности студентов в учебную деятельность с точки зрения преподавателей и студентов представлены в табл. 1.

Чаще всего преподаватели, характеризуя вовлеченность студентов, обращают внимание на поведение на занятиях (частота суждений 32 %) и отношение к учебной деятельности (22 %), студенты же в первую очередь отмечают выполнение учебных действий (38 %) и личностно-коммуникативные качества (25 %).

Таблица 1

*Частотное распределение категорий характеристик вовлеченности
с точки зрения преподавателей и студентов, %*

Категории характеристик вовлеченности	Частота суждений преподавателей	Частота суждений студентов	φ^*
Поведение на занятиях	32	16	5,63
Отношение к учебной деятельности	22	13	3,53
Выполнение учебных действий	21	38	5,63
Отношение к будущей профессии	10	6	<i>1,996</i>
Личностно-коммуникативные качества	12	25	4,69
Отношение к внеучебной деятельности	3	2	—

Примечание: полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,05$; прочерком обозначено отсутствие статистически значимых различий.

Математико-статистический анализ позволил выявить существование статистически значимых различий в частоте суждений преподавателей и студентов о характеристиках вовлеченности в учебную деятельность. Так, преподаватели чаще студентов при характеристике вовлеченности замечают особенности поведения на занятиях ($\varphi^* = 5,63$, $p \leq 0,01$), а также чаще отмечают особенности отношения к учебной деятельности ($\varphi^* = 3,53$, $p \leq 0,01$).

Студенты чаще, чем преподаватели, характеризуют вовлеченность в учебную деятельность, называют особенности выполнения учебных действий ($\varphi^* = 5,63$, $p \leq 0,01$) и личностно-коммуникативные качества вовлеченных студентов ($\varphi^* = 4,69$, $p \leq 0,01$).

Обратимся к содержательной характеристике отдельных категорий вовлеченности студентов в учебную деятельность.

В категорию «поведение на занятиях» всеми испытуемыми были отнесены активность на занятиях (как практических, так и лекционных), ответы на вопросы преподавателя. Такой студент, по мнению респондентов, сам задает вопросы, конспектирует лекции, готовит устные выступления. Педагоги, кроме этого, обращают внимание, что вовлеченный студент поддерживает визуальный контакт с преподавателем, обменивается мнениями с одноклассниками, участвует в дискуссиях.

К категории «отношение к учебной деятельности» все респонденты относят обучение не ради оценки, а ради знаний, обладание высокой внутренней учебной мотивацией, нестандартный подход к выполнению заданий. В дополнение к этому преподаватели отметили, что вовлеченные студенты чаще участвуют в дополнительных учебных мероприятиях – конкурсах, олимпиадах, конференциях.

По категории «выполнение учебных действий» испытуемые характеризуют вовлеченных студентов как стабильно выполняющих домашние и иные задания в установленные сроки, а также делающих дополнительные задания. Кроме этого, студенты больше акцентировали внимание на том, что вовлеченные посещают большую часть занятий, а также то, что они часто получают «автоматы» и учатся «без долгов».

Личностно-коммуникативные качества вовлеченных студентов, по мнению респондентов, – это ответственность, активность, инициативность и целеустремленность. Но для студентов более значимыми являются характеристики, которые описывают их взаимодействие в группе, такие как: помощь одноклассникам, отзывчивость, а также то, что вовлеченные студенты часто выступают организаторами внутригрупповой активности.

В категорию «отношение к профессии» всеми испытуемыми было отнесено то, что вовлеченные студенты знают, на кого учатся и хотят работать по профессии. Мнение преподавателей было уточнено тем, что вовлеченность подразумевает понимание важности получаемых знаний в предстоящей профессиональной деятельности, а также заинтересованность в профессиональном росте

и построении карьеры. Для студентов в этой категории, помимо общих аспектов, важно то, что вовлеченный студент переживает за свое будущее в целом.

К категории «отношение к внеучебной деятельности» все респонденты относят высокий уровень активности в ней, участие в большом количестве мероприятий. Преподаватели отмечают одну небольшую, но существенную характеристику – вовлеченный студент умеет «связывать» внеучебную деятельность с учебной, профессиональной.

Далее были проанализированы представления респондентов о факторах, которые могут оказывать влияние на формирование вовлеченности студентов в учебную деятельность. Также были выделены две группы факторов: внешние (включают в себя следующие категории: социально-психологические, ситуативные, материальные и стимулирующие) и внутренние (коммуникативные, личностные, психофизиологические, мотивационные).

При этом преподаватели и студенты чаще отмечают внешние (56 и 58 %), чем внутренние (44 и 42 %), факторы формирования вовлеченности студентов в учебную деятельность. Математический анализ показал отсутствие статистически значимых различий между внутренними и внешними факторами в целом.

Рассмотрим факторы формирования вовлеченности студентов в учебную деятельность (по мнению респондентов) более детально. Содержательная характеристика внешних и внутренних факторов формирования вовлеченности в представлении преподавателей и студентов приведена в табл. 2.

Таблица 2

Содержательная характеристика факторов формирования вовлеченности студентов в учебную деятельность в представлении преподавателей и студентов, %

Группы факторов	Категории факторов	Частота суждений студентов	Частота суждений преподавателей	φ^*
Внешние	Социально-психологические	27,6	25,57	–
	Ситуативные	15,37	19,49	1,88
	Материальные	12,24	9,37	–
	Стимулирующие	2,86	1,77	–
Внутренние	Мотивационные	21,88	24,05	–
	Личностные	12,24	15,7	–
	Психофизиологические	5,73	2,79	2,25
	Коммуникативные	2,08	1,26	–

Примечание: обычным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,05$; прочерком обозначено отсутствие статистически значимых различий.

Опишем более подробно группу внешних факторов формирования вовлеченности, включающую в себя социально-психологические, ситуативные, материальные и стимулирующие.

К социально-психологическим факторам респонденты отнесли личность преподавателя, стиль педагогического общения, отношение преподавателя к студентам, его собственную заинтересованность, стиль подачи учебного материала. Также к этой группе факторов относятся отношения между одноклассниками. Преподаватели к этому также добавляют психологический климат на выпускающей кафедре, адаптированность студентов (и к учебе, и в коллективе), а также уточняют, что именно может вовлечь студентов в подачу материала (практичность, проблемность, личностно ориентированный подход, интерактивность, использование кейсов и геймификации). Для студентов же

ключевыми социально-психологическими факторами вовлеченности являются отношения с противоположным полом и ситуация в семье.

К внешним ситуативным факторам, с точки зрения испытуемых, относятся необходимость подрабатывать, а также оптимальность расписания и учебных планов. Преподаватели дополняют эту группу факторов влиянием социально-экономической ситуации и условиями работы с академическими задолженностями студентов (может ли вуз без особых потерь, сохранности контингента обучающихся отчислять студентов). Математический анализ показал значимые различия по категории внешних ситуативных факторов ($\varphi^* = 1,88$, $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что преподаватели значимо чаще, чем студенты, считают, что на вовлеченность в учебную деятельность влияют внешние ситуативные факторы.

Характеризуя внешние материальные факторы, респонденты называют в первую очередь инфраструктуру вуза (комфортность аудиторий и мест отдыха, техническую оснащенность лабораторий), а также текущий уровень стипендии за успешное обучение и финансовую привлекательность будущей профессии. Студенты, в отличие от преподавателей, обращают внимание на уровень комфорта в общежитии или в домашних условиях в качестве фактора формирования вовлеченности в учебную деятельность.

При описании внешних стимулирующих факторов респонденты называют систему поощрений и наказаний в вузе или на отдельной кафедре, а также имидж будущей профессии. Студенты в дополнение к этому считают подобным фактором наличие увлечений или хобби. А преподаватели – наличие четкой системы оценивания и создание ситуаций успеха для студентов.

Внутренние факторы формирования вовлеченности студентов в учебную деятельность, по мнению респондентов, включают в себя четыре группы: мотивационные, личностные, психофизиологические, коммуникативные.

Описывая внутренние мотивационные факторы формирования вовлеченности, респонденты упоминают уровень мотивации студентов, их установки, ценности, интерес к получению образования и интерес к будущей профессии. Преподаватели добавляют к этому заинтересованность в честном труде и осознанный выбор направления подготовки, а студенты – желание быть успешным в целом.

К внутренним личностным факторам и студенты, и преподаватели отнесли трудолюбие, дисциплинированность, целеустремленность и инициативность. Студенты, кроме этих качеств, отмечают уровень самооценки и связанный с ним страх допустить ошибку. Преподаватели делают больший акцент на рефлексии, эрудиции, интеллектуальных качествах и особенностях когнитивной сферы.

В группу внутренних психофизиологических факторов формирования вовлеченности все респонденты относят состояние студента (как физическое, так и психологическое), и, кроме этого, респонденты-студенты отмечают в качестве негативно влияющего фактора наличие зависимостей (игровые, социальные и т. д.). Математико-статистический анализ показал значимые различия по категории внутренних психофизиологических факторов ($\varphi^* = 2,25$, $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что с точки зрения студентов, большее влияние на вовлеченность в учебную деятельность оказывают внутренние психофизиологические факторы.

Последняя группа факторов – внутренние коммуникативные. Характеризуя их, испытуемые называют умение общаться с преподавателями и одногруппниками, проявление дружелюбия.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить содержательные характеристики вовлеченности студентов в учебную деятельность. К ним можно отнести особенности поведения на занятиях, отношение к учебной деятельности, выполнение учебных действий, личностно-коммуникативные качества, отношение к будущей профессии и отношение к внеучебной деятельности.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные в исследовании данные будут применены для последующего выявления структуры вовлеченности студентов в учебную деятельность. На основе этой теоретической информации в дальнейшем возможно будет описать конкретные показатели, критерии и уровни вовлеченности студентов в учебную деятельность, а также разработать комплексную программу диагностики вовлеченности студентов в учебную деятельность.

Кроме того, результаты исследования свидетельствуют о необходимости и возможности целенаправленного формирования вовлеченности студентов в учебную деятельность.

Ответы респондентов убедили в том, что большее внимание при формировании вовлеченности студентов в учебную деятельность необходимо обращать на внешние ситуативные (оптимальность расписания и учебных планов, условия работы с академическими задолженностями студентов), внутренние психофизиологические (оптимальное физическое и психологическое состояние студента) факторы. С нашей точки зрения, необходимо обратить более пристальное внимание на внутренние мотивационные, личностные и коммуникативные факторы.

Список источников

1. Добряков И. В., Фесенко Ю. А. Влечения детей и подростков: становление, проявления, отклонения. СПб.: Проспект Науки, 2022. 344 с.
2. Ениколопов С. Н., Умняшкина Д. А. Психологические проблемы влечения к азартным играм // Криминология: вчера, сегодня, завтра. 2008. № 2 (15). С. 43–62.
3. Горшенкова А. О., Горшенкова Н. В. К вопросу о формах и методах формирования направленности личности педагога-психолога для удовлетворения возникшей потребности к познанию // Форум молодых ученых. 2019. № 3 (31). С. 287–289.
4. Фисин Ю. М. Бессознательные познавательные процессы и их детерминанты // Казанский пед. журнал. 2008. № 7. С. 78–81.
5. Карташов С. В. Способы вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений // Вестник юридического факультета Южного федерального ун-та. 2020. № 1. С. 64–72.
6. Румянцев А. А. Особенности вовлечения граждан в террористическую деятельность // Международное сотрудничество евразийских государств: политика, экономика, право. 2021. № 4. С. 68–70.
7. Данилова В. А., Эльман М. А. Вовлечение жителей в развитие городской среды // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 7 (59). С. 17–24.
8. Поздеева С. И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. Вып. 1 (35). С. 92–96.
9. Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Развитие мотивационной включенности в учебный процесс девушек студенческого возраста // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2022. № 2. С. 10–23.
10. Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психол. журнал. 2019. № 73. С. 126–140.
11. Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Соломенникова А. А. Диагностика включенности родителей в процесс логопедической работы // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 130–134.
12. Глинкина Л. С., Василенко В. Е. Предикторы увлеченности компьютерными играми в период ранней взрослости // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN222.pdf> (дата обращения: 06.05.2023).
13. Мокрецова Л. А., Сычев О. А., Беспалов А. М., Власов М. С., Прудникова М. М. Автономная мотивация учителей и увлеченность работой: роль стиля руководства директора школы и психологического климата // Образование и наука. 2021. № 9. С. 115–141.
14. Кондратюк Н. Г., Моросанова В. И. Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций в контексте проблемы благополучия человека в рабочей среде // Российский психол. журнал. 2022. № 1. С. 143–157.

15. Тимофеева М. Ю., Кравченко И. А., Соловьёва Н. В. Понятие мотивационной заинтересованности у студентов художественных специальностей колледжа // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 262–264.
16. Масилова М. Г., Бурцева Ю. В. Вовлеченность персонала как характеристика организационной культуры // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса. 2016. № 3. С. 137–145.
17. Ефимов Д. Б. Студенческое представительство в университетском управлении: факторы вовлеченности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2 (168). С. 140–167.
18. Малошонов Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
19. Павлова Е. В., Бадалян Ю. В., Смирнова С. В. Особенности «ресурса вовлеченности» студентов с разным академическим опытом // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8 (88). С. 140–148.
20. Павлова Е. В., Краснорядцева О. М. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды // Сибирский психол. журнал. 2021. № 81. С. 52–78.

References

1. Dobryakov I. V., Fesenko Yu. A. *Vlecheniya detey i podrostkov: stanovleniye, proyavleniya, otkloneniya* [Involvement of children and adolescents: formation, manifestations, deviations]. Saint Petersburg, Prospekt Nauki Publ., 2022. 344 p. (in Russian).
2. Enikolopov S. N., Umnyashkina D. A. Psikhologicheskiye problemy vlecheniya k azartnym igram [Psychological problems of attraction to gambling]. *Kriminologiya: vchera, segodnya, zavtra*, 2008, no. 2 (15), pp. 43–62 (in Russian).
3. Gorshenkova A. O., Gorshenkova N. V. K voprosu o formakh i metodakh formirovaniya napravlenosti lichnosti pedagoga-psikhologa dlya udovletvoreniya voznikshykh potrebnosti k poznaniyu [On the question of forms and methods of forming the orientation of the personality of a teacher-psychologist to meet the emerging need for knowledge]. *Forum molodykh uchenykh*, 2019, no. 3 (31), pp. 287–289 (in Russian).
4. Fisin Yu. M. Bessoznatel'nye poznavatel'nye protsessy i ikh determinanty [Unconscious cognitive processes and their determinants]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2008, no. 7, pp. 78–81 (in Russian).
5. Kartashov S. V. Sposoby вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений [Ways of involving minors in committing crimes]. *Vestnik yuridicheskogo fakul'teta Yuzhnogo federal'nogo universiteta – Bulletin of the Law Faculty of the Southern Federal University*, 2020, no. 1, pp. 64–72 (in Russian).
6. Rumyantsev A. A. Osobennosti вовлечения граждан в террористическую деятельность [Features of citizens' involvement in terrorist activities]. *Mezhdunarodnoye sotrudnichestvo evraziyskikh gosudarstv: politika, ekonomika, pravo*, 2021, no. 4, pp. 68–70 (in Russian).
7. Danilova V. A., El'man M. A. Vovlecheniye zhiteley v razvitiye gorodskoy sredy [Involving residents in the development of the urban environment]. *Skif. Voprosy studencheskoy nauki*, 2021, no. 7 (59), pp. 17–24 (in Russian).
8. Pozdeyeva S. I. K probleme вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность [On the problem of involving teachers in research activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 1 (35), pp. 92–96 (in Russian).
9. Alyoshkin N. I., Serbina L. F. Razvitiye motivatsionnoy vklyuchennosti v uchebnyy protsess devushek studencheskogo vozrasta [Development of motivational involvement in the educational process of girls of student age]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, 2022, no. 2, pp. 10–23 (in Russian).
10. Byzova V. M., Perikova E. I., Lovyagina A. E. Metakognitivnaya vklyuchennost' v sisteme psikhicheskoy samoregulyatsii studentov [Metacognitive involvement in the system of mental self-regulation of students]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2019, no. 73, pp. 126–140 (in Russian).
11. Samoylyuk L. A., Logunova K. G., Solomennikova A. A. Diagnostika vklyuchennosti roditel'ey v protsess logopedicheskoy raboty [Diagnostics of parents' involvement in the process of speech therapy]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye – Modern pedagogical education*, 2021, no. 2, pp. 130–134 (in Russian).
12. Glinkina L. S., Vasilenko V. E. Prediktory uvlechenosti komp'yuternymi igrami v period ranney vzroslosti [Predictors of enthusiasm for computer games in early adulthood]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – The*

- world of science. Pedagogy and psychology*, 2022, no. 2 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN222.pdf> (accessed 06 May 2023).
13. Mokretsova L. A., Sychev O. A., Bespalov A. M., Vlasov M. S., Prudnikova M. M. Avtonomnaya motivatsiya uchiteley i uvlechenost' rabotoy: rol' stilya rukovodstva direktora shkoly i psikhologicheskogo klimata [Autonomous motivation of teachers and passion for work: the role of the school principal's leadership style and psychological climate]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2021, no. 9, pp. 115–141 (in Russian).
 14. Kondratyuk N. G., Morosanova V. I. Regulyatornye resursy uvlechenosti rabotoy i preodoleniya professional'nykh deformatsiy v kontekste problemy blagopoluchiya cheloveka v rabochey srede [Regulatory resources of work enthusiasm and overcoming professional deformations in the context of the problem of human well-being in the working environment]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2022, no. 1, pp. 143–157 (in Russian).
 15. Timofeyeva M. Yu., Kravchenko I. A., Solov'yova N. V. Ponyatie motivatsionnoy zainteresovannosti u studentov khudozhestvennykh spetsial'nostey kolledzha [The concept of motivational interest among students of art specialties of the college]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 74-3, pp. 262–264 (in Russian).
 16. Masilova M. G., Burtseva Yu. V. Vovlechenost' personala kak kharakteristika organizatsionnoy kul'tury [Personnel involvement as a characteristic of organizational culture] *Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa*, 2016, no. 3, pp. 137–145 (in Russian).
 17. Efimov D. B. Studencheskoye predstavitel'stvo v universitetskom upravlenii: faktory vovlechenosti [Student representation in university management: factors of involvement]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nye peremeny – Public opinion monitoring: economic and social changes*, 2022, no. 2 (168), pp. 140–167 (in Russian).
 18. Maloshonok N. G. Vovlechenost' studentov v uchebnyy protsess v rossijskikh vuzakh [Involvement of students in the educational process in Russian universities]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37–44 (in Russian).
 19. Pavlova E. V., Badalyan Yu. V., Smirnova S. V. Osobennosti «resursa vovlechenosti» studentov s raznym akademicheskim opytom [Features of the “resource of involvement” of students with different academic experience]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2021, no. 8 (88), pp. 140–148 (in Russian).
 20. Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M. Resurs vovlechenosti kak psikhologicheskaya kharakteristika stepeni sootvetstviya cheloveka i obrazovatel'noy srede [Resource of involvement as a psychological characteristic of the degree of conformity of a person and the educational environment]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2021, no. 81, pp. 52–78 (in Russian).

Информация об авторах

Табунов И. А., старший преподаватель кафедры психологии, Череповецкий государственный университет (ул. Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).
E-mail: iatabunov@chsu.ru

Смирнова О. В., кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (ул. Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).
E-mail: ovsmirnova@chsu.ru

Сборцева Т. В., кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (ул. Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).
E-mail: tvsbortceva@chsu.ru

Information about the authors

Tabunov I. A., senior lecturer, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162609).
E-mail: iatabunov@chsu.ru

Smirnova O. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162609).
E-mail: ovsmirnova@chsu.ru

Sbortseva T. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162609).
E-mail: tvsbortceva@chsu.ru

Статья поступила в редакцию 21.05.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 21.05.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-154-163>

Персональные концепции безопасности в научном пространстве психологического знания

Валерий Геннадьевич Тылец¹, Татьяна Максимовна Краснянская²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, tyletsvalery@yandex.ru

²Московский гуманитарный университет, Москва, Россия, ktm8@yandex.ru

Аннотация

Рассматриваются персональные концепции безопасности, чем восполняется пробел изучения имплицитных образований, управляющих поведением человека при возникновении опасности его жизни и благополучию. Цель исследования – теоретический анализ феномена персональных концепций безопасности. Под персональными концепциями безопасности понимается совокупность ментальных конструкций, образованных проекциями феноменологического пространства безопасности на психические структуры человека и выражающих его субъектную позицию в соответствующей предметной области. Ядро персональных концепций безопасности субъекта образует его концепция личной безопасности, в наибольшей степени связанная с Я-концепцией личности и обладающая высоким воздействием на остальные частные концепции субъекта, его психическое состояние и поведение. Персональные концепции безопасности неоднородны, характеризуются внешней и внутренней структурой, динамичны и полифункциональны (функции управления, трансмиссии и самообновления). Представленные материалы выражают принципиальные позиции по ряду вопросов современности, связанные с повышением защищенности человека в социальной, правовой, экономической и других сферах жизнедеятельности. Предложенная трактовка категории «персональные концепции безопасности», сделанные выводы по содержанию, структуре и свойствам соответствующего феномена создают плацдарм для выбора направлений последующей исследовательской разработки проблематики.

Ключевые слова: безопасность, персональная концепция, имплицитная концепция, концепция безопасности, Я-концепция

Для цитирования: Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Персональные концепции безопасности в научном пространстве психологического знания // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 154–163. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-154-163>

Original article

Personal security concepts in the scientific space of psychological knowledge

Valeriy G. Tylets¹, Tatyana M. Krasnyanskaya²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation, tyletsvalery@yandex.ru

²Moscow University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, ktm8@yandex.ru

Abstract

Personal concepts of security are considered, which fills the gap in the study of implicit formations that control human behavior when there is a danger to his life and well-being. The aim of the study was a theoretical analysis of the phenomenon of personal security concepts. Personal security concepts are understood as a set of mental constructions formed by projections of the phenomenolog-

ical security space on the mental structures of a person and expressing his subjective position in the relevant subject area. The core of the subject's personal security concepts is formed by his personal security concept, which is most closely related to the Self-concept of personality and has a high impact on the rest of the subject's private concepts, on his mental state and behavior. Personal security concepts are heterogeneous, characterized by an external and internal structure, dynamic and multifunctional (control, transmission and self-renewal functions). The materials presented in the article express our principled positions on a number of modern issues related to increasing human security in social, legal, economic and other spheres of life. The proposed interpretation of the category of "personal security concepts", the conclusions drawn on the content, structure and properties of the corresponding phenomenon create a springboard for choosing the directions of subsequent research development of the problem.

Keywords: security, personal concept, implicit concept, security concept, I-concept

For citation: Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Personal security concepts in the scientific space of psychological knowledge [Personal'nye kontseptsii bezopasnosti v nauchnom prostranstve psikhologicheskogo znaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 154–163. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-154-163>

Вопросы безопасности, решение которых в силу их жизненной релевантности высоко значимо для организации социальной практики и в силу этого вызывает исследовательский интерес ряда научных дисциплин, в психологической науке последних десятилетий существенно изменили акценты своей исследовательской проблематики. Ракурс изучения, ранее сфокусированный на выявлении психологических условий безопасности при исполнении работниками сложных, напряженных или монотонных трудовых функций, а также экстремальных видов профессиональной деятельности, ныне все увереннее смещается к установлению психологических детерминантов поведения человека при появлении различных угроз его безопасности. В этом русле уже реализован комплекс психологических и психолингвистических работ, направленных на выявление когнитивных (представлений [1, 2], смыслов [3], репрезентаций [4, 5]), мотивационных (ценностных ориентаций [6], отношений [7]) и характерологических [8] оснований безопасности человека. Полученные результаты позволяют предполагать существование некоторых имплицитных образований, управляющих на психическом уровне поведением человека при возникновении опасности его жизни и благополучию. Указывая подобные образования персональными концепциями безопасности, проблемой данного исследования обозначим вопрос: каковы их содержательные и функциональные особенности? Соответственно, целью предлагаемого исследования будет являться теоретический анализ феномена персональных концепций безопасности. Заявленная цель достигалась на основе решения следующих исследовательских задач: 1) содержательно раскрыть феномен персональных концепций безопасности; 2) выявить его структурные особенности; 3) обозначить функциональные особенности.

Гипотезой исследования выступило предположение, согласно которому персональные концепции безопасности представляют собой частные имплицитные концепции субъекта в сфере безопасности, обладающие содержательными, структурными и функциональными особенностями.

В качестве исследовательских методов привлекались методы теоретического анализа, аналогии, группировки и обобщения.

На протяжении значительного периода развития психологии в поле ее интересов остается изучение особенностей отражения различных объектов (субъектов, явлений) психическими структурами человека. Исторической приоритетностью, в частности, обладает характеристика внутренних структур восприятия личностью самой себя, получивших название Я-концепций (в определенных случаях – профессиональных Я-концепций [9, 10]) и имеющих возрастные, национальные, статусные и пр. особенности [11, 12], несколько уровней организации [13, 14]. В зону научного рассмотрения попали также субъектные представления человека об определенных объектах внешней и внутренней реальности (например, об атеистах и верующих людях [15]), их предметные образы

(например, образ профессии [16]), личностные ценности и смыслы [17, 18]. Средствами психологии была изучена представленность в языковом сознании ряда социально и личностно значимых концептов (в частности, семьи [19]). Подтверждая чувствительность психики человека к раздражителям различного рода, подобные исследования визуализировали закономерности и механизмы появления под их влиянием ментальных структур/конструкций, более или менее точно (в зависимости от их природы и целевой функциональности) реконструирующих оригинал.

Признание организационной и функциональной сложности данных конструкций в психологии способствовало расширению научного пространства использования категории «концепция»: помимо Я-образа, ныне она применяется к широкому кругу малообъективизированных, представленных во внутреннем субъективном плане явлений. Так, на эмпирическом материале раскрыты особенности морально-этической [20] и смысложизненной [21] концепции человека, концепции его жизни после смерти [22], личностной зрелости [23], жизни личности [24], интеллекта, креативности и мудрости [25] и др. Психические образования такого рода обычно обозначаются имплицитными (внутренними) концепциями субъектов в противовес эксплицитным (внешним) концепциям [26, 27].

С относительно недавнего времени (второе десятилетие XXI в.) предметом частных имплицитных концепций личности в психологии все чаще становится безопасность [27–29]. Полученные эмпирические данные позволяют сделать некоторые теоретические обобщения и выводы, репрезентирующие их характерные особенности.

Имплицитные концепции безопасности, как частные предметные концепции, представлены особой совокупностью ментальных конструкций, образованных проекциями феноменологического пространства безопасности (в единстве его процессов, состояний и свойств) на психические структуры человека и выражающих его субъектную позицию в соответствующей предметной области [30, 31]. Уникальность конструкций такого рода, обусловленная индивидуальностью носителей, определяет их обозначение понятием «персональные концепции безопасности». Исследования Я-концепций в целом и концепций безопасности в частности позволяют отметить ряд особенностей данных предметных концепций этимологического, структурно-содержательного и функционального плана.

Появление персональных концепций безопасности, вероятно, целесообразно относить к начальному периоду жизни человека и позиционировать онтогенетически первичными среди прочих формирующихся у него имплицитных концепций. Еще в рамках психоанализа обозначена приоритетность переживания безопасности с самых ранних этапов жизни человека, необходимость для развития ребенка устойчивой связи с матерью как первым, наиболее значимым социальным источником безопасности. Нарушение этой связи, сопровождаясь фрустрацией состояния безопасности новорожденных, рассматривается предтечей образования различных нарушений психики в их более взрослой жизни. Являясь, с позиции гуманистической психологии, предметом базовой потребности человека, безопасность тщательно культивируется родителями с самых первых попыток взаимодействия ребенка с окружающим миром, в ходе которого он постигает азы разного рода опасностей и способы их избегания. Под влиянием этого у него постепенно происходит накопление практики дифференциации мира по критерию опасное/безопасное. Изначально, очевидно, нерефлексируемый эмоциональный и поведенческий опыт проживания опасности/безопасности в определенный момент становится основой ментальных конструкций, образующих персональные концепции безопасности человека.

Формируя элементарную, достаточно «грубую», частную, ограниченную «наведенным» и собственным единичным опытом, исходную концепцию безопасности, ребенок использует ее для получения дальнейших представлений об окружающем мире (и построения комплекса других частных/предметных имплицитных концепций), решения задач своей адаптации и социализации. Успешность реализации этих процессов, вероятно, определяется не только исходной персональной

концепцией безопасности, но и результативностью (скоростью, полнотой, достоверностью) ее изменения, в лучшем случае совершенствования с привлечением постоянно расширяющегося в онтогенезе арсенала доступных средств (например, копирование, аналогия, перенос, трансформирование, конструирование, создание).

Как все психические структуры, персональные концепции безопасности претерпевают качественные и количественные изменения. Количественная сторона изменений реализуется расширением предметного спектра частных концепций безопасности через дополнение базовых имплицитных концепций концепциями, актуально формирующимися под влиянием текущих потребностей. Их качественная сторона обнаруживается уточнением, детализацией содержания и усложнением структуры уже имеющихся частных концепций безопасности. Очевидно, что частные предметные концепции безопасности обладают неэквивалентной востребованностью, что определяет характер их изменения (динамику, диапазон, полноту, объективность). Так, наиболее пролонгированное совершенствование, весь онтогенез могут характеризовать персональную концепцию личной безопасности, образованную системой интересов субъекта, его представлений, смысловых приоритетов безопасности, ее факторов и компонентов, оценок эффективности различных средств и приемов, предпочтений обеспечения безопасности и т. д.

Концепция личной безопасности в силу своего предмета находится в наибольшей близости с Я-структурами и одновременно с выстраиваемым субъектом планом жизнедеятельности. Связь с Я-структурами делает центральной ее позицию в системе персональных концепций безопасности субъекта. По сути, она выступает посредником в построении частных предметных концепций субъекта и всей системы его персональных концепций безопасности. Данное посредничество может быть позитивным или негативным. Так, потенциал высокой пристрастности, заложенный в концепции личной безопасности, способен исказить не только сформированные субъектом другие частные предметные концепции безопасности, но и построение непосредственной практики взаимодействия с окружающим миром, повлиять на осуществление реальных процессов (построение, сохранение, восстановление, нарушение) безопасности. Одновременно он может выступить мощным ресурсом для ускоренного построения и совершенствования персональных концепций безопасности субъекта.

Наряду с внутренней, персональные концепции безопасности подвержены внешней детерминации средовых влияний. Наравне с прямым опытом стихийного проживания субъектом различных ситуаций, релевантных параметрам опасности/безопасности, следует учитывать целенаправленно и случайно осваиваемый им опыт различных социокультурных и профессиональных практик безопасности.

По аналогии с Я-концепциями личности среди определяющих характеристик персональных концепций безопасности обозначим их структурную сложность, вызванную содержательными и иерархическими особенностями внутренней и внешней организации.

Внешняя структура персональных концепций безопасности образуется сочетанием значимых для субъекта частных предметных концепций, выстраиваемых, в частности, по сфере их применения (концепции профессиональной безопасности, бытовой безопасности, безопасности отдыха и т. п.), объекту (концепции личной безопасности, семьи, общества), процессу (концепции сохранения, нарушения, восстановления, развития безопасности), состоянию (концепции актуальной/потенциальной угрозы, объект-субъектных рисков безопасности). Иерархия частных предметных концепций в системе персональных концепций безопасности определяется их первичностью, разработанностью и субъектной значимостью. Состояние этих концепций увязано с опытом и потребностями субъекта в сфере безопасности.

Внутренняя структура рассматриваемого феномена представлена организацией частных предметных концепций безопасности, имеющей некоторую психическую природу (когнитивные, эмо-

тивные, конативные компоненты), темпоральный (элементы пережитой, текущей, планируемой безопасности), ценностный (приемлемые, отвергаемые составляющие безопасности) и ресурсный (реально воплощаемые, доступные, идеальные формы безопасности) планы. На сегодняшний день изучены лишь некоторые измерения персональных концепций безопасности, но уже полученные результаты свидетельствуют, что сочетание измерений частных предметных концепций безопасности уникально в силу индивидуализированности их характеристик, прежде всего объема, личностных смыслов и ресурсности.

Важнейшей характеристикой персональных концепций безопасности обозначим их полифункциональность, которую увяжем с триединством основных функций – управления, трансмиссии и самообновления.

Функция управления, приписываемая персональным концепциям безопасности, имеет два вектора, так как реализуется направленностью «на себя» и «вне себя». Направленность функции управления «на себя» обнаруживается в способности одних частных концепций безопасности оказывать влияние на другие концепции безопасности в форме трансформации и/или преобразования их содержания и структуры. Эффективность влияния одних частных концепций безопасности на другие определяется в первую очередь субъектной приоритетностью первых, вызванной связью с ведущими потребностями, и их эмпирической обоснованностью, увеличивающей степень доверия к себе. Наибольшим потенциалом такого рода, как уже отмечалось, обладает концепция личной безопасности субъекта, которую можно рассматривать «ядром» его персональных концепций безопасности. Направленность функции управления «вне себя» реализуется влиянием частных концепций безопасности на другие предметные концепции субъекта, на его психическое состояние и поведение. Заложенная в персональных концепциях безопасности функция управления способствует решению ее субъектом задач адаптации к неблагоприятным условиям жизнедеятельности.

Функция трансмиссии обнаруживается склонностью носителей к передаче (полностью или частично) персональных концепций безопасности другим субъектам, не сформировавшим собственные предметные концепции такого рода (например, последующим поколениям) или получившим опыт неадекватности имеющихся у них подобных концепций. Средствами трансмиссии в данном случае выступают информирование, убеждение и внушение в рамках эпизодического взаимодействия или специально организованного обучения. Полнота трансмиссии зависит от сензитивности субъекта присвоения концепции, а также от авторитетности в сфере безопасности ее носителя. Данная функция лежит в основе воспроизводства концепций безопасности в отдельных малых группах (например, профессиональных) и в социуме в целом.

Функция самообновления состоит в совершенствовании персональных концепций безопасности в соответствии с изменяющимися условиями их востребованности субъектом при установлении неадекватности всей или отдельных элементов рассматриваемой структуры. Данная функция основывается на непрерывном изменении персональных концепций безопасности сообразно актуальному для субъекта предмету, ракурсу или пласту безопасности. Оценка этой сообразности производится осмысленно на основе анализа комплекса факторов (средовых, ситуационных, субъектных) или интуитивно, не обнаруживаясь или частично обнаруживаясь на рациональном уровне. Обновление может касаться всех персональных концепций безопасности или некоторых ее предметных концепций составляющих в зависимости от масштабов выявленной неадекватности.

Исследование, направленное на теоретический анализ персональных концепций безопасности как частных имплицитных концепций субъекта, обозначило их психологическую сущность, структурную и функциональную сложность.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Под персональными концепциями безопасности понимаются частные имплицитные концепции, представленные совокупностью ментальных конструкций, образованных проекциями феноме-

нологического пространства безопасности (в единстве его процессов, состояний и свойств) на психические структуры человека и выражающих его субъектную позицию в соответствующей предметной области.

2. Персональные концепции безопасности неоднородны, характеризуются внешней и внутренней структурой. Их внутренняя структура представлена соотношением частных предметных концепций безопасности, рассмотренных по компонентам их психической природы, элементам темпорального, ценностного и ресурсного плана; внешняя структура – сочетанием частных предметных концепций безопасности, выделенных по сфере их применения, объекту, процессу и состоянию безопасности.

3. Ядро персональных концепций безопасности субъекта образует его концепция личной безопасности, в наибольшей степени связанная с Я-концепцией личности и обладающая высоким воздействием на остальные частные концепции субъекта, на его психическое состояние и поведение.

4. Персональные концепции безопасности обладают динамичностью, вызванной чувствительностью к объектно-средовым и субъектным влияниям и обнаруживающейся качественными и количественными изменениями. Изменения персональных концепций безопасности обуславливают неоднородность частных концепций безопасности по их динамике, диапазону, полноте и объективности. Наиболее пролонгированные изменения характеризуют концепцию личной безопасности субъекта.

5. Полифункциональность персональных концепций безопасности может рассматриваться посредством триединства ее функций управления, трансмиссии и самообновления.

Представленные материалы выражают наши принципиальные позиции в характеристике персональных концепций безопасности, имеющих непосредственный «выход» на многие вызовы современности, связанные с повышением защищенности человека в социальной, правовой, экономической и других сферах жизнедеятельности. Сформулированные в ней выводы основываются на результатах предшествующих исследований Я-концепций, частных имплицитных концепций и персональных концепций безопасности, получены с использованием классических методов анализа, аналогии, смысловой группировки и обобщения. Предложенная трактовка категории «персональные концепции безопасности», сделанные выводы по содержанию, структуре и некоторых свойствах соответствующего феномена создают плацдарм для выбора направлений последующей исследовательской разработки проблематики. Очевидно, что, находясь на начальном этапе своего развития, она требует дальнейших эмпирических изысканий, направленных на выявление структурно-содержательных и функциональных характеристик персональных концепций безопасности в целом и предметных концепций с соответствующей сфере в частности.

Список источников

1. Пирмагомедова Э. А. Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности // Российский психол. журнал. 2011. № 1. С. 140–144.
2. Синельникова О. П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности // Российский психол. журнал. 2009. № 1. С. 122–125.
3. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психолингвистическое исследование концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов // Вопросы психолингвистики. 2020. № 1 (43). С. 84–97. doi: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97
4. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Иохвидов В. В. Репрезентация лингвистической и психолингвистической безопасности в языковом сознании // Язык и культура. 2022. № 57. С. 60–79. doi: 10.17223/19996195/57/3
5. Смирнова А. Г., Климова Г. С. Сравнительный анализ ассоциативных полей безопасность и Sicherheit в репрезентации носителей русского и немецкого языков // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2022. Т. 24, № 6 (94). С. 744–751. doi: 10.21603/2078-8975-2022-24-6-744-751
6. Иванов М. С., Утюганов А. А., Яницкий М. С., Серый А. В. Безопасность в системе ценностно-смысловых ориентаций офицеров российской национальной гвардии: на примере курсантов – будущих офицеров //

- Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 3. С. 440–458. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-440-458
7. Звездина А. А. Отношение к безопасности как профессиональный аспект в деятельности сотрудника полиции // Международный журнал психологии и педагогики служебной деятельности. 2019. № 1. С. 16–18.
 8. Донева О. В. Опыт изучения социальной ответственности студентов в ситуации риска личной безопасности // Высшее образование сегодня. 2019. № 2. С. 48–50.
 9. Бондарчук Н. В., Быкова Е. А. Профессиональная Я-концепция социального педагога системы образования // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 4. С. 30–51.
 10. Данилова О. Ю. Теоретическое обоснование методики исследования профессиональной Я-концепции спортсменов // Аллея науки. 2018. Т. 3, № 7 (23). С. 440–443.
 11. Макаркина А. В., Хрусталева Т. А. Структура и особенности «Я-концепции» курсантов образовательных организаций // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 3. С. 47–48.
 12. Хертек Б. Ю. Особенности «Я-концепции» представителей тувинского этноса в юности и зрелости // Вестник Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова. 2019. № 4 (30). С. 96–99.
 13. Дронго А. В., Луцки М. Ю. Структура Я-концепции в экзистенциально-гуманистической психологии // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 2, № 11 (28). С. 234–236.
 14. Яковенко Е. Н., Малиновская А. В. Образ физического «Я» как структурная составляющая Я-концепции // International Independent Scientific Journal. 2020. № 13-3 (13). С. 52–56.
 15. Кошелева Н. В., Осин Е. Н. ИмPLICITные представления студентов об атеистах и верующих людях // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 1. С. 135–143.
 16. Дружинина В. Н., Лебедев И. Б., Шутько Д. В. К вопросу об образе профессии в структуре профессиональной Я-концепции сотрудников правоохранительных органов // Человеческий капитал. 2019. № 12 (132). С. 204–210. doi: 10.25629/HC.2019.12.22
 17. Bruner J. S., Tagiuri R. The perception of people // Handbook of social psychology / ed. by G. Lindzey. Reading, MA, 1954. Vol. 2. P. 9–41.
 18. Kelly G. A. The psychology of personal constructs. N.Y.: Norton, 1955. 2V. 1218 p.
 19. Бутакова Л. О. Концепт «семья» в языковом сознании школьников: региональное исследование // Психолінгвістика. 2015. № 18 (1). С. 15–26.
 20. Бондаренко Л. К. Морально-этическая концепция юриста на современном этапе // Право: история и современность. 2019. № 2. С. 93–101. doi: 10.17277/pravo.2019.02.pp.093-101
 21. Столина Т. В. Смыслжизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 20 с.
 22. Морозенко А. А. ИмPLICITные концепции жизни после смерти: содержание, структура, функции // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2021. Т. 11, № 1. С. 122–131.
 23. Сковцова Л. Л. Индивидуально-типологические особенности имPLICITных концепций личностной зрелости // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалагічна-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. 2020. № 1 (55). С. 76–83.
 24. Смирнов А. Н. О понятиях «Я-концепция» и «концепция жизни личности» // Вестник Саратовского гос. социально-эконом. ун-та. 2006. № 2 (13). С. 143–146.
 25. Sternberg R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. P. 607–627.
 26. Сковцова Л. Л. ИмPLICITные концепции как феномен обыденного сознания личности // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2017. Т. 7, № 1. С. 120–129.
 27. Харламенкова Н. Е., Тарабрина Н. В., Быховец Ю. В., Ворона О. А., Казымова Н. Н., Дымова Е. Н., Шаталова Н. Е. Психологическая безопасность личности: имPLICITная и эксплицитная концепции. М.: РАН, 2017. 262 с.
 28. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Иохвидов В. В. Концепция личной безопасности как психолого-криминологический фактор самообороны // Всероссийский криминологический журнал. 2018. Т. 12, № 6. С. 826–835. doi: 10.17150/2500-4255.2018.12(6).826-835

29. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Темпоральные составляющие персональной концепции безопасности субъектов с разным уровнем толерантности к неопределенности // Гуманизация образования. 2022. № 1. С. 129–144. doi: 10.24411/1029-3388-2020-10222
30. Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Иохвидов В. В. Трансформация концепции личной безопасности в условиях направленного психологического давления // Знание. Понимание. Умение. 2021. № 4. С. 246–257. doi: 10.17805/zpu.2021.4.21
31. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологические подходы к пониманию концепции личной безопасности // Знание. Понимание. Умение. 2022. № 2. С. 263–270. doi: 10.17805/zpu.2022.2.19

References

1. Pirmagomedova E. A. Empiricheskoye izucheniye predstavleniy podrostkov o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Empirical study of adolescents' ideas about life safety]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2011, no. 1, pp. 140–144 (in Russian).
2. Sinel'nikova O. P. Empiricheskoye izucheniye predstavleniy starshikh shkol'nikov o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Empirical study of senior schoolchildren's ideas about life safety]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2009, no. 1, pp. 122–125 (in Russian).
3. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psikholingvisticheskoye issledovaniye kontseptov «opasnost'» i «bezopasnost'» v yazykovom soznanii studentov [Psycholinguistic research of the concepts of “danger” and “safety” in the linguistic consciousness of students]. *Voprosy psikholingvistiki – Questions of psycholinguistics*, 2020, no. 1 (43), pp. 84–97 (in Russian). doi: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97
4. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Iokhvidov V. V. Reprezentatsiya lingvisticheskoy i psikholingvisticheskoy bezopasnosti v yazykovom soznanii [Representation of linguistic and psycholinguistic security in language consciousness]. *Yazyk i ku'tura – Language and culture*, 2022, no. 57, pp. 60–79 (in Russian). doi: 10.17223/19996195/57/3
5. Smirnova A. G., Klimova G. S. Sravnitel'nyy analiz assotsiativnykh poley bezopasnost' i Sicherheit v reprezentatsii nositeley russkogo i nemetskogo yazykov [Comparative analysis of associative fields of security and Sicherheit in the representation of native speakers of Russian and German languages]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2022, vol. 24, no. 6 (94), pp. 744–751 (in Russian). doi: 10.21603/2078-8975-2022-24-6-744-751
6. Ivanov M. S., Utyuganov A. A., Yanitskiy M. S., Seryy A. V. Bezopasnost' v sisteme tsennostno-smyslovyykh oriyentatsiy ofitserov rossiyskoy natsional'noy gvardii: na primere kursantov – budushchikh ofitserov [Security in the system of value-semantic orientations of officers of the Russian National Guard: on the example of cadets – future officers]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, vol. 17, no. 3, pp. 440–458 (in Russian). doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-440-458
7. Zvezdina A. A. Otnosheniye k bezopasnosti kak professional'nyy aspekt v deyatel'nosti sotrudnika politzii [Attitude to security as a professional aspect in the activities of a police officer]. *Mezhdunarodnyy zhurnal psikhologii i pedagogiki v sluzhebnoy deyatel'nosti – International Journal of Psychology and Pedagogy in Professional Activity*, 2019, no. 1, pp. 16–18 (in Russian).
8. Doneva O. V. Opyt izucheniya sotsial'noy otvetstvennosti studentov v situatsii riska lichnoy bezopasnosti [Experience of studying social responsibility of students in a situation of personal security risk]. *Vysheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2019, no. 2, pp. 48–50 (in Russian).
9. Bondarchuk N. V., Bykova E. A. Professional'naya Ya-kontseptsiya sotsial'nogo pedagoga sistemy obrazovaniya [Professional Self-concept of a social pedagogue of the education system]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 30–51 (in Russian).
10. Danilova O. Yu. Teoreticheskoye obosnovaniye metodiki issledovaniya professional'noy Ya-kontseptsii sportsmenov [Theoretical substantiation of the research methodology of professional Self-concept of athletes]. *Alleya nauki – Alley of Science*, 2018, vol. 3, no. 7 (23), pp. 440–443 (in Russian).
11. Makarkina A. V., Khrustaleva T. A. Struktura i osobennosti «Ya-kontseptsii» kursantov obrazovatel'nykh organizatsiy [Structure and features of the “I-concept” of cadets of educational organizations]. *Mezhdunarodnyy zhurnal psikhologii i pedagogiki v sluzhebnoy deyatel'nosti – International Journal of Psychology and Pedagogy in Professional Activity*, 2018, no. 3, pp. 47–48 (in Russian).

12. Khertek B. Yu. Osobennosti «Ya-kontseptsii» predstaviteley tuvinskogo etnosa v unosti i zrelosti [Features of the “I-concept” of representatives of the Tuvan ethnos in youth and maturity]. *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova*, 2019, no. 4 (30), pp. 96–99 (in Russian).
13. Drongo A. V., Lutsik M. Yu. Struktura Ya-kontseptsii v ekzistentsial’no-gumanisticheskoy psikhologii [The structure of the Self-concept in existential-humanistic psychology]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki – Modern scientific research and development*, 2018, vol. 2, no. 11 (28), pp. 234–236 (in Russian).
14. Yakovenko E. N., Malinovskaya A. V. Obraz fizicheskogo «Ya» kak strukturnaya sostavlyayushchaya Ya-kontseptsii [The image of the physical “I” as a structural component of the Self-concept]. *International Independent Scientific Journal*, 2020, no. 13-3 (13), pp. 52–56 (in Russian).
15. Kosheleva N. V., Osin E. N. Implitsitnye predstavleniya studentov ob ateistakh i veruyushchikh lyudyakh [Implicit representations of students about atheists and believers]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, vol. 9, no. 1, pp. 135–143 (in Russian).
16. Druzhinina V. N., Lebedev I. B., Shut’ko D. V. K voprosu ob obraze professii v strukture professional’noy Ya-kontseptsii sotrudnikov pravookhranitel’nykh organov [On the question of the image of the profession in the structure of the professional Self-concept of law enforcement officers]. *Chelovecheskiy kapital – Human Capital*, 2019, no. 12 (132), pp. 204–210 (in Russian). doi: 10.25629/HC.2019.12.22
17. Bruner J. S., Tagiuri R. *The perception of people*. Lindzey G. (ed.). Handbook of social psychology. Reading, MA., 1954, vol. 2, pp. 9–41.
18. Kelly G. A. *The psychology of personal constructs*. N.Y., Norton, 1955, 2 V. 1218 p.
19. Butakova L. O. Kontsept «sem’ya» v yazykovom soznanii shkol’nikov: regional’noye issledovaniye [The concept of family in the linguistic consciousness of schoolchildren: a regional study]. *Psikholingvistika – Psycholinguistics*, 2015, no. 18 (1), pp. 15–26 (in Russian).
20. Bondarenko L. K. Moral’no-eticheskaya kontseptsiya yurista na sovremennom yetape [The moral and ethical concept of a lawyer at the present stage]. *Pravo: istoriya i sovremennost’ – Law: history and modernity*, 2019, no. 2, pp. 93–101 (in Russian). doi 10.17277/pravo.2019.02.pp.093-101
21. Stolina T. V. *Smyslozhiznennaya kontseptsiya i agressivnost’ uchashchikhsya-podrostkov. Avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [The meaning of life concept and aggressiveness of adolescent students. Abstract of thesis ... cand. psychol. sci.]. Saint Petersburg, 2002, 20 p. (in Russian).
22. Morozenko A. A. Implitsitnye kontseptsii zhizni posle smerti: sodержaniye, struktura, funktsii [Implicit concepts of life after death: content, structure, functions]. *Vesnik Grodzenskaga dzjarzhaynaga yuniversitjeta imja Janki Kupaly. Seryja 3. Filalogija. Pedagogika. Psihologija – Vesnik Hrodzenskaha Dziarzhaynaha Universiteta Imia Ianki Kupaly. Seryia 3. Filalohiia. Pedahohika. Psikhahohiia*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 122–131 (in Russian).
23. Skvortsova L. L. Individual’no-tipologicheskiye osobennosti implitsitnykh kontseptsiy lichnostnoy zrelosti [Individual typological features of implicit concepts of personal maturity]. *Vesnik Magiljoyskaga dzjarzhaynaga yuniversitjeta imja A. A. Kuljashova. Seryja C. Psiholaga – pedagogichnyia navuki: pedagogika, psihologija, metodyka – Mogilev State A. Kuleshov Bulletin. Series C. Psychology and Pedagogical Sciences*, 2020, no. 1 (55), pp. 76–83 (in Russian).
24. Smirnov A. N. O ponyatiyakh «Ya-kontseptsiya» i «kontseptsiya zhizni lichnosti» [On the concepts of “I am a concept” and “the concept of personal life”]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsial’no-ekonomicheskogo universiteta*, 2006, no. 2 (13), pp. 143–146 (in Russian).
25. Sternberg R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, pp. 607–627.
26. Skvortsova L. L. Implitsitnye kontseptsii kak fenomen obydenno go soznaniya lichnosti [Implicit concepts as a phenomenon of everyday consciousness of a person]. *Vesnik Grodzenskaga dzjarzhaynaga yuniversitjeta imja Janki Kupaly. Seryja 3. Filalogija. Pedagogika. Psihologija – Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaynaga yuniversiteta imya Yanki Kupala. Gray 3. Filalogy. Pedagogika. Psychalogy*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 120–129 (in Russian).
27. Kharlamenkova N. E., Tarabrina N. V., Bykhovets Yu. V., Vorona O. A., Kazymova N. N., Dymova E. N., Shatalova N. E. *Psikhologicheskaya bezopasnost’ lichnosti: implitsitnaya i eksplitsitnaya kontseptsii* [Psychological security of personality: implicit and explicit concepts]. Moscow, Russian Academy of Sciences Publ., 2017, 262 p. (in Russian).
28. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Iokhvidov V. V. Kontseptsiya lichnoy bezopasnosti kak psikhologo-kriminologicheskii faktor samooborony [The concept of personal security as a psychological and criminological factor of self-defense]. *Vserossiyskiy kriminologicheskii zhurnal – Russian Journal of Criminology*, 2018, vol. 12, no. 6, pp. 826–835 (in Russian). doi: 10.17150/2500-4255.2018.12(6).826-83

29. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M., Iokhvidov V. V. Temporal'nye sostavlyayushchiye personal'noy kontseptsii bezopasnosti sub'ektiv s raznym urovnem tolerantnosti k neopredelennosti [Temporal components of the personal concept of security of subjects with different levels of tolerance to uncertainty]. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 2022, no. 1, pp. 129–144 (in Russian). doi: 10.24411/1029-3388-2020-10222
30. Krasnanskaya T. M., Tylets V. G., Iokhvidov V. V. Transformatsiya kontseptsii lichnoy bezopasnosti v usloviyakh napravlennoy psikhologicheskogo davleniya [Transformation of the concept of personal security in conditions of directed psychological pressure]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2021, no. 4, pp. 246–257 (in Russian). doi: 10.17805/zpu.2021.4.21
31. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psikhologicheskiye podkhody k ponimaniyu kontseptsii lichnoy bezopasnosti [Psychological approaches to understanding the concept of personal security]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2022, no. 2, pp. 263–270 (in Russian). doi: 10.17805/zpu.2022.2.19

Информация об авторах

Тылец В. Г., доктор психологических наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет (ул. Остоженка, 38, стр. 1, Москва, Россия, 119034).
E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Краснянская Т. М., доктор психологических наук, профессор, Московский гуманитарный университет (ул. Юности, 5, Москва, Россия, 111395).
E-mail: ktm8@yandex.ru

Information about the authors

Tylets V. G., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow State Linguistic University (ul. Ostozhenka, 38, Moscow, Russian Federation, 119034).
E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Krasnianskaya T. M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow University for the Humanities (ul. Yunosti, 5, Moscow, Russian Federation, 111193).
E-mail: ktm8@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.02.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 26.02.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 1159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-164-171>

Качество жизненных планов в позднем юношеском возрасте

Татьяна Петровна Будякова

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия, budyakovaelez@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются вопросы формирования жизненных планов студентов, пребывающих в позднем юношеском возрасте. Основная идея исследования состояла в том, что ключевые способности жизненного планирования имеют вневозрастное значение. Целью эмпирического исследования стало выявление и оценка качества жизненных планов студентов и возможности использования навыков планирования, полученных в юности и пожилом возрасте. Для реализации этой цели нужно было выявить, какие элементы планирования можно и нужно освоить в юношеском возрасте, чтобы они позволили адаптироваться к жизни после завершения трудовой карьеры и обеспечивали удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте. В исследовании приняли участие 80 студентов Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. В качестве методов исследования были использованы эксперимент и метод экспертных оценок. Экспертами выступили неработающие пенсионеры в возрасте от 65 до 74 лет. Было установлено, что текущие жизненные планы студентов отличаются схематичностью, бессистемностью и однообразием. В таком варианте они не могут обеспечить эффективную подготовку к жизни в иных возрастах. Эксперты, опираясь на свой жизненный опыт, учитывая ошибки планирования своей собственной жизни в поздней юности, выделили шесть позиций, по которым нужно как оценивать качество планирования жизненных расписаний, так и специально формировать их. Именно эти позиции были слабо представлены или не представлены вообще в планах-отчетах студентов. В частности, это структурирование личного времени, особые индивидуальные привычки, обязанности перед семьей, организация общения с друзьями, ключевые события недели и месяца, вклад в организацию своего личного пространства. Отмечается, что одним из инструментов подготовки к жизни в позднем онтогенезе может стать наставничество по вопросам планирования своей жизни.

Ключевые слова: планирование жизни, жизненные стратегии, личность пожилого человека, пожилой возраст, поздняя юность

Источник финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00306, <https://rscf.ru/project/23-28-00306/> «Концептуальные основы функционирования и развития антивиктимной личности в пожилом возрасте».

Для цитирования: Будякова Т. П. Качество жизненных планов в позднем юношеском возрасте // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 164–171. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-164-171>

Original article

Quality of life plans in late adolescence

Tatyana P. Budyakova

Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation, budyakovaelez@mail.ru

Abstract

The issues of formation of life plans of students staying in late adolescence are considered. The main idea of the study was that the key abilities of life planning are of ageless significance. The purpose of the

empirical study was to identify and evaluate the quality of students' life plans and the possibility of using the planning skills acquired in youth in old age. To do this, it was necessary to identify what elements of planning can and should be mastered in adolescence, so that they allow them to adapt to life after the end of their working career and ensure life satisfaction in old age. The study involved 80 students of Bunin Yelets State University. The experiment and the method of expert assessments were used as research methods. The experts were non-working pensioners aged 65 to 74 years. It was found that the current life plans of students are sketchy, unsystematic and monotonous. In this version, they cannot provide effective preparation for life at other ages. Experts, based on their own life experience, taking into account the mistakes of planning their own life in late adolescence, identified six positions by which it is necessary both to assess the quality of planning life schedules and to specifically form them. It is these positions that were poorly represented or not presented at all in the plans-reports of students. In particular, this is the structuring of personal time; special individual habits; family responsibilities; organization of communication with friends; key events of the week and month; contribution to the organization of their personal space. It is noted that one of the tools for preparing for life in late ontogenesis can be mentoring on the issues of planning one's life.

Keywords: *life planning, life strategies, personality of an elderly person, old age, late youth*

For citation: Budyakova T. P. Quality of life plans in late adolescence [Kachestvo zhiznennykh planov v pozdnem yunosheskom vozraste]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 164–171. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-164-171>

Одним из основных новообразований юношеского возраста является формирование жизненных планов. При этом, как отмечается в литературе, спецификой жизненных ориентиров этого возраста является их абстрактность, идеализированность, завышенность и неустойчивость [1]. Отсюда, по данным Института социологии РАН, у значительной части современной молодежи возникают нереалистичные целевые установки на взрослую жизнь: иметь много свободного времени, тратить его в свое удовольствие, стать богатым и знаменитым и др. [2]. Вместе с тем в существующих реалиях необходимо как можно более раннее осознание персональной ответственности за проектирование своего жизненного пути [3].

В последнее время выделяется еще один аспект, характеризующий юношеский возраст в отношении перспективного планирования: перспективы жизненного цикла не распространяются на пожилой возраст [4], а ориентируются лишь на среднюю временную перспективу [5].

Планирование собственной жизни оказывается непростой задачей на любом этапе персонификации. Как показывают исследования, даже высокообразованные люди испытывают сложности при проектировании своей жизни в пожилом возрасте [6]. При этом в ученом сообществе отмечается, что заблаговременное планирование жизни, в том числе охватывающее будущий пожилой возраст, должно поощряться на всех возрастных этапах, поскольку оно неизбежно сказывается на качестве ориентированной на конкретного человека социальной помощи в позднем онтогенезе [7], а также на его общем благополучии и реализации жизненных шансов [8].

В отдельных случаях отсутствие планов на пенсионный период в молодом возрасте обусловлено фальшивыми представлениями о пожилом возрасте, когда маркерами позитивной оценки жизненного статуса пенсионера являются факторы свободы от работы, социальной ответственности, а также избавление от необходимости подтверждать социальные ожидания [9]. Зачем планировать, если и так все будет хорошо? Однако жизненные реалии показывают, что даже почетная отставка в связи с выходом на пенсию порождает чувства тревожности и отстраненности, обусловленные неготовностью к переходу в новый формат жизни [10]. Основным вопросом после выхода на пенсию «Что мне делать с остальной частью моей жизни?» возникает все равно неожиданно, поскольку его решение все время откладывалось в предыдущие жизненные стадии [11], часто из страха перед старостью [4].

На данный момент установлено, что при спонтанном возрастном развитии потребность приспособляться к новому возрастному этапу возникает только с его фактическим приближением

[12]. При этом отмечается, что с возрастом меняются и приоритеты подготовки к новым жизненным циклам, поскольку существенно трансформируются представления о взрослости [13]. В силу этого вопросы подготовки молодежи к планированию своей жизни на длительные перспективы актуальны и требуют специального изучения.

Исследователи, занимавшиеся изучением возрастного планирования в юношеском возрасте, в основном акцентировали внимание на проблеме профессионального выбора или профессионального становления [14, 15].

Однако жизненный путь представляет собой сложный социальный институт, включающий и период завершения профессионального пути, что, на наш взгляд, должно учитываться уже в начале профессиональной карьеры.

Целью данного эмпирического исследования стало выявление и оценка качества жизненных планов студентов и возможности использования навыков планирования, полученных в юности, в пожилом возрасте. В качестве методов исследования были выбраны эксперимент и метод экспертных оценок.

При разработке методики исследования мы исходили из того, что спецификой ориентаций личности в юношеском возрасте является создание жизненных планов. При этом качество планирования жизни в целом зависит от умения проектировать и более короткие отрезки жизни, поскольку именно из них в целом складывается жизнь человека. Неработающие пенсионеры в качестве экспертов были выбраны потому, что при анализе своего прошлого жизненного пути они уже осознали и отрефлексировали пробелы и недостатки планирования собственной жизни в поздней юности, поэтому могут быть экспертами в оценке жизненных стратегий в этот возрастной период.

При выборе экспериментального материала мы руководствовались тезисом о том, что некоторые элементы планирования имеют вневозрастное значение. При этом для пожилого человека важно не стратегическое планирование, а тактическое: как провести день, неделю, месяц, чтобы не было скучно, одиноко, бесцельно. При этом проблемы скуки, одиночества и ощущение бесцельности существования во временной перспективе дня, недели, месяца имеют место и у молодежи именно из-за некачественного планирования своего досуга.

В силу этого мы хотели выяснить, какие элементы продуктивного планирования не освоены молодежью, которые имели бы позитивное значение и в пожилом возрасте. Особенно было важно выявить характер планирования каникул, поскольку именно это время года более похоже на пенсионный период.

Для решения этих вопросов была разработана авторская методика «Жизненное расписание». Студентам предлагалось заполнить два бланка, представлявших собой календарную схему одного летнего и одного учебного месяцев. Испытуемым давалась следующая инструкция: «Вам нужно по дням запланировать один из своих учебных месяцев и каникулярный месяц. В частности, описать, чем Вы планируете заниматься, кроме учебы, первого числа месяца, затем второго, третьего и т. д. до конца месяца».

В исследовании приняли участие 80 человек, студенты первого и второго курсов Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. Из них 50 девушек и 30 юношей. В качестве экспертов выступили неработающие пенсионеры в возрасте от 65 до 74 лет. Из них двое мужчин и три женщины.

Доказыванию подлежала следующая гипотеза: «Необходимым элементом качества жизненных планов в юношеском возрасте является наличие навыков составления продуктивных жизненных расписаний на краткосрочные периоды жизни. Это обеспечит подготовку к будущей жизни в пожилом возрасте».

В результате исследования были выявлены недостатки текущего планирования собственной жизни на короткие периоды в позднем юношеском возрасте. Первый недостаток можно было сразу

определить визуально: только четверть от общего количества испытуемых заполнила полностью весь календарный цикл как летнего (22 %), так и учебного месяцев (24 %). Большая часть испытуемых заполнила бланки в пределах одной трети от количества календарных дней (48 % для учебного месяца, 41 % для летнего месяца). Общая картина представлена в табл. 1. В целом это свидетельствует о неумении организовывать свою текущую жизнь и определять ее краткосрочные перспективы.

Таблица 1

Количество заполненных мероприятиями дней в течение месяца

№ п/п	Временной интервал	Количество студентов, охвативших интервал планирования (учебный месяц)	Количество студентов, охвативших интервал планирования (летний месяц)
1	до 10 дней	38 (48 %)	41 (51 %)
2	до 15 дней	14 (17 %)	18 (22 %)
3	до 20 дней	9 (11 %)	4 (5 %)
4	до 30 дней (полный месяц)	19 (24 %)	17 (22 %)

Другим явным недостатком планирования выступила его бессистемность и однообразие в выборе жизненных мероприятий. Пример такого прогноза представлен в табл. 2. В принципе там запланировано только два события: «гулять по парку» и «выяснять отношения с другом». Второй наглядной иллюстрацией указанного выше недостатка является результат, представленный одной из участниц исследования, в котором она заполнила все 30 дней учебного месяца и все 30 дней каникул однотипными мероприятиями: «пойду на день рождения к тете»; «буду участвовать в дне рождения сестры» и т. д. Испытуемая отметила, что у нее много родственников, поэтому практически все дни заняты походами на личные праздники. Очевидно, что данный результат непродуктивный, поскольку сама процедура планирования задана извне, опосредована внешними факторами. Жизнь станет бесцельной, если никто никуда не пригласит.

Таблица 2

Пример некачественного планирования на летний месяц (фрагмент)

День недели	Планируемые мероприятия
1	Буду гулять по саду
2	Буду гулять по саду
3	Буду гулять по саду
4	Буду думать, чем заняться дальше летом
5	Выберу себе друга
6	Буду выяснять отношения с другом
7	Буду переживать от разрыва с другом

Привлеченные к исследованию эксперты находились в статусе неработающего пенсионера уже несколько лет: от пяти до десяти. Их собственный как позитивный, так и негативный опыт лег в основу качественной оценки экспериментального материала. Эксперты выделили несколько необходимых элементов планирования текущей жизни в поздней юности, которые были либо фрагментарно представлены в некоторых отчетах студентов, либо не были выявлены вообще. При этом наличие этих элементов составляло бы ценный багаж на перспективу пенсионного возраста.

Всего было сформулировано шесть основных позиций: 1) структурирование личного времени; 2) особые индивидуальные привычки; 3) обязанности перед семьей; 4) организация общения с друзьями; 5) ключевые события недели и месяца; 6) вклад в организацию своего личного пространства.

Первая позиция «Структурирование личного времени» отражает умение так планировать свое время, чтобы создавать эффект его заполненности. Исследования восприятия времени свидетельствуют о том, что чем более заполнено время, тем более удовлетворенность от жизни [16]. Эффект заполненности временем проявился только у некоторых студентов и то исключительно для периодов учебы. Здесь уместно привести пример наблюдения за китайскими пенсионерами, жизнь кото-

рых отличается продуктивностью: они всегда чем-то заняты. Напротив, наши испытуемые в беседах отмечали, что, несмотря на загруженность учебными занятиями, им часто бывает скучно, они не знают, чем заняться. Очевидно, что неумение организовать свой досуг проявится и в других возрастах.

Структурирование личного времени имеет и еще одну важную функцию, критичное осознание которой приходится на период окончания трудовой деятельности. Эксперты указали, что после выхода на пенсию они стали путать дни недели, а иногда и месяцы, поскольку нарушился отсчет регламентированного времени, который поддерживался рабочим графиком. Чтобы справиться с этой проблемой, некоторые стали планировать определенные мероприятия, сопряженные с конкретным днем недели, например, «по пятницам я хожу в храм» или «по понедельникам я поливаю кактусы».

Эксперты выделили у некоторых испытуемых как положительный фактор организации и временной дисциплинированности участие в спортивных тренировках и соревнованиях. Особенно этот фактор проявился у студентов, обучающихся по направлениям подготовки, связанным со спортом и физической культурой. В будущем если у них сохранится, например, участие в ветеранском спорте, это будет средством временной фиксации как спортивного события, так и даты в личном календаре, что не позволит «потеряться» во времени.

Вторая позиция «Особые индивидуальные привычки». Они необходимы в первую очередь для того, чтобы не потерять свою идентификацию в любом возрасте. Они могут быть любыми: это и коллекционирование, и вышивание, и приготовление эксклюзивных блюд, и молитва на каждый день и др. В рамках настоящего исследования проявилось, что такие привычки есть пока только у небольшого числа студентов (8 чел.), 10 % от общей выборки. При этом у них еще не сформировалось осознание важности сохранения этих привычек на будущее.

Обязанности перед семьей как третья позиция психологической готовности к жизни в пожилом возрасте была более представлена у девушек. Именно в их помесечных планах представлена забота о родителях и других близких (табл. 3). Эксперты отметили, что отсутствие потребности заботиться о своих родителях приведет к тому, что за нынешними представителями молодежи в старости также некому будет заботиться.

Таблица 3

Пример относительно качественного планирования на летний месяц (фрагмент)

День недели	Планируемые мероприятия
1	Составлю план на лето
2	Буду заниматься поиском работы на лето
3	Встречусь с подругой
4	Сделаю себе праздник: приготовлю торт
5	Займусь уборкой
6	Буду помогать родителям
7	Почитаю интересную книгу

По четвертой позиции «Организация общения с друзьями» в исследовании было выявлено, что практически у четверти испытуемых нет близких друзей. Эксперты акцентировали внимание на том, что именно в этом возрасте должны появляться друзья, поскольку будет солидное время для проверки на прочность дружеских отношений. Как правило, дружба, начатая в пожилом возрасте, имеет непрочные основания, дружеские связи здесь нестабильные и менее ответственные, чем при многолетней дружбе.

Пятая позиция «Ключевые события недели и месяца» имеет значение как для структурирования личного времени, так и поддержания смысловой организации личности. К ключевым событиям недели и месяца эксперты отнесли такие, которые являются частью реализации какой-либо смыслообразующей для личности деятельности. Согласно Д. А. Леонтьеву, жизненные смыслы объеди-

няют фрагменты жизни в единую структуру, придают ей социальную значимость [17]. В данном исследовании эксперты обратили внимание на то, что в пожилом возрасте необходима какая-то социально значимая деятельность, которая обеспечивает связь с более широким социумом, придает значимый смысл жизнедеятельности. Так, один из наших экспертов продолжил заниматься научными изысканиями, другой сам организовал кружок для любителей чтения, к работе которого готовился в течение недели или месяца.

Анализируя отчеты студентов в качестве аналогов смыслообразующих дел, которые могут пригодиться в пожилом возрасте, эксперты выделили факты дополнительной работы студентов. Например, умение наращивать брови, оказывать транспортные услуги как такси или навыки пчеловодства могут пригодиться и после окончания трудовой карьеры. Оказалось, что эти виды активности студенты любят не меньше, чем свою будущую профессию.

И наконец, шестая позиция, выделенная экспертами, касалась качества окружающего личного пространства. Эксперты указали на важность того, чтобы квартира или дом были в пенсионном возрасте как уютны, так и удобны. Этот аспект планирования проявился в основном у девушек, которые намечали уборку в доме. У трех юношей этот элемент актуализировался из-за того, что у них оказался отдельный (свой или родительский) дом, они планировали участвовать в его ремонте или перестройке.

В итоге можно констатировать, что умение составлять жизненные расписания является анти-виктимной (victim – жертва) характеристикой личности, поскольку позволяет предвидеть ход событий и готовиться к разным сценариям в персональной жизни и тем самым избегать разочарований и стрессов от неожиданных проявлений жизнедеятельности [18]. В этом могут помочь наставники-педагоги, в объем обязанностей которых можно включить обучение качественному планированию текущей и будущей жизни. Пока это не рассматривается как функция наставника, хотя косвенно исследования показывают, что она необходима. Так, было установлено, что наибольшие трудности студенты испытывают при построении индивидуального образовательного маршрута, то есть мероприятия [19], подразумевающего временное планирование. Как показало данное исследование, навыки планирования даже краткосрочных жизненных дистанций у студентов крайне неразвиты. Им нужна помощь представителей старших поколений, которые, отрефлексировав собственный негативный опыт, укажут на пробелы в личном планировании текущей и перспективной жизни.

Список источников

1. Демина И. А. Психологические особенности планирования будущего в возрасте ранней юности // Известия Алтайского гос. ун-та. 2000. № 2 (16). С. 18–22.
2. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. URL: https://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html (дата обращения: 25.02.2023).
3. Курышева О. В. Возрастные характеристики структурирования жизненного пути // Вестник университета. 2014. № 12. С. 274–279.
4. Anderson L. B., Gettings P. E. “Old age scares me”: Exploring young adults’ feelings about aging before and during COVID-19 // Journal of Aging Studies. 2022. № 1 (60). 100998. doi: 10.1016/j.jaging.2022.100998. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890406522000019> (дата обращения: 25.02.2023).
5. Шилова Н. П. Формирование временной перспективы современных юношей и девушек // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 34–43.
6. Amani J., Luvanga B., Kihaga H., Ndeskoi T., Gabriel L. Why do academics fail to plan for retirement? Employers’ and employees’ views // Journal of Aging Studies. 2023. Vol. 64. March. 101103. doi: 10.1016/j.jaging.2023.101103. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089040652300004X> (дата обращения: 25.02.2023).
7. Orlovic M., Warraich H., Wolf D., Mossialos E. End-of-Life Planning Depends on Socio-Economic and Racial Background: Evidence from the US Health and Retirement Study (HRS) // Journal of Pain and Symptom Management. 2021. Vol. 62, is. 6. December. P. 1198–1206. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2021.05.018

8. Macmillan R., Eliason S. R. Characterizing the life course as role configurations and pathways: A latent structure approach // *Handbook of the life course*. 2003. P. 529–554. doi: 10.1007/978-0-306-48247-2_24
9. Smith F., Dougherty D. Revealing a Master Narrative: Discourses of Retirement Throughout the Working Life Cycle // *Management Communication Quarterly*. 2012. Vol. 26, is. 3. P. 453–478. doi: 10.1177/0893318912438687
10. Chase C., Eklund S., Pearson L. Affective responses of faculty emeriti to retirement // *Educational Gerontology*. 2003. Vol. 23. December. P. 521–534. doi: 10.1080/713844397
11. Steiner J., Amabile T. What do I make of the rest of my life? Global and quotidian life construal across the retirement transition // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2022. Vol. 171. July. 104137. doi: 10.1016/j.obhdp.2022.104137. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749597822000218> (дата обращения: 25.02.2023).
12. Barrett A. E., Barbee H. The subjective life course framework: Integrating life course sociology with gerontological perspectives on subjective aging // *Advances in Life Course Research*. 2022. Vol. 51. March. 100448. doi: 10.1016/j.alcr.2021.100448. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1040260821000526> (дата обращения: 25.02.2023).
13. Arnett J. Conceptions of the transition to adulthood from adolescence through midlife // *Journal of Adult Development*. 2001. Vol. 8 (2). P. 133–143. doi: 10.1023/A:1026450103225
14. Андреева А. Д., Лисичкина А. Г., Бримова Л. А. Временная и жизненная перспектива как мотивационный центр самоопределения в ранней юности: сравнительно-историческое исследование // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022. № 3. С. 198–210.
15. Карабанова О. А., Захарова Е. И., Старостина Ю. А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость // *Национальный психол. журнал*. 2020. № 4 (40). С. 113–124.
16. Неяскина Ю. Ю., Мазуркевич А. В. Взаимосвязь субъективного качества жизни и временной перспективы личности // *Вестник Краунц. Гуманитарные науки*. 2014. № 1. С. 94–105.
17. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // *Мир психологии*. 2014. № 1. С. 104–117.
18. Будякова Т. П., Батуркина Г. В., Нижник Г. Н. Физическая культура и спорт как предикторы антивиктимной личности. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2023. 160 с.
19. Пазухина С. В., Декина Е. В. Психологические индикаторы удовлетворенности студентов взаимодействием с кураторами нового типа – наставниками // *Научно-педагогическое обозрение*. 2023. Вып. 1 (47). С. 158–169. doi: 10.23951/2307-6127-2023-1-158-169

References

1. Demina I. A. Psikhologicheskiye osobennosti planirovaniya budushchego v vozraste ranney yunosti [Psychological features of planning the future at the age of early youth]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of the Altai State University*, 2000, no. 2 (16), pp. 18–22 (in Russian).
2. *Molodezh' novoy Rossii: obraz zhizni i tsennostnyye priority* [Youth of new Russia: lifestyle and value priorities] (in Russian). URL: https://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html (accessed 25 February 2023).
3. Kuryshcheva O. V. Vozrastnyye kharakteristiki strukturirovaniya zhiznennogo puti [Age characteristics of life path structuring]. *Vestnik universiteta – Bulletin of the University*, 2014, no. 12, pp. 274–279 (in Russian).
4. Anderson L. B., Gettings P. E. “Old age scares me”: Exploring young adults’ feelings about aging before and during COVID-19. *Journal of Aging Studies*, 2022, no. 1 (60), 100998. doi: 10.1016/j.jaging.2022.100998. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890406522000019> (accessed 25 February 2023).
5. Shilova N. P. Formirovaniye vremennoy perspektivy sovremennykh yunoshey i devushek [Formation of the time perspective of modern boys and girls]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and experimental psychology*, 2022, no. 3, pp. 34–43 (in Russian).
6. Amani J., Luvanga B., Kihaga H., Ndeskoi T., Gabriel L. Why do academics fail to plan for retirement? Employers’ and employees’ views. *Journal of Aging Studies*, 2023, vol. 64, March. 101103. doi: 10.1016/j.jaging.2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089040652300004X> (accessed 25 February 2023).
7. Orlovic M., Warraich H., Wolf D., Mossialos E. End-of-Life Planning Depends on Socio-Economic and Racial Background: Evidence from the US Health and Retirement Study (HRS). *Journal of Pain and Symptom Management*, 2021, vol. 62, is. 6, December, pp. 1198–1206. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2021.05.018

8. Macmillan R., Eliason S. R. Characterizing the life course as role configurations and pathways: A latent structure approach. *Handbook of the life course*, 2003, pp. 529–554. doi: 10.1007/978-0-306-48247-2_24
9. Smith F., Dougherty D. Revealing a Master Narrative: Discourses of Retirement Throughout the Working Life Cycle. *Management Communication Quarterly*, 2012, vol. 26, is. 3, pp. 453–478. doi: 10.1177/0893318912438687
10. Chase C., Eklund S., Pearson L. Affective responses of faculty emeriti to retirement. *Educational Gerontology*, 2003, vol. 23, December, pp. 521–534. doi: 10.1080/713844397
11. Steiner J., Amabile T. What do I make of the rest of my life? Global and quotidian life construal across the retirement transition. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2022, vol. 171, July, 104137. doi: 10.1016/j.obhdp.2022.104137. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749597822000218> (accessed 25 February 2023).
12. Barrett A. E., Barbee H. The subjective life course framework: Integrating life course sociology with gerontological perspectives on subjective aging. *Advances in Life Course Research*, 2022, vol. 51, March, 100448. doi: 10.1016/j.alcr.2021.100448. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1040260821000526> (accessed 25 February 2023).
13. Arnett J. Conceptions of the transition to adulthood from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 2001, vol. 8 (2), pp. 133–143. doi: 10.1023/A:1026450103225
14. Andreyeva A. D., Lisichkina A. G., Brimova L. A. Vremennaya i zhiznennaya perspektiva kak motivatsionnyy tsentr samoopredeleniya v ranney yunosti: sravnitel'no-istoricheskoye issledovaniye [Temporal and life perspective as a motivational center of self-determination in early youth: a comparative historical study]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2022, no. 3, pp. 198–210 (in Russian).
15. Karabanova O. A., Zakharova E. I., Starostina Yu. A. Lichnostnyye faktory postroyeniya professional'noy kar'yery v period vkhozheniya vo vzroslost' [Personal factors in building a professional career during the period of entry into adulthood]. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*, 2020, no. 4 (40), pp. 113–124 (in Russian).
16. Neyaskina Yu. Yu., Mazurkevich A. V. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo kachestva zhizni i vremennoy perspektivy lichnosti [Relationship between subjective quality of life and personal temporal perspective]. *Vestnik Kraunts. Gumanitarnyye nauki*, 2014, no. 1, pp. 94–105 (in Russian).
17. Leontiyev D. A. Smysloobrazovaniye i yego konteksty: zhizn', struktura, kul'tura, opyt [Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, experience]. *Mir psikhologii*, no. 1, pp. 104–117 (in Russian).
18. Budyakova T. P., Baturkina G. V., Nizhnik G. N. Fizicheskaya kul'tura i sport kak prediktory antiviktimnoy lichnosti [Physical culture and sports as predictors of anti-victim personality]. Yelets, YEGU im. I. A. Bunina Publ., 2023. 160 p. (in Russian).
19. Pazukhina S. V., Dekina E. V. Psikhologicheskiye indikatory udovletvorennosti studentov vzaimodeystviyem s kuratorami novogo tipa – nastavnikami [Psychological indicators of student satisfaction with interaction with curators of a new type – mentors]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 158–169 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2023-1-158-169.

Информация об авторе

Будякова Т. П., кандидат психологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).

E-mail: budyakovaelez@mail.ru

Information about the author

Budyakova T. P., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).

E-mail: budyakovaelez@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.02.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 25.02.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 159.95

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-172-185>

Интегральные характеристики памяти у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте: взаимосвязи показателей, гендерные различия

Ирина Станиславовна Морозова¹, Елена Александровна Цигичко²

^{1, 2} Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

¹ ishmorozova@ya.ru

² lenacigichko@bk.ru

Аннотация

Цель исследования – определение специфики объема как интегральной характеристики памяти младших подростков с учетом гендерной принадлежности. Предмет – особенности развития объема различных видов памяти у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста. Проанализированы теоретические положения, описывающие специфику проявления процессов памяти в научной литературе, описаны особенности объема памяти у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте. Определены значимые различия в объеме зрительной опосредованной памяти на выборке мальчиков и девочек. Описаны более выраженные показатели изучаемых параметров памяти у девочек. Выявлены прямые связи между показателями объема зрительной опосредованной и слуховой долговременной памяти, а также зрительной долговременной и слуховой опосредованной памяти. Прямые корреляции обнаружены между показателями объема слуховой опосредованной, слуховой долговременной, слуховой опосредованной памяти. Обосновано, что изменение показателя объема определенного вида памяти следует учитывать при прогнозировании возможных изменений показателя объема другого вида памяти. На выборке мальчиков определены взаимосвязи между показателями «объема слуховой долговременной памяти» и «объема слуховой кратковременной памяти», а также между показателями «объема слуховой долговременной памяти» и «объема слуховой опосредованной памяти». На выборке девочек определены корреляции между показателями «объема слуховой долговременной памяти» и «объема зрительной опосредованной памяти», а также между показателями «объема слуховой долговременной памяти» и «объема слуховой опосредованной памяти». Определена выраженность характеристик видов памяти в группах мальчиков и девочек с высоким и низким уровнем исполнительской дисциплины.

Ключевые слова: память, младший подростковый возраст, гендерные различия, виды памяти, интегральные характеристики памяти

Для цитирования: Морозова И. С., Цигичко Е. А. Интегральные характеристики памяти у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте: взаимосвязи показателей, гендерные различия // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 172–185. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-172-185>

Original article

Integral characteristics of memory in boys and girls in early adolescence: correlations of indicators, gender differences

Irina S. Morozova¹, Elena A. Tsigichko²

^{1, 2} Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

¹ ishmorozova@ya.ru

² lenacigichko@bk.ru

Abstract

The purpose of the study is to determine the specifics of the volume as an integral characteristic of the memory of younger adolescents, taking into account gender. The subject of the study is the features of the development of the volume of various types of memory in boys and girls of younger adolescence. The article analyzes the theoretical provisions describing the specifics of the manifestation of memory processes in the scientific literature, describes the features of the volume of memory in boys and girls in early adolescence. Significant differences in the volume of visual mediated memory in a sample of boys and girls were determined. More pronounced indicators of the studied memory parameters in girls are described. Direct connections between the indicators of the volume of visual mediated and auditory long-term memory, as well as visual long-term and auditory mediated memory were revealed. Direct correlations were found between the indicators of the volume of auditory mediated, auditory long-term, auditory mediated memory. It is proved that the change in the volume indicator of a certain type of memory should be taken into account when predicting possible changes in the volume indicator of another type of memory. The relationships between the indicators of “the volume of auditory long-term memory” and “the volume of auditory short-term memory”, as well as between the indicators of “the volume of auditory long-term memory” and “the volume of auditory mediated memory” were determined on a sample of small children. Correlations between indicators of “auditory long-term memory volume” and “visual mediated memory volume”, as well as between indicators of “auditory long-term memory volume” and “auditory mediated memory volume” were determined on a sample of girls. The severity of the characteristics of memory types in groups of boys and girls with high and low levels of performance discipline is determined.

Keywords: *memory, younger adolescence, gender differences, types of memory, integral characteristics of memory*

For citation: Morozova I. S., Tsigichko E. A. Integral characteristics of memory in boys and girls in early adolescence: correlations of indicators, gender differences [Integral'nye kharakteristiki pamyati u mal'chikov i devochek v mladshem podrostkovom vozraste: vzaimosvyazi pokazateley, gendernye razlichiya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 172–185. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-172-185>

Память и ее характеристики стали объектом научных исследований большого количества ученых, как отечественных, так и зарубежных, среди которых П. П. Блонский, Л. С. Выготский [1], П. Жане, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев [2, 3], А. Р. Лурия [4], Д. Б. Эльконин [5] и другие.

Рассмотрим методологические подходы к изучению проблемы памяти.

Родоначальниками изучения памяти считаются французские ученые, среди которых выдающимся является П. Жане. Память, по его мнению, представляет собой последовательность действий, направленных на припоминание и удержание полученной информации. Благодаря французским ученым была определена взаимосвязь памяти с практической деятельностью человека, а также социальная обусловленность всех ее процессов [6].

Определение П. Жане было конкретизировано в работах А. Н. Леонтьева. К перечисленному П. Жане алгоритму действий – запоминание, переработка и хранение полученной информации – А. Н. Леонтьев добавил восстановление и забывание полученной информации [3].

Память представляет собой общее свойство живой материи, выражающееся в запечатлении, сохранении и применении информации, а также вписывающееся в обеспечение адаптивного поведения.

И. П. Ашмарин с коллегами отмечают, что, учитывая временной порядок устанавливаемых операций и продолжительность сохранения отпечатков всевозможных явлений, можно выделить сенсорную (перцептивную), кратковременную и долговременную память. На основании проведенных исследований авторы подчеркивают, что механизмы долговременной памяти обеспечиваются структурными изменениями, при этом механизмы сенсорной и кратковременной памяти сопровождаются функциональными модификациями в нейронах [7].

В современных психологических трудах о памяти говорят как о сложной структурированной психической деятельности. Память включает в себя закрепление, сохранение, воспроизведение человеком полученной информации [8, с. 162]. Память способствует обеспечению действий, осуществляемых человеком. Насколько успешны будут эти действия, зависит от объема запоминания информации, его воспроизведения в процессе этой деятельности. М. А. Нурова и Л. В. Мамедова на основании проведенного теоретического анализа предлагают рассматривать память как «сквозной» процесс, основное назначение которого заключается в том, чтобы обеспечивать процессуальность и непрерывность других познавательных процессов, объединяя их в единый комплекс [9, с. 55].

Память является основой процессов обучения и развития, важнейшей познавательной функцией. В своем исследовании мы опираемся на точку зрения В. Н. Дружинина, который подчеркивал, что память обеспечивает всестороннее развитие и целостность человека [10].

Память является основой способностей личности, условием, благодаря которому человек приобретает знания, развивает умения и навыки. По мнению Э. К. Павленко, именно благодаря памяти происходит нормальное функционирование личности в частности и общества в целом, без памяти нормальное функционирование личности и общества невозможно [11, с. 16]. О. А. Зимин описывает память как действенную, конструктивную процедуру, в процессе которой путем сравнения нового и старого складывается прибавка знаний [5, с. 42]. При этом достаточно интересными считаем данные об универсальном характере памяти, полученные в исследовании В. И. Исмагуллиной, А. П. Беловой, И. А. Воронина, С. Б. Малых. По мнению исследователей, развитие пространственной рабочей памяти у детей школьного возраста не зависит от культуральных особенностей [12, с. 55].

В качестве базовой интегральной характеристики памяти, которая характеризует возможности запоминания и сохранения информации, мы рассматриваем показатель объема. Объемом памяти можно считать количество информации, запоминаемое человеком за определенный временной отрезок. Следует подчеркнуть динамическую изменчивость данной характеристики, а также тот факт, что объем и длительность хранения являются зависимыми параметрами [13, с. 52].

Перейдем к рассмотрению интегральных характеристик памяти в изучаемом возрастном периоде – подростковом. Нужно отметить, что в подростковом возрасте активно протекает процесс развития познавательной сферы, происходит совершенствование интеллекта, подростки становятся более способными в решении интеллектуальных задач, справляются с ними быстрее и качественнее, чем младшие школьники. В этом возрасте наблюдаются прогрессивные, качественные изменения мыслительных процессов и их структуры.

В своей работе мы хотим отметить следующие возрастные психологические особенности младших подростков:

- учебная деятельность является одной из основных частей жизни младших подростков;
- уровни сформированности учебной деятельности у детей 10–11 лет имеют вариативные проявления, определяются индивидуально-психологическими характеристиками конкретного ребенка;
- данный возрастной этап является сензитивным периодом для развития теоретического мышления [14];
- любые события, связанные с различными видами деятельности подростка, сопровождаются переживанием противоречивых эмоций [15, с. 211].

Выраженное стремление к знаниям и интерес к новому лежат в основе движения младшего подростка к повышению уровня учебной деятельности. В ранних исследованиях авторов отмечается, что этап окончания начальной школы позволяет определить наличие у обучающихся умений обобщать ранее накопленные представления с помощью мыслительных операций анализа и синтеза [16, с. 89].

Именно памятью определяется успех младших подростков, их полноценное развитие, т. е. способность воспроизводить и сохранять все, что было ранее (мысли, действия, чувства), играет большую роль в их учебной деятельности и жизни.

В последнее время в современном развивающемся мире мы сталкиваемся с большим потоком информации, поэтому так актуально встает вопрос совершенствования памяти младшего подростка, а также вопрос рационального использования памяти для учебы и других видов творческой деятельности.

Описывая память подростков, Д. Б. Эльконин говорил, что она является «мыслящей». На этом возрастном этапе смысловое запоминание начинает преобладать над наглядно-образным. Ребенок младшего школьного возраста уже может управлять памятью, регулировать процессы воспроизведения, запоминания, припоминания [17].

Память в младшем подростковом возрасте становится произвольнее и опосредованнее. Однако элементы опосредованного запоминания и непосредственная память часто функционируют независимо друг от друга, например, материал запоминается путем постоянного повторения, и только если запомнить не получается, ученик начинает искать другие способы запоминания информации. По мнению Н. С. Волченко, наблюдается постепенное возрастание преднамеренного характера запоминания, что позволяет констатировать факты постановки подростком специальной цели запомнить, сохранить, припомнить, воспроизвести [18, с. 367].

На основании проведенного анализа подчеркнем возрастание у подростков показателей объема запоминаемого различных элементов в визуальной и аудиальной форме, скорость запечатления, увеличение периода сохранения, а также вариативность разнообразия приемов запоминания. Младшие подростки предприимчиво задействуют слово для поддержки деятельности опосредованного запоминания. Прослеживается расширение объема запоминаемого абстрактного материала в сопоставлении с конкретным, что указывает, согласно мнению И. М. Захарова и коллег, на повышение роли второй сигнальной системы [19].

Особенности половых различий в развитии памяти констатирует в своем исследовании Л. В. Бура [20, с. 110]. Различаются показатели скорости созревания образований мозга, выявлены особенности темпов развития левого и правого полушарий. Выявлены ускоренные темпы развития функций левого полушария у девочек по сравнению с мальчиками [20, с. 111].

Для подробного изучения гендерных особенностей детей младшего подросткового возраста мы изучили и проанализировали исследования Э. Маккоби и К. Жаклин. В своих научных работах Э. Маккоби и К. Жаклин приводят доказательства тому, что девочки по ряду исследуемых показателей превосходят мальчиков. К примеру, девочки лучше запечатлевают как зрительно, так и на слух имена и ассоциации [21, с. 132].

Исследуя запоминание знаков – букв, цифров и т. д., Э. Маккоби и К. Жаклин не выявили гендерных статистически значимых отличий.

Кроме этого, была изучена память на предметы, а также память на расположение этих предметов в пространстве. В этом исследовании практически не выявлено различий между мальчиками и девочками, однако по некоторым показателям у мальчиков были результаты выше. Ученые связали этот факт с тем, что у мальчиков лучше развиты пространственные способности [21].

Проанализировав образную память, исследователи не выявили кардинальных отличий либо обнаружили незначительное преимущество мальчиков. Тем не менее лучше преуспевали девочки, если с запоминанием изображения следовало запомнить название [21, с. 178].

По результатам, полученным в исследовании Э. Маккоби и К. Жаклин, показатели кратковременной памяти (припоминание цифр, размещение предметов, последовательность стимулов) у мальчиков и девочек значительно не отличаются [21]. Авторы отмечают наличие более высоких результатов в запоминании вербального материала девочки. Продуктивность других видов памяти существенно не отличалась, что позволило авторам констатировать отсутствие зависимости от качества запоминаемого материала.

Дж. Грусек указывает на тот факт, что мальчики более продуктивны при запоминании технической информации по сравнению с вербальной. При этом девочки продуктивны при запоминании

информации, независимо от ее содержания. Мальчики испытывают трудности при запоминании вербального материала, девочки свободно оперируют любым фактологическим материалом [21, с. 181].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что в младшем подростковом возрасте все психические процессы изменяются и переходят из количественного в качественное состояние [22].

В подростковом возрасте память постепенно приобретает характер организованного, регулируемого и управляемого процесса [23]. В этом возрастном периоде увеличивается продуктивность памяти, объем запоминаемого материала (как словесного, так и образного), скорость воспроизведения и запоминания, приемы запоминания. Вместе с доминирующей позицией логической памяти у подростка замедляется механическая память, что может повлечь за собой негативные моменты. Подростки смогут запоминать больше информации, если научатся мыслить логически. Это имеет большое значение для развивающейся личности.

В работе Е. Ю. Давыдовой и ее коллег экспериментально доказано, что уровень развития различных видов памяти у девочек выше, чем у мальчиков. Н. А. Хохлов и П. И. Яремченко констатируют, что общий уровень нейрокognитивного развития в целом выше у девочек, чем у мальчиков [24, с. 92]. По мнению О. М. Разумниковой и Е. И. Николаевой, выраженная эффективность воспроизведения следа памяти у девочек в младшем школьном возрасте согласовывается с представлениями о более раннем становлении функции тормозного контроля запоминания [25, с. 93]. О. А. Вятлева отмечает наличие преобладания развития характеристик кратковременной памяти на цифры, скорости решения логической задачи у девочек старшего дошкольного и младшего школьного возраста [26, с. 12]. В исследовании А. Harness, L. Jacot, S. Scherf, A. White представлены лучшие показатели памяти у девочек в воспроизведении зрительных стимулов [27]. Данные о гендерных особенностях автобиографической памяти подростков приводит в своем исследовании О. С. Михно [28]. Исследователи отмечают, что на этапах младшего школьного и младшего подросткового возраста было установлено, что в выборках мальчиков и девочек существуют статистически значимые различия в показателях сформированности не только определенных видов памяти, но и других интеллектуальных функций [29]. Данный аспект целесообразно учитывать при построении образовательного процесса.

Проблема исследования заключается в том, что существует вариативность, проявляющаяся во взаимосвязи интегральных характеристик памяти и особенностей когнитивных процессов, которые рассматриваются выше современными учеными [30].

Для проведения диагностического исследования объема памяти младших подростков были использованы следующие методики:

Для определения объема зрительной опосредованной памяти применялся субтест 9 методики Амтхауэра [31].

Для определения объема кратковременной и долговременной зрительной памяти использовалась методика «Память на числа» [32].

Для определения объемов кратковременной и долговременной слуховой памяти применялась методика «10 слов» А. Р. Лурии [33].

Для определения объема слуховой опосредованной памяти – методика «Опосредованная слуховая память» Р. С. Немова [32].

Исследование проходило на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 85» г. Кемерово. Выборку составили 50 обучающихся младшего подросткового возраста: 25 мальчиков и 25 девочек.

Анализируя данные табл. 1, можно констатировать, что по оценке показателей «объем зрительной памяти» и «объем слуховой памяти» мальчиков и девочек средний показатель ответов у девочек выше по всем видам зрительной и слуховой памяти.

Были выбраны именно эти показатели, так как они являются значимыми параметрами для осуществления младшими подростками собственной учебной деятельности.

Таблица 1

Средние значения показателей объема зрительной и слуховой памяти мальчиков и девочек

Показатель	Средние значения		t	p
	Мальчики	Девочки		
Зрительная память				
Объем опосредованной памяти	4,08	5,08	-2,10	0,04
Объем кратковременной памяти	4,44	4,96	-0,51	0,61
Объем долговременной памяти	3,52	4,36	-0,95	0,34
Слуховая память				
Объем опосредованной памяти	6,08	6,44	-0,65	0,51
Объем кратковременной памяти	8,88	9,56	-1,54	0,12
Объем долговременной памяти	4,84	5,40	-0,90	0,36

Статистически достоверные отличия по результатам исследования памяти мальчиков и девочек получены по показателю «объем зрительной опосредованной памяти». Можно предположить, что в процессе учебной деятельности у девочек прослеживается более выраженная динамика увеличения продуктивности процессов зрительного запоминания и узнавания, чем у мальчиков. Соответственно, можно сделать вывод, что во всех других рассматриваемых показателях, таких как «объем зрительной кратковременной памяти», «объем зрительной долговременной памяти», «объем слуховой кратковременной памяти», «объем слуховой долговременной памяти», «объем слуховой опосредованной памяти», различия незначимы.

T-критерий Стьюдента имеет в данном исследовании отрицательные значения, что говорит о том, что большая часть результатов второй выборки (девочки) превосходит в абсолютном значении (по модулю) результаты первой выборки (мальчики).

Корреляционный анализ взаимосвязей между показателями памяти младших подростков данной выборки показал наличие статистически достоверных связей на уровне $p < 0,05$ между изучаемыми характеристиками.

Так, на общей выборке были определены прямые связи между показателями объема зрительной опосредованной и слуховой долговременной памяти, а также зрительной долговременной и слуховой опосредованной памяти. Прямые корреляции обнаружены между показателями объема слуховой опосредованной, слуховой долговременной, слуховой опосредованной памяти. Прямые связи выявлены между характеристиками объема зрительной долговременной и кратковременной памяти. Прямые взаимосвязи свидетельствуют о согласованных изменениях переменных (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи между изучаемыми параметрами памяти младших подростков на общей выборке

Показатель	Зрительная опосредованная память	Зрительная кратковременная память	Слуховая кратковременная память	Слуховая долговременная память	Слуховая опосредованная память
Зрительная опосредованная память				0,44	
Зрительная долговременная память		0,55			0,34
Слуховая кратковременная память	0,29				
Слуховая долговременная память	0,44		0,42		
Слуховая опосредованная память				0,52	

Данные, полученные в результате проведения корреляционного анализа на выборке мальчиков (табл. 3), демонстрируют интересные результаты о наличии значимых взаимосвязей только между

показателями слуховой памяти. Возможно, это проявления гендерных особенностей, характеризующих доминирование слуховой памяти у мальчиков в различных ее видовых показателях.

Таблица 3

Корреляционные связи между изучаемыми параметрами памяти младших подростков на выборке мальчиков

Показатель	Слуховая долговременная память
Слуховая кратковременная память	0,49
Слуховая опосредованная память	0,61

Корреляционный анализ показателей на выборке девочек (табл. 4) позволил определить наличие взаимосвязи между показателями «объем слуховой долговременной памяти» с показателями объема опосредованной зрительной и слуховой памяти. Полученные данные позволяют утверждать, что при организации процесса познания следует учитывать факты взаимообусловленности процессов опосредованного запоминания в зрительной и слуховой формах и длительности сохранения информации в вербальных параметрах.

Таблица 4

Корреляционные связи между изучаемыми параметрами памяти младших подростков на выборке девочек

Показатель	Слуховая долговременная память
Зрительная опосредованная память	0,49
Слуховая опосредованная память	0,61

На основании полученных данных мы считаем возможным констатировать, что изменение показателя «объем зрительной опосредованной памяти» влечет за собой изменение показателя «объем слуховой долговременной памяти».

Для получения дополнительной информации о проявлениях интегративных процессов памяти в процессе организации учебной деятельности мы поставили задачу – определить особенности развития процессов памяти в группе обучающихся с высоким и низким уровнем восприятия и выполнения инструкций (табл. 5). Испытуемым была предложена методика «Групповой интеллектуальный тест (ГИТ)» субтест «Инструкции», который позволил выделить группы обучающихся с высоким и низким уровнем исполнительской дисциплины.

Таблица 5

Средние значения показателей объема зрительной и слуховой памяти мальчиков с высоким и низким уровнем исполнительской дисциплины

Показатель	Средние значения		t	p
	Высокий уровень	Низкий уровень		
Зрительная память				
Объем опосредованной памяти	5,33	3,66	2,14	0,04
Объем кратковременной памяти	5,66	3,25	1,93	0,06
Объем долговременной памяти	5,58	3,75	2,53	0,01
Слуховая память				
Объем опосредованной памяти	6,33	3,41	3,66	0,001
Объем кратковременной памяти	9,16	6,83	2,90	0,008
Объем долговременной памяти	5,41	4,08	1,46	0,15

Таким образом, можно отметить, что у мальчиков с высоким уровнем исполнительской дисциплины выше показатели опосредованной и долговременной памяти в визуальной форме, а также

опосредованной и кратковременной памяти в аудиальной форме. Мальчики с низким уровнем исполнительской дисциплины продемонстрировали более низкие значения по всем показателям видов памяти. Значимые различия были выявлены по показателям «зрительная опосредованная память», «зрительная долговременная память», «слуховая кратковременная память» и «слуховая опосредованная память».

Таблица 6

Средние значения показателей объема зрительной и слуховой памяти девочек с высоким и низким уровнем исполнительской дисциплины

Показатель	Средние значения		t	p
	Высокий уровень	Низкий уровень		
Зрительная память				
Объем опосредованной памяти	5,83	4,58	1,90	0,06
Объем кратковременной памяти	6,83	3,33	2,34	0,02
Объем долговременной памяти	6,25	3,58	4,28	0,0003
Слуховая память				
Объем опосредованной памяти	6,41	3,33	5,49	0,00001
Объем кратковременной памяти	9,66	8,75	1,64	0,11
Объем долговременной памяти	6,75	4,16	3,77	0,001

Показатели девочек с высоким уровнем исполнительской дисциплины выше по показателям объема кратковременной и долговременной памяти в визуальной форме, а также долговременной и опосредованной памяти в аудиальной форме. Девочки с низким уровнем исполнительской дисциплины также продемонстрировали более низкие значения по всем показателям видов памяти. Значимые различия были выявлены по показателям объема зрительной кратковременной и долговременной памяти, а также показателям объема слуховой долговременной и опосредованной памяти (табл. 6).

Полученные результаты обладают новизной в части учета особенностей проявления параметров памяти в учебной деятельности в контексте результативности выполнения инструкций при осуществлении умственной деятельности.

Результаты исследования сопоставимы с данными, полученными в работах других авторов. По мнению И. А. Воронина, И. М. Захарова и В. И. Исмагуллиной, главными когнитивными признаками, устанавливающими индивидуальные различия при решении определенных задач, являются скорость обработки информации и интеллект. Индивиды с высокой скоростью выполнения задачи, а также с высоким уровнем исполнительской дисциплины накапливают больше информации в один и тот же промежуток времени и лучше справляются с задачей, если время ограничено [34].

Развитие памяти ребенка имеет специфическое своеобразие, обусловленное возрастными характеристиками и половой принадлежностью. Характерной особенностью развития памяти в младшем подростковом возрасте является позитивная динамика произвольности. У младших подростков возрастает преднамеренный характер запоминания, реализуя различные виды деятельности, они осознанно ставят цель запомнить, сохранить, припомнить и воспроизвести.

К закономерностям развития интегральных характеристик памяти отнесем рост продуктивности памяти, а также расширение вариативности мнемотехнических приемов. В целом наблюдаются значительные количественные изменения процессов памяти.

Изучив объем различных видов памяти младших подростков, мы пришли к выводу, что существуют специфические особенности, обусловленные их половой принадлежностью.

В ходе исследования выявлено, что средний показатель по оценке «объема зрительной опосредованной памяти» у девочек выше. Можно предположить, что в процессе учебной деятельности у девочек прослеживается более выраженная динамика увеличения продуктивности процессов зрительного запоминания и узнавания, чем у мальчиков.

Выявленные по результатам корреляционного анализа прямые взаимосвязи между показателями памяти свидетельствуют о том, что изменение одного показателя влечет за собой изменения другого.

Для получения дополнительной информации о проявлениях интегративных процессов памяти в процессе организации учебной деятельности определены особенности развития процессов памяти в группе обучающихся с высоким и низким уровнем исполнительской дисциплины в контексте восприятия и выполнения инструкций. Установлено наличие более выраженных показателей опосредованной и долговременной памяти в визуальной форме, а также опосредованной и кратковременной памяти в аудиальной форме у мальчиков с высоким уровнем исполнительской дисциплины. У девочек с высоким уровнем исполнительской дисциплины более высок уровень объема кратковременной и долговременной памяти в визуальной форме, а также долговременной и опосредованной памяти в аудиальной форме. Полученные данные свидетельствуют о наличии гендерных различий не только в показателях процессов памяти на определенном возрастном этапе, но и вносят определенный вклад в описание поведения младших подростков в ситуациях произвольного управления собственной активностью и выполнения инструкций в процессе взаимодействия.

Данные исследования целесообразно учитывать при построении образовательного процесса.

Список источников

1. Катерина А. А. Интеллектуализация памяти как один из механизмов развития самосознания детей в подростковый кризис // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 9 (17). С. 39–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualizatsiya-pamyati-kak-odin-iz-mehanizmov-razvitiya-samosoznaniya-detey-v-podrostkovyy-krizis/viewer> (дата обращения: 28.11.2022).
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: Маяк, 2011. 357 с.
3. Леонтьев А. Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 278 с.
4. Рощина И. Ф., Зверева Н. В. Научное наследие А. Р. Лурии и современная отечественная клиническая психология развития // Медицинская психология в России. 2015. № 1 (30). С. 1–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-nasledie-a-r-lurii-i-sovremennaya-otchestvennaya-klinicheskaya-psihologiya-razvitiya> (дата обращения: 28.11.2022).
5. Зимин О. А. К вопросу о развитии памяти // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2015. № 18. С. 39–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razvitii-pamyati> (дата обращения: 29.11.2022).
6. Огородникова Л. А. Подходы к исследованию памяти и мнемических способностей в отечественной и зарубежной психологии // Ярославский пед. вестник. 2012. № 2. С. 308–312. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-issledovaniyu-pamyati-i-mnemicheskikh-sposobnostey-v-otchestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 29.11.2022).
7. Ашмарин И. П., Бородкин Ю. С., Бундзен П. В. Механизмы памяти. Л.: Наука, 1973. 432 с.
8. Рубинштейн А. Н. Основы общей психологии. СПб.: Питер ком., 2013. 397 с.
9. Нурова М. А., Мамедова Л. В. Классификация видов памяти, их характеристика // Вестник науки и образования. 2020. № 21–1 (99). С. 55–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-vidov-pamyati-ih-harakteristika/viewer> (дата обращения: 29.11.2022).
10. Дружинин В. Н. Психология. СПб.: Питер, 2005. 656 с.
11. Павленко Э. К. Память, логика, внимание. М.: Мир книги, 2011. 64 с.

12. Исмагуллина В. И., Белова А. П., Воронин И. А., Малых С. Б. Природа индивидуальных различий пространственной рабочей памяти у детей школьного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. № 4. С. 49–57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-individualnyh-razlichiy-prostranstvennoy-rabochey-pamyati-u-detey-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 30.11.2022).
13. Шамярова О. А., Хасанова А. Р. Исследование различных видов памяти у школьников // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 52–52. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32935> (дата обращения: 01.12.2022).
14. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 320 с.
15. Каган Е. С., Белогай К. Н., Морозова И. С., Борисенко Ю. В., Евсеенкова Е. В., Гутова С. Г., Киндяков А. А. Апробация детского варианта шкалы безнадёжности на неклинической выборке российских подростков, обучающихся в разных образовательных учреждениях // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 2. С. 210–223. doi: 10.17759/exppsy.2020130214
16. Морозова И. С., Бугакова Е. О. Динамические аспекты развития мыслительной операции обобщения при переходе детей из начальной школы в среднее звено // Сибирский психол. журнал. 2007. № 25. С. 86–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12513654> (дата обращения: 01.12.2022).
17. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
18. Волченко Н. С. Особенности внимания и памяти в юношеском возрасте // Инновационные аспекты развития науки и техники. 2021. № 2. С. 366–371. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnimaniya-i-pamyati-v-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 01.12.2022).
19. Захаров И. М., Исмагуллина В. И., Воронин И. А., Малых С. Б. Структура взаимосвязи кратковременной зрительной памяти и интеллекта у подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 58–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-vzaimosvyazi-kratkovremennoy-zritelnoy-pamyati-i-intellekta-u-podrostkov?ysclid=lb113o3on436172595> (дата обращения: 02.12.2022).
20. Бура Л. В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании // Гуманитарные науки. 2018. № 4 (44). С. 106–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-primeneniya-metodov-i-priemov-mnemotekniki-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 02.12.2022).
21. Maccoby E. E. The psychology of sex differences. California, 2004. 376 p.
22. Ламзина Ю. А. Учет гендерных различий в процессе обучения в отечественной и зарубежной педагогике // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2012. № 10 (74). С. 84–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-gendernyh-razlichiy-v-protsesse-obucheniya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogike/viewer> (дата обращения: 03.12.2022).
23. Цихончик Е. А. Особенности и назначение когнитивной сферы личности подростка // Вестник Воронежского гос. техн. ун-та. 2013. Т. 9, № 5-2. С. 124–126. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-naznachenie-kognitivnoy-sfery-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 03.12.2022).
24. Хохлов Н. А., Яремченко П. И. Половые различия в состоянии высших психических функций у детей и подростков 4–17 лет // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021. № 1. С. 73–92. doi: 10.24412/2303-9744-2021-1-73-93
25. Разумникова О. М., Николаева Е. И. Возрастные и половые различия в формировании тормозного контроля в процессе обучения запоминанию // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 195. С. 89–95. doi: 10.33910/1992-6464-2020-195-89-95
26. Вятлева О. А. Нейробиологические особенности мальчиков и девочек (научный обзор) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2016. № 2. С. 12–17. URL: http://schoolshealth.ru/docs/2-2016/Vyatleva%20OA_2-2016.pdf (дата обращения: 04.12.2022).
27. Harness A., Jacot L., Scherf S., White A., Warnick J. E. Sex differences in working memory // Psychological Reports. 2008. Vol. 103, № 1. P. 214–218.
28. Михно О. С. Взаимосвязь гендерных особенностей автобиографической памяти и формирования копинг-стратегий у подростков // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 3 (60). С. 87–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-gendernyh-osobennostey-avtobiograficheskoy-pamyati-i-formirovaniya-koping-strategiy-u-podrostkov> (дата обращения: 07.12.2022).
29. Логинова Е. С. Особенности интеллектуального развития мальчиков и девочек 6–10 лет // Новые исследования. 2013. № 4 (37). С. 52–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-intellektualnogo-razvitiya-malchikov-i-devochek-6-10-let> (дата обращения: 08.12.2022).

30. Белозерова Л. А., Поляков С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского ун-та. 2021. Т. 10, № 1 (37). С. 23–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-kognitivnoy-sfery-detey-tsifrovogo-pokoleniya-opyt-analiza> (дата обращения: 08.12.2022).
31. Сборник психологических тестов. Часть II: пособие / сост. Е. Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
32. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога средней школы. 6-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 510 с.
33. Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1995. С. 107–111.
34. Воронин И. А., Захаров И. М., Исмагуллина В. И. Взаимосвязь между характеристиками индивидуального распределения времени ответа, интеллектом и рабочей памятью у подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 4. С. 57–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-harakteristikami-individualnogo-raspredeleniya-vremeni-otveta-intellektom-i-rabochey-pamyatu-u-podrostkov> (дата обращения: 08.12.2022).

References

1. Katerinina A. A. Intellektualizatsiya pamyati kak odin iz mekhanizmov razvitiya samosoznaniya detey v podrostkovyy krizis [Intellectualization of memory as one of the mechanisms of self-awareness development of children in a teenage crisis]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* – *Modern Studies of Social Issues*, 2012, no. 9 (17), pp. 39–45 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualizatsiya-pamyati-kak-odin-iz-mekhanizmov-razvitiya-samosoznaniya-detey-v-podrostkovyy-krizis/viewer> (accessed 28 November 2022).
2. Leontiev A. A. *Pedagogicheskoye obshcheniye* [Pedagogical communication]. Moscow, Mayak Publ., 2011. 357 p. (in Russian).
3. Leontiev A. N. *Razvitiye pamyati: Eksperimental'noye issledovaniye vysshikh psikhologicheskikh funktsiy* [The development of memory: An experimental study of higher psychological functions]. Moscow, Leningrad, Uchpedgiz Publ., 1931. 278 p. (in Russian).
4. Roshchina I. F., Zvereva N. V. Nauchnoye nasledie A. R. Lurii i sovremennaya otechestvennaya klinicheskaya psikhologiya razvitiya [Scientific heritage of A. R. Luria and modern domestic clinical psychology of development]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, 2015, no. 1 (30), pp. 1–31 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-nasledie-a-r-lurii-i-sovremennaya-otchestvennaya-klinicheskaya-psihologiya-razvitiya> (accessed 28 November 2022).
5. Zimin O. A. K voprosu o razvitii pamyati [To the question of the development of memory]. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike*, 2015, no. 18, pp. 39–45 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razvitii-pamyati> (accessed 29 November 2022).
6. Ogorodnikova L. A. Podkhody k issledovaniyu pamyati i mnemicheskikh sposobnostey v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii [Approaches to the study of memory and mnemonic abilities in domestic and foreign psychology]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, no. 2, pp. 308–312 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-issledovaniyu-pamyati-i-mnemicheskikh-sposobnostey-v-otchestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii> (accessed 29 November 2022).
7. Ashmarin I. P., Borodkin Y. S., Bundzen P. V. *Mekhanizmy pamyati* [Mechanisms of memory]. Leningrad, Nauka Publ., 1973. 432 p. (in Russian).
8. Rubinstein A. N. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2013. 397 p. (in Russian).
9. Nurova M. A., Mamedova L. V. Klassifikatsiya vidov pamyati, ikh kharakteristika [Classification of types of memory, their characteristics]. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 21-1 (99), pp. 55–58 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-vidov-pamyati-ih-kharakteristika/viewer> (accessed 29 November 2022).
10. Druzhinin V. N. *Psikhologiya* [Psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2005. 656 p. (in Russian).
11. Pavlenko E. K. *Pamyat', logika, vnimaniye* [Memory, logic, attention]. Moscow, Mir knigi Publ., 2011. 64 p. (in Russian).

12. Ismatullina V. I., Belova A. P., Voronin I. A., Malykh S. B. Priroda individual'nykh razlichiy prostranstvennoy rabochey pamyati u detey shkol'nogo vozrasta [The nature of individual differences in spatial working memory in school-age children]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2015, no. 4, pp. 49–57 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-individualnyh-razlichiy-prostranstvennoy-rabochey-pamyati-u-detey-shkolnogo-vozrasta> (accessed 30 November 2022).
13. Shamiyarova O. A., Khasanova A. R. Issledovaniye razlichnykh vidov pamyati u shkol'nikov [The study of various types of memory in schoolchildren]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya – Advances in Current Natural Sciences*, 2013, no. 10, pp. 52–52 (in Russian). URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32935> (accessed 01 December 2022).
14. Bern S. *Gendernaya psikhologiya* [Gender psychology]. Saint Petersburg, Praym-Evroznak Publ., 2002. 320 p. (in Russian).
15. Kagan E. S., Belogay K. N., Morozova I. S., Borisenko Yu. V., Evseenkova E. V., Gutova S. G., Kindyakov A. A. Aprobatsiya detskogo varianta shkaly beznadezhnosti na neklinicheskoy vyborke rossiyskikh podrostkov, obuchayushchikhsya v raznykh obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh [Approbation of the children's version of the hopelessness scale on a non-clinical sample of Russian teenagers studying in different educational institutions]. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2020, vol. 13, no. 2, pp. 210–223. doi: 10.17759/exp.2020130214 (in Russian).
16. Morozova I. S., Bugakova E. O. Dinamicheskiye aspekty razvitiya myslitel'noy operatsii obobshcheniya pri perekhode detey iz nachal'noy shkoly v sredneye zveno [Dynamic aspects of the development of the mental operation of generalization during the transition of children from primary school to secondary school]. *Sibirskiy psikhologicheskyy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2007, no. 25, pp. 86–91 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12513654> (accessed 01 December 2022).
17. Elkonin D. B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 560 p. (in Russian).
18. Volchenko N. S. Osobennosti vnimaniya i pamyati v yunosheskom vozraste [Features of attention and memory in the youth age]. *Innovatsionnye aspekty razvitiya nauki i tekhniki*, 2021, no. 2, pp. 366–371 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnimaniya-i-pamyati-v-yunosheskom-vozraste> (accessed 05 December 2022).
19. Zakharov I. M., Ismatullina V. I., Voronin I. A., Malykh S. B. Struktura vzaimosvyazi kratkovremennoy zritel'noy pamyati i intellekta u podrostkov [The structure of the relationship of short-term visual memory and intelligence in adolescents]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2015, vol. 8, no. 4, pp. 58–67 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-vzaimosvyazi-kratkovremennoy-zritelnoy-pamyati-i-intellekta-u-podrostkov?ysclid=lbl113o3on436172595> (accessed 07 December 2022).
20. Bura L. V. Teoreticheskiye osnovy primeneniya metodov i priemov mnemotekhniki v sovremennom obrazovanii [Theoretical foundations of the application of methods and techniques of mnemonics in modern education]. *Gumanitarnye nauki – The Humanities*, 2018, no. 4 (44), pp. 106–113 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiye-osnovy-primeneniya-metodov-i-priemov-mnemotekhniki-v-sovremennom-obrazovanii> (accessed 02 December 2022).
21. Maccoby E. E. *Psikhologiya polovykh razlichiy* [The psychology of sex differences]. California, 2004. 376 p.
22. Lamzina Yu. A. Uchet gendernykh razlichiy v protsesse obucheniya v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogike [Taking into account gender differences in the learning process in domestic and foreign pedagogy]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2012, no. 10 (74), pp. 84–87 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-gendernyh-razlichiy-v-protsesse-obucheniya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogike/viewer> (accessed 03 December 2022).
23. Tsikhonchik E. A. Osobennosti i naznachenie kognitivnoy sfery lichnosti podrostka [Features and purpose of the cognitive sphere of a teenager's personality]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Bulletin of Voronezh State Technical University*, 2013, vol. 9, no. 5-2, pp. 124–126 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-naznachenie-kognitivnoy-sfery-lichnosti-podrostka> (accessed 03 December 2022).

24. Khokhlov N. A., Yaremchenko P. I. Polovye razlichiya v sostoyanii vysshikh psikhicheskikh funktsiy u detey i podrostkov 4–7 let [Sex differences in the state of higher mental functions in children and adolescents 4–17 years]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri – Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2021, no. 1, pp. 73–92 (in Russian). doi: 10.24412/2303-9744-2021-1-73-93
25. Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I. Vozrastnye i polovye razlichiya v formirovanii tormoznogo kontrolya v protsesse obucheniya zapominaniyu [Age and gender differences in the formation of inhibitory control in the process of learning to memorize]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Health and Sciences*, 2020, no. 195, pp. 89–95 (in Russian). doi: 10.33910/1992-6464-2020-195-89-95
26. Vyatleva O. A. Neyrobiologicheskiye osobennosti mal'chikov i devochek (nauchnyy obzor) [Neurobiological features of boys and girls (scientific review)]. *Voprosy shkol'noy i universitetskoy meditsiny i zdorov'ya – Problems of school and university medicine and health*, 2016, no. 2, pp. 12–17 (in Russian). URL: http://schoolshealth.ru/docs/2-2016/Vyatleva%20OA_2-2016.pdf (accessed 04 December 2022).
27. Harness A., Jacot L., Scherf S., White A., Warnick J. E. Polovye razlichiya v rabochey pamyati [Sex differences in working memory]. *Psychological Reports*, 2008, vol. 103, no. 1, pp. 214–218.
28. Mikhno O. S. Vzaimosvyaz' gendernykh osobennostey avtobiograficheskoy pamyati i formirovaniya koping-strategiy u podrostkov [Interrelation of gender features of autobiographical memory and the formation of coping strategies in adolescents]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii*, 2016, no. 3 (60), pp. 87–93 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-gendernykh-osobennostey-avtobiograficheskoy-pamyati-i-formirovaniya-koping-strategiy-u-podrostkov> (accessed 07 December 2022).
29. Loginova E. S. Osobennosti intellektual'nogo razvitiya mal'chikov i devochek 6–10 let [Features of intellectual development of boys and girls 6–10 years old]. *Novye issledovaniya*, 2013, no. 4 (37), pp. 52–66 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-intellektualnogo-razvitiya-malchikov-i-devochek-6-10-let> (accessed 08 December 2022).
30. Belozeroval L. A., Polyakov S. D. Transformatsiya kognitivnoy sfery detey «tsifrovogo pokoleniya»: opyt analiza [Transformation of the cognitive sphere of children of the “digital generation”: analysis experience]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta – News of Saratov University*, 2021, vol. 10, no. 1 (37), pp. 23–32 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-kognitivnoy-sfery-detey-tsifrovogo-pokoleniya-opyt-analiza> (accessed 08 December 2022).
31. *Sbornik psikhologicheskikh testov* [Collection of psychological tests]. Part II: Manual. Comp. E. E. Mironova. Minsk, Women's Institute of ENVILA Publ., 2006. 146 p. (in Russian).
32. Istratova O. N., Eksakusto T. V. *Spravochnik psikhologa sredney shkoly* [Handbook of a secondary school psychologist]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 510 p. (in Russian).
33. Al'manakh psikhologicheskikh testov [Almanac of psychological tests]. Moscow, KSP Publ., 1995. P. 107–111 (in Russian).
34. Voronin I. A., Zakharov I. M., Khismatullina V. I. Vzaimosvyaz' mezhdu harakteristikami individual'nogo raspredeleniya vremeni otveta, intellektom i rabochey pamyat'yu u podrostkov [The relationship between the characteristics of the individual distribution of response time, intelligence and working memory in adolescents]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2017, vol. 10, no. 4, pp. 57–69 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-harakteristikami-individualnogo-raspredeleniya-vremeni-otveta-intellektom-i-rabochey-pamyaty-u-podrostkov> (accessed 08 December 2022).

Информация об авторах

Морозова И. С., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет (пр. Советский, 75, Кемерово, Россия, 650000).

E-mail: ishmorozova@ya.ru

Цигичко Е. А., ассистент, Кемеровский государственный университет (пр. Советский, 75, Кемерово, Россия, 650000).

E-mail: lenacigichko@bk.ru

Information about the authors

Morozova I. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kemerovo State University (pr. Sovetsky, 75, Kemerovo, Russian Federation, 650000).

E-mail: ishmorozova@ya.ru

Tsigichko E. A., Assistant, Kemerovo State University (pr. Sovetskiy, 75, Kemerovo, Russian Federation, 650000).

E-mail: lenacigichko@bk.ru

Статья поступила в редакцию 09.12.2022; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 09.12.2022; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-186-193>

Профессиональные перспективы современных подростков

**Ирина Александровна Ральникова¹, Ольга Сергеевна Гурова²,
Елена Александровна Ипполитова³**

^{1, 2, 3} Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

¹ irinaralnikova@yandex.ru

² o-gurova@bk.ru

³ ippolitovae@bk.ru

Аннотация

Представлен научный взгляд на исследование профессиональных перспектив подростков как психологической системы. Профессиональные перспективы операционализированы в качестве представлений подростков о своем будущем в отношении профессионального становления и рассмотрены в единстве их ценностного, когнитивного, эмоционального, деятельностного планов. Результаты эмпирического исследования показали: 1) в основе построения профессиональных перспектив подростков лежат ценности сфер профессиональной деятельности, здоровья, саморазвития; 2) современные подростки ориентированы на планирование событий средне-удаленного будущего, периода от года до пяти лет; 3) подростки представляют свое профессиональное будущее в позитивном ключе; 4) в процессе активного становления находится процесс самоорганизации деятельности, навыков тактического планирования и стратегического целеполагания.

Ключевые слова: профессиональные перспективы, подростковый возраст, жизненные перспективы, психологическая система

Для цитирования: Ральникова И. А., Гурова О. С., Ипполитова Е. А. Профессиональные перспективы современных подростков // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 186–193. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-186-193>

Original article

Professional prospects of modern teenagers

Irina A. Ralnikova¹, Olga S. Gurova², Elena A. Ippolitova³

^{1, 2, 3} Altai State University, Barnaul, Russian Federation

¹ irinaralnikova@yandex.ru

² o-gurova@bk.ru

³ ippolitovae@bk.ru

Abstract

A scientific view on the study of professional prospects of teenagers as a psychological system is presented. From the standpoint of the systematic approach, the dimensions of professional prospects have been determined: value-semantic, cognitive, emotional-evaluative, organizational-activity. The value-semantic dimension of professional prospects is a set of value and semantic formations of a person that determine the individual specifics of the process and result of future planning (values, value orientations, motives, personal meanings). The cognitive dimension of professional prospects is represented by a set of expected and planned events in the field of professional activity. The emotional-evaluative dimension is determined by the attitude of the person to the project of his own future, connected with the field of professional development. The organizational-activity dimension is represented by a set of styles, strategies,

forms of human behavior in the present, determined by ideas about planned and expected events in the professional sphere. The results of the empirical research have shown that the values of professional activity, health and self-development are the basis for the construction of the career prospects of adolescents. Teenagers focus on planning events in the medium-distant future, a period from one to five years. During this period their professional prospects consist of such planned events as «pass exams», «finish school», «enroll in college/university». Teenagers are positive about the image of a professional future. It is attractive, realistic, stable, diverse, easy for them. Self-organization of the activities of adolescents is in the process of development, in this age period, skills of tactical planning and strategic goal-setting are actively formed. The study showed that the process of designing professional perspectives in adolescence is in the process of formation and modern teenagers cope successfully with the task of planning a professional future.

Keywords: *professional prospects, adolescence, life prospects, psychological system*

For citation: Ralnikova I. A., Gurova O. S., Ippolitova E. A. Professional prospects of modern teenagers [Professional'nye perspektivy sovremennyh podrostkov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 186–193. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-186-193>

Современные подростки сегодня встречаются с глобальными переменами в процессах, влияющих на социализацию. Это тренды инноваций, цифровизации, переход от VUCA-мира, быстроменяющегося, непредсказуемого, сложного, неоднозначного к BANI-миру, хрупкому, тревожному, нелинейному, непостижимому. Данные обстоятельства порождают новые ориентиры в самоопределении молодежи. В таких условиях подростки осуществляют выбор будущего профессионального пути и проектируют свои профессиональные перспективы.

Построение профессиональных перспектив является важной задачей социализации подрастающего поколения. Л. И. Божович отмечает, что у обучающихся в возрасте 12–14 лет происходит формирование целеполагания, возникают способности выбора целей, однако поставленные цели чаще всего не соответствуют реальности современного мира. В 15–17 лет у них происходит поиск подростком своего места в настоящем и будущем [1]. В данный возрастной период планирование профессионального будущего выступает первым шагом на пути профессионального становления, закладывает возможности для будущей самореализации в выбранной профессии. От выбора профессиональной деятельности во многом зависит благополучие в других сферах жизни: семейной, духовно-нравственной, материальной, бытовой, досуговой и др.

Подростковый возраст описан в психологии как критический, переломный, уязвимый [2]. Из-за недостаточной определенности в своих ценностях, целях, интересах, взглядах подростки весьма чувствительны к внешним воздействиям. Благодаря планированию профессионального будущего появляется возможность сориентироваться в желаемых профессиональных достижениях, построить опору в виде жизненного плана профессионального становления [3].

Феноменология готовности к профессиональному самоопределению в подростковом возрасте выражается в развитии самосознания и рефлексивных процессов (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), собственных интересов, идеалов, убеждений, понимании собственных способностей и возможностей, критическом отношении к себе и результатам своих действий [1, 4, 5]. Такие особенности развития выступают необходимым условием формирования представлений подростка о своем профессиональном будущем.

Реализации идеи изучения представлений о профессиональном будущем посвящены работы многих современных исследователей. Анализ научных публикаций показал разнообразие используемых терминов, так или иначе обозначающих область исследования профессионального будущего человека, среди которых «профессиональный жизненный план», «образ будущей профессиональной деятельности», «профессиональная перспектива», «образ карьерного пути», «идеалы профессиональной карьеры» (П. Б. Бондарев, Е. А. Климов, И. А. Панкратова, Н. С. Пряжников,

А. М. Шевелева) [6–8]. Несмотря на разнообразие терминов, следует отметить единомыслие исследователей в трактовке профессиональной перспективы как одного из модусов временной перспективы личности [9].

Истоки исследования профессиональной перспективы восходят к научной проблеме жизненного пути (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.) [10] и психологического времени личности (Е. М. Головаха, В. И. Ковалев, А. А. Кроник, Д. А. Леонтьев и др.) [11, 12]. В рамках указанной проблематики изначально рождается понятие жизненной перспективы личности как целостного образа будущего (К. А. Абульханова-Славская, Е. М. Головаха, А. А. Кроник, Е. Ю. Мандрикова, Ж. Нюттен, Н. Н. Толстых и др.). Целостный образ будущего представляет собой проект, отражающий единство и взаимосвязь перспективных линий развертывания жизни человека в профессионально-деловой, досугово-бытовой, семейной, творческой и других сферах. Так, возникают понятия «профессиональные перспективы», «семейные перспективы», «перспективы личностного саморазвития» и др. [13]. Профессиональные перспективы выступают в качестве мишени научного исследования, когда на первый план выступает изучение представлений человека о будущем в профессиональной сфере, в том числе сфере карьерного продвижения [14].

В современных реалиях развития российского общества новая актуальность в исследовании профессиональных перспектив заключается в необходимости их изучения в качестве системного феномена, выполняющего роль «предвосхищающей социализации» подростков в отношении будущей профессиональной деятельности [15, 16]. С этих позиций авторы статьи в серии предшествующих научных исследований апробировали идеи изучения профессиональных перспектив как психологической системы [17]. Профессиональные перспективы операционализированы в качестве разнообразных и многоплановых представлений человека о будущем в отношении профессионального становления и построения карьеры [12]. Многоплановость профессиональных перспектив осмыслена как совокупность ценностного, когнитивного, эмоционального, деятельностного планов существования и функционирования данного феномена. Жизненные ценности лежат в основе проектирования профессиональных перспектив и определяют индивидуальную специфику процесса и результата планирования будущего. Когнитивный план профессиональных перспектив – это совокупность предвосхищаемых событий в сфере профессиональной деятельности. Эмоциональный план определен отношением человека к образу своего профессионального будущего. Деятельностный план включает стили, стратегии поведения человека, детерминированные представлениями о планируемых и ожидаемых событиях профессионального будущего [12].

Выстраивание профессиональной перспективы подростками является актуальной и своевременной задачей в процессе их личностного развития и профессионального становления. Сформированные профессиональные перспективы помогают взрослеющему человеку сориентироваться в информационном поле возможностей выбора и обучения будущей профессии, обрести уверенность в завтрашнем дне, осуществить в настоящем необходимые действия, способствующие реализации поставленных целей.

Представленные научные взгляды легли в основу исследования профессиональных перспектив современных подростков. Использовались следующие психодиагностические инструменты: модифицированная методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова) для изучения ценностного плана профессиональных перспектив; «Метод мотивационной индукции» (Ж. Нюттен) в целях анализа когнитивного плана профессиональных перспектив; «Шкала временной оценки» (И. А. Ральникова, О. С. Гурова) для исследования эмоционального плана профессиональных перспектив; «Опросник самоорганизации деятельности» (Е. Ю. Мандрикова) для анализа деятельностного плана профессиональных перспектив. Математико-статистический анализ включал расчет средних значений исследуемых показателей и факторный анализ с использованием статистического пакета SPSS Statistics 22.0.

Выборка: 56 подростков 15–16 лет, из них 36 девочек и 20 мальчиков.

Обратимся к результатам эмпирического исследования ценностных ориентаций подростков. Распределение жизненных ценностей в плоскости «ценность–доступность» представлено в табл. 1.

Таблица 1

Значимость и доступность жизненных ценностей подростков

Показатели	Ценность ($X \pm m$)	Доступность ($X \pm m$)
Достойная заработная плата	$8,29 \pm 3,21$	$6,56 \pm 3,71$
Возможность карьерного роста	$8,16 \pm 5,52$	$6,35 \pm 5,10$
Собственное психическое и физическое здоровье	$8,03 \pm 4,30$	$7,14 \pm 4,60$
Саморазвитие	$7,03 \pm 4,51$	$6,67 \pm 2,52$
Благоприятные условия труда	$6,87 \pm 2,94$	$6,29 \pm 3,62$
Умение четко формулировать вопросы и выражать свои мысли	$4,83 \pm 6,30$	$4,86 \pm 4,55$
Уважение в коллективе	$4,67 \pm 4,54$	$4,79 \pm 2,78$
Помощь людям	$4,59 \pm 4,84$	$4,75 \pm 6,14$
Интересная работа	$3,80 \pm 4,12$	$4,87 \pm 2,51$
Умение устанавливать контакт	$3,74 \pm 2,83$	$5,29 \pm 4,33$
Наблюдательность	$3,14 \pm 3,24$	$4,34 \pm 4,03$
Признание профессионализма другими людьми	$2,89 \pm 2,71$	$3,31 \pm 3,93$

Примечания: X – среднее значение по выборке (в баллах); m – среднеквадратичное отклонение.

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что наиболее значимыми являются ценности «достойная заработная плата» ($8,29 \pm 3,21$), «возможность карьерного роста» ($8,16 \pm 5,52$), «собственное психическое и физическое здоровье» ($8,03 \pm 4,30$), незначимыми – «признание профессионализма другими людьми» ($2,89 \pm 2,71$), «наблюдательность» ($3,14 \pm 3,24$). Наиболее доступными ценностями являются «собственное психическое и физическое здоровье» ($7,14 \pm 4,60$), «саморазвитие» ($6,67 \pm 2,52$), «достойная заработная плата» ($6,56 \pm 3,71$), наименее доступными стали ценности «признание профессионализма другими людьми» ($3,31 \pm 3,93$) и «наблюдательность» ($4,34 \pm 4,03$).

Полученные результаты показали, что в основе планирования профессиональных перспектив у подростков лежат ценности финансового благополучия, профессиональных достижений, заботы о здоровье, саморазвития. Данные ценности являются как значимыми для них, так и доступными. Конфликта между значимостью и доступностью ценностей не обнаружено.

Результаты исследования когнитивного плана профессиональных перспектив подростков показали глубину (удаленность) планирования будущего. Ориентированы на планирование событий среднеудаленного будущего (от года до пяти лет) 42 % подростков. Облик их профессионального будущего представляет собой совокупность следующих ключевых планируемых и ожидаемых событий: «сдать экзамены», «окончить школу», «поступить в колледж/вуз». Тем не менее 30 % подростков «заглядывают» лишь в ближайшее будущее – период до 1 года, называя такие события, как «хорошо закончить четверть», «записаться в спортивную секцию», «каникулы». А 28 % школьников подросткового возраста способны к долгосрочному планированию (от пяти лет и далее) будущей профессиональной жизни. Здесь чаще всего ими обозначены такие события, как «создать семью», «добиться успехов в карьере», «путешествия».

Результаты исследования эмоционального плана профессиональных перспектив представлены в табл. 2.

Представленные в табл. 2 данные указывают на доминирование позитивного представления подростков о своих профессиональных перспективах. В частности, они размышляют о профессиональном будущем как об оптимистичном ($8,32 \pm 1,33$), счастливом ($8,21 \pm 4,50$), интересном ($8,14 \pm 6,21$), насыщенном разнообразными событиями ($8,13 \pm 5,67$), реалистичном ($8,06 \pm 3,42$), привлекательном ($7,90 \pm 6,18$) времени профессионального пути.

Таблица 2

Эмоциональное отношение подростков к профессиональным перспективам

Показатели	Эмоциональное отношение ($\bar{X} \pm m$)
Пессимистичное/оптимистичное	8,32 $\pm$ 1,33
Несчастное/счастливое	8,21 $\pm$ 4,50
Скучное/интересное	8,14 $\pm$ 6,21
Ненасыщенное/насыщенное	8,13 $\pm$ 5,67
Романтичное/реалистичное	8,06 $\pm$ 3,42
Серое/привлекательное	7,90 $\pm$ 6,18
Грустное/веселое	7,74 $\pm$ 4,02
Плохое/хорошее	7,72 $\pm$ 6,81
Навязанное другими/исходящее от меня	7,64 $\pm$ 4,39
Раздражающее/умиротворенное	7,61 $\pm$ 2,15
Чужое/родное	7,54 $\pm$ 5,23
Сумбурное/гармоничное	7,52 $\pm$ 5,86
Однообразное/разнообразное	7,42 $\pm$ 6,17
Стандартное/необычное	7,32 $\pm$ 6,32
Нестабильное/стабильное	7,30 $\pm$ 5,94
Инертное/бурное	6,74 $\pm$ 6,05
Пугающее/успокаивающее	6,54 $\pm$ 4,87
Тревожное/спокойное	6,43 $\pm$ 6,46
Стремительное/долго длящееся	6,07 $\pm$ 6,03
Тяжелое/легкое	5,50 $\pm$ 5,66

Примечания: $\bar{X}$ – среднее значение по выборке (в баллах); m – среднеквадратичное отклонение.

Факторный анализ позволил сконструировать модель эмоционального отношения к профессиональным перспективам у подростков. Данная модель объединяет пять факторов, объясняющих 79 % дисперсии: «привлекательное», «реалистичное», «стабильное», «разнообразное», «легкое» будущее. Фактор «привлекательное будущее» (вклад в дисперсию 24 %) представлен дескрипторами: «привлекательное» (0,85); «хорошее» (0,83); «умиротворенное» (0,81); «счастливое» (0,67); «насыщенное» (0,65); «оптимистичное» (0,64). Фактор «реалистичное будущее» (вклад в дисперсию 18 %) включает дескрипторы: «реалистичное» (0,84); «успокаивающее» (0,79); «спокойное» (0,78); «исходящее от меня» (0,67); «бурное» (0,66). Фактор «стабильное будущее» (вклад в дисперсию 15 %) объединил дескрипторы: «стабильное» (0,89); «веселое» (0,81). Фактор «разнообразное будущее» (вклад в дисперсию 13%) образован дескрипторами: «разнообразное» (0,88); «интересное» ($a = 0,80$); «необычное» ($a = 0,73$) будущее. Фактор «легкое будущее» (вклад в дисперсию 8 %) представлен дескрипторами «легкое» (0,83); «гармоничное» (0,65) будущее. Результаты факторного анализа свидетельствуют о позитивном отношении подростков к своим профессиональным перспективам.

Результаты исследования деятельностного плана профессиональных перспектив подростков представлены в табл. 3.

Данные табл. 3 показывают, что локусы самоорганизации деятельности у подростков в основном выражены в умеренной степени согласно нормативным значениям: целеустремленность $33,71 \pm 3,24$, настойчивость $22,24 \pm 4,61$, фиксация $19,40 \pm 2,13$, самоорганизация $9,19 \pm 3,30$. Выше среднего выражена ориентация на настоящее $9,23 \pm 5,64$. Ниже нормативных средних значений выражен показатель планомерности $16,52 \pm 4,72$.

В целом подростки, принявшие участие в исследовании, ставят цели на будущее, они вполне организованы, способны прилагать волевые усилия для организации своей активности в настоящем, в том числе в контексте реализации спланированных профессиональных перспектив, проявлять гибкость в планировании своего времени. Также подросткам свойственно придавать особую

ценность событиям настоящего периода жизни. Вместе с этим они испытывают периодические трудности в планировании будущего и реализации жизненных планов.

Таблица 3

Самоорганизация деятельности подростков

Показатели	Самоорганизация деятельности ($\bar{X} \pm m$)
Целеустремленность	33,71 $\pm$ 3,24
Настойчивость	22,24 $\pm$ 4,61
Фиксация	19,40 $\pm$ 2,13
Планомерность	16,52 $\pm$ 4,72
Ориентация на настоящее	9,23 $\pm$ 5,64
Самоорганизация	9,19 $\pm$ 3,30
Общий показатель самоорганизации	110,29 $\pm$ 3,94

Примечания: $\bar{X}$ – среднее значение по выборке (в баллах); m – среднеквадратичное отклонение.

Таким образом, полученные результаты психодиагностических и математико-статистических процедур позволяют описать представления подростков о профессиональных перспективах в единстве ценностного, когнитивного, эмоционального, деятельностного аспектов. В основе построения профессиональных перспектив лежат ценности сфер профессиональной деятельности, здоровья, саморазвития. Ценностные основания проектирования профессиональных перспектив гармоничные. Подростки ориентированы на планирование событий среднеудаленного будущего, периода от года до пяти лет. Они позитивно относятся к профессиональному будущему, которое оценивают как привлекательное, реалистичное, стабильное, разнообразное, легкое. Исследованные подростки способны сочетать спонтанность, гибкость и структурированность в организации времени своей жизни, в том числе в отношении проектирования профессиональных перспектив.

Исследование показало, что процесс проектирования профессиональных перспектив в подростковый период находится в процессе становления и с задачей планирования профессионального будущего современные подростки справляются успешно. Вместе с этим важно обратить внимание на целесообразность применения полученных результатов в профилактической работе и деятельности по психологическому сопровождению подростков. Мишенями в деятельности такого рода могут стать постановка реалистичных целей, выбор способов их реализации, рефлексия субъективных и объективных препятствий на пути достижения целей, поиск внутренних и внешних ресурсов осуществления целей, развитие необходимых личностных качеств, нужных в будущей профессии.

Список источников

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 1999. 655 с.
3. Антонова Н. В. Особенности самоопределения на различных этапах профессионального развития // Психологические исследования. 2017. № 10 (53). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/370> (дата обращения: 23.01.2023).
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
6. Коньшина Т. М., Пряжников Н. С., Садовникова Т. Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского ун-та. 2018. № 3. С. 37–59. URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=7537> (дата обращения: 03.02.2023).
7. Пряжников Н. С. Профориентология: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2020. 405 с.
8. Ральникова И. А., Ипполитова Е. А. Трансформация представлений у студентов о профессиональных перспективах как фактор самоорганизации в кризисные периоды обучения в вузе // Сибирский психол. журнал. 2009. № 32. С. 18–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatiya-predstavleniy-studentov-o-professionalnyh-perspektivah-kak-faktor-samoorganizatsii-v-krizisnye-periody-obucheniya-v> (дата обращения: 15.01.2023).

9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2008. 256 с.
10. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 76 с.
11. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психол. журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 54–65. URL: <https://naukarus.com/sovremennye-podhody-k-izucheniyu-vremennoy-perspektivy-lichnosti> (дата обращения: 07.12.2022).
12. Ральникова И. А., Гурова О. С., Ипполитова Е. А. Психология жизненного пути человека: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2014. 232 с.
13. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.
14. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 31–38. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n2/82367 (дата обращения: 10.12.2022).
15. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 2011. 370 с.
16. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: Томский гос. ун-т, 2005. 174 с.
17. Ральникова И. А. Перестройка системы жизненных перспектив человека на этапе переломных событий. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2012. 194 с.

References

1. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 398 p. (in Russian).
2. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 655 p. (in Russian).
3. Antonova N. V. Osobennosti samoopredeleniya na razlichnykh etapakh professional'nogo razvitiya [Features of self-determination at various stages of professional development]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2017, no. 10 (53) (in Russian). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/370> (accessed 23 January 2023).
4. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Smysl Publ., Eksmo Publ., 2005. 1136 p. (in Russian).
5. Leont'ev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of the development of the psyche]. Moscow, Publishing House of Moscow university Publ., 1981. 584 p. (in Russian).
6. Kon'shina T. M., Pryazhnikov N. S., Sadovnikova T. Yu. Lichnaya professional'naya perspektiva sovremennykh rossiyskikh starshikh podrostkov: tsennostno-smyslovoy aspekt [Personal professional perspective of modern Russian older teenagers: value-semantic aspect]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 2018, no. 3, pp. 37–59 (in Russian). URL: <https://msupsy.ru/articles/detail.php?article=7537> (accessed 03 February 2023).
7. Pryazhnikov N. S. *Proforientologiya: uchebnik i praktikum* [Vocational orientation: textbook and workshop]. Moscow, Yurait Publ., 2020. 405 p. (in Russian).
8. Ral'nikova I. A., Ippolitova E. A. Transformatsiya predstavleniy u studentov o professional'nykh perspektivakh kak faktor samoorganizatsii v krizisnye periody obucheniya v vuze [Transformation of students' ideas about professional prospects as a factor of self-organization in crisis periods of education at the university]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2009, no. 32, pp. 18–22 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-predstavleniy-studentov-o-professionalnyh-perspektivah-kak-faktor-samoorganizatsii-v-krizisnye-periody-obucheniya-v> (accessed 15 January 2023).
9. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya v ranney yunosti: uchebnoye posobiye* [Psychology of professional self-determination in early youth: textbook]. Moscow, Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2008. 256 p. (in Russian).
10. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 76 p. (in Russian).
11. Mandrikova E. Yu. Sovremennye podkhody k izucheniyu vremennoy perspektivy lichnosti [Modern approaches to the study of the temporal perspective of personality]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Journal of Psychology*, 2008, vol. 29, no. 4, pp. 54–65 (in Russian). URL: <https://naukarus.com/sovremennye-podhody-k-izucheniyu-vremennoy-perspektivy-lichnosti> (accessed 07 December 2022).

12. Ral'nikova I. A., Gurova O. S., Ippolitova E. A. *Psikhologiya zhiznennogo puti cheloveka: uchebnoye posobiye* [Psychology of the life path of a person: a textbook]. Barnaul, Alt. university Publ., 2014. 232 p. (in Russian).
13. Seryy A. B. *Sistema lichnostnykh smyslov: struktura, funktsii, dinamika* [The system of personal meanings: structure, functions, dynamics]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2004. 272 p. (in Russian).
14. Bochaver A. A., Zhilinskaya A. V., Khlomov K. D. Perspektivy sovremennykh podrostkov v kontekste zhiznennoy traektorii [Perspectives of modern adolescents in the context of life trajectory]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 31–38 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n2/82367 (accessed 10 December 2022).
15. Golovakha E. I. *Zhiznennaya perspektiva i professional'noye samoopredeleniye molodyozhi* [Life perspective and professional self-determination of youth]. Kyiv, Naukova Dumka Publ., 2011. 370 p. (in Russian).
16. Klochko V. E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2005. 174 p. (in Russian).
17. Ral'nikova I. A. *Perestroyka sistemy zhiznennykh perspektiv cheloveka na etape perelomnykh sobytiy* [Restructuring the system of human life prospects at the stage of critical events]. Barnaul, Alt. University Publ., 2012. 194 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ральникова И. А., доктор психологических наук, профессор, Алтайский государственный университет (пр. Ленина, 61, Барнаул, Россия, 656049).
E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Гурова О. С., кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный университет (пр. Ленина, 61, Барнаул, Россия, 656049).
E-mail: o-gurova@bk.ru

Ипполитова Е. А., кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный университет (пр. Ленина, 61, Барнаул, Россия, 656049).
E-mail: ippolitovae@bk.ru

Information about the authors

Ralnikova I. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Altai State University (pr. Lenina, 61, Barnaul, Russian Federation, 656049).
E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Gurova O. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Altai State University (pr. Lenina, 61, Barnaul, Russian Federation, 656049).
E-mail: o-gurova@bk.ru

Ippolitova E. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Altai State University (pr. Lenina, 61, Barnaul, Russian Federation, 656049).
E-mail: ippolitovae@bk.ru

Статья поступила в редакцию 22.02.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 22.02.2023; accepted for publication 30.10.2023

Научная статья

УДК 159.9.072

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-194-202>

Прикладные аспекты проблемы развития психологической киберустойчивости в структуре профессиональной подготовки специалистов

Татьяна Александровна Симакова¹, Галина Сергеевна Карпова²

^{1, 2} Академия ФСИН России, Рязань, Россия

¹ simakovatanea@yandex.ru

² ufkbyrf86@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются положительные и отрицательные стороны трансформации образовательной деятельности на основе оснащения ее цифровыми технологиями и нарастающих темпов цифровизации современного общества. Обосновывается целесообразность развития психологической киберустойчивости личности субъектов образовательной деятельности. Исследуется определение психологической киберустойчивости личности профессионала, ее психологическая структура, включающая рефлексивный, когнитивный, креативный, коммуникативный, мотивационно-волевой, ценностно-смысловой компоненты. Дается описание условий и образовательных технологий развития психологической киберустойчивости. Определяются мишени психолого-педагогического воздействия, лежащего в основе психологической коррекции кибераддикций и других отрицательных явлений, связанных с информатизацией современного образования. Приводится апробированный алгоритм организации и проведения психолого-педагогического тренинга, направленного на развитие психологической киберустойчивости личности обучающихся, который в зависимости от ориентированности психокоррекционного воздействия включает следующие этапы: актуализация проблемы самопреобразовательной деятельности в вопросах психологической киберустойчивости, повышение личностной готовности к самопреобразовательной деятельности, обучение средствам ассимиляции полученного опыта в процессе тренинговой работы, признание и рефлексия позитивных изменений самопреобразовательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалистов, трансформация образовательной деятельности, структура психологической киберустойчивости личности, риски киберонтологической реальности, развитие киберустойчивости

Для цитирования: Симакова Т. А., Карпова Г. С. Прикладные аспекты проблемы развития психологической киберустойчивости в структуре профессиональной подготовки специалистов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 194–202. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-194-202>

Original article

Applied aspects of the problem of the development of psychological cyber resilience in the structure of professional training of specialists

Tatyana A. Simakova¹, Galina S. Karpova²

^{1, 2} Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russian Federation

¹ simakovatanea@yandex.ru

² ufkbyrf86@mail.ru

Abstract

Consideration of the positive and negative aspects of the transformation of educational activities based on the use of its digital technologies and the increasing pace of digitalization of modern society.

The expediency of the development of psychological cyber stability of the personality of the subjects of educational activity is substantiated. The authors consider the definition of the psychological cyber stability of a professional personality, its psychological structure, including the reflexive, cognitive, creative, communicative, motivational-volitional, value-semantic components. A description of the conditions and educational technologies for the development of psychological cyber-resilience is given. The targets of the psychological and pedagogical influence that underlie the psychological correction of cyber addictions and other negative phenomena associated with the informatization of modern education are determined. The authors present a proven algorithm for organizing and conducting psychological and pedagogical training aimed at developing psychological cyber-resilience of students' personalities. Depending on the orientation of the psychocorrective impact, the authors distinguish the following stages of the training: actualization of the problem of self-transformative activity in matters of psychological cyber-stability (includes synchronization of activity in the inner psychological world of the individual, in social and cyberontological realities), increasing personal readiness for self-transformative activity (it includes normalization of complex emotional states during the transformation of destructive patterns of behavior; expansion of the range of effective methods of self-support and solving difficulties), teaching the means of assimilation of the experience gained in the process of training work (it includes the formation of skills of purposeful arbitrary management of personal activity, the expansion of the range of knowledge about the ways and techniques of mastering eco-friendly skills of nonviolent inhibition of habitual destructive behavioral stereotypes), recognition and reflection of positive changes in self-educational activity (it includes normalization of negative experiences in cases of mismatch of ideally planned achievements and the reality of self-transformation).

Keywords: *professional training of specialists, transformation of educational activity, structure of psychological cyber stability of a person, risks of cyber-ontological reality, development of cyber resilience*

For citation: Simakova T. A., Karpova G. S. Applied aspects of the problem of the development of psychological cyber resilience in the structure of professional training of specialists [Prikladnye aspekty problemy razvitiya psikhologicheskoy kiberustoychivosti v strukture professional'noy podgotovki spetsialistov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 194–202. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-194-202>

Функционирование общественных институтов современного общества в настоящих геополитических условиях претерпевает существенные изменения. Структура современного образования, сложившаяся на основе отечественных исторических традиций, существенно изменила свою природу под влиянием процессов глобализации. Трансформация всех этапов образовательной деятельности на основе оснащения ее цифровыми технологиями в настоящее время приобрела необратимый характер. При этом нужно отметить, что происходящие изменения сопровождаются одновременно и положительными, и отрицательными явлениями.

Среди положительных явлений стоит отметить свободный доступ к виртуальным информационным ресурсам (электронным библиотекам, словарям, справочникам, музеям и т. д.), повышение ориентированности обучения на практическую деятельность на основе виртуализации практического опыта, открытые возможности учебно-профессионального общения в интернет-пространстве (онлайн-участие в конференциях, вебинарах, конкурсах), построение индивидуальных траекторий образовательной деятельности (включая участие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) на основе использования информационно-коммуникативных технологий в очном, дистанционном и смешанном форматах.

Под влиянием цифровизации произошли изменения не только во внешней структуре образовательного процесса в функциональном плане, но и в соотношении воспитания, развития и обучения, и при этом цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного пространства. Особенное значение приобретают отрицательные явления, сопровождающие цифровизацию образования: возникающий дефицит развития речевого интеллекта у обучающихся; нарушение принципа единства обучения и воспитания за счет приоритета обучения; снижение оценочной критично-

сти восприятия информации из интернет-ресурсов; пренебрежение этическими принципами использования информации и, как следствие, интеллектуальное иждивенчество и угрозы информационной безопасности [1, с. 25–27].

В работах современных ученых А. Е. Войскуновского [1, 2], А. Л. Журавлева [3, 4], В. Г. Мартынова, И. В. Роберт, И. Г. Алехиной [1], Т. А. Симаковой [4, 5] сформулирована необходимость целенаправленной образовательной деятельности, обеспечивающей профилактику кибераддиктивности обучающихся в различных формах интернет-зависимости (навязчивый веб-серфинг, пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам, игровая зависимость, кибербуллинг, киберсексуальная зависимость, навязчивая финансовая потребность и др.), возникающих на основе дефицита содержания образовательного процесса в социально-этическом, психофизиологическом, морально-нравственном аспектах жизнедеятельности человека в условиях современного гибридного общества. Так, А. С. Калинина, Т. Н. Секераж показывают в своем исследовании, что число преступлений, связанных с сексуальным злоупотреблением и сексуальной эксплуатацией лиц, не достигших совершеннолетнего возраста, с использованием коммуникационных сетей, растет с каждым годом [6, с. 77]. В исследованиях А. А. Вихмана представлена разнообразная типология кибербуллинга: «флейминг; домогательства; клевета и распространение слухов; перевоплощение в другое лицо; выманивание конфиденциальной информации и ее распространение; исключение человека из социальной сети или игрового сайта; хеппислепинг, секстинг и стремление отомстить или намеренно смутить человека, разместив интимные фотографии или видео о нем без его согласия; психологический прессинг по признаку расы, инвалидности, пола, религии или сексуальной ориентации» [7, с. 94]. Автор выявил личностные предикторы кибервиктимности и кибербуллинга, которые лежат в плоскости эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и коммуникативной сфер психики [7].

Т. Ю. Захарова, Е. С. Синогина, А. А. Смирнова в результате всестороннего диагностического исследования влияния кибераддикции на характеристики внимания подростков пришли к выводу, что у лиц с кибераддикциями наблюдается ухудшение показателей внимания, снижается концентрация внимания, что находит свое отражение на успеваемости обучающихся и на усвоении новой информации [8, с. 209; 9, с. 106].

Таким образом, приобретает актуальность формирование новых подходов к содержанию образовательного процесса, ориентированного на вызов цифровизации общества. На первый план выходит понимание информационной безопасности образования как многогранного, глобального, социально-правового, технологического явления и способа обеспечения стабильности общества и психологической киберустойчивости личности участников образовательного процесса как интегрального психологического образования, выступающего условием обеспечения и сохранения информационной безопасности.

Профессиональная подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности ориентирована на формирование высокого уровня адаптивности человека в условиях повышенной нагрузки, способности сохранять стабильность жизнедеятельности, применять навыки эффективной саморегуляции в экстремальных условиях и условиях стабильного развития общества. Профессиональная подготовка специалистов, наряду с профессиональными компетенциями в различных областях профессиональной деятельности, включает компонент саморазвития и самопреобразования в качестве психологической основы, обеспечивающей успешность субъектов профессионального пространства.

Современная вузовская профессионально-личностная подготовка специалистов не отвечает запросам современного общества, если она не учитывает процессы киберсоциализации обучающихся как субъектов образовательной деятельности. Поэтому в систему профессиональной подготовки специалистов целесообразно «встраивать» психолого-педагогические технологии воздействия на

структурные элементы психологической киберустойчивости личности участников образовательного процесса.

На основе результатов эмпирических исследований [10] была выявлена и описана структура психологической киберустойчивости личности, включающая следующие компоненты: рефлексивный, когнитивный, креативный, коммуникативный, мотивационно-волевой, ценностно-смысловой.

Приведем основные функции выделенных компонентов.

Функции рефлексивного компонента:

- самооценка киберличности, включающая критическое восприятие и понимание себя в качестве субъекта и объекта киберактивности;
- определение причин, вызывающих затруднение киберактивности личности;
- опознавание деструктивного проявления психологических защит как побочного продукта киберактивности при дефицитном уровне киберустойчивости личности.

Функции когнитивного компонента:

- кругозор знаний, обеспечивающих эффективную жизнедеятельность с полноценным использованием ресурсов киберонтологической реальности;
- знание правовых норм осуществления киберактивности;
- знание норм цифровой гигиены;
- критическая оценка информации, получаемой из интернет-источников как основа информационной безопасности;
- умелое использование механизмов самозащиты от киберрисков.

Функции креативного компонента:

- умение принятия нестандартных решений задач жизнедеятельности с оптимальным сочетанием ресурсов реального мира и киберонтологической среды;
- генерирование идей оптимизации жизнедеятельности с использованием ресурсов киберонтологической реальности;
- житнетворчество, исключающее замену субъектов реального мира объектами киберонтологической реальности.

Функции коммуникативного компонента:

- навыки построения пространства коммуникации в киберпространстве;
- понимание намерений субъектов коммуникативного взаимодействия в киберсреде;
- владение культурой коммуникативного взаимодействия в киберсреде, охватывающее основные виды общения.

Функции мотивационно-волевого компонента:

- наличие потребностей, интересов, обеспечивающих оптимизацию киберактивности;
- самоактивация личностного роста и развития киберкомпетентности;
- механизмы сдерживания от нежелательных действий и киберрадикального поведения.

Функции ценностно-смыслового компонента:

- восприятие личностной киберкомпетентности в качестве жизненной ценности;
- формулировка смысложизненных перспектив развития на основе оптимального сочетания ресурсов гибридной среды жизнедеятельности;
- апробация киберактивности, детерминированной этическими нормами использования возможностей киберсреды.

Обобщая функции приведенных структурных компонентов исследуемого психологического образования, определим киберустойчивость личности профессионала как синтез способности использовать ресурсы киберонтологической реальности без подмены витально значимых субъектов реального мира объектами киберонтологической реальности и способности распознавания киберрисков с их элиминированием.

В основе киберустойчивости личности лежат психологические механизмы как особые способы реализации психической энергии личности в актуальных условиях окружающей действительности. При этом мы исходим из того, что учение, воспитание и развитие (структурные элементы образования) являются способами целенаправленного формирования психологических механизмов, возникающих в качестве новообразований в процессе выполнения учебных действий, операций и навыков. Таким образом, системообразующими психологическими механизмами, обеспечивающими киберустойчивость личности, на наш взгляд, являются личностная рефлексия, коммуникативная компетентность и проектирование личностно значимого реалистического будущего в условиях гибридного общества, сочетающего ресурсы реальной и киберонтологической сред жизнедеятельности. Таким образом, полученные в ходе исследований результаты позволяют сделать выводы о том, что формирование и развитие данных механизмов должно являться мишенью психолого-педагогического воздействия на личность участников современного образовательного пространства.

Системность киберустойчивости личности проявляется в разноуровневых плоскостях: как отражение интеграции внешней реальности, в качестве синтеза социальной и киберреальностей, преломляющихся в психической сфере человека; как психическая реальность, разворачивающаяся в многообразии модусных реальностей человека (индивидуальной, личностной, субъектной, индивидуальной и универсальной).

Благоприятные перспективы развития киберустойчивости личности обучающихся зависят от трех узловых моментов. Во-первых, оптимизация профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, компетентностный уровень которых включает психологическую киберустойчивость личности в качестве обязательного компонента на основе синтеза науки, прикладного знания и разработки комплексного методического инструментария, соответствующего реалиям цифрового общества. Во-вторых, от мер по совершенствованию системы обучения и переподготовки кадров преподавательского состава, поддержки их усилий в личностном росте и профессиональной самореализации в соответствии с возникающими изменениями образовательной деятельности в условиях цифровизации общества и образования. В-третьих, технологии, выполняющие роль фактора созидания новой реальности образовательного пространства, включающей в себя новый феномен киберустойчивости личности обучающихся как целенаправленно запланированный продукт.

Формирование такого продукта осуществляется на основе сочетания в своей полноте цели, задач, методологической основы, условий технологического процесса образовательной деятельности, инструментов анализа конкретных ситуаций образовательного процесса, характеристик субъектов, особенностей их взаимодействия, этапов достижения целей и обоснованных критериев оценки получаемого продукта. Таким образом, предметная ориентированность образовательной технологии позволяет повысить степень консолидации образовательных организаций в общем контексте снижения рисков цифровизации современного образования. При разработке и реализации в образовательном процессе технологии развития киберустойчивости личности обучающихся представляется целесообразным применять методологию полисубъектного образовательного пространства. Актуальность реализации полисубъектности при конструировании современного образовательного процесса заключается в том, что, несмотря на провозглашение инновационности современного высшего профессионального образования, практика вузовской учебной деятельности во многом продолжает оставаться ориентированной на концепт объектно-деятельностного подхода. Это проявляется в превалировании внешней мотивации учебной деятельности обучающихся, репродуктивных форм учебного контроля, низкой вариативности содержания учебных курсов. Сложившиеся стереотипы организации учебного процесса провоцируют деструктивные формы активности в форме психологических защит у обучающихся в процессе самореализации во всех формах жизнедеятельности и в киберпространстве в частности. Дефицитарный характер представлений обучающихся о цифровой гигиене, безопасности поведения и способах элиминации (устранения) киберугроз, ре-

сурсах киберсреды в качестве средств саморазвития и профессионального самосовершенствования выступает в качестве основания для возникновения неразрешимых противоречий в развитии личности обучающихся в качестве субъектов жизнедеятельности [11].

Методологическая рефлексия проблемы позволила осуществить прикладные разработки образовательной технологии развития киберустойчивости личности обучающихся: программу психолого-педагогического тренинга «Развитие психологической киберустойчивости личности обучающихся высшей школы»; проект интервизорской группы «Поддержка субъектов образовательной среды в условиях цифровизации образования» по результатам практического опыта работы по предотвращению и коррекции киберзависимости обучающихся; комплексы диагностических методов по определению индивидуальных особенностей киберустойчивости, включающих авторскую психодиагностическую методику, психотерапевтические этюды работы со склонностью к киберзависимому поведению; программу факультативного (элективного) курса «Профессионально-личностная культура киберактивности обучающихся высшего профессионального образования»; учебного модуля «Психолого-педагогические аспекты формирования субъектных функций киберустойчивости личности обучающихся высшей школы в электронной образовательной среде»; дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Организация работы в электронной среде образовательной организации». Материалы перечисленных разработок опубликованы и апробированы в Академии ФСИН России, Санкт-Петербургском университете ФСИН России, Карагандинской академии МВД Республики Казахстан им. Б. Бейсенова и в ряде других образовательных организаций. Результаты апробации перечисленных прикладных разработок отражены в учебном пособии [12].

Алгоритм организации и проведения психолого-педагогического тренинга в ходе эксперимента был ориентирован на следующие параметры:

- актуализация проблемы самопреобразовательной деятельности, касающейся синхронизации активности во внутреннем психологическом мире личности, социальной и киберонтологической реальностях, маркировки и распознавания вытеснения, смещения, реактивного образования и других деструктивных психологических защит; выстраивание иерархии мотивов саморазвития в реконструкции «настоящее – прошлое – будущее»; формулирование целеполагания посредством уточнения признаков и критериев потребностного достижения; актуализация личностно значимых смыслов и ценностных ориентаций саморазвития психологической киберустойчивости; развитие навыков планирования самопреобразования;

- повышение личностной готовности к самопреобразовательной деятельности, осознание внутреннего психологического пространства в качестве объекта самопреобразующей деятельности; нормализация сложных эмоциональных состояний при трансформации деструктивных паттернов поведения на основе стереотипных сценариев преодоления трудностей; расширение диапазона эффективных методов самоподдержки; оптимизация сензитивности личностных эмоциональных состояний на основе смысловых ориентаций и персональной дифференциации ценностно-смысловых значений при освобождении от чуждых малоосознаваемых стереотипов, привнесенных извне;

- обучение средствам ассимиляции полученного опыта в процессе тренинговой работы; формирование навыков осознанной интериоризации формируемых действий при выполнении рамочных заданий; формирование навыков целенаправленного произвольного управления персональной активностью; расширение диапазона знаний о способах и приемах овладения экологичными навыками ненасильственного торможения привычных деструктивных стереотипов поведения; расширение ролевого поведения на основе экстериоризации формируемого действия осознанной активностью;

- усиление субъектного потенциала личности; признание позитивных изменений; профилактика обесценивания достигнутых результатов саморазвития; нормализация отрицательных пережива-

ний в случаях рассогласования планируемых в идеале достижений и реальности самопреобразования; конструктивная рефлексивная оценка причин успешной реализации и недостижения намеченных планов, центрирование личностного ресурса; определение внешних источников положительного и отрицательного влияния на процесс самопреобразования; планирование внешней поддержки и самоподдержки в процессе конструктивных изменений личности; обозначение перспектив дальнейшего личностного роста и саморазвития психологической киберустойчивости личности.

Эффективность применения представленной технологии развития психологической киберустойчивости личности будущих специалистов нашла свое научное подтверждение в положительной динамике развития у обучающихся личностной рефлексии, коммуникативной компетентности, способности грамотно сочетать ресурсы реальной и киберонтологической сред жизнедеятельности. Результаты исследования показали устранение дефицита представлений обучающихся о цифровой гигиене, безопасности поведения и способах устранения киберугроз, ресурсах киберсреды в качестве средств саморазвития и профессионального самосовершенствования.

Список источников

1. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / сост. и ред. А. Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. 279 с.
2. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. 432 с.
3. Психологические исследования в интернет-пространстве: поисковые системы, социальные сети, электронные базы. М.: Ин-т психологии РАН, 2021. 503 с.
4. Симакова Т. А., Сорокоумова С. Н. Киберустойчивость личности обучающихся высшего профессионального образования: теоретические, прикладные и практические аспекты. Рязань.: Академия ФСИН России: ИП Коняхин А. В. (Book Jet), 2021. 170 с.
5. Социальная психология интернет-пространства: проблемы и перспективы участия. М.: Ин-т психологии РАН, 2017. 285 с.
6. Калинина А. С., Секераж Т. Н. Взаимодействие с несовершеннолетними потерпевшими лиц, привлекаемых к ответственности за совершение развратных действий в сети интернет: интенциональный аспект // Психология и право. 2022. Т. 12, № 3. С. 77–87. doi: 10.17759/psylaw.2022120307
7. Вихман А. А. Личностные предикторы кибервиктимности и кибербуллинга в юношеском возрасте // Психология и право. 2023. Т. 13, № 1. С. 94–106. doi: 10.17759/psylaw.2023130107
8. Захарова Т. Ю., Синогина Е. С., Манина А. П. Исследование кибераддикции у подростков с помощью опросных психодиагностических методов // Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review. 2020. № 2 (30). С. 209–219.
9. Захарова Т. Ю., Синогина Е. С., Смирнова А. А. Влияние кибераддикции на характеристики внимания подростков // Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review. 2018. № 2 (20). С. 106–112.
10. Симакова Т. А. Изучение и психокоррекция киберустойчивости обучающихся в условиях дистанционного обучения // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2022. Вып. 59, № 2. С. 65–71.
11. Симакова Т. А., Жарких А. А., Анкудинов Н. В. Экспериментальное исследование влияния в условиях вузовского образования самореализации личности обучающихся в спортивной деятельности на склонность к киберзависимости // Психология и право. 2020. Т. 10, № 2. С. 140–150.
12. Симакова Т. А. Психолого-педагогический тренинг развития психологической киберустойчивости личности обучающихся высшей школы: учеб. пособие. Рязань: Академия ФСИН России, 2022. 88 с.

References

1. Voyskunskiy A. E. *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya* [Internet addiction: psychological nature and dynamics of development]. Moscow. Akropol Publ., 2009. 279 p. (in Russian).
2. Voyskunskiy A. E. *Gumanitarnye issledovaniya v Internetе* [Humanitarian research on the Internet]. Moscow. Mozhaysk-Terra Publ., 2000. 432 p. (in Russian).

3. *Psikhologicheskiye issledovaniya v internet-prostranstve: poiskovyie sistemy, sotsial'nye seti, elektronnyie bazy* [Psychological research in the Internet space: search engines, social networks, electronic databases]. Moscow, Psychology institute RAS Publ., 2021. 503 p. (in Russian).
4. Simakova T. A., Sorokoumova S. N. *Kiberustoychivost' lichnosti obuchayushchikhsya vysshego professional'nogo obrazovaniya: teoreticheskiye, prikladnye i prakticheskiye aspekty* [Cyber-stability of the personality of students of higher professional education: theoretical, applied and practical aspects]. Ryazan, IP Konyahin A. V. (Book Jet) Publ., 2021. 170 p. (in Russian).
5. *Sotsial'naya psikhologiya internet-prostranstva: problemy i perspektivy uchastiya* [Social psychology of the Internet space: problems and prospects of participation]. Moscow, Psychology institute RAS Publ., 2017. 285 p. (in Russian).
6. Kalinina A. S., Sekerazh T. N. *Vzaimodeystviye s nesovershennoletnimi poterpevshimi lits, privilekaemykh k otvetstvennosti za soversheniye razvratnykh deystviy v seti internet: intentsional'nyy aspekt* [Interaction with minor victims of persons brought to responsibility for committing depraved acts on the Internet: intentional aspect]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 77–87 (in Russian). doi: 10.17759/psylaw.2022120307
7. Vikhman A. A. *Lichnosnye prediktory kiberviktimnosti i kiberbullinga v yunosheskom vozraste* [Personal predictors of cybervictimization and cyberbullying in adolescence]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2023, vol. 13, no. 1, pp. 94–106 (in Russian). doi: 10.17759/psylaw.2023130107
8. Zakharova T. Yu., Sinogina E. S., Manina A. P. *Issledovaniye kiberaddiktсии u podrostkov s pomoshchyu oprosnnykh psikhodiagnosticheskikh metodov* [Investigation of cyberaddiction in adolescents using survey psychodiagnostic methods]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol.2 (30), pp. 209–219 (in Russian).
9. Zakharova T. Yu., Sinogina E. S., Smirnova A. A. *Vliyaniye kiberaddiktсии na kharakteristiki vnimaniya podrostkov* [The influence of cyber addiction on the attention characteristics of adolescents]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, vol. 2 (20), pp. 106–112 (in Russian).
10. Simakova T. A. *Izucheniye i psikhokorreksiya kiberustoychivosti obuchayushchikhsya v usloviyakh distantsionnogo obucheniya* [Studying and psychocorrection of cyber-resilience of students in the conditions of distance learning]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya – Vestnik TVGU. Series “Pedagogy and psychology”*, 2022, vol. 2(59), pp. 65–71. doi: 10.26456/vtspyped/2022.2.065 (in Russian).
11. Simakova T. A., Zharkikh A. A., Ankudinov N. V. *Eksperimental'noye issledovaniye vliyaniya v usloviyakh vuzovskogo obrazovaniya samorealizatsii lichnosti obuchayushchikhsya v sportivnoy deyatel'nosti na sklonnost' k kiberzavisimosti* [Experimental study of the influence of the self-realization of the personality of students in sports activities on the tendency to cyber dependence in the conditions of university education]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 140–150. doi: 10.17759/psylaw (in Russian).
12. Simakova T. A. *Psikhologo-pedagogicheskiy trening razvitiya psikhologicheskoy kiberustoychivosti lichnosti obuchayushchikhsya vysshey shkoly: uchebnoye posobiye* [Psychological and pedagogical training for the development of psychological cyber-stability of the personality of students of higher school: study guide]. Ryazan, Akademiya FSIN Rossii Publ., 2022. 88 p. (in Russian).

Информация об авторах

Симакова Т. А., кандидат психологических наук, доцент, Академия ФСИН России (ул. Сенная, 1, Рязань, Россия, 390000).
E-mail: simakovatanea@yandex.ru

Карпова Г. С., кандидат психологических наук, Академия ФСИН России (ул. Сенная, 1, Рязань, Россия, 390000).
E-mail: ufkbyrf86@mail.ru

Information about the authors

Simakova T. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Academy of the FPS of Russia (ul. Sennaya, 1, Ryazan, Russian Federation, 390000).
E-mail: simakovatanea@yandex.ru

Karpova G. S., Candidate of Psychological Sciences, Academy of the FPS of Russia (ul. Sennaya, 1, Ryazan, Russian Federation, 390000).
E-mail: Ufkbyrf86@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.03.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 14.03.2023; accepted for publication 30.10.2023



Издательство  ТГПУ