

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГИБРИДНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ¹

С.Н. Дворяткина, И.А. Карпачева, В.С. Меренкова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Статья посвящена характеристике психолого-педагогических условий функционирования гибридной интеллектуальной системы обучения (ГИОС) математике в старшей школе. Описаны внутренние условия, связанные с разработкой и первичной апробацией ГИОС: методологическое обоснование интеллектуального управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в целом и проектно-исследовательской деятельностью в частности; выявление персонализированных параметров научного потенциала старшеклассников, определяющего структуру контента; разработка диагностического инструментария для учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся как компонента интеллектуального управления в математическом моделировании исследовательской деятельности; разработка процедуры и технологии формирования индивидуальных образовательных маршрутов на основе учета профилей мышления обучающихся. Данные условия в итоге определили архитектуру и функционал гибридной нейронной сети. В комплексной апробации внутренних условий функционирования ГИОС в рамках пилотного эксперимента были задействованы 711 старшеклассников. Результаты пилотного исследования свидетельствуют о плавном ежегодном увеличении количества высоких баллов в экспериментальных группах, связанном с углубленным изучением предмета в рамках учебно-исследовательской деятельности школьника по освоению сложного математического знания с применением гибридной интеллектуальной системы, что подтвердило эффективность функционирования системы интеллектуального управления проектно-исследовательской деятельностью обучающихся. Показано, что не менее важное значение для успешного внедрения ГИОС имеют и внешние условия, связанные с готовностью субъектов проектно-исследовательской деятельности к ее использованию. Следовательно, эффективность функционирования гибридной интеллектуальной обучающей системы обусловлена не только готовностью педагогов, но и мотивационной и технологической готовностью старшеклассников к осуществлению проектно-исследовательской деятельности в гибридной обучающей среде.

Ключевые слова: интеллектуальное управление, гибридная интеллектуальная система обучения математике, исследовательская деятельность, психолого-педагогические условия, старшеклассники.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14009.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUNCTIONING OF A HYBRID INTELLECTUAL SYSTEM OF TEACHING MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL

Svetlana N. Dvoryatkina, Irina A. Karpacheva, Vera S. Merenkova

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. *The article examines the characteristics of the psychological and pedagogical conditions required for the functioning of the hybrid intellectual system of teaching (HIST) mathematics in high school. The article describes such internal conditions related to the development and primary trial of the HIST as the methodological basis of the intellectual management of educational and cognitive activity of students in general and the research and project activities in particular, the identification of the personalized parameters of the high school students' scientific potential which determines the teaching content, the development of such diagnostic tools that can take the students' individual psychological characteristics into account and serve as a component of intellectual management in the mathematical modelling of research activities, the development of the procedures and the methods of creating individual educational routes that are based on the students' types of thinking. These conditions determined the architecture and functions of the hybrid neural network. The trial experiment on the internal conditions of the functioning of HIST involved 711 high school students. The results of the trial study indicate a steady annual increase in the number of students in experimental groups who get high scores, which is connected with an in-depth study of mathematics within the framework of the student's educational and research activities aimed at acquiring complex mathematical knowledge with the help of a hybrid intellectual system. The obtained results confirmed the effectiveness of the intelligent management system of the students' research and project activities. It was found that the external conditions, i.e. the readiness of the participants of the research and project activities to use the HIST, is not unimportant for its successful implementation. Consequently, the effectiveness of the hybrid intelligent learning system is determined not only by the readiness of the teachers, but also by the motivational and technological readiness of high school students to carry out research and project activities in a hybrid learning environment.*

Keywords: *intellectual management, hybrid intellectual system of teaching mathematics, research activity, psychological and pedagogical conditions, high school students.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-6-15

Внедрение моделей интеллектуального управления активной учебной, исследовательской, проектной деятельностью школьников предполагает исследование условий их успешного внедрения и применения в образовательном процессе. В отечественной науке педагогические условия рассматриваются как «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» (Андреев, 2012, с. 17), как «совокупность объективных возможностей содержания форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных педагогических задач» (Найн, 2000, с. 13), как комплекс мероприятий, обеспечивающих переход учащихся на более высокий уровень деятельности, сопровождаемый развитием личностных качеств обучающихся (Боровская, 1999, с. 5; Савостьянова, 2014, с. 1545). Таким образом, педагогические условия, выступая системой необходимых мер успешного функционирования любой образовательной системы, сознательно создаются с целью обеспечения эффективного решения определенных педагогических задач и конкретизирова-

ются как организационно-педагогические, психолого-педагогические или дидактические.

Эффективность интеллектуального управления проектно-исследовательской деятельностью старшеклассников по математике в рамках функционирования ГИОС обусловлена комплексом психолого-педагогических условий, поскольку именно они характеризуются следующими отличительными особенностями: интеграция возможностей педагогической и материальной среды для повышения эффективности педагогического процесса, направленность на развитие взаимоотношений в системе «учитель – компьютер – ученик», учет индивидуально-типологических характеристик личности обучающегося.

Функционирование гибридной интеллектуальной системы обучения математике, нацеленной на осуществление проектно-исследовательской деятельности (Дворяткина, Смирнов, Щербатых, 2021) старшеклассников обусловлено двумя группами психолого-педагогических условий: внутренних, существенных для проектирования, разработки и использования системы, и внешних, связанных с успешностью ее непосредственного внедрения.

Первая группа психолого-педагогических условий эффективного функционирования ГИОС – внутренних – связана с ее разработкой и первичной апробацией. Данные условия в итоге определили архитектуру и функционал гибридной нейронной сети.

Первое условие – поиск методологического обоснования интеллектуального управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в целом и проектно-исследовательской деятельностью в частности. Интеллектуальное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся по математике – это «использование функционала интеллектуальных систем в условиях открытости и синтеза математического и компьютерного моделирования с целью выявления сущности и эффективности математических и оценочных процедур на основе индивидуализации обучения математике и актуализации персонифицированной и компьютеризированной обратной связи когнитивных и оценочных процессов» (Дворяткина, Смирнов, Щербатых, 2021, с. 122). Конкретизация интеллектуального управления проектно-исследовательской деятельностью обучающихся осуществляется на уровне цели: актуализация персонифицированной связи творческих, когнитивных процессов освоения сложного знания (Дворяткина, Смирнов, Щербатых, 2021, с. 122). Выявление и описание характеристик интеллектуального управления позволили подойти к разработке ГИОС управления качеством проектно-исследовательской деятельности обучающихся в единстве трех компонентов: личностно-адаптационном, педагогического сопровождения и поддержки экспертных систем, выбора архитектуры, параметров и функционала нейронной сети (Дворяткина, Смирнов, Щербатых, 2021, с. 122–123).

Второе условие – установление персонализированных параметров научного потенциала старшеклассников, определяющего структуру контента. Персонализированные параметры научного потенциала обучающихся разрабатывались на основе обобщения исследований, посвященных изучению готовности обучающихся к учебно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности (Абрамова, Вечтомов, Шилова, 2020; Шаршов, 2014 и др.). С учетом тезиса о том, что система параметров научности познания и качества исследовательской деятельности старшеклассников включает научное мышление, научную деятельность и научное общение (Смирнов, Тихомиров, Дворяткина, 2020, с. 124), в качестве параметров научного потенциала, определяющих содержание, характер и структуру контента ГИОС, были выделены: креативность, логические процессы, значимость и ценностные ориентации, мотивация достижения результатов, мотивация самореализации, активность (интеллектуальная,

познавательная), результативность творческой деятельности, научная коммуникация и диалог и пр. Указанные параметры составляют комплекс параметров готовности субъекта к исследовательской деятельности и апробированы на этапе оценки готовности старшеклассников и обучающихся учреждений среднего профессионального образования к учебно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности (Дворяткина, 2021, с. 196–197).

Третье условие – учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся как компонента интеллектуального управления в математическом моделировании исследовательской деятельности. Параметрами оценки индивидуально-типологических особенностей старшеклассников и обучающихся СПО в процессе диагностики выступили следующие: мотивация достижений, мотивация самореализации, ценностные ориентации и отношение к исследовательской деятельности, владение логическими операциями, опыт исследовательской деятельности и пр. (Смирнов, 2020, с. 160–162). Для их оценки подобран комплекс исследовательских методик. Изучение сформированности параметров, связанных с когнитивной и опциональными составляющими креативности и исследовательской деятельности, осуществлялось с помощью теста структуры интеллекта Амтхауэра (Елисеев, 2010, с. 342–370). Параметры, связанные с мотивацией личности, диагностировались с помощью модифицированного М.Ш. Магомед-Эминовым теста-опросника А. Мехрабиана (Козлов, Мазилов, Фетискин, 2018, с. 150–154) и методики оценки уровня саморазвития Л.Н. Бережновой (Козлов, Мазилов, Фетискин, 2018, с. 501–504). Исследование параметра «ценностные ориентации и значимость исследовательской деятельности» осуществлялось с помощью личностного опросника «Ценностные ориентации», разработанного на теоретических положениях М. Рокича о структуре человеческих ценностей (Практикум по возрастной психологии, 2002, с. 524–527). Для оценки параметра «готовность к научной коммуникации и диалогу» использовалась методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера; ориентационная анкета Басса) (Практикум по возрастной психологии, 2002, с. 520–524).

Предложенный комплекс диагностического инструментария по изучению индивидуально-типологических особенностей старшеклассников (Меренкова, Карпачева, 2021) был апробирован на этапе разработки системы. Оценка готовности обучающихся к исследовательской деятельности в условиях применения гибридной интеллектуальной среды была осуществлена на выборке студентов 1–2 курсов СПО ($n_1 = 42$) и обучающихся старших классов общеобразовательных школ ($n_2 = 35$). Значимость различий устанавливалась посредством t-критерия Стьюдента, углового преобразования Фишера, χ^2 -критерия Пирсона.

Получены разносторонние оценки готовности обучающихся к исследовательской деятельности по математике на основе актуализации девяти персонализированных параметров научного потенциала, позволяющие предварительно задать рамки краевых условий с целью минимизации времени импринтинга гибридной интеллектуальной системы. По всем трем группам критериев установлены значимые различия по полу, например, по параметру «ценностные ориентации» ($t_{\text{эмп}} = 2,26 > t_{\text{кр}} = 2,02$); по параметру «креативность» ($\chi^2_{\text{эмп}} = 6,02 \geq \chi^2_{\text{кр}}(0,05; 2) = 5,99$). А также по типу учебного заведения, например, по параметру «мотивация достижения результата» ($\phi_{\text{эмп}} = 0,186 > \phi_{\text{кр}} = 1,64$) (Дворяткина, Меренкова, Смирнов, 2021).

Полученные результаты имеют практическую ценность, так как выступают технологической основой для установления границ и краевых условий наиболее значимых адаптивных параметров эффективности научного потенциала, выражающихся в реали-

зации первого этапа специализированного веб-интерфейса с личным кабинетом учащегося.

Четвертое условие – поиск путей реализации индивидуальных образовательных маршрутов на основе учета профилей мышления обучающихся. На основе модификации известных в психологии типов мышления (предметно-образный, предметно-знаковый, предметно-символический, образно-знаковый, образно-символический, знаково-символический), предложенной Е.И. Смирновым (Смирнов, Тихомиров, Дворятина, 2020, с. 124) с учетом развития образовательных технологий и цифрового инструментария применительно к обучению математике, обоснован подход к наполнению контента ГИОС и выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов. Содержание заданий и разработка методического обеспечения ГИОС осуществлялись на основе профилей мышления: знаково-символический, образно-геометрический, конкретно-деятельностный, информационно-вычислительный (Карпачева, Игонина, Симоновская, 2022). В качестве обобщенных конструкторов сложного математического знания для организации и управления учебно-исследовательской деятельностью школьников с использованием нейронной сети выступили такие «зоны современных достижений в науке», как нечеткие множества, элементы фрактальной геометрии, комплексные числа, случайные события, случайные величины и процессы и т.п. Подобное педагогическое сопровождение в форме кластеров исследовательских заданий, детализированных по уровням роста научного потенциала школьника, ранее не рассматривалось. Система усложняющихся заданий, ориентированных на доминирующий тип мышления старшеклассников, обеспечивает проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории обучающихся.

Совокупность вышеуказанных (внутренних) психолого-педагогических условий эффективного функционирования ГИОС обеспечила проектирование архитектуры системы на основе поэтапных действий: от методологического обоснования положений интеллектуального управления к персонализированным параметрам научного потенциала обучающихся и далее к формированию индивидуальных образовательных маршрутов. А также определила перечень психолого-педагогических требований к ее разработке и функционированию: наличие методического сопровождения каждого шага деятельности обучающегося, комплекса разноуровневых заданий, наличие системы оценивания, позволяющей отслеживать результаты на разных этапах, возможность самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля проектно-исследовательской деятельности и пр.).

В комплексной апробации внутренних условий функционирования ГИОС в рамках пилотного эксперимента были задействованы 711 старшеклассников. Экспериментальное обучение осуществлялось в смешанном формате, но на основе гибридной интеллектуальной обучающей системы с адаптированным порядком предоставления учебных материалов, обеспечивающих интеллектуальную оценку освоенности предметных знаний, компетенций и процедур.

Выбор контрольной и экспериментальной групп осуществлялся на основе принципа однородности, критериями которого были определены уровень успеваемости по математике (средний, высокий) и интерес к углубленному изучению математики. Эффективность функционирования гибридной интеллектуальной системы обучения математике оценивалась по результатам Единого государственного экзамена в 11 классе.

Результаты пилотного исследования свидетельствуют о плавном ежегодном увеличении количества высоких баллов в экспериментальных группах, связанном с углубленным изучением предмета в рамках учебно-исследовательской деятельности школьника по освоению сложного математического знания с применением гибридной интеллектуальной системы.

Таким образом, пилотное исследование подтвердило эффективность функционирования системы интеллектуального управления проектно-исследовательской деятельностью обучающихся, разработанной с учетом вышеуказанного комплекса внутренних условий. Вместе с тем не менее важное значение для успешного внедрения ГИОС имеют и *внешние условия*, связанные с особенностями ее непосредственного внедрения и использования в образовательном процессе, а именно с готовностью субъектов проектно-исследовательской деятельности к ее использованию.

Определение степени готовности педагогов к использованию технологий искусственного интеллекта в математическом образовании проводилось с помощью методики кейс-тестирования, направленного на выявление компетенций формировать насыщенную информационно-образовательную среду средствами компьютерного моделирования и использования автоматизированных интеллектуальных обучающих систем. В отличие от традиционного тестирования кейс-тесты позволяют определить исследуемые характеристики респондента в динамике личностного развития, оценить навыки и умения непосредственно в деятельности. В частности, оценивались следующие показатели: знание структурных компонентов насыщенной информационно-образовательной среды; владение содержанием и технологией компьютерного моделирования в решении проектно-исследовательских математических задач; знание особенностей адаптивных интеллектуальных обучающих систем, технологий и сред; умения выбирать и применять цифровые инструменты и сервисы для решения конкретных дидактических задач и т.п. Результаты исследования 2021 г. позволили сделать вывод о том, что педагоги демонстрируют низкий уровень осведомленности в области применения интеллектуальных обучающих систем (10 %) и практически не имеют опыта их использования. Вместе с тем они проявляют заинтересованность в данном вопросе и мотивационную готовность к самосовершенствованию (Dvoryatkina, 2023).

Дальнейшее исследование готовности педагогов к использованию обучающих систем, обеспечивающих интеллектуальное управление проектно-исследовательской деятельностью обучающихся по математике, проводилось на основе диагностики «отношения к технологиям», входящего наряду с информационной, компьютерной, коммуникативной грамотностью и медиаграмотностью в число индикаторов цифровой грамотности (Цифровая грамотность российских педагогов..., 2019). Оценка индикаторов осуществляется с помощью следующих показателей: знания (когнитивный), навыки (технический), установки (этический). Индикатор «отношение к технологии» раскрывается через показатели следующим образом: когнитивный – понимание технологических трендов; технический – готовность работать с новыми и современными технологиями (в т.ч. приложения, автоматизированные системы, ГИОС и пр.); этический – понимание пользы технологических инноваций как для развития общества, так и себя лично. Адаптация методики вычисления индекса позволяет оценить его непосредственно к применению учителями технологий ГИОС.

В исследовании приняли участие 64 учителя математики общеобразовательных организаций региона. Все они имеют опыт работы в старших классах. Результаты исследования 2023 г. свидетельствуют о том, что практически все педагоги (около 81 %) слышали о наличии данных технологий; примерно 41 % педагогов имеет самое общее представление о ГИОС, лишь 17 % имеют опыт работы с подобными системами.

Большинство опрошенных (89 %) хотели бы познакомиться с принципами работы ГИОС и рекомендациями по ее использованию в образовательном процессе; 9 % отметили, что принципы работы систем для них не важны и достаточно познакомиться с методическими аспектами их применения. Около 40 % учителей математики, принявших участие в опросе, отметили, что способны самостоятельно разобраться с осо-

бенностями использования ГИОС в образовательном процессе, но при этом более 80% из них не исключают участия в программе повышения квалификации; 60% опрошенных однозначно ответили, что хотели бы пройти программу повышения квалификации по вопросам применения ГИОС в процессе обучения.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что растет число педагогов, в различной степени знакомых с интеллектуальными обучающими системами и их возможностями в организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Однако динамика незначительна, а следовательно, формирование готовности к использованию потенциала гибридных автоматизированных обучающих систем – актуальная педагогическая задача. Одним из путей ее решения может стать целенаправленная подготовка учителей в рамках дополнительного профессионального образования. При этом программа повышения квалификации должна включать как минимум три модуля: 1) общетеоретические и историко-педагогические аспекты разработки и внедрения ГИОС; 2) технологические основы работы с ГИОС (в нашем случае в сфере организации исследовательской деятельности обучающихся); 3) методические аспекты включения ГИОС в образовательный процесс и самообразование обучающихся (проектно-исследовательскую деятельность).

Эффективность функционирования гибридной интеллектуальной обучающей системы обусловлена не только готовностью педагогов, но и мотивационной и технологической готовностью старшеклассников к осуществлению проектно-исследовательской деятельности в гибридной обучающей среде.

Мотивационная готовность обучающихся к самостоятельной проектно-исследовательской деятельности в ГИОС достаточно высока (порядка 62 %) и коррелирует с проявляемым интересом к проектно-исследовательской деятельности по математике (92 % старшеклассников из числа интересующихся исследовательской работой продемонстрировали желание работать в условиях ГИОС). Технологическая готовность предполагает освоение алгоритма взаимодействия с гибридной интеллектуальной обучающей системой: персонифицированный вход в систему; определение исходного уровня и личностных предпочтений обучающихся; осуществление проектно-исследовательской деятельности в формате реализации индивидуальной образовательной траектории; контроль и оценивание различных этапов работы; завершение работы в системе, определение и сохранение достигнутого личностного результата (Дворяткина, Смирнов, Щербатых, 2021, с. 60). Она не требует от обучающихся специальных умений и навыков и связана с общей цифровой грамотностью школьников. Таким образом, готовность обучающихся к работе в условиях ГИОС сводится в большей степени к мотивационной готовности.

Представленный комплекс условий функционирования гибридной интеллектуальной системы сопровождения проектно-исследовательской деятельности старшеклассников по математике обеспечивает основные ожидаемые результаты: высокий (креативный) уровень развития исследовательской деятельности обучающихся, характеризующийся сформированностью системных знаний, совершенствованием операций, форм и механизмов мышления; эффективное развитие личностных качеств (мотивационных, интеллектуальных, нравственных); повышение уровня обученности по математике.

Литература

- Абрамова И.В., Вечтомов Е.М., Шилова З.В. Инновационные аспекты организации проектно-исследовательской деятельности педагогов в вузе // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 3 (45). С. 488–507. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.35>
- Андреев И.В. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
- Боровская С.В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 23 с.
- Дворяткина С.Н., Меренкова В.С., Смирнов Е.И. Диагностика готовности учащихся старших классов к исследовательской деятельности по математике как этап проектирования гибридной интеллектуальной обучающей среды // *Перспективы науки и образования*. 2021. № 6 (54). С. 192–210. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.13>
- Дворяткина С.Н., Смирнов Е.И., Щербатых С.В. Интеллектуальное сопровождение проектно-исследовательской деятельности школьников в гибридной среде обучения математике. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. 209 с.
- Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2010. 512 с.
- Карпачева И.А., Игониная Е.В., Симоновская Г.А. Методическое обеспечение гибридной интеллектуальной системы с когнитивным моделированием проектно-исследовательской деятельности на основе профилей мышления // *Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов международной научной конференции*. 30 сентября – 2 октября 2022 г. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2022. С. 139–142.
- Козлов В.В., Мазиллов В.А., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. 660 с.
- Меренкова В.С., Карпачева И.А. Специфика и методики исследования индивидуально-психологических особенностей старшеклассников как компонента интеллектуального управления в математическом моделировании исследовательской деятельности школьников // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2021. № 3 (55). С. 6–14. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2021-55-3-6-14>
- Найн А.Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам. Челябинск: Урал ГАФК, 2000. 187 с.
- Практикум по возрастной психологии. Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб. Речь, 2002. 694 с.
- Савостьянова И.Л. Педагогические условия реализации методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12. С. 1545–1549.
- Смирнов Е.И. Интеллектуальное управление в оценочной деятельности: параметры и классификатор баз данных нейронной сети // *Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: Сборник тезисов докладов международной научной конференции, посвященной 180-летию педагогического образования в г. Ельце*, Елец, 25–27 сентября 2020 года. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2020. С. 160–162.
- Смирнов Е.И., Тихомиров С.А., Дворяткина С.Н. Технология самоорганизации математической деятельности на основе интеллектуального управления // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 3 (45). С. 77–86. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.6>
- Шаршов И.А. Оценка эффективности научно-исследовательской деятельности в современном университете // *Гаудеамус*. 2014. № 1 (23). С. 38–44.
- Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. М.: Издательство НАФИ, 2019. 84 с.
-

Dvoryatkina S.N., Zhuk L.V., Smirnov E.I., Shcherbatykh S.V. Development managing stages of hybrid intelligent learning environment for student's mathematics research activities // Perspectives of Science and Education. 2023. № 62 (2). C. 174–190. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.10>

References

- Abramova, I. V., Vechtomov, E. M., & Shilova, Z. V. (2020). Innovative aspects of the organization of design and research activities of teachers at the university [Innovacionnye aspekty organizatsii proektnoissledovatel'skoj deyatel'nosti pedagogov v vuze]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (3), 488–507. <https://doi.org/10.32744/pse.20.35>
- Andreev, I. V. (2012). *Pedagogy: a training course for creative self-development* [Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya]. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy.
- Borovskaya, S. V. (1999). *Pedagogical conditions for improving the effectiveness of professional and creative self-educational activity of the future teacher* [Pedagogicheskie usloviya povysheniya effektivnosti professional'no-tvorcheskoy samoobrazovatel'noj deyatel'nosti budushchego uchitelya] [dissertation abstract]. Chelyabinsk.
- Dvoryatkina, S. N., Merenkova, V. S., & Smirnov, E. I. (2021). Diagnostics of psychological readiness of high school students for research activities in mathematics in the design context of a hybrid intellectual learning environment [Dagnostika gotovnosti uchashchihsya starshih klassov k issledovatel'skoj deyatel'nosti po matematike kak etap proektirovaniya gibridnoj intellektual'noj obuchayushchej sredy]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (6), 192–210. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.13>
- Dvoryatkina, S. N., Smirnov, E. I., & Shcherbatykh, S. V. (2021). *Intellectual support of design and research activities of schoolchildren in a hybrid environment of teaching mathematics* [Intellektnoe soprovozhdenie proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov v gibridnoj srede obucheniya matematike]. Yelets: Eletskiy gosudarstvennyy universitet im. I. A. Bunina.
- Dvoryatkina, S. N., Zhuk, L. V., Smirnov, E. I., & Shcherbatykh, S. V. (2023). Development managing stages of hybrid intelligent learning environment for student's mathematics research activities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (2), 174–190. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.10>
- Eliseev, O. P. (2010). *Practicum on personality psychology* [Praktikum po psikhologii lichnosti]. Saint Petersburg: Piter.
- Karpacheva, I. A., Igonina, E. V., & Simonovskaya, G. A. (2022). Methodological support of a hybrid intelligent system with cognitive modeling of design and research activities based on thinking profiles [Metodicheskoe obespechenie gibridnoj intellektual'noj sistemy s kognitivny'm modelirovaniem proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti na osnove profilej my'shleniya]. In *Fundamental problems of teaching mathematics, informatics and informatization of education: a collection of abstracts of reports of a scientific international conference. September 30 – October 2, 2022* [Fundamental'nye problemy obucheniya matematike, informatike i informatizatsii obrazovaniya: sbornik tezisov dokladov mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. 30 sentyabrya – 2 oktyabrya 2022 g.] (pp. 139–142). Yelets: Eletskiy gosudarstvennyy universitet im. I. A. Bunina.
- Golovey, L. A., & Rybalko, E. F. (Eds.). (2002). *Workshop on age psychology* [Praktikum po vozrastnoy psikhologii]. Saint Petersburg: Rech'.
- Kozlov, V. V., Mazilov, V. A., & Fetikin, N. P. (2018). *Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups* [Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp]. Moscow: Institut psikhoterapii i klinicheskoy psikhologii.
- Merenkova, V. S., & Karpacheva, I. A. (2021). Specificity and methods of research of individual psychological characteristics of high school students as a component of intellectual management in mathematical modeling of research activity of schoolchildren [Specifika i metodiki issledovaniya individual'no-psihologicheskikh osobennostej starsheklassnikov kak komponenta intellektnogo upravleniya v matematicheskom modelirovanii issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov]. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (3), 6–14. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2021-55-3-6-14>
-

-
- Nain, A. Ya. (2000). *Technology of work on a dissertation in the humanities* [Tekhnologiya raboty nad dissertatsiej po gumanitarnym naukam]. Chelyabinsk: UralGAFK.
- Savostyanova, I. L. (2014). Pedagogical conditions for the implementation of the methodological system for the formation of professional information competence of bachelor economists [Pedagogicheskie usloviya realizacii metodicheskoy sistemy formirovaniya professional'noj informacionnoj kompetentnosti bakalavrov-ekonomistov]. *Fundamental'nye issledovaniya*, (12), 1545–1549.
- Smirnov, E. I. (2020). Intellectual management in evaluation activity: parameters and classifier of neural network databases [Intellectual'noe upravlenie v ocenochnoj deyatel'nosti: parametry i klassifikator baz dannyh nejronnoj seti]. In *Fundamental problems of teaching mathematics, informatics and informatization of education: A collection of abstracts of the international scientific conference dedicated to the 180th anniversary of pedagogical education in Yelets* [Fundamental'nye problemy obucheniya matematike, informatike i informatizatsii obrazovaniya: Sbornik tezisov dokladov mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu pedagogicheskogo obrazovaniya v g. El'tse] (pp. 160–162). Yelets: Eletskiy gosudarstvennyy universitet im. I. A. Bunina.
- Smirnov, E. I., Tikhomirov, S. A., & Dvoryatkina, S. N. (2020). Self-organization technology of student's mathematical activities based on intelligent management [Tekhnologiya samoorganizacii matematicheskoy deyatel'nosti na osnove intellektnogo upravleniya]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (3), 77–86. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.6>
- Sharshov, I. A. (2014). Evaluation of the effectiveness of research activities at a modern university [Ocenka effektivnosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v sovremennom universitete]. *Gaudeamus*, (1), 38–44.
- Aimaletdinov, T. A., Baymuratova, L. R., Zaitseva, O. A., Imaeva, G. R., & Spiridonova, L. V. (2019). *Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process* [Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyyh tekhnologij v uchebnom processe]. Moscow: NAFI Publishing House.
-

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

С.И. Кудинов, О.С. Козлова, С.С. Кудинов, С.С. Кудинова

Российский университет дружбы народов
(Москва, Россия)

Резюме. Статья содержит результаты эмпирического исследования, доказывающие взаимосвязь психологического благополучия и самореализации личности педагогов. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время в связи с социально-политическими преобразованиями в обществе значительно возрастают требования к педагогу, его компетенциям в области обучения, воспитания и развития молодого поколения. Высокая интеллектуальная и эмоциональная загруженность педагогического труда неблагоприятно сказывается на сохранности психологического здоровья специалистов, ухудшая возможности для профессиональной самореализации и выполнения качественной педагогической деятельности. В то время как одним из условий успешной самореализации педагога в профессиональной деятельности выступает, по мнению авторов, психологическое благополучие. Статистика современных исследований по проблеме профессиональных деформаций показывает значительный рост педагогов, склонных к эмоциональному выгоранию и профессиональным деструкциям. Рассматриваются самые различные аспекты этих явлений: от предпосылок и факторов выгорания до их последствий на разные сферы жизнедеятельности педагогических работников, тогда как проблема соотношения психологического благополучия и профессиональной самореализации не являлась предметом отдельного изучения.

В качестве теоретико-методологической основы исследования обозначенной проблемы выступил системный подход, разрабатываемый такими отечественными исследователями, как Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицин, А.И. Крупнов и др.; полисистемная концепция самореализации личности (Кудинов, 2014), а также концепции психологического благополучия и здоровья (Аргайл, 2003; Андрееenkova, 2010; Куликов, 2000; Карапетян, 2014; Пахоль, 2017; Ryff, Singer, 2008). Для исследования психологического благополучия использовался опросник «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф) (Лепешинский, 2007) и опросник «Самочувствие, активность, настроение» (Доскин, Лаврентьева, Шарай, Мирошников, 1973). При изучении профессиональной самореализации применялся «Многомерный опросник самореализации личности» (Кудинов, 2012).

Результаты исследования на выборке 219 педагогов с последующим математико-статистическим анализом позволили установить статистически достоверные связи между показателями психологического благополучия и составляющими самореализации: креативность, оптимистичность, мотивация достижения, установки преобразования и удовлетворенность качеством жизни. В целом была выявлена прямая зависимость между высоким уровнем благополучия и успешностью самореализации педагогов в профессиональной сфере. В то же время отмечена зависимость между низким уровнем психологического благополучия и характеристиками самореализации: экстернальная саморегуляция, установки приспособления, инертность и консервативность.

Полученные эмпирические данные доказывают предположение о зависимости обсуждаемых феноменов и могут стать предпосылкой для дальнейших исследований в этой области, а отдельные результаты статьи способны выступить основой для разработки психологических программ сопровождения педагогов на разных этапах профессионализации.

Ключевые слова: личность, самореализация педагога, психологическое благополучие, переменные, характеристики, анализ.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF TEACHERS

Sergey I. Kudinov, Olga S. Kozlova, Stanislav S. Kudinov, Sofia S. Kudinova

Peoples' Friendship University of Russia
(Moscow, Russia)

Abstract. *The article contains the results of empirical research, proving the relationship between psychological well-being and self-realization of the personality of teachers. The relevance of the research is due to the fact that at present, in connection with socio-political transformations in society, the requirements for a teacher, for the competence of a teacher in the field of education, upbringing and development of the younger generation, are significantly increasing. The high intellectual and emotional workload of pedagogical work adversely affects the preservation of the psychological health of specialists, worsening the opportunities for professional self-realization and the performance of high-quality pedagogical activities. At the same time, according to the authors, one of the conditions for successful self-realization of a teacher in professional activities is psychological well-being. The statistics of modern research on the problem of professional deformations shows a significant increase in teachers prone to emotional burnout and professional destruction. The most diverse aspects of these phenomena are considered, from the prerequisites and factors of burnout to their consequences on various spheres of life of pedagogical workers, while the problem of the relationship between psychological well-being and professional self-realization was not the subject of a separate study.*

The theoretical and methodological basis of the study on the designated problem was a systematic approach developed by domestic researchers B.F. Lomov, V.S. Merlin, V.D. Nebylitsin, A.I. Krupnov and others; polysystemic concept of self-realization of personality S.I. Kudinov (2014), as well as the concepts of psychological well-being and health (Argyle, 2003; Andreenkova, 2010; Kulikov, 2000; Karapetyan, 2014; Pahol, 2017; Ryff, Singer, 2008). For the study of psychological well-being, the questionnaire "Scales of psychological well-being" by K. Riff Lepeshinsky, (2007) and the questionnaire "Health, activity, mood" by Doskin, Lavrentyeva, Sharai, Miroshnikov, (1973) were used. For the study of professional self-realization, the "Multidimensional Questionnaire of Self-Realization of the Personality" by Kudinov (2012) was used.

The results of the study on a sample of 219 teachers, followed by mathematical and statistical analysis, made it possible to establish statistically significant relationships between indicators of psychological well-being and self-realization components: creativity, optimism, achievement motivation, transformation attitudes and satisfaction with the quality of life. In general, a direct relationship was revealed between a high level of well-being and the success of teachers' self-realization in the professional field. At the same time, a correlation was found between a low level of psychological well-being and the characteristics of self-realization: external self-regulation, adaptation attitudes, inertia and conservatism.

The empirical data obtained prove the assumptions about the dependence of the discussed phenomena and can become a prerequisite for further research in this area, and individual results of the article can serve as the basis for the development of psychological programs to support teachers at different stages of professionalization.

Keywords: *personality, self-realization, teachers, psychological well-being, variables, characteristics, analysis.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-16-27

Современные тенденции исследования самореализации личности охватывают широкий спектр вопросов, касающихся генезиса данного феномена, закономерностей и механизмов его проявления, структурной организации, предпосылок и специфики реа-

лизации этого психологического образования в разных условиях и различной профессиональной среде. Профессиональная самореализация педагогических работников в настоящее время выступает предметом отдельного исследования в психолого-педагогической науке. По всей видимости, интерес к данной проблеме обусловлен пристальным вниманием государства к системе образования и воспитания, а также критикой отдельных государственных деятелей и представителей журналистики качества образования и образовательных услуг в высшей школе.

Аналитический обзор исследовательской литературы свидетельствует о том, что самореализация как научная проблема получила импульс к развитию благодаря философским работам Аристотеля, Платона, Кьеркегора, Ясперса, Хайдеггера и др. Разработка вопроса самореализации в контексте философии осуществлялась по двум направлениям. В рамках эссенциального направления пальма первенства в самоосуществлении индивида отводилась природным задаткам и отрицалась возможность личностного проектирования успешности самовыражения. В контексте экзистенциального направления (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс) основной движущей силой самореализации предстает внутренний потенциал субъекта. Ориентируясь на указанные направления, М.С. Иванов и М.С. Яницкий (2007) указывают, что все многообразие концепций самореализации вытекает из двух основных подходов: биологизаторские теории (З. Фрейд, С. Холл, Б. Бюллер и др.) и теории роста (У. Дембер, Ж. Пиаже, Р. Уайт и др.). Сторонники биологизаторских подходов самореализацию сводят к приспособлению, адаптации через проявление субъектного потенциала. Вопросы развития и становления личности в этом случае отходят на задний план. В теориях роста субъект рассматривается как активный самосозидающий продукт общества, где значительная роль отводится внутренней мотивации личности.

В рамках психологического научного поля проблема самореализации получила широкую известность благодаря работам К. Гольдштейна, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерса, Э. Фромма, К.Г. Юнга и др. В отечественной психологии основы изучения данного феномена были заложены в трудах Л.С. Выготского, М.Р. Гинсбурга, С.Л. Рубинштейна, И.С. Кона, А.А. Реана, А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна, П.М. Якобсона и других ученых.

Современные зарубежные исследования, посвященные самореализации в качестве предметного поля, рассматривают преимущественно образовательное пространство, а основные работы охватывают вопросы самоосуществления личности учащихся. При этом термин «самореализация» чаще замещается такими понятиями, как самоактуализация и саморазвитие. В российских исследованиях также существуют определенные разночтения в определении феномена, концептуальных подходах, механизмах и закономерностях проявления, а также детерминации этого явления. Так, например, по мнению Е.И. Исаева и П.А. Галушкина (2015), до настоящего времени исследователи по-разному интерпретируют данный феномен, рассматривая его как цель, средство, явление, процесс, состояние, результат и итог жизни. В аналитических статьях В.С. Агапова (2012), Н.С. Шиповой и Т.П. Опекиной (2021), посвященных обобщению концептуальных подходов данного феномена указывается, что самореализация в работах А. Маслоу представлена как потребность; в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской как отношение; в публикациях И.Г. Михайловой как способность и т.д.

Вызывает интерес проблема обоснования уровней самореализации у разных авторов. Так, в исследовании М.С. Иванова и М.С. Яницкого (2007) выделяются актуальный уровень самореализации, уровень потенциальной самореализации и уровень актуальных целей. Выделенные уровни обосновываются исследователями в контексте про-

творечий, модели напряженной самореализации, когда возникает несоответствие между желаемым и действительным.

В исследовании Л.А. Коростылевой (2005) представлены четыре уровня самореализации: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме, уровень смысложизненной и ценностной реализации. Различия между выделенными уровнями характеризуются содержанием потребностей индивида. Если на примитивно-исполнительском уровне доминируют витальные и гедонистические потребности, препятствующие самовыражению субъекта деятельности, то на уровне смысложизненной и ценностной реализации основной побудительной силой выступает воплощение индивидуального замысла своей жизни в целом.

Еще более широкий взгляд представлен на вопросы детерминации самореализации субъекта деятельности, где выделяют как внешние факторы, такие как психологический климат, взаимодействие с другими людьми, стили общения и управления и другие, так и внутренние предпосылки, выступающие в виде различных психологических образований. В.Е. Ключко в качестве ключевых аспектов детерминации этого феномена выделяет волевые усилия, активность и целеустремленность (1999). В свою очередь, Д.А. Леонтьев (2000) и ряд других авторов значительную роль в самоосуществлении субъекта деятельности отводят творчеству. С позиций Л.А. Коростылевой (2005) процесс самореализации возможен во взаимодействии с другими людьми. В целом можно отметить, что в отдельных работах, посвященных самореализации личности, манифестируется роль ценностей, мотивации, волевой саморегуляции, эмоциональной стабильности, креативности, творчества и т.д. Однако чаще всего перечисленные характеристики изучаются вне их связей и зависимостей.

В последние годы значительный пласт работ по обозначенной проблеме выполнен в рамках системного подхода, где в качестве детерминации выделяется совокупность целого ряда внешних и внутренних факторов. Так, в контексте полисистемной концепции самореализации С.И. Кудинова (2007) обосновывается роль психоэкологических, психофизиологических, социальных, педагогических и психологических факторов, а также выделяются формы (внешняя и внутренняя) и виды самореализации (личностная, социальная и профессиональная). В контексте полисистемного подхода в качестве основных триггеров самореализации были выделены свойства нервной системы и темперамента, ценностно-смысловые предикторы, отдельные свойства личности, паттерны поведения, социально-средовые индикаторы, а также отдельные профессиональные деструктивные проявления (Н.П. Авдеев, С.Р. Айбазова, К.В. Архипочкина, С.С. Белоусова, Ю.В. Владимирова, Н.И. Давыдова, Е.А. Денисова, И.В. Костакова, С.С. Кудинов, И.В. Кулагина, И.В. Кулишевская, З.Р. Хайрова, А.И. Позин С.Х. Мухаммад, Чжан Тэн и др.).

Среди указанных работ лишь незначительное количество посвящено самореализации личности педагогов, в то же время современная социально-политическая ситуация в стране требует глубокого переосмысления системы образования и воспитания в российском обществе, а следовательно, условий и возможностей для самореализации педагогов. Общеизвестно, что педагогическая деятельность относится к напряженным, сложным видам деятельности, где интенсивно происходит разрушение психологического и соматического здоровья специалиста. В контексте данного проблемного поля исследование психологического благополучия педагогов как предпосылки профессиональной самореализации представляется весьма актуальной темой.

Процедура и методы исследования

Эмпирическое исследование психологического благополучия и профессиональной самореализации осуществлялось с позиций системного подхода на основе гуманистической парадигмы. В соответствии с выдвинутыми положениями гипотезы о зависимости психологического благополучия и профессиональной самореализации педагогов было проведено исследование на выборке 196 учителей общеобразовательных школ Москвы и Московской области в возрасте 30–40 лет. Возрастной диапазон респондентов обусловлен тем, что специалисты имеют стаж работы в среднем 13 лет, что характеризует их как зрелых профессионалов, успешно адаптировавшихся в системе образования. По результатам предварительного отбора в эмпирическую группу включены педагоги с отсутствием признаков каких-либо соматических, хронических и психических заболеваний. Для исследования психологического благополучия педагогов на первом этапе использовалась разработанная авторская анкета «Индекс удовлетворенности жизнью». Анкета включает 4 шкалы: социальная удовлетворенность, профессиональная удовлетворенность, семейная удовлетворенность и личностная удовлетворенность. Дополнительно применялся опросник «Самочувствие, активность, настроение», разработанный сотрудниками 1 Московского медицинского института имени И.М. Сеченова В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым (1973). В качестве основной методики выступила «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского (2007). При изучении показателей профессиональной самореализации использовался «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова (2018). Математико-статистический анализ включал методы описательной статистики, корреляционный анализ К. Пирсона, факторный анализ; статистическая обработка данных проводилась с использованием программы «SPSS 19.0 for Windows».

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выделить две группы респондентов с разными показателями удовлетворенности жизнью (рис. 1). В первую группу были включены 84 педагога с высоким и средне-высоким индексом личностной, профессиональной и семейной удовлетворенности. Что касается социальной удовлетворенности, то данный критерий практически у всех респондентов зафиксирован на низком уровне. По всей видимости, слабо выраженные данные удовлетворенности в социуме объясняются известными социально-экономическими и политическими событиями в настоящее время в обществе. Вторая группа была сформирована из педагогов с низкими характеристиками удовлетворенности жизнью в количестве 69 респондентов. Оставшиеся 43 педагога были исключены из дальнейших результатов анализа вследствие значительного разброса данных по шкалам удовлетворенности.

Согласно содержанию анкеты удовлетворенность в социуме рассматривалась как вовлеченность субъекта в социальные взаимоотношения и взаимодействие с другими людьми, степень социальной активности и восприятие социальных и правовых институтов государства. Удовлетворенность в профессиональной педагогической сфере оценивалась через такие параметры, как процесс и результат деятельности, материальное вознаграждение, возможность карьерного роста, психологический климат в коллективе, автономия и самостоятельность в профессиональной деятельности. Удовлетворенность в семье рассматривалась через анализ таких составляющих, как ролевая позиция в семье, взаимоотношения членов семьи, любовь и уважение, принятие семейных традиций, психологический климат. Личностная удовлетворенность характеризует степень принятия себя, своих возможностей и способностей.



Рис. 1. Выраженность показателей удовлетворенности жизнью у педагогов в группах с оптимальными и минимальными значениями

В соответствии с полученными данными у педагогов с оптимальными показателями удовлетворенности жизнью отмечается наибольшая удовлетворенность в семейной жизни, затем в профессиональной сфере, далее личностная удовлетворенность и наименее всего выражена социальная удовлетворенность. Первые три показателя зафиксированы на высоком и средне-высоком уровне, в то время как социальная удовлетворенность отмечается на средне-низком. У респондентов в группе с минимальными значениями сохраняется аналогичная архитектура выраженности шкал удовлетворенности, однако уровень указанных шкал характеризуется как низкий за исключением удовлетворенности в семейной жизни, который соответствует среднему.

В результате количественного анализа показателей психологического благополучия и данных самочувствия, активности и настроения в выделенных группах педагогов по критерию «удовлетворенность жизнью» были обнаружены выраженные отличительные особенности (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность показателей психологического благополучия и САН у педагогов с оптимальной и минимальной удовлетворенностью жизнью (n = 153)

Переменные психологического благополучия и методики САН	Уровни удовлетворенности жизнью		Различие	t-критерий	Р-уровень значимости
	Оптимальный	Минимальный			
Позитивные отношения с другими	57	43	14	3,48	p < 0,01
Автономия	62	51	11	3,24	p < 0,01
Управление окружением	67	54	13	3,46	p < 0,01
Личностный рост	69	52	17	4,49	p < 0,001
Цель в жизни	71	55	16	4,43	p < 0,001
Самопринятие	65	50	15	3,98	p < 0,001
Психологическое благополучие	391	305	86	7,31	p < 0,001
Самочувствие	56	37	19	4,06	p < 0,001
Активность	52	31	21	5,11	p < 0,001
Настроение	49	34	15	3,89	p < 0,001

Данные таблицы свидетельствуют о статистически значимых различиях в показателях психологического благополучия в двух выделенных группах на уровне не ниже (p < 0,01). У респондентов с оптимальным уровнем удовлетворенности жизнью отмечается средний уровень позитивного отношения с другими, высокий уровень цели в жизни

ни, личностного роста и управления окружающими, а также выше среднего уровня выраженность автономии и самопринятия. В целом уровень психологического благополучия характеризуется как средне-высокий. По шкалам «самочувствие» и «активность» зафиксирован высокий уровень проявления, а по шкале «настроение» средне-высокий. Количественный показатель обозначенных характеристик свидетельствует о том, что педагоги в данной группе демонстрируют позитивный психоэмоциональный фон настроения, благоприятное психофизическое и соматическое самочувствие, высокую социальную и познавательную активность. У них имеются вполне ясные и реальные в соответствии с их возможностями представления о намерениях в настоящем и будущем, они принимают себя со всеми достоинствами и недостатками. При этом вполне самостоятельно способны планировать и осуществлять задуманное, не прибегать к помощи окружающих без видимых веских причин. С окружающими способны сохранять благоприятные, позитивные деловые и дружественные отношения.

В противоположной группе педагогов с низкими показателями психологического благополучия отмечается противоположная тенденция. По показателям «самочувствие», «активность» и «настроение» отмечается средний уровень с тенденцией к низкому. Это свидетельствует о частых перепадах в настроении респондентов, их эмоциональное состояние излишне зависимо от внешних обстоятельств и других людей, в том числе коллег и учащихся. По данной причине снижено общее соматическое и психосоциальное самочувствие, периодически испытывают разбитость, утомляемость, головные боли, апатию. Соответственно, показатель общей активности, как и социальной и познавательной, несколько снижен. Фиксируется ригидность в поведении, деятельности и коммуникации. Показатели психологического благополучия также выражены ниже среднего уровня, наиболее слабо представлены позитивные отношения с другими, личностный рост и самопринятие. Респонденты испытывают трудности в сохранении благоприятных отношений с коллегами и учащимися, периодически проявляют нетерпимость к ошибкам других, бывают не сдержаны в оценках, склонны к критике, не стремятся дорожить хорошими отношениями с окружающими людьми. Мало занимаются самообразованием и развитием, не стремятся расширять как профессиональные компетенции, так и личностные ресурсы. По всей видимости, это является причиной их самобичевания, неудовлетворенности собой и своим положением в профессиональной и социальной среде. Можно также отметить их зависимость от других людей, неспособность самостоятельно принимать ответственные решения, строить планы на будущее и прогнозировать ситуации. Их отличают слабые организаторские способности, неумение грамотно организовать как свою деятельность, так и занятость окружающих, что указывает на недостаточные навыки саморегуляции. Вероятно, указанные качества выступают препятствием для полноценного целеполагания педагогов. Их жизнедеятельность осуществляется в повседневной жизни как рутинный процесс без постановки знаковых целей на будущее.

В ходе анализа показателей самореализации у педагогов с высоким и низким уровнями психологического благополучия удалось установить определенные отличительные особенности в профессиональном самовыражении педагогов, выражающиеся в специфике иерархической и факторной структуры феномена и в его содержательных характеристиках.

У педагогов с высокими показателями психологического благополучия выделено четыре фактора составляющих самореализации. В первый фактор со значимыми весами вошли установки преобразования, мотивы достижения и активность, данный фактор можно условно обозначить как мотивационно-целевой. Второй фактор включает установки приспособления и креативность, он обозначен как адаптивно-творческий. В

третий, регуляторно-продуктивный, фактор со значимыми весами входит оптимистичность, интернальность и конструктивность. И четвертый, социально-зависимый, фактор включает экстернальность и мотивы избегания. Что касается других показателей, по ним зафиксирована слабая выраженность, не достигающая статистической значимости.

Таблица 2

Факторная нагрузка составляющих самореализации у педагогов с оптимальным уровнем психологического благополучия (n = 84)

Переменные самореализации	1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор
Установки преобразования	0,743	0,158	0,087	0,053
Установки приспособления	0,239	0,637	0,135	0,344
Активность	0,708	0,213	0,177	0,214
Инертность	-0,123	0,119	0,139	0,135
Оптимистичность	0,223	0,174	0,723	0,144
Пессимистичность	0,054	0,017	0,099	0,193
Интернальность	0,138	0,210	0,775	0,233
Экстернальность	-0,097	0,201	0,086	0,670
Мотивы достижения	0,679	0,133	0,276	0,188
Мотивы избегания	0,134	0,129	0,109	0,652
Креативность	0,102	0,774	0,242	0,168
Консервативность	0,165	0,108	0,193	0,087
Конструктивность	0,093	0,218	0,698	0,116
Деструктивность	0,086	0,188	0,075	0,089
Социальные барьеры	0,077	0,164	0,128	0,231
Личностные барьеры	0,121	0,145	0,181	0,108

Представленная структурная организация выделенных факторов в данной группе респондентов позволяет охарактеризовать особенности самореализации педагогов в профессиональной сфере. Педагоги с оптимальной жизненной удовлетворенностью и высокими показателями психологического благополучия демонстрируют высокую активность в профессиональной деятельности, выражающуюся в стремлении охватить все стороны педагогического процесса. Они постоянно совершенствуют методику преподавания, внедряют инновационные формы воспитания, охотно берутся за новые научно-исследовательские педагогические проекты. Их отличает стремление изменить, преобразовать, усовершенствовать профессиональное мастерство и педагогическое пространство, а основной побудительной силой такой активности и стремлений выступают мотивы достижения, направленные на развитие профессиональных компетенций. В новых, неизвестных условиях или ситуациях педагоги предпочитают встроиться в профессиональную систему для освоения основных правил и требований деятельности. Вместе с тем они предпочитают использовать нестандартный подход в решении сложных и неоднозначных проблем. В целом профессиональная деятельность вызывает у них положительный отклик и оптимистический взгляд как на текущие события, так и на перспективы своего профессионального становления. В сложных ситуациях ориентированы исключительно на внутренний ресурс и профессиональные компетенции, что в целом обеспечивает высокую результативность в профессиональной деятельности. И все же в отдельных ситуациях они склонны учитывать мнение коллег и руководства для избегания неблагоприятного результата в педагогической деятельности. В целом можно отметить, что профессиональная самореализация этих педагогов осуществляет-

ся вполне успешно, обеспечивая тем самым профессиональное развитие и личностный рост. Этих педагогов вполне можно охарактеризовать как новаторов.

В факторной структуре самореализации педагогов с минимальной удовлетворенностью жизнью и низкими значениями психологического благополучия отмечается отличительная архитектура выраженности отдельных составляющих данного феномена.

Таблица 3

Факторная нагрузка составляющих самореализации у педагогов с минимальным уровнем психологического благополучия (n = 69)

Переменные самореализации	1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор
Установки преобразования	0,084	0,105	0,122	0,118
Установки приспособления	0,633	0,136	0,158	0,147
Активность	0,008	0,037	0,133	0,021
Инертность	0,152	0,677	0,110	0,195
Оптимистичность	0,109	0,151	0,192	0,184
Пессимистичность	0,201	0,704	0,180	0,139
Интернальность	0,091	0,146	0,171	0,110
Экстернальность	0,703	0,212	0,229	0,203
Мотивы достижения	0,112	0,107	0,189	0,135
Мотивы избегания	0,156	0,278	0,165	0,737
Креативность	0,009	0,120	0,172	0,112
Консервативность	0,189	0,689	0,259	0,235
Конструктивность	0,110	0,166	0,140	0,107
Деструктивность	0,176	0,235	0,783	0,206
Социальные барьеры	0,232	0,301	0,664	0,310
Личностные барьеры	0,218	0,249	0,752	0,298

Первый фактор со значимыми нагрузками представляют установки приспособления и экстернальная саморегуляция в самореализации педагогов. Указанный фактор можно назвать социально-адаптивным. Респонденты при самовыражении в своей профессиональной деятельности ориентируются исключительно на мнение коллег, родителей и авторитет руководства. Действуют в соответствии с общепринятыми правилами и стандартами, стремятся избегать нововведений и нарушений устоявшихся профессиональных нормативов. Второй фактор, пассивно-ригидный, включает инертность, пессимистичность и консервативность. Перечисленные характеристики указывают на низкую профессиональную и социальную активность педагогов. Они выполняют строго ограниченный круг профессиональных обязанностей на формальном уровне, не интересуются жизнью своих учеников их интересами, увлечениями и проблемами. В педагогической практике используют традиционные методы, средства и приемы обучения и воспитания, неохотно осваивают новые технологии. На свое профессиональное становление смотрят пессимистически, не видят ничего интересного и привлекательного в будущем и настоящем. Выполняют педагогическую деятельность в связи со сложившимися обстоятельствами. Если бы была возможность сменить педагогическую деятельность на более привлекательную работу, они бы не задумываясь это осуществили. Третий фактор, включающий деструктивность, социальные и личностные барьеры, можно обозначить как непродуктивный. Совокупность указанных характеристик в факторе свидетельствует о том, что педагоги в процессе самовыражения сталкиваются со значительными трудностями, включающими как отсутствие сформированных на достаточном уровне профессиональных, социальных и коммуникативных компетенций, так и недостаток личностных ресурсов, таких как творческий потенциал, креативность, вы-

раженная саморегуляция, эмоциональный интеллект и др. Кроме того, в качестве барьеров могут выступать и некоторые личностные характеристики: высокая тревожность, низкая эмпатия и толерантность, эмоциональная застенчивость и др. Перечисленные особенности значительно снижают успешность или результативность самоосуществления педагогов в профессиональной деятельности. И, наконец, четвертый фактор включает со значимыми весами всего одну характеристику: мотивы избегания. Условно фактор можно назвать ограниченной мотивацией самовыражения личности. Иными словами, педагоги с низкими показателями психологического благополучия при самовыражении в профессиональной деятельности ориентированы исключительно на избегание негативных факторов. По всей видимости, это является еще одной причиной их ограниченности в самовыражении. Они используют только стандартный набор приемов и способов самоосуществления из-за страха оказаться несостоятельным либо неуспешным в глазах администрации, коллег и учащихся. Указанный набор характеристик при самовыражении респондентов позволяет охарактеризовать уровень их самореализации как примитивно-исполнительный.

Заключение

Результаты исследования позволили установить отдельные закономерности в особенностях соотношения психологического благополучия и профессиональной самореализации педагогов. Определено, что удовлетворенность процессом жизни в целом обеспечивается уровнем и качеством вовлеченности педагогов в социальные общественно-государственные институты, профессиональную деятельность, семейную жизнь и личностное становление и развитие. Чем выше позитивная вовлеченность в данные структуры, тем более успешно оценивается качество жизни.

Выявлено, что между качеством жизни и психологическим благополучием существует прямая зависимость. Чем выше показатель успешности качества жизни педагогов, тем выше показатель психологического благополучия.

Установлено определенное соотношение между показателями психологического благополучия и профессиональной самореализации педагогов. Результаты эмпирического исследования доказывают, что оптимальный уровень психологического благополучия выступает условием успешной профессиональной самореализации педагогов, характеризуя их как эффективных специалистов и новаторов в профессиональной сфере. В свою очередь, минимальный уровень психологического благополучия выступает препятствием для полноценного самоосуществления педагогов в профессиональной деятельности, обеспечивая примитивно-исполнительный уровень самореализации.

Результаты исследования послужат основой для дальнейших более развернутых проектов по изучению профессиональной самореализации педагогов, а также найдут применение в школьной психологической службе, в консультативно-коррекционной работе по оптимизации психологического благополучия и самореализации педагогов.

Литература

- Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. 2012. № 3 (43). С. 26–30.
- Владимирова Ю.В. Ретроспективный анализ изучения феномена самореализации личности // Вестник Башкирского университета. 2014. № 2 (19). С. 703–709.
- Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

-
- Иванов М.С., Яницкий М.С. Модель напряженной самореализации и ее эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 20–27.
- Исаев Е.И., Галушкин П.А. Психологические типы самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 84–89.
- Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 220 с.
- Кудинов С.И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28–37.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психодиагностика личности: учебное пособие. М.: РУДН, 2018. 228 с.
- Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 154 с.
- Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
- Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.
- Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 78–91.
- Шипова Н.С., Опекина Т.П. Комплексный анализ феномена самореализации: перспектива создания системной модели // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 178–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>

References

- Agapov, V. S. (2012). The concept of Self and self-realization of the subject: a problematic field of scientific research [Konceptsiya Ya i samorealizaciya sub"ekta: problemnoe pole nauchnyh issledovaniy]. *Akmeologiya*, (3), 26–30.
- Ginzburg, M. R. (1994). Psychological content of personal self-determination [Psihologicheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredeleniya]. *Voprosy psihologii*, (3), 43–52.
- Isaev, E. I., & Galushkin, P. A. (2015). Psychological types of self-realization of a person with disabilities [Psihologicheskie tipy samorealizacii lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya]. *Akmeologiya*, (2), 84–89.
- Ivanov, M. S., & Yanitsky, M. S. (2007). The model of intense self-realization and its empirical validation [Model' napryazhennoj samorealizacii i ee empiricheskaya validizaciya]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, (25), 20–27.
- Klochko, V. E., & Galazhinsky, E. V. (1999). *Personal self-realization: a systematic view* [Samorealizaciya lichnosti: sistemnyj vzglyad]. Tomsk: Izd-vo TGU.
- Korostyleva, L. A. (2005). *Psychology of self-realization of personality: difficulties in the professional sphere* [Psihologiya samorealizacii lichnosti: zatrudneniya v professional'noj sfere]. Saint Petersburg: Rech'.
- Kudinov, S. I. (2008). Systemic model of self-realization of the individual [Sistemnaya model' samorealizacii lichnosti]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, (1), 28–37.
- Kudinov, S. I., & Kudinov, S. S. (2018). *Psychodiagnostics of personality* [Psihodiagnostika lichnosti]. Moscow: RUDN.
- Leontiev, D. A. (2000). Psychology of freedom: to the formulation of the problem of self-determination of personality [Psihologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminacii lichnosti]. *Psihologicheskij zhurnal*, 21(1), 15–25.
- Lepeshinsky, N. N. (2007). Adaptation of the questionnaire “Scale of psychological well-being” K. Riff. *Psihologicheskij zhurnal*, (3), 24–37.
- Selezneva, E. V. (2010). Semantic determinants of self-realization [Smyslovye determinanty samorealizacii]. *Mir psihologii*, 64(4), 78–91.
-

-
- Shipova, N. S., & Opekina, T. P. (2021). Comprehensive analysis of the phenomenon of self-realization: the prospect of creating a system model [Kompleksnyj analiz fenomena samorealizacii: perspectiva sozdaniya sistemnoj modeli]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*, 27(4), 178–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>
- Vladimirova, Yu. V. (2014). Retrospective analysis of the study of the phenomenon of personality self-realization [Retrospektivnyj analiz izucheniya fenomena samorealizacii lichnosti]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 19(2), 703–709.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ И ВО ВЬЕТНАМЕ

Т.И. Куликова

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(Тула, Россия)

Резюме. Статья содержит результаты эмпирического исследования лидерских качеств учащихся младших классов российских и вьетнамских школ. Актуальность исследования подтверждается особым интересом психологов к процессу развития личности ребенка, его социализации и формированию уникального образа жизни, в котором важную роль играют индивидуальные особенности детей и социокультурные условия, в которых они развиваются. Цель исследования заключается в изучении особенностей лидерских качеств детей младшего школьного возраста из России и Вьетнама (в разных социокультурных и педагогических условиях), которые, по мнению автора, представляют интерес для педагогов-психологов при выборе методов работы по развитию и формированию лидерских качеств у школьников в разных социокультурных образовательных средах. В выполнении этих задач особая роль отводится современной системе образования, которая требует новых психолого-педагогических методов и технологий формирования лидерских качеств обучающихся. Обучение лидерству – это не стихийный процесс, его можно и нужно организовывать, и делать это следует в процессе воспитания и обучения. Исследование носит кросс-культурный характер и проводилось на двух выборках испытуемых в России и Вьетнаме. Для сопоставления и анализа результатов использовался идентичный диагностический материал: методика «Социометрия» для измерения уровня сплоченности, определения социометрических статусов и выявления неформальных лидеров; методика «Лесенка» (В.Г. Щур) для определения самооценки ребенка и представлений ребенка о том, как его оценивают другие; тест «Я – Лидер» (А.Н. Луточкин, адаптирована автором) для определения развитости лидерских качеств у ребенка (умение управлять собой, организаторские навыки и т.д.); анкета на определение уровня развития волевых качеств учащихся (Т.И. Шульга). Все инструкции и содержание методик были переведены на вьетнамский язык. Для оценки различий между двумя выборками был применен U-критерий Манна-Уитни. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что уровень развития лидерских качеств младших школьников определяется возрастными нормами психического развития и не имеет существенных различий в России и во Вьетнаме.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, личность ребенка, возрастные особенности, младшие школьники, кросс-культурное исследование.

Признательность. Автор выражает благодарность и глубокую признательность Нгуен Зиеп Нгок (Ханойский столичный университет, Ханой, Вьетнам) за помощь в проведении исследования в группе младших школьников из Вьетнама.

STUDYING THE LEADERSHIP QUALITIES OF JUNIOR STUDENTS IN RUSSIA AND VIETNAM

Tatiana I. Kulikova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
(Tula, Russia)

Abstract. The article contains the results of an empirical study of the leadership qualities of primary school students in Russian and Vietnamese schools. The relevance of the study is confirmed

by the special interest of psychologists in the process of development of the child's personality, his socialization and the formation of a unique lifestyle, in which the individual characteristics of children and the sociocultural conditions in which they develop play an important role. The purpose of the study is to study the characteristics of leadership qualities of children of primary school age from Russia and Vietnam (in different sociocultural and pedagogical conditions), which, in the author's opinion, are of interest to educational psychologists when choosing methods of work on the development and formation of leadership qualities in schoolchildren in different sociocultural educational environments. In fulfilling these tasks, a special role is given to the modern education system, which requires new psychological and pedagogical methods and technologies for the formation of students' leadership qualities. Leadership training is not a spontaneous process, it can and should be organized, and this should be done in the process of education and training. The study is cross-cultural in nature and was conducted on two samples of subjects in Russia and Vietnam. To compare and analyze the results, identical diagnostic material was used: the Sociometry method for measuring the level of cohesion, determining sociometric statuses and identifying informal leaders; the "Ladder" method (V.G. Shchur) for determining the child's self-esteem and the child's ideas about how others evaluate him; test "I am a Leader" (A.N. Lutoshkin, adapted by the author) to determine the development of leadership qualities in a child (the ability to manage oneself, organizational skills, etc.); questionnaire to determine the level of development of volitional qualities of students (T.I. Shulga). All instructions and method content have been translated into Vietnamese. The Mann-Whitney U-test was used to evaluate the differences between the two samples. Analysis of the results of the study allows us to conclude that the level of development of leadership qualities of younger students is determined by the age norms of mental development and does not have significant differences in Russia and Vietnam.

Keywords: leadership, leadership qualities, child's personality, age characteristics, younger schoolchildren, cross-cultural research.

Acknowledgments. The author would like to express his gratitude and deep gratitude to Nguyen Ziyep Ngoc, Hanoi Metropolitan University, Hanoi, Vietnam for his assistance in conducting the study with a group of junior schoolchildren from Vietnam.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-28-37

Тема лидерства давно вышла за рамки психологии и сейчас является одной из самых горячих в жизни человека. Ученики хотят быть лидерами в учебной деятельности, спортсмены – показывать лучшие результаты в спорте, ученые – добиваться признания в науке. Быть лидером – значит быть решительнее, способнее, умнее и трудолюбивее других, а значит, иметь моральное право «лидировать». В этом контексте лидерство рассматривается как современный поведенческий идеал, основанный на индивидуальных качествах, а не на происхождении и социальном статусе (Занковский, 2011, с. 7).

Поскольку ученые подходят к рассмотрению понятия лидерства с разных точек зрения, то и исследования данного феномена во многом различаются. Сущность лидерства обсуждается с точки зрения личностных детерминант и ситуационных компонентов, а также с позиции определения типов лидеров, стилей лидерства и определения их социальных ролей (Логвинов, 2014; Вавилкин, Ануфриенко, 2015; Бартошек, 2018).

Важным аспектом российских исследований в области социальной психологии является анализ лидерства в реальных социальных группах. В основном речь идет о феномене лидерства в детских коллективах. Е.А. Аркин, исследуя отношения в детских коллективах, выделил следующие вопросы: особенности формирования детских объединений, качественный и количественный состав детских коллективов, статус и роль лидеров в этих коллективах. Он считает, что на микроклимат в детских коллективах гораздо большее влияние оказывают вожаки, чем педагоги. По мнению

Е.А. Аркина, главным качеством ребенка-вожака является его инициативность (Губанова, Ануфриенко, 2014).

Для А.С. Макаренко вопросы изучения лидерства не представлялись существенными, тем не менее тема лидерства заняла особое место в его учении о детском коллективе. Макаренко выделил несколько важных теоретических подходов к лидерству в первичном коллективе. Он указал на благоприятные условия наиболее эффективного развития деловых отношений. Важнейшим из этих условий является реальная возможность для каждого члена группы взять на себя ответственность. (Зайцева, Савченко, 2011).

Попытка, предпринятая Я.Л. Коломинским, описать и выявить лидеров посредством социометрии оказалась достаточно эффективной. Исследование показало, что не каждый ученик, который вызывает наибольшую симпатию в классе, может стать старостой класса, хорошим командиром, председателем совета отряда и т.д. (Коломинский, 1984).

В социометрических исследованиях Л.И. Уманского большого числа школьников и студентов также не было выявлено существенной связи между теми, кто вызывал всеобщую симпатию, и теми, кто обладал прекрасными организаторскими способностями (Уманский, 1967).

По убеждению Г.Н. Мальковской, лидерами школьных групп могут быть учащиеся, имеющие разный психологический статус и престиж, но, даже обладая такими особенными личностными характеристиками, они могут стать лидерами только при наличии у них определенной системы социальных ценностей и прежде всего коллективистской направленности (Мальковская, 1988).

В.А. Ясвин считает, что самая идеальная форма развития лидерства – это образовательные площадки. По мнению автора, реализация такой формы работы будет эффективной, если будут созданы определенные условия, прежде всего, для развития учащихся в интеллектуальной, нравственной и коммуникативной сферах (Ясвин, 2011).

Г.С. Тажутдиновой было выявлено наличие взаимосвязи лидерства и направленности личности, в частности, установлено, что в структуре личности лидеров из обычных общеобразовательных школ выражена коллективистская направленность, тогда как у лидеров инновационных образовательных учреждений проявляется тенденция к лично-престижной направленности (Тажутдинова, 2019).

Новый вектор в современной психологии лидерства связывают с работами Т.В. Бендас, которая предложила оригинальную концепцию этого явления. Бендас считает, что на формирование личности лидера оказывают влияние три фактора: этнический, индивидуальный и ситуационный (Бендас, 2000).

В современном мире происходит значительное усиление связей между людьми разных культур, этносов и национальностей, между разными государствами, что обуславливает важность и необходимость проведения кросс-культурных исследований природы лидерства. Кросс-культурные исследования направлены на изучение как общих (не связанных с культурой), так и специфических культуральных лидерских черт. Однако такие кросс-культурные исследования встречаются нечасто по причинам методологического характера, прежде всего это связано с проблемой адекватного перевода и соблюдением всех условий и одновременно учета особенностей изучаемой культуры при проведении исследования.

Нам представляется весьма актуальным изучить особенности лидерских качеств младших школьников в России и во Вьетнаме (в разных социокультурных образовательных средах). Исследование было проведено на базе начальной школы «Доан Кэт» р. Ха Донг (г. Ханой, Вьетнам) и МБОУ «ЦО № 25 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Тула, Россия). В исследовании приняло участие 60 учеников, обу-

чающихся в 4 классе вьетнамской школы (28 девочек и 32 мальчика), и 26 учеников 4 класса российской школы (12 девочек и 14 мальчиков).

Начальная школа в России – это первая ступень школьного обучения, где дети получают базовые знания для дальнейшего образования. Средний количественный состав класса в российской школе – 25 учеников. В начальной школе уроки у детей ведет только один учитель. Дети привыкают к нему, он знает учеников и их характер.

Во вьетнамских школах в одном классе в среднем от 55 до 60 учеников. Каждый год у детей меняется учитель (он преподает все предметы, кроме рисования, музыки, английского языка и физкультуры). Такое большое количество учеников в классе не позволяет учителю уделить достаточно внимания каждому ребенку, поэтому в классах появляются так называемые, «chim đầu đàn» (первая птица) – это дети, которые могут частично взять на себя часть функций учителя: помощь слабоуспевающим учащимся, поддержание дисциплины и порядка в классе.

Состав типичного класса во Вьетнамской школе включает в себя одного старосту, который направляет класс на общее дело, одного заместителя старосты по учебе и одного заместителя старосты по классной жизни. Кроме того, класс делится на 5 групп, у каждой группы есть своя «chim đầu đàn» (первая птица). Задача «chim đầu đàn» состоит в том, чтобы за 15 минут до урока проверить готовность и помочь одноклассникам в группе. Особенность вьетнамской школы в развитии лидерских качеств заключается в том, что любой ученик, проявляющий высокую степень активности, ответственности и трудолюбия, может стать старостой в новом семестре.

Проблема раннего развития лидерских качеств имеет решающее значение для формирования самосознания школьников, уверенности в себе в процессе обучения и воспитания. Образ молодого лидера имеет решающее значение для формирования жизненных целей молодых людей во Вьетнаме.

Термин «лидер» во вьетнамском словаре имеет следующее значение: «...индивид, обладающий полезными качествами, благодаря которым его деятельность оказывается наиболее продуктивной. Этот человек служит образцом для других, своеобразным «эталонном» для подражания, носителем групповых ценностей, к которому примыкают другие члены группы. Он умеет регулировать взаимоотношения в группе, отстаивает ее ценности в межгрупповом общении, влияет на формирование внутригрупповых ценностей» (Nguyễn Khắc Viện, 1995).

На Востоке лидер с древних времен идет не впереди, а сзади. В написанной Лао Цзы до нашей эры «Дао Де Цзин» («Книга пути и достоинства») содержится самое первое из известных наставлений по лидерству: «Мудрым лидером является тот, о существовании которого люди не знают, он трудится спокойно и тихо, и когда в результате добивается победы, то люди говорят: “Мы сделали это сами”».

Для выявления лидерских качеств у детей младшего школьного возраста была составлена диагностическая программа, включающая методику «Социометрия» для измерения уровня сплоченности, определения социометрических статусов и выявления неформальных лидеров; методику «Лесенка» (В.Г. Щур) для определения самооценки ребенка и представлений ребенка о том, как его оценивают другие; тест «Я – Лидер» (А.Н. Лутошкин, адаптирована автором) для определения развитости лидерских качеств у ребенка (умение управлять собой, организаторские навыки и т.д.); анкету на определение уровня развития волевых качеств учащихся (Т.И. Шульга). Для оценки различий между двумя выборками был применен U-критерий Манна-Уитни.

Анализ результатов методики «Социометрия» позволяет говорить о том, что в исследуемых группах России и Вьетнама выявлены количественные различия в статусных позициях учащихся (рис. 1).



Рис. 1. Распределение испытуемых по статусным позициям в российской и вьетнамской группах младших школьников

Так, во вьетнамской группе выявлено больше «звезд» и «предпочитаемых» (10 % и 16,7 % соответственно), тогда как в российской группе количество «звезд» и «предпочитаемых» составляет по 7,7 % по каждой позиции. «Звезды» – самые популярные ученики среди одноклассников. Как правило, с ними все хотят дружить, общаться. «Предпочитаемые» – это те, кто имеет много дружеских отношений со своими одноклассниками. Если у ученика есть статус звезды или предпочитаемого в классе, можно быть уверенным, что между ним и его одноклассниками нет особых проблем.

К «принятым» относятся учащиеся, у которых с одноклассниками устанавливаются товарищеские отношения. Такие отношения не требуют дружеской привязанности, но позволяют общаться с членами класса ровно, без конфликтов. Разница в количестве принятых учащихся между российской и вьетнамской группой составляет почти 10 %.

«Непринятые» ученики – это те, с кем подавляющее большинство детей в классе не желают контактировать, но сами «непринятые» стремятся к общению с одноклассниками. В российской группе количество «непринятых» составило 50 %, а во вьетнамской группе таких детей было 36,7 %. И, наконец, еще одна категория детей – «отвергнутые». Это такие ученики, которые сами не проявляют инициативы в общении с одноклассниками, и одноклассники не стремятся выстраивать с ними какие-то отношения. В российской группе таких детей было 11,5 %, а во вьетнамской – 23,3 %. Когда ученика отвергают одноклассники, у него появляются серьезные проблемы в общении, возникают конфликтные ситуации со сверстниками.

Результаты, полученные по методике «Лесенка», позволяют заключить следующее (рис. 2).



Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням самооценки в российской и вьетнамской группах младших школьников

Наиболее благоприятная картина видится в группе российских школьников. В ней выявлено 76,9 % учащихся с адекватной самооценкой и 7,7 % – с завышенной. Завышенная самооценка для ребенка принимается как норма, так как позволяет чувствовать себя уверенно, легко и свободно в разных ситуациях. Таким образом, можно сказать, что в российской группе большинство детей положительно оценивают себя. Во вьетнамской группе количество детей с адекватной самооценкой составляет 23,3 % и с завышенной – 35 %. По общему количеству детей во вьетнамской группе только 58,3% учащихся оценивают себя положительно, тогда как в российской группе таких детей 84,6 %. Соответственно, детей с низкой самооценкой во вьетнамской группе выявлено 41,7 %, а в российской – 25,4 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что в группе российских школьников количество потенциальных лидеров может быть больше, чем во вьетнамской группе.

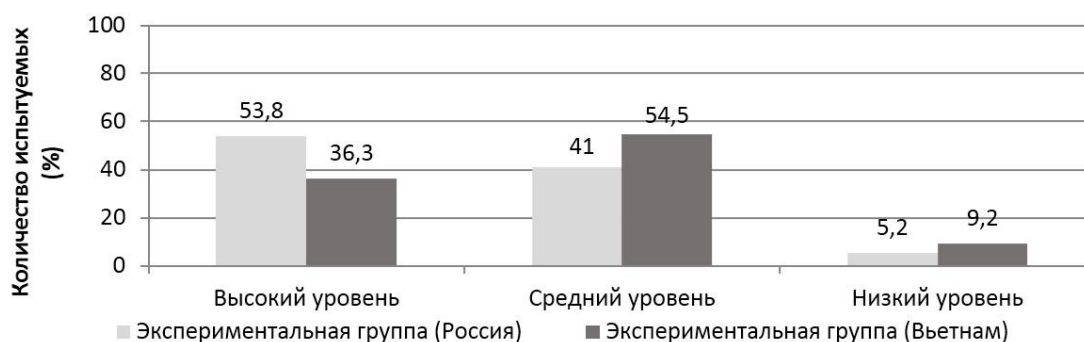


Рис. 3. Распределение испытуемых по уровням выраженности интегрального показателя лидерских качеств в российской и вьетнамской группах младших школьников

Анализируя результаты, полученные по тесту «Я – Лидер», можно сделать вывод о том, что по интегральному показателю количество учащихся с высоким и средним уровнем выраженности лидерских качеств в российской и вьетнамской группах примерно одинаково (рис. 3). Так, в российской группе таких детей оказалось 94,8 %, а во вьетнамской – 90,8 %. Однако наибольший интерес для анализа представляют отдельные лидерские качества.

Российские школьники в большей степени осознают цели (знают, чего хотят), отличаются наличием творческого подхода, демонстрируют умение работать с группой. Менее сформированы организаторские способности детей, которые напрямую связаны со знанием правил организаторской работы.

У вьетнамских школьников более развито умение работать с группой. Но им так же, как и российским школьникам, не хватает знания правил организаторской работы и умений решать проблемы.

Анализируя результаты анкеты для определения уровня развития волевых качеств учащихся по интегральному показателю, мы видим, что у вьетнамских детей они сформированы выше (рис. 4). Так, общее количество детей во вьетнамской группе с высоким и средним уровнем выраженности волевых качеств составляет 90 %, а в российской группе – 79,7 %.

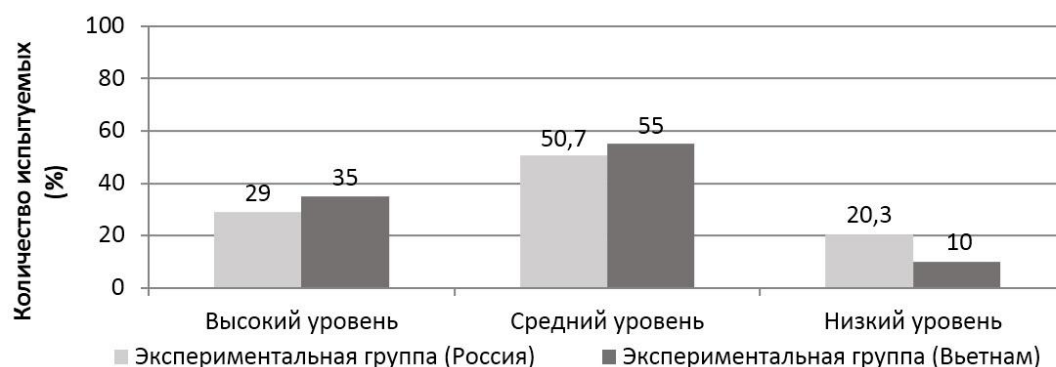


Рис. 4. Распределение испытуемых по уровням выраженности интегрального показателя волевых качеств в российской и вьетнамской группах младших школьников

Анализ конкретных волевых качеств свидетельствует о том, что у вьетнамских детей в большей степени сформированы прилежание, инициативность и смелость. У российских школьников в большей степени сформированы дисциплинированность и самостоятельность.

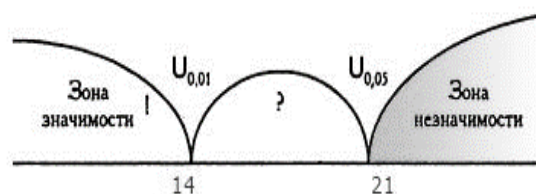
С целью оценки различий между двумя выборками по уровню развития лидерских качеств был применен U-критерий Манна-Уитни. Полученный результат (рис. 5) свидетельствует о том, что по интегральным показателям и российская, и вьетнамская экспериментальные группы незначительно различаются по уровню развития лидерских качеств.

Результат: $U_{\text{эмп}} = 36$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
14	21

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(36)$ находится в зоне незначимости

Рис. 5. Результаты сравнения двух независимых выборок

Развитие лидерских качеств у детей младшего школьного возраста начинается с элементарного воспитания культуры общения, дружелюбности, вежливости и публичности. Нужно понимать, чтобы стать лидером, необходимо уметь быть доброжелательным с окружающими, не бояться выступать при широкой аудитории и обладать великолепным ораторским мастерством. Если ребенок способен преодолевать трудности и строить отношения с окружающими людьми, у него есть большие шансы стать лидером. Для этого не обязательно быть выдающимся в чем-либо, иметь какие-то сверхъес-

тественные способности, а просто знать наверняка о своих целях и желаниях, чтобы верно находить пути их реализации (Нгуен, Куликова, 2016).

В России наиболее ценными видами деятельности являются те, которые направлены на выявление и развитие у детей лидерских качеств. Считаются очень важными мероприятия, которые проводятся совместно с родителями учащихся. Подобные мероприятия помогают объединению и сплочиванию детей и их родителей. Именно в такой непринужденной обстановке и проявляют себя активисты-лидеры. Подобная форма воспитательной работы способствует саморазвитию, самовоспитанию и самореализации каждого ребенка.

Во Вьетнаме самыми важными институтами социализации детей являются в первую очередь семья, школа и общественные организации. Именно они транслируют те нормы и ценности, которые отражают не только требования современной жизни, но и культурные особенности своей нации. На фасадах практически всех детских садов можно увидеть надпись: «Сегодняшние дети – это завтрашний мир». Дети – главная ценность общества. На школьных фасадах – другая надпись: «Сначала учись нравственности, потом – знаниям». Это означает, что сначала дети должны осваивать коллективные, социальные, семейные нормы, а затем овладевать наукой и развивать навыки. Учеба не считается второстепенным занятием, а скорее, наоборот, но при этом соблюдается важный принцип – «каждому овощу свой черед». Детей учат сначала жить и действовать в обществе, а все остальное потом. Говоря словами любимого всеми Хо Ши Мина: «Ребенок как бутон на ветке. Он хорошо ест, хорошо спит, хорошо учится – значит, он молодец!».

Сегодня Хо Ши Мин стал символом для молодого поколения вьетнамцев. Хо Ши Мин говорил [36]:

“Không có việc gì khó
Chỉ sợ lòng không bền
Đào núi và lấp biển
Quyết chí ắt làm nên”

«Нет непосильных, нет невозможных дел,
только бы дух однажды не ослабел.
Горы прорыть, создать на равнине море
Впору народу, если упорен и смел».

Данное стихотворение представляет собой девиз для молодых лидеров, ведь в нем говорится о том, что, имея силу воли, мужество и настойчивость, можно сделать все и преодолеть любые трудности. Главное положительное качество для подрастающего поколения – «ngoa», что означает «спокойный», «послушный», «молодец», «старательный».

В последнее время во Вьетнаме четко прослеживается общеазиатская тенденция воспитания детей: все больше и больше учиться, стремиться много знать, несмотря на то, что ребенок практически лишен детства. На становление лидера, кроме системы воспитания, оказывают влияние и другие значимые факторы, к которым относятся социально-экономические, социальные, религиозные и культурно-исторические условия. Во Вьетнаме образ Хо Ши Мина считается идеальным образцом и единственным в своем роде. Задача молодежи – ориентироваться только на его образ, что считается вполне достаточным для формирования и воспитания в себе лидерских качеств. При этом не исключается и ориентирование на других лидеров, но при условии, что они должны быть похожи на образ национального вождя и пользоваться уважением и доверием народа (Колдунова, 2011; Ле, 2020).

Секрет развития лидерских качеств достаточно прост: он заключается в том, что еще в детском возрасте такое чувство, как переживание успеха, своих достижений и побед становится значимым для ребенка. Дети любят играть роль победителей. От того,

насколько легко у ребенка будут складываться отношения с окружающими людьми, как быстро он сможет налаживать контакты, как правильно сформируются его лидерские качества, зависят дальнейшее образование, работа, судьба и жизненная позиция.

Современному обществу необходимы личности-лидеры: сильные и творческие, способные пробуждать интерес к инновационным идеям и вести за собой, умеющие нестандартно мыслить, проявляющие целеустремленность и решительность, готовые возлагать на себя ответственность за решение широкого спектра задач и вопросов. В связи с этим фокус внимания и интереса исследователей направлен сегодня на изучение феномена лидерства. Изучение специфики развития и воспитания лидерских качеств в младшем школьном возрасте на примере школ России и Вьетнама представляет интерес с точки зрения поиска и использования уникальных национальных идей для формирования личности новых лидеров дружественных стран.

Литература

- Бартошек И.Ф. Теория, проблемы и типология лидерства в детском движении и ученическом самоуправлении // Психология, социология и педагогика. 2018. № 4. URL: <https://psychology.snauka.ru/2018/04/8554> (дата обращения: 24.02.2023).
- Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства. Оренбург: ИПК ОГУ, 2000. 167 с.
- Вавилкин В.Н., Ануфриенко Л.В. История изучения лидерских качеств у зарубежных и отечественных авторов // Вестник Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России. 2015. № 4. С. 179–184.
- Губанова О.А., Ануфриенко Л.В. Закономерности лидерских качеств личности в работах отечественных авторов // Вестник Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России. 2014. № 4. С. 193–198.
- Зайцева Е.А., Савченко И.А. Проблема лидерства в отечественной науке: эволюция взглядов и основные подходы // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. 2011. № 1 (86). С. 284–296.
- Занковский А.Н. Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М.: Институт психологии РАН, 2011. 296 с.
- Колдунова Е.В. Дефицит лидерства в Восточной Азии: шансы для малых и средних стран // Международные процессы. 2011. Т. 9. № 2 (26). С. 70–81.
- Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Мн.: Нар. асвета, 1984. 239 с.
- Ле Л.Н. Эффективность формирования имиджа вьетнамских политических лидеров // Мир современной науки. 2020. № 1 (59). С. 67–71.
- Логвинов И.Н. Основные тенденции в изучении феномена лидерства в современной отечественной психологии // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 97 (3). С. 1343–1366.
- Мальковская Г.Н. Социальная активность старшеклассников. М.: Педагогика, 1988. 144 с.
- Нгуен З.Н., Куликова Т.И. Роль образовательной среды в формировании лидерских качеств младшего школьника (на примере российской и вьетнамской школы) // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 2. С. 166–170.
- Тажутдинова Г.Ш. Взаимосвязь лидерства и направленности личности подростка: Монография. Махачкала: РИО – ДИРО, 2019. 135 с.
- Уманский Л.И. Организаторские способности и их развитие. Курск: КГУ, 1967. 191 с.
- Ясвин В.А. Развитие лидерского потенциала старшеклассников и студентов в условиях // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. № 3 (12). С. 73–84.
- Nguyễn Khắc Viện, Từ điển tâm lý học, Nxb Thế Giới – Trung tâm Nghiên cứu Tâm lý Trẻ em, Hà Nội, 1995. 351 trang. (Нгуен Кхак Вьен. Словарь психологии. Всемирный издательский дом: Исследовательский центр детской психологии. Ханой, 1995. 351 с.)
-

References

- Bartoshek, I. F. (2018). Theory, problems and typology of leadership in the children's movement and student self-government [Teoriya, problemy i tipologiya liderstva v detskom dvizhenii i ucheshcheskom samoupravlenii]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, (4). Retrieved from <https://psychology.snauka.ru/2018/04/8554>
- Bendas, T. V. (2000). *Gender psychology of leadership* [Gendernaya psikhologiya liderstva]. Orenburg: IPK OGU.
- Gubanova, O. A., & Anufrienko, L. V. (2014). Patterns of leadership qualities of a person in the works of domestic authors [Zakonomernosti liderskikh kachestv lichnosti v rabotakh otechestvennykh avtorov]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta gosudarstvennoi protivopozharnoi sluzhby MChS Rossii*, (4), 193–198.
- Koldunova, E. V. (2011). Leadership deficit in East Asia: chances for small and medium-sized countries [Defitsit liderstva v Vostochnoi Azii: shansy dlya mal'nykh i srednikh stran]. *Mezhdunarodnye protsessy*, 9(2), 70–81.
- Kolominsky, Ya. L. (1984). *Psychology of the children's team* [Psikhologiya detskogo kollektiva]. Minsk: Nar. Asveta.
- Le, L. N. (2020). The effectiveness of the formation of the image of Vietnamese political leaders [Effektivnost' formirovaniya imidzha v'etnamskikh politicheskikh liderov]. *Mir sovremennoi nauki*, (1), 67–71.
- Logvinov, I. N. (2014). The main trends in the study of the phenomenon of leadership in modern domestic psychology [Osnovnye tendentsii v izuchenii fenomena liderstva v sovremennoi otechestvennoi psikhologii]. *Nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, (3), 1343–1366.
- Malkovskaya, G. N. (1988). *Social activity of high school students* [Sotsial'naya aktivnost' starsheklassnikov]. Moscow: Pedagogy.
- Nguyen, Z. N., & Kulikova, T. I. (2016). The role of the educational environment in the formation of leadership qualities of a junior schoolchild (on the example of the Russian and Vietnamese schools) [Rol' obrazovatel'noi sredy v formirovanii liderskikh kachestv mladshogo shkol'nika (na primere rossiiskoi i v'etnamskoi shkoly)]. *Mezhdunarodnyi studencheskii nauchnyi vestnik*, (2), 166–170.
- Nguyễn Khắc Viện (1995). *Từ điển tâm lý học*, Nxb Thế Giới – Trung tâm Nghiên cứu Tâm lý Trẻ em, Hà Nội.
- Tazhutdinova, G. Sh. (2019). *The relationship of leadership and orientation of the personality of a teenager* [Vzaimosvyaz' liderstva i napravlenosti lichnosti podrostka]. Makhachkala: RIO – DIRO.
- Umansky, L. I. (1967). *Organizational skills and their development* [Organizatorskie sposobnosti i ikh razvitiye]. Kursk: KSU.
- Vavilkin, V. N., & Anufrienko, L. V. (2015). The history of the study of leadership qualities in foreign and domestic authors [Istoriya izucheniya liderskikh kachestv u zarubezhnykh i otechestvennykh avtorov]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta gosudarstvennoi protivopozharnoi sluzhby MChS Rossii*, (4), 179–184.
- Yasvin, V. A. (2011). Development of the leadership potential of high school students and students in the conditions [Razvitiye liderskogo potentsiala starsheklassnikov i studentov v usloviyakh] *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i prikladnye issledovaniya*, (3), 73–84.
- Zaitseva, E. A., & Savchenko, I. A. (2011). The problem of leadership in domestic science: the evolution of views and basic approaches [Problema liderstva v otechestvennoi nauke: evolyutsiya vzglyadov i osnovnye podkhody]. *Trudy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. R.E. Alekseeva*, (1), 284–296.
- Zankovsky, A. N. (2011). *Psychology of Leadership: From a Behavioral Model to a Cultural-Value Paradigm* [Psikhologiya liderstva: ot povedencheskoi modeli k kul'turno-tsennostnoi paradigme]. Moscow: Publishing House “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”.
-

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПО ОТНОШЕНИЮ К БЕЖЕНЦАМ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Т.Л. Смолина, Д.М. Лаврова

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов
(Санкт-Петербург, Россия)

Резюме. Статья посвящена исследованию толерантности школьников и студентов по отношению к беженцам. Данная специфическая социальная группа является крайне уязвимой и остро нуждается в защите и разнообразной помощи, особенно актуальной в связи с ростом числа беженцев и вынужденных переселенцев в Российской Федерации. Адаптация беженцев неразрывно связана с уровнем толерантности принимающего сообщества. Специфика принимающей страны и форма, в которой доминирующая культура влияет на приезжих, являются мощным фактором, способствующим успешной адаптации беженцев. В связи с этим крайне важно формировать толерантную среду, в которую попадают юные школьники и студенты – дети беженцев, приспособившись к новым условиям принимающей культуры. Объектом исследования выступили школьники и студенты, проживающие в Москве, Санкт-Петербурге и Казани. Для исследования толерантности молодежи, а также для изучения социальных установок школьников и студентов по отношению к беженцам использовались следующие методы: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); методика «Приписывание качеств» (Д. Кац, К. Брейли); авторская анкета (включающая в себя биполярную шкалу качеств и вопросы, направленные на выявление социально-демографических характеристик). Был выявлен средний уровень толерантности у школьников и студентов, различий между группами не обнаружено. Данные свидетельствуют о том, что половина опрошенных студентов и школьников считает, что беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных проблем не меньше. Было выявлено содержательное наполнение образа беженца у современной молодежи. Показано, что в образе беженца преобладают негативные качества: страх, агрессивность, наглость, подозрительность, тревожность. Среди положительных характеристик опрошенные отмечают силу и стойкость. Большинство опрошенных используют эмоции в качестве описания качеств, присущих беженцам, что может свидетельствовать о предположении школьников и студентов о том, что беженцы часто испытывают данные эмоции: страх, испуг, грусть, злость. Представляется важным и перспективным, с одной стороны, проведение дальнейших исследований, направленных на изучение образа беженца у современной молодежи. С другой стороны, представленные данные могут быть использованы в групповой и индивидуальной психологической работе по формированию установок толерантного сознания по отношению к беженцам среди молодежи.

Ключевые слова: толерантность, беженцы, адаптация, миграция, молодежь, школьники, студенты.

TOLERANCE TOWARD REFUGEES AMONG SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

Tatiana L. Smolina, Diana M. Lavrova

Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
(Saint Petersburg, Russia)

Abstract. This article is devoted to the study of tolerance of schoolchildren and students towards refugees. This specific social group is extremely vulnerable and in dire need of protection and a

variety of assistance. This is especially relevant due to the growing number of refugees and internally displaced persons in the Russian Federation. Refugee adaptation is inextricably linked to the host community's level of tolerance. The specificity of the host country and the form in which the dominant culture influences visitors is a powerful factor which contributes to the successful adaptation of refugees. In this regard, it is extremely important to form a tolerant environment in which young schoolchildren and students – children of refugees, adapting to the new conditions of the host culture. The object of the study was schoolchildren and students living in Moscow, St. Petersburg and Kazan. To study the tolerance of young people, as well as to study the social attitudes of schoolchildren and students towards refugees, the following methods were used: the questionnaire “Tolerance Index” (G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaygerova); the “Attribution of Qualities” technique (D. Katz, K. Braley); author's questionnaire (including a bipolar quality scale and questions aimed at identifying socio-demographic characteristics). The average level of tolerance in schoolchildren and students was revealed, significant differences between the groups were not found. The data indicates that half of the students and schoolchildren believe that refugees should be helped no more than everyone else, since locals also have problems. The image of a refugee in modern youth was revealed. It is shown that negative qualities prevail in the image of a refugee: fear, aggressiveness, arrogance, suspicion, anxiety. Among the positive characteristics, the respondents note strength and resilience. Most of the respondents use emotions as a description of the qualities attributed to refugees, which may indicate the assumption that schoolchildren and students think that refugees often experience the following emotions: fear, fear, sadness, anger. On the one hand, it seems important to conduct further research aimed at studying the image of a refugee among modern youth. On the other hand, the presented data can be used in group and individual psychological work to form attitudes of tolerant consciousness towards refugees among young people.

Key words: tolerance, refugees, adaptation, migration, youth, schoolchildren, students.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-38-46

Введение

В современной России вопрос миграции населения является крайне актуальным. С одной стороны, наблюдается значительный рост числа беженцев из ДНР, ЛНР, а также Украины после начала специальной военной операции. С другой стороны, возросло число россиян, эмигрировавших в другие страны с февраля 2022 г. Все эти факторы, на наш взгляд, подтверждают значимость проводимого нами исследования, направленного на изучение отношения современных школьников и студентов к беженцам. Данная специфическая социальная группа является крайне уязвимой и остро нуждается в защите и разнообразной помощи. Психологическое и физическое состояние мигрантов тесно связано с переживанием кризисной ситуации, важнейшей характеристикой которой является резкое изменение их социального статуса. Это приводит к росту стресса, тревожности и других негативных эмоций, которые сказываются на самочувствии, мыслях и поведении людей. Особенно страдают дети, которым сложно понять политическую, экономическую и социальную составляющую их жизни. Поэтому, ориентируясь на поведение своих значимых взрослых, они выстраивают собственное восприятие мира. В связи с этим крайне важно формировать толерантную принимающую среду, в которую попадают юные школьники и студенты – дети беженцев, адаптируясь к новым условиям принимающего общества.

Интерес к проблеме толерантности отразился в многочисленных социально-психологических исследованиях, посвященных данному феномену. Различные аспекты толерантности рассматривались в работах Г.Л. Бардиер (2005), С.Д. Гуриевой (2021), Н.М. Лебедевой (2023), Л.Г. Почебут (2020), Т.Л. Смолиной (2006), Г.У. Солдатовой (1998), Т.Г. Стефаненко (2000) и др. В работах данных исследователей раскрывается содержание понятия «толерантность», излагаются философские, социологические и

психологические подходы к данному феномену, обосновываются виды и компоненты толерантности, обозначаются методические подходы к эмпирическому исследованию толерантности, а также обсуждается взаимосвязь толерантности с различными феноменами.

Г.Л. Бардиер (2005) представила концепцию социальной психологии толерантности, определив толерантность как «специфическое свойство личности (группы), возникающее там и тогда, где и когда в процессах общения и взаимодействия обнажается значимость различий как между отдельными людьми, так и между социальными группами» (Бардиер, 2005, с. 44). Толерантность как сложный многоаспектный социально-психологический феномен детально изучалась в работах Л.Г. Почебут (2005), которая рассматривает это понятие как свободу от предрассудков и дискриминации, а также уважение прав других при условии, что и они уважают ваши права. Кроме того, Л.Г. Почебут выделяет четыре этапа в формировании толерантного сознания: 1) определение другого на основе базовых социальной категоризации; 2) сравнение внешних признаков позволяет определить «сходный – иной»; 3) оценка другого по признакам «безопасный – опасный»; 4) возникновение установки на толерантное или интолерантное поведение и восприятие по признакам «дружелюбие – враждебность» (Почебут, 2017, с. 193).

Толерантность школьников и студентов имеет свои отличительные особенности. Так, Л.Н. Богданова (2011) в исследовании толерантности жителей России выявила, что молодежь имеет самые низкие показатели толерантности по сравнению с представителями других возрастных групп. Автор предположила, что большое влияние на это оказала именно категоричность юношей и девушек, их мышление в черно-белых категориях. О.В. Голубь, Е.Л. Ефименко (2006) подчеркивают важность психолого-педагогической работы служб по формированию и развитию толерантности у детей и молодежи. На формирование толерантности школьников и студентов оказывает влияние множество факторов. Данные ряда исследований показали, что выбранная специальность/направление подготовки может положительно воздействовать на укрепление установок толерантного сознания (Грачева, 2009; Карнелович, Казаренков, Казаренкова, 2020). Кроме того, исследователями были выявлены различия в уровне толерантности между юношами и девушками. Так, в работе О.Б. Додзиной (2000) было показано, что у юношей преобладают низкие и средние показатели толерантности, в то время как у девушек обнаружен более высокий уровень.

Нам представляется важным в современной ситуации изучить не только социальные установки по отношению к «чужакам» у молодежи, но и рассмотреть их влияние на успешность адаптации вынужденных мигрантов. Адаптация беженцев неразрывно связана с уровнем толерантности принимающего сообщества. Специфика принимающей страны и форма, в которой доминирующая культура влияет на приезжих, являются мощным фактором, способствующим успешной адаптации беженцев. Низкая толерантность по отношению к мигрантам в целом чаще всего наблюдается в моноэтнических обществах. В то время как в плюралистических странах более выражены показатели толерантности, нередко они закреплены законодательством, что способствует более успешной адаптации мигрантов. Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются беженцы при адаптации к принимающей культуре, чаще всего исследователями отмечается изменение социального и экономического статуса, потеря значимых социальных связей (Смолина, Мельникова, 2017). Таким образом, наряду с экономической адаптацией и связанными с ней трудностями профессиональной самореализации, особую значимость для беженцев приобретают социокультурная и психологическая адаптации. Теплые взаимоотношения и полноценное общение с местным населением

выступают важными составляющими социальной поддержки беженцев, а также способствуют снижению чувств отчужденности, ненужности и бесполезности, которые нередко возникают у этих людей.

В отечественной психологии накоплен большой опыт по реализации психологических программ, направленных на формирование установок толерантного сознания, гуманизацию человеческих отношений, рассчитанных как на беженцев, так и на местных жителей (Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы, 2001). Наиболее интенсивно реализация таких программ (например, тренингов толерантности и позитивного взаимодействия) осуществлялась в образовательной среде.

Ю.Д. Глазкова (2016) в своей работе акцентирует внимание на готовности учителей работать с детьми-беженцами. Ею была разработана методика из нескольких шагов, которая может помочь преподавателям при работе с данной категорией детей. На первом этапе педагог может организовать тестирование или личную беседу с вновь прибывшим учеником. В ходе беседы педагог поймет уровень культурной осведомленности, в рамках опроса изучит адаптацию, установки, стереотипы, страхи. На втором этапе подберет методы и методики работы как с отдельным учеником, так и с классом в целом. Это могут быть лекции о толерантности, проектные задачи, тренинги и т.д. Педагогу следует работать в союзе со школьным психологом, так как это позволит получить устойчивые и качественные результаты относительно адаптивности класса, а также будет способствовать формированию атмосферы толерантности и доброжелательности в образовательной среде.

Известно, что негативизм к чужакам обостряется в кризисные периоды жизни общества, поэтому психолого-педагогическая работа в школах, университетах, индивидуальная и групповая консультационная работа в образовательных центрах и общественных организациях как с местными жителями, так и с беженцами будет способствовать снижению социальной напряженности в России. Все вышеобозначенное указывает на необходимость более детального изучения образа беженца в восприятии молодежи.

Методы исследования

Эмпирическое исследование с целью изучения толерантности по отношению к беженцам у школьников и студентов проводилось анонимно и дистанционно. Объектом исследования выступили школьники в возрасте от 15 до 17 лет (из них 30 девушек и 7 юношей), студенты в возрасте от 18 до 23 лет (из них 22 девушки и 8 юношей), проживающие в Москве, Санкт-Петербурге и Казани. Общее число респондентов составило 67 человек. Для исследования толерантности школьников и студентов, а также изучения социальных установок школьников и студентов по отношению к беженцам использовались следующие эмпирические методы: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); методика «Приписывание качеств» (Д. Кац, К. Брейли); авторская анкета (включающая в себя биполярную шкалу качеств и вопросы, направленные на выявление социально-демографических характеристик).

Результаты исследования

В результате эмпирического исследования были получены следующие данные. У большинства школьников и студентов выявлен средний уровень толерантности, при этом респонденты с низким уровнем отсутствуют, высокий уровень обнаружен у 16 % опрошенных. В экспресс-опроснике «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) присутствует следующее утверждение:

«Беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных проблем не меньше». В контексте нашего исследования толерантности по отношению к беженцам для нас особенно важным было узнать ответы школьников и студентов на данное утверждение. Согласно полученным данным, несмотря на средний уровень толерантности, выявленный у опрошенных, большинство студентов и школьников не считают, что беженцы являются той категорией людей, которая нуждается в повышенной помощи. Можно предположить, что такие показатели являются результатом того, что у большинства участников опроса не было опыта общения с беженцами и их ответы основываются на социальных представлениях о беженцах, сложившихся в современном обществе.

Один из вопросов анкеты был направлен на выявление наличия контакта с беженцами и звучал следующим образом: «Имели ли вы прямой контакт с беженцами?» По результатам опроса только 32 % респондентов имели прямой контакт с беженцами, в то время как 68 % опрошенных ни разу не сталкивались с такой категорией людей. Следует отметить, что все респонденты проживают в тех городах, которые не граничат с ДНР, ЛНР, Украиной. Возможно, если бы наша выборка состояла из школьников и студентов таких городов, как Белгород, Курск, Ростов, то результаты были бы иными. Для уточнения данного предположения и лучшего понимания образа беженцев у российской молодежи разных регионов требуется проведение дополнительных масштабных исследований.

Направленность стереотипов по отношению к беженцам была изучена нами с помощью биполярной шкалы, где участникам опроса предлагалось оценить степень выраженности предложенных характеристик у беженцев по 7-балльной шкале, где «1» соответствует положительному полюсу качества, а «7» – его негативной оценке. Набор биполярных качеств состоял из 7 противоположных по смыслу пар качеств, подобранных согласно целям настоящего исследования: доброжелательный/недоброжелательный, трудолюбивый/ленивый, уважающий законы/не уважающий законы, простодушный/хитрый, нравственный/беснравственный, приятный/неприятный, открытый/замкнутый. Нами было выявлено, что образ беженца в сознании респондентов носит нейтральный характер (у студентов общий средний показатель – 3,8 балла, у школьников – 3,9 балла). Можно предположить, что у молодежи не сформирован образ беженца, большинство никогда с ними не общалось и не представляет, какими они могут быть, поэтому при ответе респонденты выбирали средние значения.

Однако благодаря методике «Приписывание качеств» (Д. Кац, К. Брейли) нам удалось выявить содержательное наполнение образа беженцев у школьников и студентов. Респондентов просили написать пять качеств, присущих типичному беженцу. Результаты (табл. 1) были обработаны с помощью контент-анализа, использовалось и условное деление на положительные качества (имеющие тенденцию к позитивной направленности) и на отрицательные (обладающие негативной направленностью), которое обозначено пунктирной линией.

Основной смысловой единицей анализа стало понятие (например, «доброта»). При систематизации данных была использована классификация психологических качеств человека В.Н. Панферова (1996). Классификация состояла из следующих категорий: 1) общий стиль поведения; 2) общий стиль деятельности; 3) отношение к людям; 4) отношение к себе; 5) качества воли; 6) качества ума; 7) эмоциональные качества; 8) социальные качества. В нашу классификацию была также добавлена категория «Экономическое положение», так как при описании беженцев респонденты использовали такие слова, как «бедность» и «нищета».

Таблица 1

**Качества беженцев с точки зрения студентов и школьников
(контент-анализ, процент от числа опрошенных)**

Группы качеств	Качества		Всего
Общий стиль поведения	Агрессивность (29); потерянности, растерянность (19); скрытность (6,7); осторожность (6,7); усталость (6,7); жадность (2,9); хитрость (2,9)	Доброта (1,3)	9 качеств (54 ответа)
Общий стиль деятельности	Неуверенность (8,9); беспомощность (5,9); вседозволенность (5,9); лень (4,4)	Трудолюбие (5,9); внимательность (5,9); целеустремленность (4,4); решительность (2,9); отважность (2,9)	9 качеств (41 ответ)
Отношение к людям	Наглость (20); подозрительность, настороженность, недоверчивость (19); замкнутость, закрытость (13); лицемерие, лживость (10); эгоизм (6,7); высокомерие (5,9); хамство (5,9); злопамятность (4,4); грубость (4,4)	Благодарность (8,9); открытость (4,4); уступчивость (4,4); искренность (2,9); общительность (2,9)	18 качеств (80 ответов)
Отношение к себе	–	Уверенность в себе (8,9)	1 качество (6 ответов)
Качества воли	Своеволие (4,4); беззащитность (5,9)	Сила, стойкость, терпение (15); храбрость (4,4); упорство (2,9)	13 качеств (30 ответов)
Эмоциональные качества / эмоции	Страх, испуг (51); тревожность (15); грусть (15); злость (6,7); отчаяние (5,9); несчастье (5,9)	–	8 качеств (70 ответов)
Социальные качества	Одиночество (11)	–	1 качество (7 ответов)
Экономическое положение	Бедность, нищета (11)	–	2 качества (11 ответов)

Анализ содержания образа беженцев в сознании опрошенных студентов и школьников согласно данным открытого вопроса: «Напишите, пожалуйста, 5 типичных качеств, присущих, на ваш взгляд, беженцам» – показал, что респонденты для описания качеств беженцев чаще всего использовали эмоции: страх, испуг (51 %), грусть (15 %), злость (6,7 %). Возможно, описание беженцев с помощью эмоций означает, что школьники и студенты считают, что беженцы часто испытывают эти эмоции. С другой стороны, такие ответы могут быть проекцией эмоций респондентов по отношению к беженцам, т.е. они испытывают страх к ним. Для уточнения данного предположения и для лучшего понимания образа беженцев необходимы дальнейшие исследования социальных установок молодежи по отношению к беженцам. Данные, зафиксированные в таблице, указывают на то, что больше всего качеств, характерных для беженцев, представлены в категории «Отношение к людям».

Беженцы, с точки зрения респондентов агрессивные (29 %), наглые (20 %), растерянные (19 %), подозрительные (19 %), сильные (15 %), тревожные (15 %), одинокие (11 %). Данные семь качеств являются лидирующими в ответах студентов и школьников. Стоит отметить, что только одно качество «сильные» имеет позитивную направленность. Если посмотреть на распределение позитивного и негативного восприятия, то 75 % приписываемых характеристик относятся ко второй категории. Полученные результаты свидетельствуют о том, что образ беженца у современных школьников и студентов носит преимущественно негативный характер.

Несмотря на выявленный средний уровень толерантности (как общей, так и этнической), средние показатели биполярной шкалы, результаты контент-анализа ка-

честв, присущих беженцам, позволили нам установить, что в образе беженцев преобладают негативные качества. Использование различных методов для исследования толерантности по отношению к беженцам дало возможность получить «портрет» беженца глазами школьников и студентов, а также сравнить и уточнить полученные данные. Примененный комплекс методик может быть продуктивен и в дальнейших исследованиях, с помощью которых можно выявить эмоциональное отношение студентов и школьников к беженцам.

Заключение

В последние годы феномен толерантности стал объектом пристального внимания как зарубежных, так и отечественных ученых. В современной России работа с беженцами и восприятием этой группы в сознании молодежи имеет высокую актуальность, так как от того, каким образом принимающее население будет воспринимать новых жителей страны, зависит успешность психологической и социокультурной адаптации беженцев. В рамках проводимого нами исследования изучалась толерантность студентов и школьников и их отношение к беженцам.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты: у студентов и школьников средний уровень толерантности, различий между группами не обнаружено. Была выявлена противоречивость данных, так как, с одной стороны, респонденты имеют средний уровень толерантности, но восприятие беженцев носит скорее негативный характер. Данные свидетельствуют о том, что половина опрошенных студентов и школьников считает, что беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных проблем не меньше. Было выявлено содержательное наполнение образа беженца у современной молодежи. Показано, что в образе беженца преобладают негативные качества: страх, агрессивность, наглость, подозрительность, тревожность. Среди положительных характеристик опрошенные отмечают силу и стойкость. Большинство опрошенных используют эмоции в качестве описания качеств, присущих беженцам, что может свидетельствовать о предположении школьников и студентов о том, что беженцы часто испытывают данные эмоции: страх, испуг, грусть, злость. Представленные результаты указывают на необходимость дальнейших исследований в данной сфере. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в работе социально-психологических служб по формированию установок толерантного сознания у принимающего населения по отношению к беженцам, а также воспитанию у подростков и молодежи социальной восприимчивости, эмпатии, сочувствия по отношению к беженцам, что является особенно актуальным, так как именно подрастающему поколению предстоит в дальнейшем строить отношения со своими сверстниками – детьми беженцев, живущих рядом с ними.

Литература

- Бардиер Г. Социальная психология толерантности. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. 120 с.
- Богданова Л.Н. Исследование толерантности // Всероссийский криминологический журнал. 2011. № 1. С. 75–80.
- Глазкова Ю.Д. Социокультурная адаптация детей из семей беженцев в образовательном пространстве в России // Адаптация мигрантов и социализация коренной молодежи в поликультурном образовательном пространстве России и зарубежных стран. Материалы пятой региональной научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016. С. 66–72.

-
- Голубь О.В., Ефименко Е. Л. Проблема формирования толерантности у студентов-медиков // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. 2006. № 3. С. 96–98.
- Грачева Ю.И. Воспитание толерантности студентов в учебно-воспитательном процессе технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 214 с.
- Гуриева С.Д. Психология этнического конфликта. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2021. 406 с.
- Додзина О.Б. Гендерные особенности толерантности подростков // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 255–260.
- Карнелович М.М., Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей // Вестник университета. 2020. № 7. С. 199–205.
- Лебедева Н.М. Этнопсихология. М.: Юрайт, 2023. 491 с.
- Панферов В.Н. Классификация психологических качеств человека // Практическая психология. Методология и методики научных исследований: сборник статей. СПб., 1996. С. 3–21.
- Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межетнической толерантности: учебное пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. 281 с.
- Почебут Л.Г. Межкультурная коммуникативная компетентность: толерантность или ассертивность // Вестник Удмуртского университета. 2017. Т. 27. № 2. С. 189–195.
- Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2001. 279 с.
- Смолина Т.Л. Толерантность и интолерантность в российском обществе: учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство АНО «ИПП», 2006. 68 с.
- Смолина Т.Л., Мельникова А.А. Психология кросс-культурной адаптации. СПб.: Скифия, 2017. 304 с.
- Солдатова Г.У. Психология межетнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
- Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: ИП РАН, «Академический проект», 2000. 320 с.

References

- Bardier, G. S. (2005). *Social psychology of tolerance* [Sotsial'naya psikhologiya tolerantnosti]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta.
- Bogdanova, L. N. (2011). Study of tolerance [Issledovaniye tolerantnosti]. *Vserossiyskiy kriminologicheskii zhurnal*, (1), 75–80.
- Dodzina, O. B. (2020). Gender peculiarities of teenagers' tolerance [Genderniye osobennosti tolerantnosti podrostkov]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal*, (2), 255–260.
- Glazkova, U. D. (2016). Sociocultural adaptation of refugees' children in the educational sphere of Russia [Sotsiokul'turnaya adaptatsiya detey iz semey bezhentsv v obrazovatel'nom prostranstve v Rossii]. In *Adaptation of migrants and socialization of indigenous youth in multicultural educational space of Russia and foreign countries. Materials of the fifth regional scientific-practical conference with international participation* [Adaptatsiya migrantov i sotsializatsiya korennoy molodyozhi v polikulturnom obrazovatel'nom prostranstve Rossii. Materialy pyatoy regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem] (pp. 66–72). Krasnoyarsk.
- Golub, O. V., & Yefimenko, Y. L. (2006). Problem of formation of tolerance among students-medics [Problema formirovaniya tolerantnosti u studentov-medikov]. *Rossiyskiy mediko-biologicheskii vestnik imeni akademika I.P. Pavlova*, (3), 96–98.
- Gracheva, Yu. I. (2009). *Formation of tolerance among students in in educational process of technical university* [Vospitaniye tolerantnosti studentov v uchebno-vospitatel'nom protsesse tekhnicheskogo vuza] [dissertation]. Samara.
- Guriyeva, S. D. (2021). *Psychology of ethnic conflict* [Psikhologiya etnicheskogo konflikta]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta.
-

-
- Karnelovich, M. M., Kazarenkov, V. I., & Kazarenkova, T. B. (2020). Empathy and reflexivity as determinants of ethnic tolerance of Russian and Belorussian students [Empatiynost' i reflektivnost' kak determinant etnicheskoy tolerantnosti studentov russkoy i belorusskoy obschnostey]. *Vestnik universiteta*, (7), 199–205.
- Lebedeva, N. M. (2023). *Ethnopsychology* [Etnopsikhologiya]. Moscow: Urayt.
- Panferov, V. N. (1996). Classification of human psychological characteristics [Klassifikatsiya psikhologicheskikh kachestv cheloveka]. In *Practical psychology. Methodology and methods of scientific research* [Prakticheskaya psikhologiya. Metodologiya i metodiki nauchnykh issledovaniy] (pp. 3–21). Saint Petersburg.
- Pochebut, L. G. (2005). *Understanding cultures: methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. Psychology of interethnic tolerance* [Vzaimoponimaniye kultur: metodologiya i metody etnicheskoy i kross-kul'turnoy psikhologii]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta.
- Pochebut, L. G. (2017). Intercultural communicative competence: tolerance of assertiveness [Mezhkulturnaya kommunikativnaya kompetentnost': tolerantnost' ili assertivnost']. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*, 27(2), 189–195.
- Soldatova, G. U. (Ed.). (2001). *Psychology of refugees and internally displaced persons: experience of research and practical work* [Psikhologiya bezhentsv i vynuždennykh pereselentsev: opyt issledovaniy i prakticheskoy raboty]. Moscow: Smysl.
- Smolina, T. L. (2006). *Tolerance and intolerance in Russian society* [Tolerantnost i intolerantnost v rossiyskom obschestve]. Saint Petersburg: ANO «IPP».
- Smolina, T. L., & Melnikova, A. A. (2017). *Psychology of cross-cultural adaptation* [Psikhologiya kross-kul'turnoy adaptatsii]. Saint Petersburg: Skifia.
- Soldatova, G. U. (1998). *Psychology of interethnic tension* [Psikhologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti]. Moscow: Smysl.
- Stefanenko, T. G. (2000). *Ethnic psychology* [Etnopsikhologiya]. Moscow: IP RAN, Akademicheskii proekt.
-

**ИЗУЧЕНИЕ ПОДВЕРЖЕННОСТИ СТРЕССУ
УСЛОВНО ЗДОРОВЫХ СТУДЕНТОВ
И СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Л.Б. Соловей, Л.Ю. Беленкова

Московский государственный гуманитарно-экономический университет
(Москва, Россия)

Резюме: В статье рассматриваются особенности подверженности стрессу условно здоровых молодых людей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире большинство людей испытывает стресс, и это негативным образом влияет в целом на жизнедеятельность людей. Молодые люди испытывают стресс в силу того, что социальная ситуация развития юношеского возраста сама по себе является стрессогенным фактором. Инвалиды и молодые люди с ОВЗ могут быть в большей мере подвержены стрессу, так как они находятся в еще более невыгодных условиях в отличие от условно здоровых людей. Однако мы предполагаем, что подверженность стрессу лиц с ОВЗ может не сильно отличаться от подверженности стрессу условно здоровых молодых людей, так как подверженность стрессу может зависеть от разных факторов, в частности, от внутренней картины болезни, от отношений, которые складываются у человека с социальной действительностью. Исследование было проведено на базе ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», в вузе, где обучается много студентов с инвалидностью и ОВЗ. Исследование проводилось в период пандемии. В качестве инструмента исследования были использованы следующие методики: оценка нервно-психического напряжения (автор Т.А. Немчин), выявление уровня подверженности стрессам (автор Е.А. Тарасов), шкала психологического стресса PSM-25 (автор Лемур-Тесье Филлион). В ходе исследования гипотеза была подтверждена: значимых различий в подверженности стрессу студентов с ОВЗ и условно здоровых студентов не обнаружено.

Ключевые слова: стресс, подверженность стрессу, юношеский возраст, условно здоровые студенты, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

**STUDY OF STRESS SUSCEPTIBILITY
OF CONDITIONALLY HEALTHY STUDENTS
AND STUDENTS WITH DISABILITIES**

Larisa B. Solovey, Larisa Y. Belenkova

Moscow State University of Humanities and Economics
(Moscow, Russia)

Annotation. The article discusses the peculiarities of stress susceptibility of conditionally healthy young people and young people with disabilities. The relevance of the study is due to the fact that in the modern world, most people experience stress, and this negatively affects the life of people in general. Young people experience stress due to the fact that the social situation of the development of adolescence itself is a stressful factor. Disabled people and young people with disabilities may be more susceptible to stress, as they are in even more unfavorable conditions in contrast to conditionally healthy people. However, we assume that the stress susceptibility of persons with disabilities may not

differ much from the stress susceptibility of conditionally healthy young people, since stress susceptibility may depend on various factors, in particular on the internal picture of the disease, on the relationship that a person develops with social reality. The study was conducted on the basis of the Moscow State University of Humanities and Economics, a university where many students with disabilities and disabilities study. The study was conducted during the pandemic. The following methods were used as a research tool: assessment of neuropsychic stress (author T.A. Nemchin), identification of the level of stress susceptibility (author E.A. Tarasov), PSM-25 psychological stress scale (author Lemur-Tessier Fillion). During the study, the hypothesis was confirmed, no significant differences in the stress susceptibility of students with disabilities and conditionally healthy students were found.

Keywords: stress; exposure to stress; adolescence; conditionally healthy students; students with disabilities.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-47-55

Для современной жизни характерны высокие темпы, жесткая конкуренция, все увеличивающийся поток информации, которую необходимо принять, переработать и научиться применять в короткие сроки. Стремление соответствовать этим требованиям диктует необходимость беспрестанно повышать уровень профессиональной компетентности, что, в свою очередь, уже ведет к физическим и интеллектуальным перегрузкам. Человек испытывает огромные стрессы. При этом, по данным М.Ю. Любченко, В.В. Столяровой (2016), только 10 % населения стрессоустойчивы, 25 % переживают стресс с потерями для здоровья, 2/3 всех заболеваний занимают невротические заболевания, связанные со стрессом. Постоянные стрессы могут привести человека к различным заболеваниям сердечно-сосудистой, эндокринной систем, головным болям, бронхальной астме и другим негативным последствиям.

В современной научной литературе можно встретить различные значения термина «стресс»: сильное неблагоприятное, отрицательно влияющее на организм воздействие; субъективные реакции, отражающие внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения, разворачивающиеся во внутриличностном плане; неспецифические черты физиологических и психологических реакций организма при сильных, экстремальных для него воздействиях, вызывающих интенсивные проявления адаптационной активности.

Согласно Г. Селье, стресс – есть неспецифический ответ организма на предъявление ему требования (1960). Г. Селье и его ученики считают, что стресс является неспецифической основой многих заболеваний, хотя может приносить не только вред, но и пользу.

В соответствии с когнитивной теорией R.S. Lazarus (1993) стрессовая реакция организма возникает лишь тогда, когда сам человек решает, что обстоятельства предъявляют слишком высокие требования и их разрешение значительно превышает запас ресурсов организма, что соответственно ставит под угрозу его благополучие.

По мнению Ю.А. Александровского (2005) и А. Тадевосяна (2006), стресс является компенсирующей приспособительной реакцией, при которой в кровь поступают гормоны и биологически активные вещества, помогающие организму пережить психотравмирующую ситуацию.

Л.А. Китаев-Смык (2009) считает, что стресс – это неспецифические физиологические и психологические проявления адаптационной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях, имеющих определенную значимость для человека.

Юноши и девушки в большей мере подвержены стрессу. Социальная ситуация развития юношеского возраста сама по себе является стрессогенным фактором (Анд-

реева, 2019). Неопределенность данного периода и особенно неопределенность будущего вызывает у молодых людей беспокойство, тревогу. Также необходимо отметить, что юношеский период является периодом максимализма – поведение молодых людей не отличается гибкостью. В случае, если молодые люди являются студентами, причинами стресса для них могут быть экзамены, переезд на новое место, плохие условия проживания, семейные конфликты, внешность. И.А. Корягиной и Г.В. Королевым (2019) были выделены источники стресса среди студентов высших учебных заведений: недостаток сна, неумение грамотно распределять время, большая учебная нагрузка, невыполненное задание или выполненное не вовремя, отсутствие интереса к учебной дисциплине, низкая успеваемость и т.д. К стрессогенным факторам студентов необходимо также добавить огромное множество информационных потоков, в том числе поступающих от различных гаджетов. По данным Т.П. Кормилкиной, В.Ю. Попова, Т.А. Бuryгиной, Г.Н. Шеметовой (2017), 43 % студентов используют гаджеты в течение суток больше 5 часов, 25 % – 2–3 часа, 19 % – 4–5 часов. К тому же, как отмечает Е.Н. Шутенко (2018), «сегодняшняя российская молодежь, помимо собственных возрастных проблем в локальном социальном контексте, оказывается под прицелом действия различных деструктивных сил в глобальной информационной войне против нашей страны со стороны коллективного Запада».

Молодые люди с ограниченными возможностями здоровья в плане подверженности стрессам находятся в еще более невыгодных условиях в отличие от условно здоровых молодых людей. Физические ограничения, безусловно, оказывают влияние на психику и эмоциональную сферу человека. Ключевые особенности высших психических функций студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, по мнению Т.В. Шининой: быстрая утомляемость, медленная вработываемость в процесс, слабое переключение, большая потребность в отдыхе, а также сниженный объем кратковременной памяти (2011). А.М. Павлова (2016) считает, что для студентов с ограниченными возможностями здоровья проблемным является построение межличностных отношений. Студенты не адекватны в самовосприятии, самопознании, восприятии окружающих, в результате чего они не удовлетворены отношениями с миром, окружающими людьми, у них нарушается социально-психологическая адаптация в целом. В.М. Гребенникова, Т.И. Бонкало, Е.Ю. Руденко (2019) у студентов с ограниченными возможностями здоровья выделяют «низкие рефлексивные способности, неумение адекватно осознавать то, как их воспринимают другие, страх быть естественным, конгруэнтным в общении, неспособность к быстрому установлению психологического эмоционального насыщенного контакта с людьми, недостаточный уровень развития креативных черт личности». Е.С. Фоминых (2012) считает, что студенты с ОВЗ проявляют виктимность и склонность к беспомощному поведению, агрессивным реакциям, не критичность, конфликтность, а также фиксируются на негативном опыте, страхе перед неприятностями, у них обострена забота о безопасности, они конформны, несамостоятельны в решении проблем, их активность и инициатива ослаблены.

Однако среди студентов с ограниченными возможностями довольно часто встречаются успешно адаптировавшиеся к образовательной среде. Успешность социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями, их подверженность или неподверженность стрессу, по мнению Ю.М. Жидковой и Л.Н. Малоросовило (2017), зависит от специфики их внутренней картины здоровья, болезни, дефекта. Феномен «внутренней картины болезни» в свое время был раскрыт А.Р. Лурией (1977). Он его определил как то, что испытывает и переживает больной, общее самочувствие, вся масса его ощущений, самонаблюдений, его представления о своей болезни, о ее причинах. Внутренняя картина здоровья – это представление человека о собственном здоровье,

установка по отношению к здоровью. Как внутренняя картина здоровья, так и внутренняя картина болезни формируются в процессе социализации человека. На их формирование влияют опыт окружающих и сведения, почерпнутые из средств массовой информации и литературных источников.

В.В. Николаевой (1970) были выделены следующие уровни внутренней картины болезни: уровень непосредственно-чувственного отражения болезни (то, что чувствует человек в результате болезни), эмоциональный уровень (переживания человека, связанные с болезнью), интеллектуальный уровень (знания человека о своем заболевании, его течении, причинах и последствиях), мотивационный уровень (актуализация здоровьесберегающего поведения). Среди факторов, влияющих на внутреннюю картину болезни, ею были выделены половые, возрастные особенности, профессиональный статус, особенности темперамента, личности. В зависимости от внутренней картины болезни у каждого лица с ограниченными возможностями здоровья формируется собственный стиль поведения: человек либо борется с болезнью, адаптируется к ней, либо капитулирует перед болезнью, возможно, не признает дефект. То есть внутренняя картина болезни может регулировать поведение человека в позитивном векторе, влияя на продолжение борьбы и стремление к полному выздоровлению, или в негативном векторе, усугубляя физическое состояние.

В психологии уже много лет изучается поведение людей, направленное на психологическое преодоление стресса – совладающее поведение или копинг-стратегии. Также в литературе встречается термин «устойчивость к стрессу». Под устойчивостью к стрессу понимают степень адаптации человека к воздействию экстремальных факторов среды, которая проявляется в активации ресурсов организма и психики, в изменении работоспособности и поведения человека. Устойчивость к стрессу и совладающее поведение – понятия, связанные друг с другом. S. Folkman и R.S. Lazarus (1988) была разработана трехфакторная модель копинг-механизмов, которая включает копинг-стратегии, копинг-ресурсы, копинг-поведение. G.E. Vaillant (1997) в преодолевающем поведении выделил копинг-категории: обращение к социальной поддержке; сбор информации для умения видеть опасность и отрететировать ответы на нее; развертывание бессознательных устойчивых механизмов (альтруизм, юмор, сублимация).

Индивидуальный стиль совладающего поведения часто формируется под влиянием ближайшего социального окружения, прежде всего семьи. Формирование совладающего поведения под влиянием семьи было рассмотрено в исследованиях С.А. Корзун, Э.В. Остроумовой, И.А. Русяевой, М.В. Богдановой и др. С.А. Корзун и Э.В. Остроумовская (2019) считают, что «в семьях, где доминируют в отношениях родителей с подростками директивность, неразвитость родительских чувств, есть тенденция к проявлению подростками менее продуктивных моделей совладающего поведения, таких копинг-стратегий, как «бегство-избегание» и «поиск социальной поддержки» в разрешении трудных жизненных ситуаций. В семьях, где родители проявляют максимальное внимание к подростку, велика вероятность проявления подростками конструктивного разрешения трудных жизненных ситуаций». Выработанные в подростковом возрасте копинг-стратегии в дальнейшем переносятся на последующие возрастные этапы. И.А. Русяева, М.В. Богданова (2019) подчеркивают: «От согласованности реального поведения родителя и защитных способов, которым он учит ребенка, зависит последовательность воспитания, эмоциональное состояние ребенка, а также его самопонимание и стрессоустойчивость».

Для изучения различий подверженности стрессу условно здоровых молодых людей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья нами было обследовано 40 студентов. Базой исследования послужил Московский государственный гу-

манитарно-экономический университет. Из общей выборки 20 студентов – условно здоровые, 20 студентов – лица с ограниченными возможностями здоровья. Исследование было проведено в период пандемии. Инструментами исследования служили следующие методики: оценка нервно-психического напряжения (автор Т.А. Немчин), выявление уровня подверженности стрессам (автор Е.А. Тарасов), шкала психологического стресса PSM-25 (авторы R. Tessier, L. Lemyre, L. Fillion).

Диагностика по методике «Оценка нервно-психического напряжения» (табл. 1) выявила следующие результаты у студентов с ограниченными возможностями здоровья: слабое нервно-психическое напряжение проявляют 74 % студентов, среднее – 26 %, студентов с высоким нервно-психическим напряжением не выявлено. Условно здоровые студенты показали следующие результаты: слабое нервно-психическое напряжение проявляют 79 % условно здоровых студентов, среднее – 21 %, высокое нервно-психическое не обнаружено.

Таблица 1

**Результаты диагностики нервно-психического напряжения студентов
по методике «оценка нервно-психического напряжения» (автор Т.А. Немчин)**

Группы студентов	Нервно-психическое напряжение (%)		
	Слабое	Среднее	Высокое
Студенты с ограниченными возможностями здоровья	74	26	–
Условно здоровые студенты	79	21	–

Таким образом, результаты у обеих групп почти схожи. Среди условно здоровых студентов на 5 % больше студентов со слабым нервно-психическим напряжением. Является ли это значительным показателем? Вычисления по U-критерию Манна-Уитни выявили, что различия в показателях студентов с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых студентов не значимы. $U = 153$, при $U_{кр} = 113$. Необходимо отметить, что для слабого нервно-психического напряжения характерно спокойное и уравновешенное состояние, улучшение внимания, мобилизация, когда повышаются как психические, так и физические возможности организма, работоспособность, устойчивость к действию неблагоприятных факторов. Отличие умеренного нервно-психического напряжения от слабого состоит в том, что уровень мобилизации резервов ниже, энергетические ресурсы организма мобилизуются практически полностью. А для чрезмерного нервно-психического напряжения характерно перенапряжение регуляторных систем организма, снижение концентрации внимания, мотивации к работе, резкое снижение интеллектуальных и энергетических ресурсов организма, падение иммунитета.

Диагностика уровня подверженности стрессам по методике Е.А. Тарасова показала (табл. 2), что низкий уровень подверженности стрессу проявляется у 5 % студентов с ограниченными возможностями здоровья, средний – у 69 %, завышенный – у 21 %, высокий – у 5 % студентов. У условно здоровых студентов выявились следующие показатели: низкого уровня нет, средний – у 68 %, завышенный уровень – у 32 %, высокий уровень отсутствует.

Таблица 2

**Уровень подверженности стрессам
у студентов с ограниченными возможностями здоровья
и условно здоровых студентов**

Группы студентов	Уровень подверженности стрессам (%)			
	Низкий	Средний	Завышенный	Высокий
Студенты с ограниченными возможностями здоровья	5	69	21	5
Условно здоровые студенты	–	68	32	–

Вычисления по критерию Манна-Уитни показали, что различия в показателях условно здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья не значимы. $U = 176$, при $U_{кр} = 113$. Необходимо отметить, что низкий уровень подверженности стрессу может означать, что человек живет спокойно и размеренно, он справляется с проблемами, которые возникают. Средний уровень подверженности стрессу наблюдается у людей, чья жизнь наполнена деятельностью и напряжением. Завышенный уровень подверженности стрессу характерен для людей честолюбивых, мечтающих о солидной карьере, их жизнь – это беспрестанная борьба. Высокий уровень подверженности стрессу может угрожать здоровью людей.

Диагностика по методике «Шкала психологического стресса PSM-25» у подавляющего большинства респондентов с ограниченными возможностями здоровья выявила низкий показатель психической напряженности (63 %). Средний уровень психической напряженности выявлен у 32 %, высокий уровень – у 5 % студентов с ограниченными возможностями здоровья. У условно здоровых студентов показатели следующие: у 69 % – низкий показатель психической напряженности, у 26 % – средний показатель психической напряженности, у 5 % – высокий показатель психической напряженности.

Таблица 3

**Показатели психической напряженности студентов
по методике «Шкала психологического стресса PSM-25»**

Группы студентов	Уровень стресса (%)		
	Низкий	Средний	Высокий
Студенты с ограниченными возможностями здоровья	63	32	5
Условно здоровые студенты	69	26	5

Необходимо отметить, что состояние, психологически адаптированное к рабочим нагрузкам, оценивается как низкий уровень, состояние, когда наблюдается некоторое истощение организма, усталость – как средний, состояние дезадаптации и психического дискомфорта – как высокий. Вычисления по критерию Манна-Уитни показали, что различия в показателях условно здоровых студентов и студентов с ОВЗ по данной методике не значимы. $U = 173,5$, при $U_{кр} = 113$.

Таким образом, сопоставив результаты всех методик, можно отметить следующее. Высокий уровень подверженности стрессу не наблюдается как у студентов с ограниченными возможностями здоровья, так и у условно здоровых студентов. Для подавляющего большинства студентов характерен низкий уровень подверженности стрессу. Все это может говорить о положительном эмоциональном фоне происходящих событий, невысоких психических и физических нагрузках, привычном темпе деятельности, состоянии оптимальной работоспособности и продуктивности организма, психологической адаптированности студентов к рабочим нагрузкам. Мы полагаем, что такие результаты могут быть связаны с дистанционным обучением. Возможно, домашняя обстановка оказывала влияние на понижение уровня подверженности стрессу. Лишь небольшая часть респондентов имеет средний уровень стресса. Возможно, это связано как с повышенной личной ответственностью студентов, так и с реакцией на домашнюю обстановку, которая могла быть не самой подходящей для обучения. Отсутствие значимых различий в показателях условно здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья может быть также связано с тем, что у студентов с ограниченными возможностями здоровья на каком-то этапе их жизненного пути уже сформированы определенные копинг-стратегии, в результате чего они не столь под-

вержены стрессу, а также с тем, что они в момент проведения эмпирического исследования находились в благоприятных жизненных условиях.

Литература

- Александровский Ю.А. Посттравматическое стрессовое расстройство и общие вопросы развития психогенных заболеваний // Российский психиатрический журнал. 2005. № 1. С. 4–12.
- Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов: дис. ... канд. псих. наук. Тамбов, 2019. 219 с.
- Гребенникова В.М., Бонкало Т.И., Руденко Е.Ю. Особенности развития у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья качеств конкурентоспособной личности // Педагогика и просвещение. 2019. № 4. С. 76–85.
- Жидкова Ю.М., Малоросовило Л.Н. Внутренние картины здоровья и болезни студента с ограниченными возможностями здоровья как факторы его социальной интеграции в образовательном пространстве вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 39. С. 711–715. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970469.htm> (дата обращения: 5.05.2023).
- Китаев-Смык Л.А. Психология стресса Психологическая антропология стресса. М.: Академический Проект, 2009. 943 с.
- Корзун С.А., Остроумецкая Э.В. Взаимосвязь детско-родительских отношений с совладающим поведением подростков // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие. Материалы V Международной научной конференции. Том 2. Кострома: КГУ, 2019. С. 50–53.
- Корягина И.А., Королев Г.В. Изучение источников стресса среди студентов высших учебных заведений // Гуманитарные науки. 2019. № 3 (47). С. 155–158.
- Кормилкина Т.П., Попов В.Ю., Бурыгина Т.А., Шеметова Г.Н. Использование гаджетов среди студенческой молодежи и их воздействие на здоровье студентов и формирование патологии // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2017. Т. 7. № 6. С. 823–824.
- Лурия А.Р. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. М.: Медицина, 1977. 111 с.
- Любченко М.Ю., Столярова В.В. Роль социальных факторов в развитии невротических расстройств // Медицина и экология. 2016. № 2. С. 37–44.
- Николаева В.В. Внутренняя картина болезни при некоторых психических заболеваниях: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1970. 18 с.
- Павлова А.М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации // Молодой ученый. 2016. № 18 (122). С. 193–196. URL: <https://moluch.ru/archive/122/33614/> (дата обращения: 5.05.2023).
- Русяева И.А., Богданова М.В. Связь защитно-совладающего поведения отцов и детей // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие. Материалы V Международной научной конференции. Том 2. Кострома: КГУ, 2019. С. 92–96.
- Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960. 254 с.
- Тадевосян А. Стрессология как теоретическая концепция стрессовых расстройств (аналитический обзор) // Российский психиатрический журнал. 2006. № 6. С. 86–92.
- Шинина Т.В. Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 3. С. 145–150.
- Шутенко Е.Н. Психологическое здоровье молодежи в условиях социокультурных трансформаций современного общества // Психолог. 2018. № 3. С. 32–40. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27044 (дата обращения: 5.05.2023).
- Фоминых Е.С. Психологический анализ рисков виктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной среде // Грани познания. 2012. № 2. С. 69–73.
-

-
- Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present, and future // *Psychosomatic Medicine*. 1993. Vol. 55(3). Pp. 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Folkman S., Lazarus R.S. *Manual for Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychological Press, 1988.
- Vaillant G.E. *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown, 1997.

References

- Aleksandrovskiy, Yu. A. (2005). Post-traumatic stress disorder and general issues of the development of psychogenic diseases [Posttravmaticheskoe stressovoe rasstroystvo i obshchie voprosy razvitiya psikhogennykh zabolevaniy]. *Rossiyskiy psikhiatricheskii zhurnal*, (1), 4–12.
- Andreeva, A. A. (2019). Stress resistance as a factor in the development of a positive attitude to learning activities among students [Stressoustoychivost' kak faktor razvitiya pozitivnogo otnosheniya k uchebnoy deyatel'nosti u studentov] [dissertation]. Tambov.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1998). *Manual for Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychological Press.
- Fominykh, E. S. (2012). Psychological analysis of the risks of victimization of students with disabilities in the professional and educational environment [Psikhologicheskii analiz riskov viktimizatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v professional'no-obrazovatel'noy srede]. *Grani poznaniya*, (2), 69–73.
- Grebennikova, V. M., Bonkalo, T. I., & Rudenko, E. Yu. (2019). . Features of the development of competitive personality qualities in students with disabilities and disabilities [Osobennosti razvitiya u studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kachestv konkurentosposobnoy lichnosti]. *Pedagogika i prosveshchenie*, (4), 76–85.
- Kitaev-Smyk, L. A. (2009). *Psychology of stress Psychological anthropology of stress* [Psikhologiya stressa Psikhologicheskaya antropologiya stressa]. Moscow: Akademicheskii Proekt.
- Kormilkina, T. P., Popov, V. Yu., Burygina, T. A., & Shemetova, G. N. (2017). The use of gadgets among students and their impact on the health of students and the formation of pathology [Is-pol'zovanie gadzhetov sredi studencheskoy molodezhi i ikh vozdeystvie na zdorov'e studentov i formirovanie patologii]. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsiy*, 7(6), 823–824.
- Koryagina, I. A., & Korolev, G. V. (2019). Studying the sources of stress among students of higher educational institutions [Izuchenie istochnikov stressa sredi studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy]. *Gumanitarnye nauki*, (3), 155–158.
- Korzun, S. A., & Ostrometskaya, E. V. (2019). Interrelation of child-parent relations with coping behavior of adolescents [Vzaimosvyaz' detsko-roditel'skikh otnosheniy s sovladayushchim povedeniem podrostkov]. In *Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being. Materials of the V International Scientific Conference* [Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie. Materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii] (vol. 2, pp. 50–53). Kostroma: KGU.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Luriya, A. R. (1977). The internal picture of diseases and iatrogenic diseases [Vnutrennyaya kartina bolezney i iatrogennye zabolevaniya]. Moscow: Meditsina.
- Lyubchenko, M. Yu., & Stolyarova, V. V. (2016). The role of social factors in the development of neurotic disorders [Rol' sotsial'nykh faktorov v razvitii nevroticheskikh rasstroystv]. *Meditsina i ekologiya*, (2), 37–44.
- Nikolaeva, V. V. (1970). *The internal picture of the disease in some mental diseases* [Vnutrennyaya kartina bolezni pri nekotorykh psikhicheskikh zabolevaniyakh] [dissertation abstract]. Moscow.
- Pavlova, A. M. (2016). Subjective features of students with disabilities that prevent their successful adaptation [Sub'ektivnye osobennosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, prep'yatstvuyushchie ikh uspeshnoy adaptatsii]. *Molodoy uchenyy*, (18), 193–196. URL: <https://moluch.ru/archive/122/33614/>
-

-
- Rusyaeva, I. A., & Bogdanova, M. V. (2019). Connection of protective and coping behavior of fathers and children [Svyaz' zashchitno-sovladayushchego povedeniya ottsov i detey]. In *Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being. Materials of the V International Scientific Conference* [Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie. Materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii] (vol. 2, pp. 92–96). Kostroma: KGU.
- Sel'e, G. (1960). *Essays on the adaptation syndrome* [Ocherki ob adaptatsionnom sindrome]. Moscow: Medgiz.
- Shinina, T. V. (2011). Personality problems of disabled people: socio-psychological aspects [Problemy lichnosti invalidov: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, (3), 145–150.
- Shutenko, E. N. (2018). Psychological health of youth in the conditions of socio-cultural transformations of modern society [Psikhologicheskoe zdorov'e molodezhi v usloviyakh sotsiokul'turnykh transformatsiy sovremennogo obshchestva]. *Psikholog*, (3), 32–40. Retrieved from https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27044
- Tadevosyan, A. (2006). Stressology as a theoretical concept of stress disorders (analytical review) / A. Tadevosyan [Stressologiya kak teoreticheskaya kontseptsiya stressovykh rasstroystv (analiticheskiy obzor)]. *Rossiyskiy psikhiatricheskii zhurnal*, (6), 86–92.
- Vaillant, G. E. (1997). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Zhidkova, Yu. M., & Maloroshvilo, L. N. (2017). Internal pictures of health and illness of a student with disabilities as factors of his social integration in the educational space of the university [Vnutrennie kartiny zdorov'ya i bolezni studenta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak faktory ego sotsial'noy integratsii v obrazovatel'nom prostranstve vuza]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"*, (39), 711–715. Retrieved from <http://e-kontsept.ru/2017/970469.htm>
-

INTELLECTUAL ARCHITECTONICS OF REGIONAL INFORMATION AND EDUCATION SPACES IN THE NEW REALIA OF PROFESSIONAL POTENTIAL DEVELOPMENT

Sergei A. Nelyubov, Konstantin B. Umbrashko, Nadezhda E. Bulankina

Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement
& Vocational Retraining of Education Workers
(Novosibirsk, Russia)

Abstract. This study is a continuation of longitudinal research in the problem area of humanistic activities of the regional information and education environment, which is currently undergoing significant changes due to the actual value aspects of the polyphony of innovative theoretical research and pedagogical findings. The authors see the mission and goals of this article in presenting some novel results of the investigation of regional peculiarities in the aspect of integrated modeling and design. Based on theoretical, methodological and practical search of modern realities the article focuses on the environmental and cultural approaches as the leading ones. The latter helps to formulate the following methodological message: the constructive self-development of the region professional potential is possible if focused on leadership and communicative strategic guidelines. Modeling and designing of the humanitarian trends of the regional information and educational spaces are to develop the research array in terms of the use of systemic humanistic, humanitarian and communicative strategies. It means the reflexive activity on cultural self-determination of a personality who turns/goes professional, and then is in need of the basic intellectual skill set as a priority. As a result of developing the axiology context of the current target study, this project reflects the innovative dominant value trends integrated into the sociocultural and professional system of the region within the threefold intellectual architectonics covering the findings for professional potential development in terms of a) psychological balance; b) the intellectual component of a goer professional c) the communication management of professionals. In conclusion, the authors state the significance of the target goals and devices to systematically develop, test and implement optimal models of communication models for the existence of the participants of a secure information and communication environment, taking into account regional specifics.

Keywords: humanizm, humanitarian practices, the Self as Cultural, psychological balance, information and communication environment, professional potential.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АРХИТЕКТОНИКА РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

С.А. Нелюбов, К.Б. Умбрашко, Н.Е. Буланкина

Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
(Новосибирск, Россия)

Резюме. Данное исследование является естественным продолжением лонгитюдного исследования в проблемном поле гуманизации региональной информационно-образовательной

среды, которая в настоящее время претерпевает значительные изменения в силу актуализации ценностных аспектов в полифонии теоретических изысканий и педагогических разработок. Целевые установки заключаются в дальнейшей разработке и презентации основных направлений инновационной образовательной деятельности с учетом региональных особенностей в аспекте комплексного моделирования и проектирования. В результате теоретико-методологического и практического осмысления современных реалий в мире и регионе в статье в качестве ведущих подходов используются средовой и культурологический подходы, позволившие сформулировать следующий методологический посыл, согласно которому конструктивное становление современного профессионального потенциала в регионе возможно с опорой на лидерские и коммуникативные стратегические ориентиры. Моделирование и проектирование гуманитарных направлений развития региона доминируют при разработке проблемного поля исследования в области системной гуманизации и гуманитаризации информационно-образовательной среды во имя культурного самоопределения личности профессионала, в базе которого приоритет за интеллектуальной составляющей. Определение ценностных горизонтов образования позволяет в рамках триединой по цели и задачам интеллектуальной архитектуры как результата многолетнего исследования регионального уровня системно реализовывать интегративную комплексную модель целевых установок, содержания и технологичности учебно-воспитательного процесса. В частности, от проектной деятельности педагога – к культурным практикам обучающихся в формате проектов в целях создания условий безопасного образовательного пространства. На базе ценностного контекста искомого микроисследования предложена одна из возможных моделей инновационных интегрированных практик в рамках непрерывного образования, в базе которого: 1. Ценностный контекст, охватывающий наиболее значимые аспекты создания условий психологического равновесия в информационно-социокультурной среде. 2. Ведущие направления научно-методической поддержки профессионального педагогического сообщества в условиях инновационной образовательной идеологии в аспекте интеллектуальной составляющей. 3. Качественные изменения архитектуры коммуникационного менеджмента непосредственных его участников. В заключение авторы делают вывод о необходимости дальнейшей системной разработки, апробации и реализации оптимальных моделей взаимодействия и бытования непосредственных участников в условиях безопасной информационно-коммуникативной среды с учетом региональных особенностей и возможностей.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитарные практики, культурное самоопределение личности, психологическое равновесие, информационно-коммуникативная среда, профессиональный потенциал.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-56-64

Background

The focus on professionalization of a modern specialist within varied state social and educational program innovations and trends is a priority goal to promote and implement the intellectual ratio (cognition, emotion, status in terms of language and communicative competences) based on authentic Knowledge Content (KC), Digital Technologies (DT), and Communication Management Techniques (CMT) into all spheres of social and educational activity of a personality. For it is the New Times of Digitalization within all spheres of our life give us no way out but to be in the centric chaotic postindustrial society with its constructive changes and challenge, in particular, within innovative scientific initiatives aimed at Artificial Intellect Search Designs. Written out of years of experience and observation in Russia the model under consideration is positioned in the spaces of the Russian educational constructive environmental changes for professionalization of a modern student/educator in a society mobilized for authentic education. A critical vision of the accumulated experience in Pedagogy and Pragma as the leading ideology of this micro-study allows one to highlight such an important aspect as psychological comfort to investigate organizational and pedagogical trends to ensure the secu-

rity and psychological balance of teachers and students in the learning and teaching process. At present it is no secret that the security first and foremost has been associated with the final certification of students for more than a year, positioned as a destabilizing factor of Russian education as a whole. Dissatisfaction with the educational results is often demonstrated on both levels, national and regional. The issue of the need to conduct the Unified State Exam within the problem subject areas, as well as educational organizations, is controversial. The causes of the objective and subjective nature of the psychological imbalance within transformations of education are investigated. The reasons are lack of human resources, professional deficits of teachers, in particular, the need to improve the communication and linguistic culture of the individual, the authenticity of educational and methodological resources for educational organizations. As for the current context of introducing the Updated Federal State Educational Standards, we are to be in the know that the evaluation of the results of the development of State and Regional sociocultural programs is to become a socially significant and motivating factor and mechanism in the system of high-quality national status of education. As is the case, this should ensure the continuity of the process for providing relevant feedback while designing a safe communication environment based on psychological balance in the aspect of the specifics of the Regional opportunities – sociocultural, educational, professional (Bulankina, Neljubov, Umbrashko, 2022; Bulankina et al., 2019), i.e. intellectual architectonics of the problem issues under investigation.

Scientific exposition

Currently, for improving the Concept Sphere of humanities education and for achieving the educational results via mastering novel educational program initiatives of the State, of particular importance is the research area for optimal knowledge and the skill set in regard to *Content, Technology and Communication Management* modus (C.T. & S.M) for the information and language/communication security within the structural intellectual elements of the regional communication eco-system spaces. Number One Knowledge Content problem based on the Concept Sphere of Russia Education, the Humanities and Languages – grammar and lexis, textbooks as the reflection of dominant values of our country and the State, the core of devices and the choice of textbooks – currently unified focuses on a priority of a communication-semantic paradigm of modern education covering the universal values, human life and health, free personal development. Now it concerns the process of discussing by both our Citizenship and Educators, the past few years, the statements consider several initiatives to modernizing public effects for providing new opportunities to adult citizens and social organizations. They are Subject Concepts, State Education Standards, National project “Education”, etc.

These Leadership trends are in need of the Self as intellectual and cultural of professionals able to make the outmost of critical thinking skills set in regard to comprehension for the social events and life values (Adem, Berkessa, 2022; Bulankina, 2020; Bulankina, Neljubov, Umbrashko, 2022; Döös, Wilhelmson, 2015; Rönnerman, Edwards-Groves, Grootenboer, 2015). The appeal to these strategic aspects of the problem within the current on Leadership-via-Communication ideology of education is to clarify and solve the actual issues of life-long development of a being. *First*, the integration processes into public school and university education involves cooperation and communication on each level of the architectonics of the region – citizens and public administration, educators, etc. (Adem, Berkessa, 2022; Bulankina, 2020; Döös, Wilhelmson, 2015; Louis, 2015; Sunde, Ulvik, 2014). *Second*, based on *andragogy* as a learning approach to innovation trends the public school system is to reconsider the learning/teaching process from the face-to-face activity in ready-made, well-organized information concept to the socio-cultural component as maxima (Döös, Wilhelm-

son, 2015; Khukhlaev et al., 2020; Lopatukhina et al., 2020; Louis, 2015). *Third*, the transformation of the educational process within Leadership issues into the communication of all participants on equal terms as professional mixers is to be based on intellectual component for doable students to understand for comprehension authentic culture as creative potential element of the social activity, and moral education (Döös, Wilhelmson, 2015; Lopatukhina et al., 2020; Merket, 2022; Sunde, Ulvik, 2014). Thus, based on these ideological concepts the goal of this study is threefold while considering and improving each element of humanities teaching and national/international cultures in terms of novel humanities & language didactic priorities that constitute the core of value dominants of Russian Education to answer the following questions in terms of intercultural communication in terms of regional peculiar specifics and possibilities.

Methodology

The empirical array focused on humanism concepts of the multicultural education space and the process where a) the pedagogical axiology of the educational process has a huge potential for creating psychologically comfortable atmosphere for cultural reproduction and developing the student's motivational readiness for the Self as learning in the supportive learning and teaching concepts of intercultural communication; b) multicultural education refers to an idea or concept, a movement for educational reforms, and to the process in terms of a holistic approach to the student language component based on intellectual potential via personal languages of learning – thesaurus, intellect, activity, and status; c) all students regardless their culture and education background have equal opportunities to learn, and to experience educational equality when receiving education; students who belong to a common macro-culture, are more likely to succeed than students who belong to micro-cultures having other culture characteristics; d) the project activity of the teacher – the culture activity of students in the format of projects – conditions for a secure educational space.

Results and their discussion

These conceptual ideas constitute the basis for the Dominant Value Design of Intellectual Architectonics in the aspect of personified planning and programming via Mentoring at the teacher refresher courses the past five years in the period of 2019 till present. The search approbation is held on the basis of In-Service Training and Retraining Institution, and regional public schools where regular renovation of personified planning and programming gives grounds for the holistic realization of the prior principles of humanism and communicative paradigm of this study. In sum, the main conceptual idea states that environmental and cultural approaches as the leading ones made it possible to formulate the following methodological message, according to which the constructive formation of modern professional potential in the region is possible if based on leadership and communicative strategic guidelines.

- 1) What kind of Knowledge Content is of prior importance?
- 2) What kind of Technology tools is a priority?
- 3) Which post-effects are of primary significance in our own, national educational system and the cultural concepts that underlie it?

1. According to the environmental approach the learning/teaching process is discussed as the spaces within the polyphony of languages (Bulankina et al., 2019) that need the purposeful formation based on integration processes in terms of culture and language pluralism; integration leads to holism and humanitarian self-organization. At any rate our regional education practice shows that the process focuses mainly on the formation of students' instrumental components of activity, in which personal qualities remain unclaimed. The focus on the role of personal and humanities culture in the educational process is still declarative. The sys-

tem of modern education suffers from cultivating fragments of knowledge, adaptive skills; does not form consciousness, does not actualize its reflexive and spiritual potential. The contradiction between pedagogical theory and educational practice is growing. The problem area as the methodological readiness of the teacher to solve the tasks listed above is reasonable for one can still spot the gaps in the subject training of young specialists, lack of spare time for self-training and self-education, psychological burnout, deficit of personnel and teacher overload, lack or insufficient funding of their activities and some other reasons. There present the shortcomings in preparation for the final certification are to be minimized as the regional authorities had stated. Therefore, it is required at all levels of public school education for both teacher and student to get to learn the assessment system – as internal assessment and external assessment to identify the features of students' achievement of educational results. If intra-school assessment is used to organize the learning process in the classroom in academic subjects, and is regulated by the local regulations of the educational organization – the current assessment as a procedure for evaluating the individual progress/route of students in mastering the curriculum of the subject and determined by the teacher in regard to the goals of studying the thematic/topical sections, the training module, the academic period, etc.; intermediate certification in the subject (subjects) is according to the academic results; initial (diagnostic) work to assess the overall readiness of students to study at this level of education, the readiness of students to pass the state final certification and other procedures for assessing the quality of education; complex (diagnostic) work to assess the achievement of students' subject and meta-subject educational results, then as a result, we get all the elements of the system of intra-school assessment in academic subjects; they also provide in-school monitoring of educational achievements, i.e. personal, meta-subject and subject results. External assessment procedures focus on general and secondary general education); b) all-Russian verification works (VPR as a value-semantic complex /project in the aspect of quality education for the formation of a unified information and educational space in Russia; c) monitoring studies at the federal, regional and municipal levels. Thus, the target methodic approach reflects the value context of these two types of assessment and meets the requirements of the updated standards for General Education. The targets of each procedure are for bridging the gap between them and unite them, presenting them as elements of a unified system for evaluating the educational results of students.

2. This concept focuses on the evaluating the examination results in foreign languages, the final certification of the program, is considered by the authors of this opus both as a way to see what has been achieved as reasonable for identification of dominant value horizons on the regional level as cross-border and remote regions. At the same time, to reach a new level of high-quality language education, the Department of State Policy and Management in the Field of General Education of Russia are regularly developing and sending methodological recommendations to assessing the achievement of students of the planned results of mastering primary general education programs, basic general and secondary general education. In accord to Article 28 of Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” the current monitoring of students' academic performance and intermediate certification as one of the priority competencies of an educational organization is carried out in the forms, frequency and order of their implementation established by schools; individual accounting of the results of mastering by students educational programs, preservation in archives of information about these results on paper and (or) electronic media. The introduction of the Updated Federal State Educational Standard activates the work on updating and implementing unified approaches to the system of assessing the achievements of students, the planned results of the development of a student of the appropriate level of education. The assessment system established by the standards of General Education at all levels of education

has a unified architectonics, structure and conceptual component – the principles of construction and provisions. In accord to these statements, the authors of this study recognize orientation to planned results and an integrated approach to their assessment as a holistic and systemic organizational and pedagogical condition for quality communication management techniques for achieving planned educational results as a priority condition for the security communicative environment when choosing and using conceptual ideas of intellectual element based on humanistic goals and methods of preparing students for the implementation of evaluation technologies (VPR and GIA) in languages.

3. Currently, the intellectual architectonics of educational environment for language education as a significant part of comprehensive model has been developed in the spaces of several districts of Western Siberia MegaPolis. The interest of students in obtaining high-quality effects in learning humanities via languages of education curricula is steadily growing. The demand for languages of education is connected with the future professional training of students. The support to students in choosing a profession and primary preparation for it is an intellectual element of general education. Therefore the school has a specific task to offer students a fairly wide range of specialized training programs that could help students determine their professional interests. This task is currently at the implementation stage. And school teachers are in the know of it. And there is a concept written out by one of the heads of regional school associations in the form of a project work, “Individual personalized collegial communication between the head of the MO and the tutor, a representative of the Institute, as the final and important stage of the implementation of the Model, involves professional communication with each teacher in the aspect of project design” (teacher Gym 10, 2022). After refreshers courses usually teachers present their power point presentations based on texts, in 2022 more than 1000 texts based on their reflexive activity. In the teachers’ reports as a result of reflexive activity, the key concepts are information technologies, creative potential, cultural self-determination of the teacher, foreign languages, modern lesson, global competencies, multimedia presentations, special subject vocabulary and speech projects and some others, indicating the saturation and enrichment of the speech activity, the advantages and disadvantages of products of individual creativity. The systemic individual communication with teachers of the Region, as well as with the Head of the methodological associations, helps to establish interaction at a higher level, consistently enrich the individual conceptual sphere of the younger generation of pedagogues within the provisions of the humanistic model of the formation of functional literacy of schoolchildren in the space of modern information technologies. As a result, the teacher, reflecting on the experience, works out a project approach to his own activity, beginning to understand the significance of all its stages. Today there are many different courses and programs that promise to teach something from scratch and even guarantee employment after short-term training. Some technologies, indeed, can be mastered in a few months, but it will not work so quickly to learn how to create new technologies and products. You will have to learn this for more than a year: you also need the ability to write high-quality programs, experience in participating in a variety of projects and live communication with professionals will be useful. Then the output will be a highly qualified specialist, professional who will have a unified picture of the world of information technology in his head and much more opportunities when searching for effective methods of implementing the planned effects. But individual communication and teamwork will not replace any programs and courses. As an example public school “TechnoPolis” began its educational activities on September 1, 2020. On each parallel from 5 to 8, an “I” class (language) was launched, whose students were selected and showed a high level of proficiency in native and foreign languages. In such classes, English is studied on the increased number of hours allocated to learning a foreign language that allows teachers to focus the skill set in functional literacy, actively use

ICT resources, and work on projects in English. Such activity could not but affect the results of evaluation. At the end of the academic year, all the students "I" classes took an exam in English. In all language classes, the indicator of high-quality academic performance in English exceeds 50 %”.

Conclusions

To be precise, the problem statement of the authors’ target project as a continuation in terms of the longitudinal humanities research on humanistic concepts within the national culture and education, first and foremost, reflects the intellectual architectonics of the authentic social and educational experience within its diversity. In this we see the solution of the alienation and lack of motivation on authentic KC among students that currently scientific educators have witnessed in most of our public schools, general and universities; where the harmony of thinking /interaction/communication/transmission of authentic knowledge from one generation to another, i.e. while raising cultural awareness in the classroom, the intellectual segment of the social community, presents as a factor of paramount importance for effects and challenge of personality and professional development in terms of the Self as Cultural in the polyphony of verbalization, and non-verbalization of the information spaces. In other words, each sign and symbol of the current social and educational environment/system should be taken into consideration for discussing it a “living” thing which is in need of authentic guide, care, and development.

In the light of the concepts under consideration the purpose of education as a value-oriented component of the philosophy and methodology of pedagogical activity in the modern era is seen in the systematic promotion of the concept of humanization of multicultural educational space as a project-created humanitarian reality. Moreover, the tasks of pedagogical activity and pedagogical design as a problematic aspect of the research include the design and implementation of effective methods and techniques for personal development and self-improvement of students/teachers within the professional competencies based on functional literacy (reading, mathematical literacy, natural science literacy, financial literacy). In other words, educational competence is inherently multicomponent. Considering that the defining feature in the definition of the concept of “competence” is the personal attitude of students to the subject being studied and their own educational activities, we single out the existential/intellectual component as the first structural component of educational competence. The main characteristics of this component of educational competence cover value attitude to the process of education in general and to the acquisition of educational competencies in a particular subject area; interest in the Knowledge Content and Technology (process of educational activity). Within the framework of teaching Humanities including the development of this component of educational competence allows one to form a student's personality, his life position, that is, allows one to educate a student within the space of the subjects being studied.

References

- Adem, H., & Berkessa, M. (2022). A case study of EFL teachers’ practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative Language Teaching (CLT). *Cogent Education*, 9(1), 2087458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458>
- Bulankina, N. E. (2020). Specifics of cultural self-determination of a foreign language teacher in the conditions of continuous professional education. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 16–22. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-49-1-16-22>
- Bulankina, N. E., Nelyubov, S. A., & Umbrashko, K. B. (2022). Problems and prospects for sustainability and leadership of professional education: regional aspects. *Psikhologiya obrazovaniya v*

-
- polikul'turnom prostranstve, (1), 32–41. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-57-1-32-41>
- Bulankina, N., Umbrashko, K., Li Nan, & Sun Yumen. (2019). Axiological component of professional readiness of a modern teacher to work in the aspect of the cross-border region. In *SHS Web of Conferences Volume 70 (2019). Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197002002>
- Döös, M., & Wilhelmson, L. (2015). Categories of learning-oriented leadership: a potential contribution to the school context. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 77–87. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30161>
- Khukhlaev, O., Gritsenko, V., Pavlova, O., Tkachenko, N., Usubian, S., & Shorohkova, V. (2020). Comprehensive model of intercultural competence: theoretical substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogic*, 17(1), 13–28. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28>
- Lopatukhina, T., Egorova, E., Bulankina, N., & Mishutina, O. (2020). Personalized education: origins, characteristics and technology of use. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 899–904). Valencia: IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0315>
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 7–17. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Merket, M. (2022). An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 524–550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2015) Opening up communicative spaces for discussion ‘quality practices’ in early childhood education through middle leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 67–76. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30098>
- Sunde, E., & Ulvik, M. (2014). School leaders’ views on mentoring and newly qualified teachers’ needs. *Education Inquiry*, 5(2), 285–299. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23923>

Литература

- Adem H., Berkessa M. A case study of EFL teachers’ practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative Language Teaching (CLT) // *Cogent Education*. 2022. Vol. 9 (1). 2087458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458>
- Bulankina N., Umbrashko K., Li Nan, Sun Yumen. Axiological component of professional readiness of a modern teacher to work in the aspect of the cross-border region // *SHS Web of Conferences Volume 70 (2019). Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)*. 2019. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197002002>
- Bulankina N.E. (2020). Specifics of cultural self-determination of a foreign language teacher in the conditions of continuous professional education // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2020. № 1 (49). С. 16–22. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-49-1-16-22>
- Bulankina N.E., Nelyubov S.A., Umbrashko K.B. Problems and prospects for sustainability and leadership of professional education: regional aspects // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2022. № 1 (57). С. 32–41. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-57-1-32-41>
- Döös M., Wilhelmson L. (2015). Categories of learning-oriented leadership: a potential contribution to the school context // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2015. Vol. 2015 (3). Pp. 77–87. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30161>
- Khukhlaev O., Gritsenko V., Pavlova O., Tkachenko N., Usubian S., Shorohkova V. Comprehensive model of intercultural competence: theoretical substantiation // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2020. № 1 (17). С. 13–28. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28>
- Lopatukhina T., Egorova E., Bulankina N., Mishutina O. Personalized education: origins, characteris-
-

-
- tics and technology of use // EDULEARN20 Proceedings. Valencia: IATED, 2020. Pp. 899–904. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0315>
- Louis K.S. Linking leadership to learning: state, district and local effects // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2015. Vol. 2015 (3). Pp. 7–17. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Merket M. An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. Vol. 30 (5). Pp. 524–550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
- Rönnerman K., Edwards-Groves C., Grootenboer P. Opening up communicative spaces for discussion ‘quality practices’ in early childhood education through middle leadership // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2015. Vol. 2015 (3). Pp. 67–76. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30098>
- Sunde E., Ulvik M. School leaders’ views on mentoring and newly qualified teachers’ needs // *Education Inquiry*. 2014. Vol. 5 (2). Pp. 285–299. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23923>

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ТЕОРИЙ И ПРАКТИК ВНЕДРЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНСТИТУТАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Инютина

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. В статье исследуется новый педагогический подход, набирающий популярность в последние десятилетия. Имеется в виду смешанная модель обучения, позволяющая обеспечить доступность получения высшего образования различными категориями обучающихся. Более того, переход к новому формату обучения был обусловлен неблагоприятной эпидемиологической ситуацией в мире (Covid-19). К настоящему моменту российские и зарубежные исследователи предприняли попытки сформулировать сущность данного подхода и пути его реализации в образовательном процессе, однако теоретизированного знания о смешанном обучении и практике его реализации все еще недостаточно. По этой причине организация обучения в смешанном формате до сих пор носит экспериментально-исследовательский характер. В статье описывается опыт внедрения смешанной модели обучения в ведущих российских и зарубежных университетах, а именно: Массачусетского технологического института (the Massachusetts Institute of Technology), Имперского колледжа Лондона (Imperial College London), Мэрилендского университета (the University of Maryland), МГИМО МИД России и Томского политехнического университета. Преподаватели отмечают, что благодаря тому, что часть учебного материала студенты изучают самостоятельно посредством информационно-коммуникационных технологий до начала аудиторных занятий, высвобождается больше времени на осмысление полученной информации. Аудиторное занятие в данной связи становится местом для генерации новых идей и предложений. Таким образом, при организации смешанного обучения меняется роль преподавателя: он выступает не транслятором готовых знаний, а консультантом и советником. Следовательно, в результате обучения формируется самостоятельная личность, способная исследовать и критически анализировать полученную информацию.

Ключевые слова: метод, LMS-система, смешанное обучение, платформа, интернет, онлайн-курс, гибкость, индивидуализация, информационно-коммуникационные технологии.

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND FOREIGN THEORIES AND PRACTICES OF APPLICATION OF BLENDED LEARNING IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Alyena A. Inuitina

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. The article explores a new pedagogical approach that has been gaining popularity in recent decades. This refers to a blended learning model that makes it possible to ensure the availability of higher education for various categories of students. Moreover, the transition to a new format of education was due to the unfavorable epidemiological situation in the world (Covid-19). To date, Russian and foreign researchers have made attempts to formulate the essence of this approach and the

ways of its implementation in the educational process, however, theorized knowledge about blended learning and the practices of its implementation are still insufficient. For this reason, the organization of training in a blended format is still experimental. The article describes the experience of implementing a blended learning model in leading Russian and foreign universities, namely, the Massachusetts Institute of Technology, Imperial College London, the University of Maryland, Moscow State Institute of International Relations and Tomsk Polytechnic University. The teachers note that due to the fact that students study a part of the educational material on their own through information and communication technologies before the start of the classroom lessons, is freed up more time for analysis of received information. In this regard, the classroom lesson becomes a place for generating new ideas and proposals. Thus, when organizing blended learning, the role of the teacher changes – he acts not as a translator of ready-made knowledge, but as a consultant and adviser. Consequently, as a result of training, an independent personality is formed, capable of exploring and critically analyzing the information received.

Keywords: method, LMS-system, blended learning, platform, Internet, online course, flexibility, individualization, information and communication technologies.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-65-71

Переосмысление процесса преподавания и разработка новых методов и форм организации образовательного процесса являются необходимыми условиями повышения качества обучения. Запрос современного общества в последние десятилетия изменился: рынку труда нужна инициативная личность, способная не просто следовать инструкциям, но и самостоятельно принимать решения. В связи с этим в основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, ориентированный на личность обучающегося и его самостоятельную познавательную активность¹. Смешанное обучение, успешно сочетающее в себе достоинства очного и дистанционного форматов преподавания, вследствие этого становится преобладающим подходом, применяемым современными преподавателями. В рамках нашей статьи мы хотели бы изучить и сравнить российский и зарубежный опыт создания теоретизированного научного знания о смешанном обучении, а также практического применения данного подхода в высших образовательных учреждениях.

Термин «смешанное обучение», применяемый в российской терминологии, является трактовкой английского понятия *blended learning*. Необходимо отметить, что дословно перевод звучит следующим образом: «смешанное учение», что означает процесс приобретения знаний и умений, в котором обучающийся выступает активно действующим субъектом. Предпосылкой возникновения смешанного обучения является разработка Б.Ф. Скиннером теории программированного обучения в 50-е годы. В этот же период времени появляются первые адаптивные системы, предназначенные для обучения большого количества учащихся. Опыт использования компьютеров с целью обучения широких масс состоялся в шестидесятых годах XX в. Некоторые исследователи считают это первым опытом применения смешанного обучения, так как учителя обучались в индивидуальном темпе и не были ограничены во времени. Впервые термин «смешанное обучение» был использован в 1999 г. В данный период времени американский Интерактивный Учебный Центр (*Interactive Learning Center*) выпускает программное обеспечение, позволяющее преподавать с помощью ресурсов интернета. Существенное отличие смешанного обучения от других педагогических технологий заключается в том, что оно не имело конкретного авторства и складывалось во многом стихийно, в результате многочисленных попыток изменить существующие методы и принципы обу-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2011. 48 с.

чения. Впервые термин «смешанное обучение» был сформулирован лишь в 2006 г. в книге К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты» (Bonk, Graham, 2006). По мнению авторов, смешанное обучение – это комбинации обучения лицом к лицу с обучением, управляемым компьютером (Bonk, Graham, 2006, р. 31). Через два года появились первые публикации на русском языке, опирающиеся на это определение. Приведем российские и зарубежные подходы к пониманию и определению понятия смешанного обучения, сформулированные к настоящему моменту.

Институт Клейтона Кристенсена¹ приводит следующее определение: «Смешанное обучение» – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» (Staker, Horn, 2012, р. 3).

Понятие «смешанное обучение» пришло из бизнес-сферы и применялось для описания процесса подготовки/переподготовки корпоративных кадров. В качестве одного из подходов в преподавании в учебных заведениях оно стало использоваться несколько позднее, а его особенностью является использование арсенала компьютерных технологий в рамках традиционного обучения (Tomlinson, Whittaker, 2013, р. 258).

Е. Банадос считает, что смешанное обучение – это успешное сочетание традиционного обучения в классе на основе гибридного подхода к обучению (Banados, 2006, р. 533).

И.А. Малинина утверждает, что смешанное обучение – это поочередное комбинирование очного формата обучения с заочным средствами интернет-ресурсов. При этом смешанным признается обучение, если от 30 % до 79 % учебного времени проводится онлайн (Малинина, 2013).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понимание смешанного подхода российских и зарубежных исследователей тождественно.

Рассмотрим и сравним тенденцию применения технологии смешанного обучения в высших учебных заведениях.

1. Массачусетский технологический институт² – один из самых известных технических вузов США, новатор в области робототехники и информационных технологий. Смешанная модель обучения осуществляется с помощью собственной специально разработанной массовой программы открытых онлайн-курсов – MITx. Для некоторых студентов платформа является основным источником обучения. Другим позволяет сочетать обучение в классе с онлайн-обучением. Функционал платформы:

- обучающие видеоролики,
- тестовые задания и экзамены,
- немедленная обратная связь при возникновении проблем в режиме онлайн,
- графики и диаграммы для визуализации учебного материала,
- дискуссионный форум для преподавателей и обучающихся.

Руководство университета отмечает следующие преимущества смешанного обучения. Во-первых, оно позволяет уйти от традиционных «аудиторных занятий». Онлайн-ресурсы дают возможность преподавателям формировать критическое мышление у студентов, предоставляя колоссальное количество различной информации. Во-вторых, смешанное обучение освобождает время для изучения более сложного и зна-

¹ Christensen Institute. URL: <https://www.christenseninstitute.org/> (дата обращения: 20.04. 2023).

² The Massachusetts Institute of Technology. URL: <https://web.mit.edu/> (дата обращения: 04.05.2023).

чимого материала. Базовая информация о курсе может быть размещена в сети Интернет. В-третьих, обучающая платформа университета дает преподавателям более глубокое представление о мыслительных процессах студентов, облегчая наставничество и обратную связь (сайт Массачусетского технологического института).

2. Имперский колледж Лондона¹ (*Imperial College London*) – один из престижных вузов Великобритании, специализирующийся в науке, инженерии, медицине и бизнесе. В 2016 г. университет запустил пилотную программу, в рамках которой студенты-инженеры проходили онлайн-курсы по бизнесу одновременно с очными занятиями. В настоящее время университет предлагает смешанную модель как одну из наиболее гибких и перспективных. В основе организации обучения в колледже лежит собственная лаборатория – Edtech. Функционал платформы:

- обучающие видеоролики;
- интерактивные упражнения и викторины;
- кейсы, статьи и дополнительные ресурсы;
- онлайн-дискуссии под руководством преподавателя и ассистента преподавателя.

Овладение учебным материалом, размещенным на платформе, рассчитано на 24 часа, обработка каждого учебного блока – на один час. Изучать предоставленную информацию и выполнять задания студент может в любое удобное для него время до начала очных занятий. На каждый основной модуль приходится четыре занятия в аудитории. Цели занятий в аудитории:

- закрепить знания,
- поделиться своим профессиональным опытом,
- выдвинуть и обсудить идеи,
- адаптировать идеи к реальности.

Среди преимуществ смешанного обучения преподаватели университета отмечают индивидуализацию процесса обучения. Студент имеет возможность изучить значительную часть информации самостоятельно в собственном режиме, независимо от фактического местоположения. Подготовка, выполненная предварительно онлайн, затем переносится на занятия в кампусе, помогая максимально эффективно использовать время в аудитории. Обучающиеся отмечают, что смешанная форма обучения позволяет им следить за своим прогрессом и оценивать его. Кроме того, самостоятельный анализ полученной информации дает возможность глубже понять необходимый материал (сайт Имперского колледжа Лондона).

3. Мэрилендский университет² – крупнейший исследовательский университет в штате Мэриленд и ядро университетской системы Мэриленда. В 2011 г. Мэрилендский университет решил включить варианты смешанного обучения в 10 учебных курсов и с тех пор расширил свое предложение. Это решение стало результатом усилий учителей и руководителей школ, которые хотели опробовать смешанную модель на курсах, где традиционные лекции оказались неэффективными. Ключевым компонентом смешанного обучения преподаватели Мэрилендского университета видят перенос передачи и усвоения базовой информации курса с чтения лекций в аудитории на выполнение студентами домашних заданий самостоятельно. Перед занятиями обучающимся предлагаются материалы, которые включают в себя видео для просмотра, слайды PowerPoint, задания

¹ Imperial College London. URL: <https://www.imperial.ac.uk/business-school/programmes/executive-mba/programme/blended-learning/>. (дата обращения: 24.04.2023).

² The University of Maryland. URL: <https://english.umd.edu/writing-programs/academic-writing/blended-learning> (дата обращения: 20.05.2023).

на чтение и поиск информации в Google, эссе. Использование системы управления обучением (LMS) (в университете используется Canvas) поддерживает простое администрирование этих подготовительных занятий. Функционал платформы:

- видеоуроки,
- викторины,
- журнал оценок,
- обратная связь с преподавателями.

Одно из преимуществ смешанного обучения преподаватели видят в том, что оно устраняет постоянное повторение (преподавание одного и того же основного материала каждый семестр), что высвобождает ценное время для других видов деятельности. Вместо этого педагоги могут записывать короткие уроки по основному содержанию лекционного материала, чтобы обучающиеся могли просмотреть их заранее и использовать аудиторное время для ответов на вопросы. Данные короткие видеоролики также ценны, поскольку студенты получают возможность работать в собственном темпе, просматривая видеоролики по градации сложности. Включение быстрой проверки знаний в предварительную работу обеспечивает обратную связь и мотивацию обучающихся по мере освоения ими нового контента. Преподаватели Мэрилендского университета предлагают следующую схему организации смешанного обучения:

- создание видеороликов (длительностью не более 6 минут), с которыми студентам необходимо ознакомиться до начала аудиторных занятий;
- организация лекционного занятия, в котором преподаватель выступает посредником, а не лектором. Примерный план:
 - викторина;
 - деление обучающихся на команды из 3–5 человек. Во время обсуждения студентами заданной проблемы преподаватель обращается к каждой из групп, помогая, задавая наводящие, либо более глубокие вопросы. По результатам каждая группа должна представить отчет о проделанной работе (сайт Мэрилендского университета).

4. МГИМО МИД России – престижный институт высшего образования в России. В 2020 г. ректор университета А.В. Торкунов объявил о переводе университета на новый технологический уклад. Вначале руководство вуза приняло решение использовать для онлайн-обучения несколько платформ сразу, не ограничивая преподавателей в выборе: Webinar, Zoom, Discord, WhenSpeak и др. Впоследствии широко использовались специально разработанные курсы на платформе Coursera (в настоящий момент платформа недоступна на территории России). Преподаватели МГИМО признают, что смешанная форма обучения является достаточно перспективной в наши дни. Дирекция информационных технологий содействует созданию и развитию информационных систем. Преподаватели получают возможность создавать интерактивные курсы, проводить тестирование различного уровня сложности, с подачей информации в текстовом, аудио- или видеоформатах. Основной платформой в университете является «Информационная образовательная среда МГИМО». Функционал:

- грамматическая лаборатория,
- тестирующая система Indigo,
- антиплагиат,
- электронные библиотечные системы,
- личный кабинет (для студентов и преподавателей).

По мнению преподавателей МГИМО, смешанное обучение отражает потребности нового поколения обучающихся в использовании информационных технологий для

обучения. Более того, данная модель позволяет экономить значительную часть аудиторного времени преподавателя, предоставляя ему возможность для методической и научной работы (сайт МГИМО МИД России).

5. Томский политехнический университет – один из крупнейших передовых технических вузов России. Начиная с 2014 г. ТПУ стал применять смешанную форму обучения. Необходимость применения нового метода преподавания объясняется потребностью в общедоступном банке образовательных ресурсов, ориентированном на личностные особенности каждого из студентов. Кроме того, электронное обучение позволяет организовать сотрудничество с российскими и зарубежными вузами. Все разрабатываемые электронные образовательные ресурсы размещаются в общеуниверситетской LMS-платформе – Moodle 3.3. Функционал:

- хранилище личных файлов;
- видеоуроки;
- навигация по элементам курсов;
- форум;
- личные сообщения;
- заметки;
- для учителей (возможность отмечать завершенные элементы курса, управление пользователями, создание заданий, напоминание о проверке задания, возможность оставлять свернутые комментарии к ответам);
- для студентов (возможность прикреплять различные типы файлов к ответу).

С точки зрения преподавателей ТПУ, смешанное обучение обладает рядом преимуществ, а именно:

- обеспечением конкурентоспособности университета;
- наличием образовательных модулей и программ, отвечающих запросам современного общества;
- повышением качества обучения за счет гибкости в усвоении образовательной программы;
- расширением обучаемого контингента (в том числе и числа лиц с ограниченными возможностями и иностранных граждан) за счет доступной электронной среды (сайт Томского политехнического университета).

Таким образом, на основе анализа теорий и практик внедрения смешанного обучения в России и за рубежом нами были сделаны следующие выводы:

1. Смешанное обучение становится необходимым подходом в преподавании, отвечающим запросам современного информационного общества.

2. Несомненные преимущества данного подхода для преподавателей: экономия аудиторного времени в пользу практических семинаров.

3. Главенствующим преимуществом для обучающихся выступает гибкость в обучении благодаря обучающим платформам и интернет-ресурсам.

4. Важным условием реализации смешанного обучения выступает многофункциональная платформа (LMS-система).

5. Результатом смешанного обучения преподаватели видят самостоятельную личность, способную обрабатывать полученную информацию и формировать собственные суждения и выводы.

6. Теории и практики внедрения смешанного обучения в институтах высшего образования следует изучать и, анализируя полученный опыт, корректировать процесс обучения.

Литература

- Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 12.04. 2023).
- Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // *CALICO Journal*. 2006. Vol. 23 (3). Pp. 533–550.
- Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. Ed. by B. Tomlinson, C. Whittaker. London, British Council, 2013.
- Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco: JosseyBass/Pfeifer, 2006.

References

- Banados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533–550.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: JosseyBass/Pfeifer.
- Malinina, I. A. (2013). Application of blended learning technologies in higher school [Primenenie tekhnologiy smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v vysshey shkole]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, (10). Retrieved from <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936>
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (Eds.). (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London, British Council, 2013.

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

О.В. Карина*, Е.В. Колосова**

* Балашовский институт (филиал) Саратовского национального
исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского
(Балашов, Россия)

** Воронежский государственный педагогический университет
(Воронеж, Россия)

Резюме. В статье рассматривается применение метода моделирования в образовательном процессе по проблеме формирования смысловых ориентаций студентов с помощью знаково-символических средств. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью формирования смысловых ориентаций студентов, способствующих их самосовершенствованию и осознанию своего вклада в развитие общества. Понимание смысловых ориентаций позволяет осмысленно подходить к планированию жизни в целом, в результате чего молодые люди берут ответственность за свою жизнь. С помощью общенаучных теоретических методов анализа, синтеза, обобщения разобрана проблема исследования. В процессе подготовки статьи использовался психолого-педагогический подход, рассматривающий научные концепции применения метода моделирования в образовательном процессе. Авторы статьи раскрывают понимание понятия «смысловые ориентации», «знаково-символические средства», «метод моделирования». В статье анализируются принципы воспитательного процесса, с помощью которых идет активное формирование смысловых ориентаций молодых людей в педагогическом процессе. Также уделяется внимание проблеме социального воспитания молодых людей, и рассматривается структура подсознания, влияющая на усвоение информации. Результаты теоретического анализа легли в основу разработки курса по выбору «Коррекция самооотношения личности», который реализуется в учебном процессе высшего образования. Описывается структура курса и раскрывается содержательная часть одного из занятий. Для примера даются тренинговые упражнения, включающие знаково-символические средства метода моделирования, а также приводятся вопросы, которые обсуждаются в ходе реализации задания к упражнению. В выводах обобщается систематизация изложенного материала, отмечается, что теоретические знания по пониманию смысловых ориентаций эффективно усваивать в процессе осмысления жизненных ситуаций.

Ключевые слова: смысловые ситуации, учебный процесс, метод моделирования, знаково-символические средства обучения, самоопределение, самосовершенствование

SIGN-SYMBOLIC MEANS IN MODELING STUDENTS' MEANING-LIFE ORIENTATIONS

Olga V. Karina*, Elena V. Kolosova**

* Balashov Institute (branch) of the Saratov National Research State University
named after N.G. Chernyshevsky
(Balashov, Russia)

** Voronezh State Pedagogical University
(Voronezh, Russia)

Abstract. The article discusses the application of the modeling method in the educational process on the problem of the formation of students' life orientations with the help of symbolic means. The relevance of the problem under study is due to the need to form students' life orientations that

contribute to their self-improvement and awareness of their contribution to the development of society. Understanding the meaning of life orientations allows a meaningful approach to planning their life as a whole, as a result of which young people take responsibility for their lives. With the help of general scientific theoretical methods of analysis, synthesis, generalization, the problem of research is analyzed. In the process of preparing the article, a psychological and pedagogical approach was used, considering the scientific concepts of applying the modeling method in the educational process. The authors of the article reveal the understanding of the concept of "meaning-life orientations", "sign-symbolic means", "modeling method". The article analyzes the principles of the educational process, with the help of which there is an active formation of meaningful life orientations of young people in the pedagogical process. Attention is also paid to the problem of social education of young people, and the structure of the subconscious mind affecting the assimilation of information is considered. The results of the theoretical analysis formed the basis for the development of the elective course "Correction of personal self-attitude", which is implemented in the educational process of higher education. The course structure is described and the content part of one of the classes is revealed. For example, training exercises are described, including sign-symbolic means of the modeling method, as well as questions that are discussed during the implementation of the exercise task. The conclusions summarize the systematization of the material presented, it is noted that theoretical knowledge on understanding life orientations is effectively assimilated in the process of understanding life situations.

Keywords: life-meaningful situations, educational process, method of modeling, symbolic-means of education, self-determination, self-improvement.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-72-82

Введение

В современной педагогической литературе, посвященной воспитательной проблематике по вопросу проявления ценностно-смысловой сферы в юношеском возрасте, все чаще и чаще рассматривается тема кризиса мировоззрения. Современные средства массовой информации представляют собой разнообразный материал, который не фильтруется с точки зрения общественной нормативности, поэтому молодые люди находят для себя ту информацию, в которой нуждаются исходя из своих внутриличностных проблем.

Из-за отсутствия единой идеологии в системе воспитания молодые люди, не имея четкого образа современного социально активного человека, в котором нуждается общество, подвергаются различным манипуляциям со стороны тех, кто хочет использовать сознание молодых людей для дестабилизации общества.

Н.Л. Быкова, Г.А. Вайзер, М.И. Ильинский, О.В. Лозарак, А.С. Резцов, И.В. Ульянова, О.А. Фролова и др. рассматривают проблему формирования смысложизненных ориентаций в общеобразовательных организациях и в высшем образовании и стремятся с помощью своей научной деятельности совершенствовать учебный процесс, внедрять в него эффективные педагогические технологии в области самопознания и самореализации. В связи с этим актуальным становится вопрос о формировании в сознании молодых людей смысложизненных ориентаций, способствующих саморазвитию личности и стремлению развивать общество, в котором они живут и функционируют.

Актуальность проблемы

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью формировать смысложизненные ориентации студентов, которые в обществе рассматривают как ценностный пласт современного человека, понимающего смысл жизни и выражающего готовность самосовершенствоваться и саморазвиваться.

В 2012 г. в научной практике образовалось педагогическое направление «Педагогика смысложизненных ориентаций», которое нацелено на решение проблемы, связанной с формированием ценностно-смысловой сферы развивающейся личности. Создатель этого направления И.В. Ульянова и ее последователи активно сотрудничают в области разработки педагогических технологий по формированию у детей, подростков, студентов смысложизненных ценностей (Сериков, 2016; Ульянова, 2018; Ульянова, 2021; Фокина, Щеголева, 2015).

Свои исследовательские действия мы концентрируем на системе ценностей молодых людей, так как в этот период приобретается зрелая идентичность и происходит самоопределение, которое помогает анализировать проблему поиска смысла жизни.

Материалы и методы исследования

Проведенное исследование основывается на общенаучных теоретических методах, которые позволили проанализировать, синтезировать и обобщить материал по проблеме исследования. С помощью междисциплинарного подхода были проанализированы и систематизированы психологические и педагогические концепции, использующие метод моделирования в практике образовательного процесса.

Результаты исследования и их обсуждение

Одним из эффективных методов работы по формированию смысложизненных ориентаций являются знаково-символические средства при моделировании учебно-воспитательного процесса.

Метод моделирования представляет собой метод познания, с помощью которого решаются следующие задачи: возможность формировать теоретическое мышление, способствующее мыслительной деятельности развивающейся личности; с помощью принципа наглядности повышается эффективность усвоения новых знаний; интеграция психолого-педагогических знаний осуществляется за счет обобщения наблюдаемых и изучаемых фактов и явлений.

Рассматривая знаково-символическую функцию в процессе моделирования, нельзя обойтись без психологических теорий, способствующих пониманию процесса организации знаков человеческой культуры. Так, Л.С. Выготский (1985), изучая системную организацию психической деятельности, считал, что при попадании в определенную культуру развивающаяся личность осваивает различные семиотические системы. Орудия психической деятельности становятся объектами усвоения, поэтому с точки зрения деятельностного подхода семиотические системы должны быть объектом усвоения новой информации.

В структуре сознания Д.А. Леонтьев (2003) выделяет подсистемы, которые способствуют усвоению новой информации:

- образ мира, который отражается в сознании личности, представляет собой субъективную реальность, способствует появлению переживаний и мыслей у человека;
- психологические механизмы, помогающие выстраивать образ мира в сознании человека. С помощью этой системы формируется глубинный слой реальности;
- соотнесение образа мира со смысловой сферой личности. Эта подсистема отвечает за потребности, мотивы, ценности, установки и эмоциональные переживания человека. С помощью данной подсистемы формируется личностный уровень отражения (семантический слой сознания);
- внутренний мир человека представлен в четвертой подсистеме. Здесь происходит формирование индивидуальных, интимных смысловых структур, закрепляется личный опыт, личные ценности и отношение к реальности;

– процесс рефлексии представлен в пятой подсистеме, он способствует развитию способности человека варьировать образами в поле сознания. На этом уровне человек осознает содержание сознания и собственное «Я».

Опираясь на эти подсистемы в педагогическом процессе, можно поэтапно формировать смысложизненные ориентации, которые в силу возраста будут осознаваться личностью и применяться в жизненных ситуациях.

В концепции А.С. Турчина (2011) метод моделирования рассматривается как вид знаково-символической деятельности, помогающий решать образовательные задачи с помощью уровней учебной деятельности. Ученый считает, что с помощью моделирования можно эффективно формировать учебную деятельность, развивать компоненты теоретического мышления, стимулировать акмеологическое развитие личности.

В педагогических идеях Е.В. Бондаревской (2009) отмечается, что современное образование должно быть направлено на формирование базовых социальных способностей и умений, гражданского сознания, помогающих успешной социализации и адаптации развивающейся личности. Знаково-символические средства, использованные в образовательном процессе, актуализируют ценности, смыслы, помогают определяться в выборе, рефлексировать и регулировать свое поведение. Также знаково-символические средства формируют такие субъективные свойства, как автономность, самостоятельность, ответственность личности.

В трудах В.А. Сластенина (1994) рассмотрены принципы, влияющие на закономерность воспитательного процесса. Подробно мы рассмотрели метапринципы, которые характеризуют образовательный процесс в целом.

Так, принцип непрерывного общего и профессионального развития личности позволяет решать задачи гармоничного, общекультурного, нравственного, профессионального развития личности, где происходит творческое самовыражение.

С помощью принципа природосообразности опора идет на возрастную и половую дифференциацию, поэтому необходимо в процессе обучения использовать социальный опыт личности.

Принцип культуросообразности ориентирован на общечеловеческие ценности, где учитывается этническая, региональная культура.

С помощью деятельностного подхода используют в образовательном процессе разнообразные виды деятельности, происходит расширение общечеловеческих, профессиональных ценностей, и в целом усваиваются культурные ценности.

Принцип личностного подхода ориентирует образовательный процесс на зону ближайшего развития личности. А с помощью принципа персонализации педагогического взаимодействия происходит равноправное учебное сотрудничество.

Гармоничное развитие личности осуществляется в системе «субъект-субъектные отношения» в контексте принципа полисубъективного подхода. А саморазвитие личности, опираясь на принцип индивидуально-творческого подхода, эффективно происходит при индивидуализации и творческой направленности воспитательного процесса.

Принцип профессионально-этической взаимответственности помогает участникам образовательного процесса заботиться об окружающих, формировать гуманистический образ жизни.

Таким образом, анализ метапринципов В.А. Сластенина (1994) указывает на то, что при применении метода моделирования в образовательном процессе можно целенаправленно воздействовать на личность обучающегося и развивать его ценностно-смысловую сферу, помогающую стать успешной личностью в современном мире.

Актуальной на сегодняшний день является концепция А.В. Мудрика (2001), которая ориентируется на социальное воспитание. При использовании методов социаль-

ного воспитания решается проблема предупреждения социальной конфликтности, социализации и саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности. А.В. Мудрик (2001) полагал, что социальное воспитание осуществляется на протяжении всей жизни человека, оно бывает спонтанное и организованное, но в то же время это планомерный процесс, ограниченный во времени. То, что не усвоил ребенок в определенном возрасте, тяжелее будет формировать в последующий период его развития.

Исходя из анализа классических и современных психологических, педагогических исследований, мы пришли к выводу, что знаково-символические средства в процессе моделирования помогают формировать смысложизненные ориентации и способствуют саморазвитию личности.

В юношеском периоде при формировании смысложизненных ориентаций необходимо учитывать специфику социального развития личности: при обучении использовать яркие, убедительные образцы поведения, отражающие успешный опыт профессиональной и личностной самореализации; наличие самостоятельных навыков моделирования и коррекции поведенческих моделей, позволяющих реализовывать личностные установки, смысложизненные ориентации; стремление молодых людей развивать себя, совершенствоваться, опираясь на общественные ценности; стремление поддерживать позитивное благоприятное психо-эмоциональное состояние, психологическое здоровье (Абульханова-Славская, 1991; Гордиенко, 2012; Ульянова, 2019).

Проведенный анализ теоретических исследований позволил разработать курс по выбору «Коррекция самоотношения личности» для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование, профиль «Практическая психология образования», основывающийся на методе моделирования, включающем знаково-символические средства. На основе рефлексивного и поведенческого компонента ведется практическая подготовка студентов, позволяющая развивать самопонимание, саморегуляцию, самопознание и самооценку, а также реализовывать ценностные ориентации в поведении и в саморегуляции.

Цель курса – с помощью опоры на смысложизненные ориентации сформировать навык целенаправленных действий, позволяющих самореализовываться и самоактуализироваться современной личности в обществе.

Задачи курса:

1. Актуализировать понимание представления о смысле жизни, личностных смысложизненных ориентациях.
2. С помощью когнитивного, рефлексивного, поведенческого компонента расширить представления о своем Образе Я, научиться устанавливать причину жизненных трудностей, осознавать и фиксировать успехи.
3. Способствовать повышению мотивации к развитию личностных, профессиональных качеств, готовности к профессиональной деятельности.

Тематическое содержание курса состоит из трех модулей: основы самореализации и самоотношения личности; жизненные сценарии личности; стрессы и конфликты в жизни человека. Весь курс состоит из двух зачетных единиц.

Особенность реализации первого модуля (основы самореализации и самоотношения личности) связана с теоретическим осмыслением процесса личностной самореализации, представлений о самоактуализации, самоотношении, смысложизненных ориентаций. Рассматривается проблема свободы личности как самодетерминирующий процесс. Студенты получают знания об уровнях структуры личности, типах личностного развития и в целом о понимании личностной самодетерминации. Неотъемлемой частью этого модуля являются знания о социальном самочувствии личности. Студенты

узнают о специфике физического, психологического, социального самочувствия личности, постигают основы понимания социального настроения.

На практической работе студенты отрабатывают полученные знания с помощью тренинговых упражнений. Они осмысливают полученную информацию и учатся рефлексировать свое состояние и отношение к социуму.

С помощью второго модуля (жизненные сценария личности) студенты знакомятся с природой и происхождением понятия «сценарий жизни», с его видами, особенностями их протекания. Получают сведения о том, как протекает жизненный сценарий в процессе жизни, при стрессовых ситуациях, как реагирует сознание и тело на различные психологические потрясения. Получают теоретическую информацию о том, как происходит изменение личностных особенностей и жизненных позиций.

В ходе практической работы студенты с помощью тренинговых упражнений анализируют свои смысложизненные ориентации и то, как они отражаются в их жизненном сценарии, какие есть у них личностные ресурсы для преодоления стрессовых ситуаций в жизни.

При реализации третьего модуля (стрессы и конфликты в жизни человека) студенты получают информацию о самоконтроле человека, его функциях и видах, а также узнают, как формируется самоконтроль в жизни. На лекционных занятиях рассматривается специфика групповой работы по изменению жизненного сценария, разнообразные техники для работы с установками личности.

В практической работе студенты учатся нивелировать свои разрушающие социальные установки, переосмысливают смысложизненные ориентации, отрабатывают в действиях конструктивные стратегии поведения, позволяющие эффективно самореализовываться в обществе, наполнять жизнь смыслом, принимать себя и осознавать свой внутренний мир.

Все практические занятия включали следующие компоненты организации деятельности:

- вводная часть: осуществление обратной связи на полученный теоретический материал, создание положительного настроения на работу в группе и атмосферы доверия;
- подготовительная часть: постановка цели занятия, обсуждение правил и норм групповой работы;
- основная часть: использование знаково-символических средств, применение психолого-педагогических приемов и техник, способствующих достижению поставленной цели;
- заключительная часть: рефлексия, выражение своего мнения, интеграция опыта, закрепление положительного психологического состояния.

Приведем пример тренингового занятия, направленного на осознания своих смысложизненных ориентаций, рефлексии своих действий, развития навыков преодоления трудностей, гибкого восприятия окружающей действительности. Занятие рассчитано на 4 академических часа (Карина, Шустова, Лученкова, 2010).

Упражнение 1. Вводная притча «О вере в свой выбор»: «Молодой человек пришел к духовному наставнику и просит помочь ему стать мудрым и успешным. Юноша рассказал о том, что у него не получается стать таким. Он считал, что ему не хватает мудрости в жизни, и поэтому принятые решения часто оказываются неверными. Юноша привел пример: «Месяц назад я захотел поехать отдохнуть и никак не мог выбрать, поехать к морю или в горную местность. Поразмыслив, выбрал горы, но там шел постоянно дождь, и отдых не удался». Выслушав ученика, наставник сказал: «Любое решение, которое мы принимаем, – оно правильное. Мы не знаем, что может с нами случиться в той ситуации, которую мы не выбрали, все относительно. В любой ситуации

нужно занимать активную позицию, принимать ее и находить в ней свой собственный ресурс. Любое решение всегда лучше, чем его отсутствие. Мы никогда не узнаем, лучше ли та дорога, на которую мы не свернули».

После прослушивания притчи студентам задаются вопросы для обсуждения: 1. Как вы понимаете слова «мудрость» и «успешный человек»? 2. Могут ли быть полезны принятые неверные решения или они несут только разочарование в жизни? 3. Объясните высказывание наставника: «Любое решение, которое мы принимаем, – правильное». 4. Что, по-вашему, означает высказывание: «Мы никогда не узнаем, насколько лучше та дорога, по которой мы не пошли»?

Упражнение 2. «Инициативный выбор». Цель упражнения – рефлексия собственных действий, осознание индивидуальных стратегий поведения, формирование навыка инициативного выбора.

Участники встают в круг, на протяжении всего упражнения им необходимо оставаться на своем месте и молча найти себе пару. После того как пара будет найдена, участники должны совершить какие-либо действия с выбранным партнером.

Вопросы для обсуждения упражнения: 1. Какие сигналы, получаемые от напарника, свидетельствовали о том, что создается пара? 2. Кто чаще всего в паре проявлял инициативу при образовании пары и выбора движений? 3. Как протекало взаимодействие: проявление/подавление инициативы, равномерное проявление инициативы, сотрудничество и полное понимание партнера?

Упражнение 3. «Используй свой шанс». Цель: формирование навыка преодолевать трудные жизненные ситуации, осознание личного вклада в процесс достижения цели, определение новых возможностей или утраты имеющихся.

В этом упражнении используются вспомогательные материалы: бумажный цветок с тремя лепестками, стулья. Каждому участнику группы дается цветок с тремя лепестками и отмечается, что сердцевина цветка обозначает цель человека, а лепесток – это шанс достижения цели: первый лепесток – внешние резервы человека, второй – внутренние резервы, третий – счастливый случай, стечение удачных обстоятельств. По очереди каждый участник закрепляет на стене свой цветок. Участники выстраивают стулья (жизненный путь) шириной не более 1,5 метров. Участники должны двигаться по направлению к участнику, который движется им навстречу. Он должен пройти через стулья и людей, которые идут в потоке. Нельзя останавливать участника с помощью рук, нужно создать препятствующий поток в процессе достижения цели. Участник должен стремиться пройти через поток и достигнуть своей цели (закрепленного цветка). Можно сделать две пробы для достижения цели.

Двигаясь «против течения» участник переживает когнитивный, телесный, эмоциональный опыт в ситуации сопротивления. Преодоление сопротивления – это жизненный опыт, где участник забирает себе шанс (лепесток), который защищает цель и расширяет возможности ее достижения. Если участник не достигает цели, то у него забирается шанс (лепесток). У участника происходит осознание того, что происходит в ситуации увеличения шанса и при уменьшении его.

Вопросы для обсуждения: 1. Какие эмоции и мысли возникали во время получения шанса и в ситуации потери возможности пробиться к достижению цели? 2. Какой лепесток вы убрали, переживая ситуацию потери шанса? Почему? 3. При обретении шанса какой вы забрали себе лепесток (внутренние ресурсы, внешние или счастливый случай)? 4. Когда вы начинали движение в «поток», вы планировали свою активность? Что позволило достичь успеха?

Упражнение 4. «Я в изменяющемся мире». Цель: осознание своего выбора в жизни, стимулов в преодолении препятствий, формирование гибкого восприятия жизненной реальности.

Инструкция: Представьте, что вы добились цели, вам уже не так актуально концентрировать свое внимание на достижении цели. Представьте себе, что вокруг вас целый мир, который меняется каждую минуту. Вы идете по этому миру, как по топкому болоту, с осторожностью делая каждый шаг. Когда прошли болото, вы попали в зимнюю сказку, где на ваши ладошки падают красивые снежинки. Дальше небо становится хмурым, начинает идти ледяной дождь, от чего становится холодно и неудобно. Но внутренний голос напоминает, что цель достигнута, и от этого становится радостно и тепло. Дальше наступает зной, раскаленный песок обжигает ноги, хочется пить, но ваша мечта подгоняет вас идти дальше. И вдруг прилетает ураганный ветер, который несет пыль в глаза, приходится отворачиваться от него и идти дальше...

Вопросы для обсуждения: 1. Что вы чувствовали, когда понимали, что вокруг вас враждебный мир? 2. Можно ли достичь цели с помощью мощного стимула в преодолении препятствия? 3. Что вы чувствовали, когда попали в зимнюю сказку и рассматривали снежинки на своих ладонях? 4. Насколько люди осознают и оценивают свои достижения, когда им трудно или когда им легко?

Упражнение 5. «Промежуточные вехи». Цель: осознание плюсов и минусов, создающих паузы в процессе достижения цели.

Упражнение проводится с сотренерами, участники делятся на подгруппы по 3 человека. Участники ставят перед собой точку «Замысел» и должны двигаться до точки «Результат», выполняя инструкцию ведущего. Определяется временной отрезок достижения цели, разбивается на временные вехи (неделя, месяц, год и т.д.). Шаг вперед участник делает в том случае, если может обосновать свой шаг по прямой. Одна временная веха – это один шаг вперед. Участник объясняет, что важного он сделает в достижении цели, чтобы перейти на следующую временную веху. Если участник не может обосновать свой шаг, то он делает шаг в сторону.

Вопросы для обсуждения: 1. В процессе движения к цели вам приходилось постоянно двигаться вперед или отклоняться в сторону? 2. Какие чувства сопровождали вас в процессе выполнения упражнения? 3. С какой временной вехи вы стали активнее действовать? 4. На ваш взгляд, задержка во времени к достижению цели, это расценивается как минус, или есть плюсы? Обоснуйте. 4. Какие чувства возникли при достижении цели?

Упражнение 6. «Заброшенный сад». Цель: рефлексия проделанной работы, осознание полученных умений, релаксация.

Ведущий: необходимо удобно сесть, закрыть глаза. Представьте себе, что гуляете на территории большого красивого замка. Вы дошли до высокой каменной стены, которую загораживает плющ. В ветках плюща заметили деревянную дверь, которую вы открываете и входите в заброшенный сад. Посмотрите вокруг. Вы находитесь там один или есть еще кто-то?

В саду растения так разрослись, что трудно различить тропинку, и вам придется прорывать сорняки, чтобы можно было как-то передвигаться по саду. Помимо прополки сорняков, вы начинаете подрезать ветки, пересаживать деревья, поливать их, сажаете цветы, т.е. делаете все, чтобы привести в ухоженный вид этот сад. Через какое-то время вы сравниваете ухоженную часть сада с той, которую еще не трогали. Затем продолжаете работу в саду в темпе, который вас устраивает. Оглянитесь на проделанную работу.

Вопросы для обсуждения: 1. Какие чувства были, когда оказались в заброшенном саду? 2. Какие ассоциации возникли? 3. Вы были один или кто-то был рядом с вами в этом саду? 4. Какие чувства возникли, когда увидели ухоженную часть сада? 5. Если представить, что заброшенный сад – это ваша цель, к которой вы стремитесь, подумайте, как вы работали в саду, и соотнесите, как вы совершаете действия для достижения цели, ожидаете ли помощи от окружающих? 6. Какие чувства возникли, когда была закончена работа в саду? 7. Соотнесите, как вы будете воспринимать результат вашей достигнутой цели.

Рассмотренный вариант упражнений курса по выбору, наглядно показывает, как метод моделирования, знаково-символические средства позволяют работать с внутренним состоянием студентов, помогать им осознавать свои смысложизненные ориентации, выделять внутренний ресурс и совершенствоваться.

Данный курс проводится на последнем курсе обучения, когда приобретены профессиональные компетенции, имеются определенные представления о себе, своем внутреннем потенциале. Проходя этот курс, студенты начинают осознавать тот опыт, который они получили в студенческие годы, осмысливать свои достижения, личностный рост и на этой основе учатся формировать жизненные цели, наделять их смыслом. При этом имеющиеся смысложизненные ориентации осмысливаются и корректируются на фоне осознания своих жизненных ценностей.

Выводы

Рассматривая применение знаково-символических средств в процессе моделирования смысложизненных ориентаций студентов в контексте междисциплинарного подхода, где важны психолого-педагогические знания по изучаемой проблеме, мы пришли к выводу, что метод моделирования является практико-ориентированным методом, позволяющим применять теоретические знания в осмыслении жизненных ситуаций. Такой обучающий эффект на сегодняшний день является важным, так как, ориентируясь на формирование компетенций студентов, современное образование уделяет мало внимания осмыслению ими ценностно-смысловой сферы. Работа в основном направлена на формирование этой сферы. Но без осмысления воспитательного воздействия, без анализа имеющегося опыта не происходит осознания своих возможностей и внешнего ресурса, с помощью которого развивающаяся личность может самосовершенствоваться и достигать успеха.

Литература

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
- Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 2009. 128 с.
- Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 5. С. 257–321.
- Гордиенко Е.В. Экспектации как механизм индивидуального сознания личности: философско-психологический анализ. Саарбрюкен: Lambert, 2012. 120 с.
- Карина О.В., Шустова Н.Е., Лученкова М.А. Экспектации и самодетерминация в подростковом и юношеском возрасте: социально-психологический аспект. Саратов: Саратовский источник, 2010. 100 с.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 486 с.
- Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
-

-
- Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия ВГПУ. 2016. № 2 (106). С. 30–35.
- Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. 1994. № 6. С. 2–7.
- Турчин А.С. Психолого-акмеологические особенности развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами: монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. 310 с.
- Ульянова И.В. Методика рефлексивных проектов смысложизненноориентационного содержания как актуальное педагогическое средство // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XXIII Международного симпозиума. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2018. С. 220–225.
- Ульянова И.В. Нравственное воспитание российской молодежи в условиях постиндустриального общества // Историческая память и связь поколений как духовно-нравственная основа патриотического воспитания молодежи. XXVIII Международные Рождественские образовательные чтения. М.: Московский финансово-юридический университет МФЮА, 2021. С. 127–133.
- Ульянова И.В. Смысложизненноориентационная проблематика образовательного процесса // Психологические проблемы смысла жизни и акме. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2019. С. 104–108.
- Фокина И.В., Щеголева Е.В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2015. № 1 (13). С. 101–106.

References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Life Strategy* [Strategiya zhizni]. Moscow: Mysl'.
- Bondarevskaya, E. V. (2009). *Personally-oriented education: the experience of developing a paradigm* [Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: opyt razrabotki paradigm]. Rostov-on-Don.
- Fokina, I. V., & Shchegoleva, E. V. (2015). Reflexion as a condition for psychological competence formation in students – future teachers [Refleksiya kak uslovie formirovaniya psikhologicheskoy kompetentnosti u studentov – budushchikh pedagogov]. *Perspectives of science and education*, 13(1), 101–106.
- Gordienko, E. V. (2012). *Expectations as a mechanism of individual consciousness of a personality: A philosophical-psychological analysis* [Ekspektatsii kak mekhanizm individual'nogo soznaniya lichnosti: filosofsko-psikhologicheskii analiz: monografiya]. Saarbrücken: Lambert.
- Karina, O. V., Shustova, N. E., & Luchenkova, M. A. (2010). *Expectations and self-determination in adolescence and adolescence: a socio-psychological aspect* [Ekspektatsii kak mekhanizm individual'nogo soznaniya lichnosti: filosofsko-psikhologicheskii analiz: monografiya]. Saratov: Saratovskiy istochnik.
- Leontiev, D. A. (2003). *The Psychology of Meaning: The Nature, Structure and Dynamics of Meaningful Reality* [Psikhologiya smysla: Priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti]. Moscow: Smysl.
- Mudrik, A. V. (2001). *Communication in the process of education* [Obshchenie v protsesse vospitaniya]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
- Serikov, V. V. (2016). Personally-developing education as one of the culturological educational models [Lichnostno-razvivayushchee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskikh obrazovatel'nykh modeley]. *Izvestia VGPU*, (2), 30–35.
- Slastenin, V. A. (1994). Humanistic paradigm of pedagogical education [Gumanisticheskaya paradigma pedagogicheskogo obrazovaniya]. *Magistr*, (6), 2–7.
- Turchin, A. S. (2011). *Psychological and acmeological peculiarities of the development of the subject of education in the sign-symbolic activities* [Psikhologo-akmeologicheskie osobennosti razvitiya sub'yekta obrazovaniya v deyatel'nosti so znakov-simvolicheskimi sredstvami: monografiya]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova.
-

-
- Ulyanova, I. V. (2018). *Methodology of reflexive projects of summary-orientation content as a topical pedagogical means* [Metodika refleksivnykh proektov smyslozhiznennoorientatsionnogo soderzhaniya kak aktual'noe pedagogicheskoe sredstvo]. In *Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme. Materials XXIII International Symposium* [Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme. Materialy XXIII Mezhdunarodnogo simpoziuma] (pp. 220–225). Moscow: Psikhologicheskiy institut Rossiyskoy akademii obrazovaniya.
- Ulyanova, I. V. (2019). Smyslozhiznoe problematike educational process [Smyslozhiznennoorientatsionnaya problematika obrazovatel'nogo protsessa]. In *Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme* [Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme] (pp. 104–108). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education.
- Ulyanova, I. V. (2021). Moral education of Russian youth in the conditions of post-industrial society [Nravstvennoe vospitanie rossiyskoy molodezhi v usloviyakh postindustrial'nogo obshchestva]. In *Historical memory and connection of generations as a spiritual and moral basis for patriotic education of youth. XXVIII International Christmas educational readings* [Istoriicheskaya pamyat' i svyaz' pokoleniy kak dukhovno-nravstvennaya osnova patrioticheskogo vospitaniya molodezhi. XXVIII Mezhdunarodnye Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chteniya] (pp. 127–133). Moscow: Moskovskiy finansovo-yuridicheskiy universitet MFYuA.
- Vygotsky, L. S. (1985). Diagnostics of Development and Pedagogical Clinic of Childhood Difficulties [Diagnostika razvitiya i pedagogicheskaya klinika trudnogo detstva]. In Vygotsky, L. S. *Collected Works in 6 vol.* (vol. 5, pp. 257–321). Moscow: Paedagogica.
-

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
НАСТАВНИКОВ ЭКСПЛУАТАЦИОННЫХ СЛУЖБ
ГУП «МОСКОВСКИЙ МЕТРОПОЛИТЕН»
В КОРПОРАТИВНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ТРАНСПОРТНОГО КОМПЛЕКСА**

А.В. Посадский

Корпоративный университет
Транспортного комплекса ГУП «Московский метрополитен»
(Москва, Россия)

Резюме. В статье описывается уникальный практический опыт разработки и реализации в образовательном процессе Корпоративного университета Транспортного комплекса г. Москвы программы психолого-педагогической подготовки наставников эксплуатационных служб ГУП «Московский метрополитен». Данное обучение реализуется для подготовки наставников к осуществлению ими на постоянной основе непрофессиональной педагогической деятельности по адаптации и введению в рабочий процесс новых работников.

Дано краткое описание актуальности наставнической деятельности в системе производственного обучения и адаптации работников-новичков. Автором особо отмечается, что в настоящее время в Российской Федерации наставничество не только является одним из важнейших направлений кадровой политики многих производственных и коммерческих предприятий, но и представляет собой один из ключевых векторов государственной политики в области модернизации и развития системы отечественного образования. В статье наставничество описывается как определенная система профессионального корпоративного обучения нового работника (стажера) путем передачи знаний, навыков, принципов корпоративной культуры, а также определяется как специфическая непрофессиональная педагогическая деятельность. В связи с этим подчеркивается значимость подготовки эффективных наставников как одной из базовых задач корпоративного обучения, направленного на подготовку новичка-стажера и на саморазвитие и личностно-профессиональный рост самого наставника.

Автором в рамках описанной программы психолого-педагогической подготовки наставников выделены функции современного наставника и описаны возможные формы формирования его психолого-педагогической компетентности. Показаны этапы разработки содержательной части учебной программы и ее тематические разделы. В конце приводятся краткие результаты внедрения системы подготовки наставников и дальнейшие планы.

Ключевые слова: наставник, дополнительное образование, профессиональное развитие, наставничество, непрофессиональная педагогическая деятельность, психолого-педагогическое воздействие, корпоративное обучение, система подготовки наставников.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING
OF MENTORS OF OPERATIONAL SERVICES
INTO THE TRANSPORT CORPORATE UNIVERSITY SUE "MOSCOW METRO"**

Alexander V. Posadsky

Moscow Transport Corporate University
(Russia, Moscow)

Resume. The article describes the unique practical experience of the development and implementation in the educational process of the Corporate University of the Transport Complex of Mos-

cow of the program of psychological and pedagogical training of mentors of operational services of the State Unitary Enterprise "Moscow Metro". This training is implemented to prepare mentors for the implementation of non-professional pedagogical activities on an ongoing basis for the adaptation and introduction of new employees into the work process.

A brief description of the relevance of mentoring activities in the system of industrial training and adaptation of novice workers is given. The author emphasizes that currently in the Russian Federation mentoring is not only one of the most important areas of personnel policy of many industrial and commercial enterprises, but also represents one of the key vectors of state policy in the field of modernization and development of the domestic education system. The article describes mentoring not only as a certain system of professional corporate training of a new employee (trainee) by transferring knowledge, skills, principles of corporate culture, but also defined as a specific non-professional pedagogical activity. In this regard, the importance of training effective mentors is emphasized as one of the basic tasks of corporate training aimed both at training a novice trainee and at self-development and personal and professional growth of the mentor himself.

The author, within the framework of the described program of psychological and pedagogical training of mentors, identifies the functions of a modern mentor and describes possible forms of formation of his psychological and pedagogical competence. The stages of the development of the content part of the program and its thematic sections are shown. At the end, brief results of the implementation of the mentor training system and further plans are given.

Keywords: mentor, additional education, professional development, mentoring, non-professional pedagogical activity, psychological and pedagogical impact, corporate training, mentor training system.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-83-90

Активные социальные, экономические и политические колебания в российском обществе в последние годы привели к осознанной необходимости трансформации в сфере подготовки кадров для промышленности, крупных и малых предприятий, особенно важных для экономической устойчивости не только государства, но и отдельных субъектов Российской Федерации (городов и регионов). Эта тенденция касается и государственных корпораций, и частного бизнеса. К примеру, на одном из крупнейших российских сайтов поиска работы с середины 2022 г. стало повышаться количество предложений о приеме на должности, связанные с профессиональным развитием и адаптацией работников, такие как бизнес-тренер, менеджер по обучению и развитию персонала, руководитель производственного обучения и др.

Как показывают работы различных авторов (Фролов, 2013; Числов, 2007; Яковлев, 2011), прием нового работника еще не гарантирует его удачного вхождения в организацию, понимания и принятия им новой корпоративной культуры, ценностей, стратегических задач работодателя. Для решения данной проблемы на части крупнейших предприятий России используется система наставничества, которая исторически себя очень неплохо зарекомендовала¹ (Батышев, 1985).

В последнее десятилетие интерес к опыту наставничества «подогревается» различными органами государственной власти, которые становятся примером популяризации наставнической деятельности и стимулируют руководителей предприятий задумываться над применением подобной практики у себя. Так, например, внедрение наставничества определяется одним из новых принципов кадровой политики в Указе Президента Российской Федерации № 601 «Об основных направлениях совершенство-

¹ Распоряжение Президента ОАО «РЖД» от 28.04.2008 г. 906р «Об утверждении Положения о наставничестве в ОАО «РЖД». URL: <http://dprof38.ru/перечень-работников-выполняющих-работ/> (дата обращения: 26.03.2023).

вания системы государственного управления» от 7 мая 2012 г.¹ Далее с 2014 по 2017 годы ряд органов государственной власти, а также коммерческих предприятий публикуют внутренние документы о наставничестве, в которых определяются его виды, формы, основные задачи и категории работников, которые могут быть наставниками².

Таким образом, сегодня наставничество не только стало актуальной и значимой темой для промышленных и производственных предприятий страны, но и распространилось на все уровни российского образования, общественные взаимоотношения, воспитание и развитие личности. Об этом свидетельствует вышедший 27 июня 2022 г. Указ Президента Российской Федерации № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» в целях признания особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность³.

Как показывают локальные нормативные документы, определенный «особый статус» за наставниками закрепился давно. Так, например, в «Положении о наставничестве в Министерстве транспорта Российской Федерации», утвержденном приказом Минтранса России № 157, важными задачами наставничества указываются: ускорение процесса формирования и развития профессиональных знаний, навыков, умений; обучение гражданских служащих эффективным формам и методам работы; развитие их способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на них служебные обязанности, повышать свой профессиональный уровень⁴. А в «Положении об адаптации в ОАО «РЖД» от 29.12.2015 наставничество определяется как «форма адаптации, при которой наставник передает работникам профессиональные знания и навыки, необходимые для скорейшего вхождения в должность и достижения производственных/операционных показателей в наиболее короткие сроки»⁵.

Таким образом, разрабатываемые нормативные документы пытаются подчеркнуть и закрепить этот «особый статус» работника-наставника в первую очередь как профессионала своего дела. И естественно, что наставником назначается не любой желающий работник, а специалист, отвечающий определенным требованиям. Чаще всего это требования к общему стажу работы на предприятии, профессиональному опыту и квалификации, уровню образования и профессиональной подготовке, показателям результативности, профессионально важным и личностным качествам. Условная схема-

¹ Указ Президента РФ от 7 мая 2012 № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления». URL: <https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/ukaz-601.docx> (дата обращения: 24.03.2023).

² Приказ Министерства транспорта Российской Федерации от 11.06.2014 г. № 157 «Об утверждении Положения о наставничестве в Министерстве транспорта Российской Федерации». URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=593495&dst=100001#1J69cZTcRRz6NXur> (дата обращения: 26.03.2023); Распоряжение Президента ОАО «РЖД» от 29 декабря 2015 № 3128р «Об утверждении Положения об адаптации работников в ОАО «РЖД». URL: https://www.samgups.ru/about/struktura_universiteta/filialy/vpo/orenburg/tselevoe-obuchenie/polozenie_adaptatsiya_rabotnikov_rzhd.pdf (дата обращения: 26.03.2023); Приказ Департамента информатизации и связи Краснодарского края от 25.07.2017 № 121 «Об утверждении положения о наставничестве в департаменте информатизации и связи Краснодарского края». URL: <https://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW177;n=62791#d2W4cZTaaWgIkAYu> (дата обращения: 24.03.2023).

³ Указ Президента РФ от 27 июня 2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (дата обращения: 24.03.2023).

⁴ Приказ Министерства транспорта Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 157. С. 1.

⁵ Распоряжение Президента ОАО «РЖД» от 29 декабря 2015 № 3128р. С. 3.

тичная взаимосвязь руководителя предприятия, стажера и наставника показана на рисунке 1.



Рис. 1. Взаимосвязь руководителя предприятия, стажера и наставника

Как показывает практика, наставничество в организациях вводится и развивается для снижения финансовых и временных издержек при адаптации и профессиональном становлении вновь принятых работников на должности рабочих и специалистов.

Основными задачами наставника, как правило, являются вовлечение новичка в трудовой процесс и общественную жизнь предприятия, ускорение процесса адаптации и обучения стажера основным профессиональным навыкам, связанным с рабочим процессом, и формирование положительного имиджа предприятия как привлекательного работодателя.

Таким образом, наставничество представляет собой определенную систему профессионального корпоративного обучения нового работника (стажера) путем передачи знаний, навыков, принципов корпоративной культуры, необходимых для выполнения поставленных производственных задач, наиболее опытным и квалифицированным работником (наставником).

Данный «путь передачи знаний и навыков» начинается с разработки совместного индивидуального плана развития стажера на основе уровня имеющихся у него компетенций. Затем продолжается планомерным изучением деловых и личностных качеств новичка, его отношения к выполняемым задачам, коллективу, правилам и нормам организации. Наставник производит непосредственное обучение профессиональным знаниям и навыкам, практическим приемам выполнения работ, контролирует реализацию индивидуального плана развития новичка, дает необходимые методические рекомендации. А это, на наш взгляд, подчеркивает иную особенность деятельности наставника, которую отмечают в своей работе А. Карташова и Б. Камалиев: «Должность наставника уникальна возможностью совместить высокую квалификацию в профессиональной деятельности и деятельности педагогической» (Карташова, Камалиев, 2018, с. 83). Деятельность наставника можно определить как специфическую непрофессиональную педагогическую деятельность.

Как следует из краткого описания обобщенных обязанностей наставника, его деятельность очень сходна с обязанностями педагогического работника, который в соответствии со ст. 48 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» обязан «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, курса, дисциплины

(модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой»¹. В данном случае под утвержденной рабочей программой предмета, курса, дисциплины можно понимать утвержденный руководителем предприятия или подразделения индивидуальный план развития стажера.

Исходя из данного допущения, по сути своей деятельности наставник не просто передает новому работнику опыт, а является участником педагогического процесса и организатором психолого-педагогического воздействия на стажера. И, следовательно, он должен понимать не только особенности протекания самого педагогического процесса, но и знать, и уметь применять элементы психолого-педагогического воздействия на обучаемого (то есть обладать развитой психолого-педагогической компетенцией). Как указывают А. Карташова и Б. Камалиев, «наставнику необходим педагогический минимум, который в дальнейшем должен развиваться за счет педагогических и психологических тренингов, тренингов в сфере управления персоналом» (Карташова, Камалиев, 2018, с. 83). Однако в подавляющем большинстве случаев у наставников отсутствует должный опыт педагогической или психологической подготовки.

Именно понимание отсутствия специализированной подготовки наставников подтолкнуло руководство Корпоративного университета Транспортного комплекса ГУП «Московский метрополитен» к разработке и реализации программы повышения квалификации наставников эксплуатационных служб предприятия. При таком подходе в схему взаимодействия «руководитель – наставник – стажер» добавляется очень важный элемент – педагог-психолог (рис. 2), который принимает на себя активную и ответственную роль обучения и сопровождения развития компетенций работника-наставника.

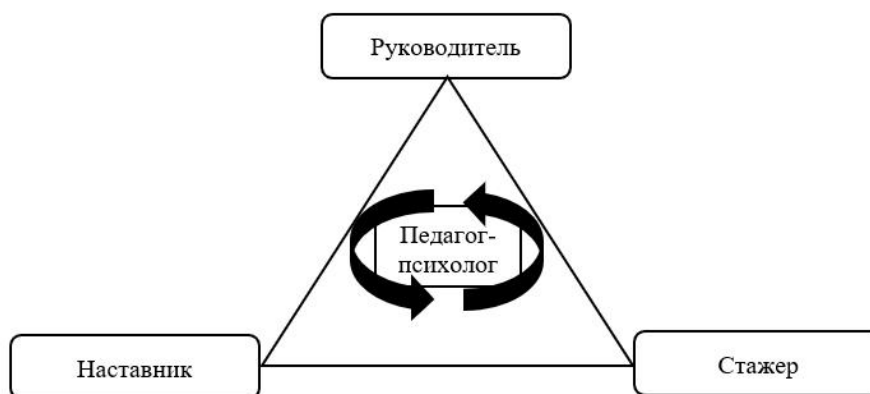


Рис. 2. Взаимодействие руководителя, наставника и стажера

Учитывая, что наставничество представляет собой непрофессиональную педагогическую деятельность, в Корпоративном университете Транспортного комплекса ГУП «Московский метрополитен» в 2019 г. была разработана и реализуется по настоящее время программа повышения квалификации наставников эксплуатационных служб. В данной программе целенаправленно сделан акцент на вопросы психолого-педагогической подготовки слушателей и развития ряда основополагающих в рамках наставничества компетенций.

Программа, рассчитанная на 40 академических часов, содержит как теоретическую, так и практическую (тренинговую) части. Обучение проводится в течение пяти дней. Преподавателями (тренерами) являются педагоги кафедры «Сервис на транспор-

¹ Федеральный Закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://www.masu.edu.ru/files/site/273-fz.pdf>. (Дата обращения: 23.03.2023).

те», которые имеют высшее психологическое образование, прошли необходимые курсы переподготовки и повышения квалификации по педагогике. В программу подготовки включены следующие разделы:

- требование к профессиональному и психологическому профилю наставника;
- порядок адаптации, ввода в рабочий процесс и развитие вновь принятого работника;
- методология преподавательской деятельности;
- психологические аспекты наставничества.

В первом учебном разделе предоставляется информация о целях и задачах работы наставника, требованиях к его опыту и личностно-деловым качествам. Разъясняются требования к уровню развития корпоративных, профессиональных и личностных компетенций и методах организации их оценивания и выявления. Проводится практическая оценка компетенций при помощи батареи психологических тестов. Полученные результаты сообщаются каждому обучающемуся, предоставляется развернутая обратная связь с рекомендациями по развитию «западающих» компетенций.

Второй раздел посвящен анализу локальной нормативной документации ГУП «Московский метрополитен», связанной с наставничеством, адаптацией, обучением и развитием персонала, профессиональной подготовкой и повышением квалификации. Здесь также рассматривается структура метрополитена и конкретной эксплуатационной службы, система формирования кадрового резерва на предприятии.

Третий раздел включает теоретические и практические вопросы методики организации и проведения учебных занятий, осуществления контроля и коррекции учебной деятельности, создание диагностических методик проверки успешности реализуемого обучения.

В рамках четвертого раздела проводится тренинговое групповое занятие для отработки навыков использования «инструментов» наставничества – основных психолого-педагогических компетенций, таких как:

- организаторская компетентность, в которую входят навыки постановки задач, контроля исполнения, мотивации и предоставления обратной связи;
- коммуникативные навыки и грамотная речь;
- способность к обучению и трансляции собственного профессионального опыта;
- командный стиль работы.

Разработка содержательной части программы проводилась в несколько этапов.

На первом, «предварительном», этапе были организованы три стратегических сессии с работниками, которые имели опыт в подготовке наставников, и одна – с руководителями соответствующих эксплуатационных служб. В рамках проведенных встреч были определены основные сложности работы наставников с новичками как личностного и общепсихологического плана, так и педагогического, а руководители описали требования к подготовке новых работников и основные проблемы по выбору наставников, которые способны осуществлять работу со стажерами.

На втором этапе – «организационном» – проводился подбор теоретического материала, разработка кейсов и тренинговых упражнений, планирование последовательности разделов учебной программы, подбор психологических тестов для оценки компетенций обучающихся наставников, разработка формы предоставления обратной связи. С руководителями служб обсуждались базовые критерии отбора кандидатов в наставники, их желаемые профессиональные и личностные особенности.

Третий, «адаптационный», этап представлял собой пробный запуск программы на так называемой «пилотной» группе наставников. Это позволило не только проверить

жизнеспособность программы, полученной на предыдущем этапе, но и проработать результаты психолого-педагогического воздействия на реальных работников и получить от них обратную связь. Этот этап завершился внесением небольших корректировок в программу обучения и ее официальным согласованием с начальниками эксплуатационных служб.

После чего начался самый главный, четвертый этап – «практический», в рамках которого уже непосредственно набирались учебные группы и проводилось обучение согласно утвержденной программе. После завершения обучения собиралась обратная связь по удовлетворенности и актуальности полученной информации. Многие участники учебного процесса отмечали у себя повышение мотивации на дальнейшее развитие, в том числе и обучение, большее вовлечение в процессы подготовки новых работников, понимание важности и ценности собственного вклада в развитие своей службы и работы метрополитена.

На конец первого квартала 2023 г. в общей сложности по программе психолого-педагогической подготовки наставников эксплуатационных служб ГУП «Московский метрополитен» было подготовлено 213 наставников. Необходимо отметить, что эта важная и достаточно сложная работа получила благодарственные отзывы не только от самих участников обучения, но и от руководства эксплуатационных служб. Более того, большинство работников, прошедших обучение и реализовавших полученные знания в процессе практической работы с новыми работниками, впоследствии были включены в кадровый резерв на замещение руководящих должностей различного уровня.

В итоге необходимо отметить, что разработка и реализация программ подготовки эффективных наставников является одной из базовых задач корпоративного обучения, направленного как на подготовку новичка-стажера, так и на саморазвитие и личностно-профессиональный рост самого наставника. Опыт данной работы не только позволил решить вопросы адаптации и скорейшего вхождения в рабочий процесс новичков-стажеров, но и показал практическую ценность качественного внутрикорпоративного обучения, где главным мерилом успеха выступает достижение поставленных производственных и педагогических задач. В дальнейшем мы намереваемся развивать систему послеобразовательной (пост-тренинговой) поддержки наставников через новые формы активного обучения: регулярные модульные тематические встречи, дискуссионные клубы, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства. Результатами нашей работы в случае заинтересованности представителей научного, академического и профессионального сообщества готовы делиться на страницах этого и других журналов.

Литература

- Батышев А.С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. М.: Высшая школа, 1985. 272 с.
- Карташова А.А., Камалиев Б.И. Модель компетенций наставника на предприятии как основа построения корпоративной системы наставничества // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2018. № 4. С. 80–85.
- Фролов Ю.В., Вайнер М.Э. Социально-профессиональная адаптация молодых педагогов в образовательных учреждениях. М.: Московский городской педагогический университет, 2013. 168 с.
- Числов А.И. Профессиональная адаптация выпускников Тюменского юридического института МВД России: состояние и пути совершенствования // Профессиональная адаптация выпускников Тюменского юридического института МВД России в органах внутренних

дел: состояние и пути совершенствования: материалы регионального совещания руководителей кадровых, воспитательных аппаратов органов внутренних дел и Тюменского юридического института МВД России, 6 декабря 2006 года. Тюмень: Тюменский юридический и-т МВД России, 2007. С. 4–9.

Яковлев Б.П., Жукова В.Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов к практической деятельности. Томск: Издательство «ТМЛ-Пресс», 2011. 198 с.

References

- Batyshev, A. S. (1985). *Pedagogical system of mentoring in the workforce* [Pedagogicheskaja sistema nastavnichestva v trudovom kollektive]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Chislov, A. I. (2007). Professional adaptation of graduates of the Tyumen Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia: state and ways of improvement [Professional'naja adaptacija vypusnikov Tjumenskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii: sostojanie i puti sovershenstvovaniya]. In *Professional adaptation of graduates of the Tyumen Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia in internal affairs bodies: state and ways of improvement: materials of the regional meeting of heads of personnel, educational apparatus of internal affairs bodies and the Tyumen Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, December 6, 2006* [Professional'naya adaptatsiya vypusnikov Tyumenskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii v organakh vnutrennikh del: sostoyanie i puti sovershenstvovaniya: materialy regional'nogo soveshchaniya rukovoditeley kadrovyykh, vospitatel'nykh apparatov organov vnutrennikh del i Tyumenskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii, 6 dekabrya 2006 goda] (pp. 4–9). Tyumen: Tyumenskiy juridicheskiy institut MVD Rossii.
- Frolov, Yu. V., Weiner, M. E. (2013). *Socio-professional adaptation of young teachers in educational institutions* [Social'no-professional'naja adaptacija molodyh pedagogov v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah]. Moscow: Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskiy universitet.
- Kartashova, A. A., & Kamaliev, B. I. (2018). Mentor competence model at the enterprise as the basis for building a corporate mentoring system [Model' kompetencij nastavnika na predpriyatii kak osnova postroeniya korporativnoj sistemy nastavnichestva]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki*, (4), 80–85.
- Yakovlev, B. P., & Zhukova, V. F. (2011). *Socio-professional adaptation of students to practical activity* [Social'no-professional'naja adaptacija studentov k prakticheskoy dejatel'nosti]. Tomsk: "TML-Press".

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В.В. Семянникова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. В данной статье рассмотрены основные психолого-педагогические принципы подхода к изучению личности обучающихся. Особое внимание автором уделено тому, что, прежде чем изучать личность школьника, необходимо вначале изучить коллектив, тогда станет видимым то общее, что объединяет детей, станет реально возможным использование коллектива для формирования конкретной личности. В первую очередь изучаются наиболее действенные компоненты коллективной жизни, или основные показатели воспитанности коллектива. Для получения достоверной информации в ходе проведения урока по физической культуре и представления об обучающихся важнейшим методом сбора информации является наблюдение за их поведением. Как указывается автором, на первой стадии образования общественного мнения дети часто соединяют в своем сознании события, явления, факты по второстепенным, а не по существенным признакам, не по внутреннему содержанию, а по внешнему проявлению. Причем коллектив, с одной стороны, как бы воплощает в себе суммарную воспитанность детей, а с другой – личность обязательно чем-то отличается от других, занимая определенное положение в системе внутриколлективных отношений. Целью работы явилось изучение зрелости общественного мнения, системы общественных зависимостей между членами коллектива в образовательном процессе при реализации предмета «Физическая культура». Вместе с тем, резюмируя, автор указывает, что в изучении обучающихся в процессе занятий следует исходить из целостного подхода к личности. При разработке содержания педагогической диагностики уточняют прежде всего критерии – основные показатели, по которым можно судить о воспитанности в той или иной области. В качестве критерия выступают или основные признаки качества, или его составные элементы. Таким образом, изучая коллектив, мы тем самым изучаем самое существенное в духовном мире личности, определяем основные направления ее общего развития, действенность коллектива в формировании внутреннего мира воспитанника.

Ключевые слова: принципы, коллектив, обучающиеся, внутриколлективные отношения, педагогическая диагностика, интересы, потребности, наблюдение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF STUDYING THE PERSONALITY OF A SCHOOLCHILD IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Valentina V. Semyannikova

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. This article discusses the main psychological and pedagogical principles of the approach to the study of the personality of students. The author pays special attention to the fact that before studying the personality of a schoolchild, it is necessary first to study the collective, then the common thing that unites children will become visible, it will become really possible to use the collective to form a specific personality. First of all, the most effective components of collective life, or the

main indicators of the upbringing of the team, are studied. To obtain reliable information in the course of a lesson in physical culture and to understand the students, the most important method of collecting information is to observe their behavior. As the author points out, at the first stage of the formation of public opinion, children often combine events, phenomena, facts in their minds according to secondary, and not according to essential features, not according to their internal content, but according to their external manifestation. Moreover, the collective, on the one hand, as it were, embodies the total upbringing of children, and on the other hand, the individual necessarily differs from others in some way, occupying a certain position in the system of intra-collective relations. The purpose of the work was to study the maturity of public opinion, the system of social dependencies between members of the team in the educational process in the implementation of the subject "Physical Education". At the same time, summarizing the author points out that in the study of students in the process of classes, they proceed from a holistic approach to personality. When developing the content of pedagogical diagnostics, first of all, the criteria are clarified – the main indicators by which one can judge one's upbringing in a particular area. The criterion is either the main features of quality, or its constituent elements. Thus, studying the collective, we thereby study the most essential in the spiritual world of the individual, determine the main directions of its general development, the effectiveness of the collective in shaping the inner world of the pupil.

Keywords: principles, team, students, intra-collective relations, pedagogical diagnostics, interests, needs, observation.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-91-98

В решении проблем и задач, стоящих перед общеобразовательной школой, главной фигурой остается учитель с его идейной убежденностью, заинтересованностью, глубокими знаниями, любовью и высокой требовательностью к детям, постоянным поиском, творческой активностью. Воспитание подрастающего поколения в духе нравственности – важнейшая задача школы на всех этапах ее развития. В современных условиях, когда роль морального фактора в нашем обществе особенно возросла, проблемы нравственного воспитания в процессе формирования всесторонне развитой личности приобретают первостепенное значение (Абдулаева, 2015, с. 18). Чтобы формировать личность, надо ее знать. Но знать все о каждом обучающемся учитель просто не в состоянии: вести уроки приходится в нескольких классах, сталкиваться не с одной сотней детей. Пока приглядываешься к одному, изменились остальные. Сложность заключается и в том, что личная воспитанность каждого находится под влиянием внутриколлективных отношений. Наслоение коллективных переживаний, сопереживаний, влияние общественного мнения иной раз могут неузнаваемо изменить поведение школьника. От настроения класса подчас зависит поведение большинства. Случилось в классе что-то неприятное – и обычный весельчак теряет чувство юмора, молчун становится говорливым, добрый – привередливым и т.п. Дети, особенно в IV–VII классах, необычайно поддаются коллективному влиянию. Способность к сопереживанию подчас сильнее способности к самообладанию. Именно поэтому нередко об одном и том же обучающемся слышишь исключаящие друг друга мнения учителей (Воронин, Данилова, Савельева, 2021, с. 76). Отсюда важное положение: надо знать коллектив, чтобы предвидеть поведение личности, понять причины ее поведения.

Дело в том, что между личностью и коллективом существуют постоянные связи. В конечном счете общественное мнение коллектива выступает как основной фактор формирования самосознания воспитанника, требовательность коллектива во многом определяет требовательность к себе. Надо в первую очередь видеть следующие основные зависимости между личностью и коллективом (рис. 1).

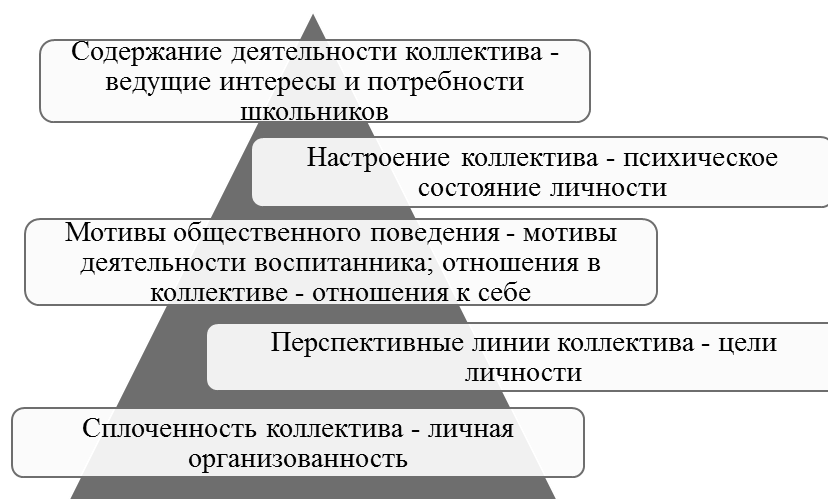


Рис.1. Основные зависимости между личностью и коллективом

Причем коллектив, с одной стороны, как бы воплощает в себе суммарную воспитанность детей, а с другой – личность обязательно чем-то отличается от других, занимая определенное положение в системе внутриколлективных отношений. Общее, что объединяет обучающихся, так же необходимо, как индивидуальное, что их отличает друг от друга. Значит, чтобы изучить детей, надо вначале изучить коллектив, тогда станет видимым то общее, что объединяет детей, станет реально возможным использование коллектива для формирования конкретной личности. В первую очередь изучаются наиболее действенные компоненты коллективной жизни, или, как говорят, основные показатели воспитанности коллектива.

Следует отметить, в ходе изучения зрелости общественного мнения существует основной критерий этой зрелости – требовательность коллектива к личности. При высокой зрелости общественного мнения требования коллектива к личности обусловлены логикой совместной жизни, характером общей деятельности, интересами большинства обучающихся и единством требований актива и педагогов. Средний уровень требовательности характеризуется выборочной требовательностью к членам коллектива, т.е. он больше ценит авторитетных детей, более снисходителен к ним, но более требователен к детям, не имеющим авторитета. Низкий уровень характеризуется разноречивостью требований, мнений и интересов, что чаще всего выливается в конфликт между отдельными обучающимися и группами. Несложно увидеть, что методика изучения общественного мнения основывается на анализе процесса общения с детьми, в котором они проявляют отношение к товарищу.

Основной метод изучения общественного мнения в ходе педагогической работы – наблюдение. На первой стадии образования общественного мнения дети часто соединяют в сознании события, явления, факты по второстепенным, а не по существенным признакам, не по внутреннему содержанию, а по внешнему проявлению; видят противопоставления, противоположные факты и явления лучше, чем сходные и родственные; соединяют факты с ярко выраженными признаками; часто не могут отличить то, что проявляется скрыто или замаскировано, не замечают противоречий между тем, что говорят и как поступают их товарищи, и сами не могут отличить лицемера от искренне возмущенного человека, карьериста – от человека, отдающего себя делу, и т.д. Поэтому на первой стадии жизни коллектива надо обогащать жизненный опыт ребенка через обмен опытом, мнениями, примерами и образцами поведения взрослых и др.

На второй стадии происходит соединение всего воспринятого с собственным опытом и личными взглядами, убеждениями. Важнейшее направление работы с детьми на этом этапе – постоянное осмысление событий и явлений окружающего мира, связь теории с практикой (идея проверяется опытом, мысль превращается в действие, в практический опыт). Самое маленькое событие должно осмысливаться с научных и социальных позиций, а самая простая идея завершаться практической деятельностью по ее применению и осуществлению в разнообразной деятельности. Важное значение имеет на этом этапе самопознание (самонаблюдение, самоанализ, самооценка). Обучающийся на этой основе учится оценивать других людей, по результатам деятельности судить об истинных качествах человека.

На заключительной стадии формирования общественного мнения факты, явления и взгляды других людей оцениваются уже с социальных позиций, в соответствии с общественными критериями, требованиями, образцами и т.д. Решающий фактор в педагогическом руководстве на данной стадии формирования мировоззрений – социальная оценка всей жизни детей, активизация деятельности общественных организаций, воспитание на традициях, в том числе в области физической культуры и спорта. Общественное мнение формируется на основе общей деятельности и общих раздумий над ее результатами.

Особый интерес вызывает система общественных зависимостей между членами коллектива. Понять ребенка можно лишь в системе внутриколлективных отношений. Приглядитесь внимательно: каждый обучающийся занимает в коллективе определенное положение (статус личности).

Во-первых, он обязательно выполняет какую-то общеколлективную функцию. К примеру, если брать класс, то в группе всегда есть авторитетные лица в области музыки, живописи, спорта, моды. Кто-то выступает знатоком «женских», а кто-то «мужских» проблем, кто-то все знает и передает, кто-то все знает, но хранит в себе (с ним делятся тайнами), кому-то доверяют решение спорных вопросов. В классе непременно есть свой заводила, критик, свой комик, который разобьется в доску, но рассмешит. В таком естественном распределении «функций» проявляется своеобразное лицо каждого обучающегося, та роль, которую он на себя берет, что в конце концов вырабатывает в нем определенные качества, сказывающиеся на поведении.

Во-вторых, в классе есть малые объединения, группы по 3–5 человек. Как правило, вначале они объединяются на основе общих интересов, развлечений. В группе есть лидер, его друг, члены группы. Периодически кто-то из одной группы переходит в другую, меняются лидеры, идет борьба между стихийными детскими объединениями.

В-третьих, поведение личности в коллективе во многом определяется ее стремлением занять определенное место в коллективе и группе (уровень притязаний) и стремлением к комфортности, т.е. благоприятным впечатлениям, определенной уютности, самочувствию.

Для изучения всех перечисленных сторон коллективной жизни мы рассмотрим следующее. Прежде всего коллектив и место личности в нем можно объективно оценить лишь в различных видах совместной деятельности детей. В первые дни учебного года классу приходится выполнять множество дел, в том числе и создавать (укреплять) спортивную базу. Важно умело организовать такую деятельность обучающихся, причем организация групп, бригад должна разнообразиться. Например, намечаются разные по содержанию виды работы, и детям предлагается записаться в ту бригаду, которая более соответствует их интересам, потребностям (по оформлению гимнастического зала, спортивных стендов; по ремонту и изготовлению инвентаря и т.д.). В следующий раз целесообразно дать трудовое задание, назначить старших и предложить им самим

набрать группу в 5–6 человек. Начинается интересный процесс: кого-то приглашают идти во все группы, кого-то не приглашает никто, в группах оказываются, как правило, дети, уже объединенные ранее в стихийные коллективы, друзья. В третий раз можно предложить создать бригады в 6 человек – 3 мальчика, 3 девочки, поскольку нужна мужская и женская работа. Вновь интересная картина раскрывается: объединяются те, кто симпатизирует друг другу, кто совместим психологически. Во время работ учитель постоянно находится вместе с детьми, сам работает, руководит, беседует, но главное – внимательно наблюдает. И он легко обнаружит и лидеров, и инициаторов, и заводил, и подпевал, и юмористов. Таким образом, вовсе не надо специально отводить время на изучение детей, просто следует использовать школьную жизнь так, чтобы она раскрыла отношения всех и «лицо» каждого.

Известно, что возраст человека накладывает определенный отпечаток на его психологию, мотивы поведения, интересы. Вместе с тем у большей части обучающихся в школе не сформированы физкультурно-спортивные интересы и естественная потребность в активной двигательной деятельности. Мотивы посещения уроков по физической культуре, занятий могут иметь различную основу (причинную обусловленность). Те обучающиеся, которые довольны занятиями, посещают их ради физического развития и укрепления здоровья (Глухова, 2021). Изучая коллектив, мы тем самым изучаем самое существенное в духовном мире личности, определяем основные направления ее общего развития, действенность коллектива в формировании внутреннего мира воспитанника.

При изучении общего и своеобразного в воспитанниках руководствуются некоторыми общими положениями. В отношении обучающихся исходят из целостного подхода к личности. С позиции теории формирования личности это означает, что надо в первую очередь изучать направленность, затем уровень развития критериального нравственного качества – принципиальности; в интеллекте изучается самостоятельность ума; в воле – самостоятельность; в эмоциях – человечность, способность к состраданию, сочувствию, сопереживанию. Все остальные качества анализируются учителями с учетом специфики их предмета, характера решаемых педагогических проблем.

При разработке содержания педагогической диагностики уточняют прежде всего критерии – основные показатели, по которым можно судить о воспитанности в той или иной области. В качестве критерия выступают или основные признаки качества, или его составные элементы. Например, трудолюбие можно определить по наличию или отсутствию его основных компонентов: прилежности, работоспособности, исполнительности, бережливости. Но допустимо в качестве критериев брать проявление трудолюбия в деятельности: умение трудиться сообща, качественное выполнение порученной работы, организованность на рабочем месте, практичность во время трудовой деятельности, хозяйственность в отношении материалов и средств труда. Если проявляются все критерии, это высокий уровень трудолюбия, только главные – средний уровень, если же только отдельные и преимущественно в той деятельности, которая нужна и интересна для подростка, – низкий уровень трудолюбия. Когда отмечаются отрицательные показатели, противоположные трудолюбию, констатируется проявление лени, тогда фиксируются недобросовестность, неработоспособность, нерасчетливость, бесхозяйственность.

Большое внимание уделяют выявлению положительных качеств обучающихся. Каким бы ни был трудным ребенок, в нем всегда есть элементы положительного. В сущности, воспитывать, по А.С. Макаренку – это определять перспективные линии коллектива и проектировать положительное развитие личности. Если мы будем знать недостатки, отрицательные качества, но не видеть положительного фонда, которым об-

ладает каждый ребенок, это приведет к сопротивлению педагогическому влиянию, противопоставлению воспитания самовоспитанию, затормозит развитие личности. В первую очередь надо изучать то, что ценят в товарище члены коллектива, что отмечают лучшие учителя в поведении обучающегося; изучать мир его интересов и увлечений.

Судят о личности по двум показателям: реальному ее поведению и тем мотивам, которыми она руководствуется. В школе нередко допускается односторонний подход: дерется – значит, хулиган, грубит – значит, недисциплинирован, не выучил уроков – значит, ленится. Но мы можем здесь ошибаться. Вот ребенок помогает другому учиться. Мы считаем, что это хорошо. А ведь мотивы здесь далеко не однозначны: кто-то помогает, чтобы приятель стал на один уровень со всеми; кто-то просто выполняет общественное поручение; а кое-кто из корысти: его подопечный имеет сильные кулаки. Поступок и мотив – только так можно объективно оценить скрывающееся за поведением качество. Изучение личности не самоцель. Результаты знаний о детях должны отражаться на содержании и методике нашей педагогической воспитательной работы.

Истинные особенности и истинная цена человека раскрываются в деятельности. Чего стоит ребенок, определяется тем, что и как он делает. Надо стараться давать детям необычные поручения. Это раскрывает душу ребенка, его силы и способности, его «я» с разных сторон. Но при этом важно приучать обучающихся к самокритичности, побуждать искать причину неудач, в себе самом – в первую очередь. Это поможет ребенку лучше понять себя, а учителю объективно его оценить.

Изучение обучающихся должно вести к объективной оценке товарища и самооценке. Когда ребенок не принимает оценку, которую ему дал учитель, сводится на нет воспитательный эффект знания воспитанности детей. Поэтому нам нужна такая методика изучения детей, которая одновременно помогала бы им узнать истинную цену своим приятелям и побуждала бы к самопознанию, самоанализу, самооценке. Иначе воспитательный процесс не сможет сочетать воспитание личности коллектива и самовоспитание.

Поэтому при изучении детей, прежде чем спрашивать и выяснять, надо проводить соответствующую просветительную работу, формировать общественное мнение и самосознание каждого. Изучение может проходить с применением комплексного подхода, т.е. целесообразно использовать систему приемов и методов, чтобы они проверяли и дополняли друг друга. Например, после анкетного опроса целесообразно провести с этими же обучающимися беседу, чтобы выяснить, что они имели в виду, отвечая на тот или иной вопрос, почему затруднились ответить на один, неправильно ответили на другой.

Учителю физической культуры нетрудно определить, что многие общие положения изучения обучающихся полностью применимы и в его деятельности. Используя их, он внесет огромный вклад в формирование личности, если изучит (и, соответственно, будет воздействовать после этого) такие важные, основные компоненты, как: направленность коллектива, направленность обучающихся, их нравственная и волевая воспитанность. Являясь основными компонентами личности, они в то же время наиболее поддаются воздействию в условиях занятий физической культурой и спортом. Поэтому их изучение наиболее важно учителю физической культуры.

Стоит отметить, что направленность коллектива – это система ценностей и установок (цели, общие стремления, главные потребности детей). Для изучения данной стороны коллективной жизни используются анкетные опросы (иногда создается в классе группа по изучению общественного мнения). При проведении анкетирования надо выполнять некоторые элементарные требования: мотивировать необходимость объективных ответов (это надо для составления плана работы коллектива, создания команд,

подготовки к соревнованиям и др.); не задавать вопросы, на которые можно ответить неискренне (например, не каждый ответит, кем он хочет стать, лучше спросить: представителя какой профессии пригласить на вечер встречи?); число вопросов не должно быть большим (5–6 не более), причем вопросы лучше давать по одной тематике, чтобы глубже разобраться в определенной проблеме; результаты опроса должны быть обработаны и доложены коллективу. Вот как, к примеру, будет выглядеть анкета, которую спортивный актив и учитель проводят в начале учебного года для составления плана работы коллектива физической культуры на полугодие: «Выбери тему спортивного вечера. Кого бы ты хотел увидеть гостями на нем? Какое поручение ты бы выполнил с желанием и пользой для всех? Какие недостатки друзей тебе особенно неприятны? Что надо изжить из спортивной жизни класса? Что интересного ты можешь предложить для плана работы коллектива? Каким видом спорта ты хотел бы заниматься? (Ответ необходим для создания спортивных секций)». Каждый вопрос анкеты важен для составления интересного (и учитывающего возможности, стремления каждого) плана жизни класса, школы в целом. Но ответы четко раскрывают и каждого отдельного обучающегося, его личную позицию в коллективных отношениях. В результате нетрудно определить общие интересы и влечения, наметить перспективы, объединяющие всех.

Направленность обучающихся как основной показатель воспитанности определяется по наличию ее компонентов: цель жизни, ведущие мотивы поведения, идеалы, основные интересы, главные потребности и ценностные ориентации. Все это выявлять сложно. Проще определить вид направленности, который характеризуется ведущими отношениями воспитанника. Общественная направленность характеризуется общественно значимыми целями и мотивами поведения, гармоническим сочетанием личного и общественного. Групповая направленность фиксируется тогда, когда обучающийся руководствуется ценностями коллектива, класса, уличной компании, живет по принципу: «Как все, так и я». Деловая направленность определяется тем, что ребенок руководствуется в своем поведении интересами любимого дела, предполагаемой будущей профессией или действует под влиянием самого сильного своего увлечения. Эгоистическая направленность личности проявляется в противопоставлении своих интересов общим, в качестве исходного берется принцип: «Выгодно ли мне это?» Анти-социальная личность борется с существующими нравственными нормами, стремится подчинить жизнь класса своим аморальным представлениям о жизни.

Вид направленности прослеживается в поведении и деятельности обучающихся постоянно: посмотрите, как ведут себя дети при распределении общественных поручений, когда сам класс решает, кому что делать, какую «должность» выполнять. Класс обсуждает кандидатуру, и на лице того, о ком идет речь, все написано. Или идет урок. Возникает затруднение: как любит один выручать друга (групповая направленность), как другой стремится показать, что он самый умный, самый сильный, самый ловкий. Вот идет игра. Как по-разному ведут себя при победе и поражении дети. Один злится на товарищей, ругает их, другой успокаивает, ободряет. Нарушены правила игры – кто-то поднимает крик, если это сделала противоположная сторона, и открыто нарушает правила сам, если это выгодно: про себя думает, что ему все можно.

Конечно, кроме этих основных методов изучения личности, существуют и вспомогательные. Например, в исследовании мотивов поведения (а направленность иногда определяют как систему ведущих мотивов поведения) можно использовать ситуацию выбора, когда обучающемуся предоставляется право делать приятную, но лично для себя, или неприятную, но нужную всем работу, участвовать в личном или командном первенстве. Интересно, например, в паузах между повторением упражнений рассказать занимающимся историю, случай, где им надо высказать собственное мнение. В оценке

событий каждый обязательно проявит свои основные ценностные ориентации, раскроет свой идеал, мотивы поведения. Непринужденная атмосфера разговора снимает всякие тормоза – ведь каждый искренне думает, что речь идет не о нем, когда он высказывает свою точку зрения.

Конечно, нам важно выяснить не только общее, но и своеобразное в каждом из обучающихся в процессе учебной и внеучебной физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении. Но знание индивидуальности приобретает в воспитании ценность только в том случае, когда мы узнаем общность, типичность ребенка. В этом плане в классе вовсе не 30 человек, не похожих друг на друга, а несколько типичных групп мальчиков и девочек, внутри каждой существует определенное своеобразие. Общешкольная и классная воспитательная и физкультурно-оздоровительная работа всегда рассчитана на это типичное начало в детской психологии. Корректировка же осуществляется в процессе индивидуального подхода и самовоспитания обучающихся.

Литература

- Абдулаева М.А. Психолого-педагогические основы нравственного воспитания на уроках физической культуры // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа: Лето, 2015. С. 18–20.
- Воронин А.Д., Данилова А.М., Савельева О.В. Взаимодействие в системе тренер-ребенок-родители как средство улучшения показателей оценочно-результативного компонента успешной спортивной подготовки ребенка // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 10 (200). С. 76–83.
- Глухова М.Ю. Исследование мотивации к занятиям физической культурой у обучающихся старшего школьного возраста // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12 (202). С. 102–104.

References

- Abdulaeva, M. A. (2015). Psychological and Pedagogical Foundations of Moral Education at Physical Education Lessons [Psikhologo-pedagogicheskie osnovy нравstvennogo vospitaniya na urokakh fizicheskoy kul'tury]. In *Topical issues of modern pedagogy: materials of the VI International Scientific Conference (Ufa, March 2015)* [Aktual'nye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, mart 2015 g.)] (pp. 18–20). Ufa: Leto.
- Voronin, A. D., Danilova, A. M., Savel'eva, O. V. (2021). Interaction in the system coach-child-parents as a means of improving the indicators of the estimated and effective component of a child's successful sports training [Vzaimodeystvie v sisteme trener-rebenok-roditeli kak sredstvo uluchsheniya pokazateley otsenочно-rezul'tativnogo komponenta uspeshnoy sportivnoy podgotovki rebenka]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, (10), 76–83.
- Glukhova, M. Yu. (2021). The study of motivation for physical education among students of senior school age [Issledovanie motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoy u obuchayushchikhsya starshego shkol'nogo vozrasta]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, (12), 102–104.

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МЕДИАТОРОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Н.А. Сухова

Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации
имени Главного маршала авиации А.А. Новикова
(Санкт-Петербург, Россия)

Резюме. Статья посвящена технологиям медиаторов-переводчиков в профессиональной деятельности – переводе и разрешении конфликтов. Актуальность данного исследования подтверждают противоречия: между необходимостью ввести обучение медиаторов-переводчиков в языковые вузы страны и отсутствием педагогической системы и технологий их становления; между глобализационными процессами, происходящими в мире и идентификацией граждан любой национальности, стремящихся сохранить свои ценности, язык и обычаи.

Цель статьи: описать технологии обучения медиаторов-переводчиков в языковом вузе. Методологическая база исследования основывается на методе анализа и синтеза научной литературы по педагогике, психологии, культурологии, лингвистике, на классификации видов конфликтов, на методе лингвистических сопоставлений языков, на методе наблюдения за поведением носителей языка.

В статье описана деятельность медиатора-переводчика по разрешению конфликтов, возникающих на уровне невербального поведения, в процессе перевода прецедентных имен, высказываний и концептов.

Медиатор-переводчик должен владеть следующими компетенциями: поликультурно-глобализационной и медиативной. Основной технологией поликультурно-глобализационной компетенции является составление и толкование диапазона поликультурных концептов. К технологиям медиативной компетенции относятся: 1) толерантность; 2) рассмотрение ситуации с другой стороны; 3) запреты для медиаторов-переводчиков; 4) описание в процессе медиации стереотипного невербального поведения; 5) перевод прецедентных имен и высказываний; 6) перевод концептов. Идеи, описанные в статье, могут быть полезны для преподавателей, ведущих практику перевода и читающих лекции по теории поликультурной коммуникации.

Ключевые слова: технологии, медиаторы-переводчики, поликультурно-глобализационная компетенция, медиативная компетенция, конфликт.

TEACHING TECHNOLOGIES OF MEDIATORS-TRANSLATORS/INTERPRETERS AT LANGUAGE UNIVERSITIES

Natalya A. Sukhova

St. Petersburg State University of Civil Aviation
named after the Main Marshal of Civil Aviation A.A. Novikov
(Saint Petersburg, Russia)

Abstract. The paper is devoted to technologies of mediators-translators/interpreters in the professional activity – translation and resolving conflicts. The relevance of this research is confirmed with contradictions: -between the necessity to teach mediators – translators/interpreters at language

universities of country and the lack of the pedagogical system and its technologies; – between global processes in the world and the citizen identification of every nationality that tries to save its values, language and customs.

The purpose of the paper is to describe technologies of mediators-translators/interpreters at the language university. The methodology of the study is based on the method of analysis and synthesis of scientific literature in pedagogy, psychology, cultural studies, linguistics, on the conflicts-classification, on the method of linguistic comparison, on the method of observing the behavior of native speaker.

In the paper is described the activity of mediator-translator/interpreter who resolves conflicts on the level of nonverbal behavior, in the process of translation of precedent names and statements and concepts.

Mediator-translator/interpreter must have following competences: pluricultural-global and meditative. The main technology of pluricultural-global competence is the formulation and the interpretation of pluricultural concepts range. The technologies of the mediative competence are: 1) tolerance; 2) reframing; 3) prohibitions for mediator-translator/interpreter; 4) description of stereotyped nonverbal behavior; 5) the translation of precedent names and statements; 6) the translation of concepts. The ideas described in the paper might be used by lecturers who deliver lectures and conduct seminars in translation and pluricultural communication.

Keywords: technologies, mediators-translators/interpreters, pluricultural-global competence, mediative competence, conflict.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-99-106

Введение

История возникновения медиаторов насчитывает более двух тысяч лет. Однако в юриспруденции медиация была введена в 80-х годах прошлого столетия. С тех пор активно изучается и анализируется деятельность медиатора и описываются преимущества медиации перед судебным разбирательством (В.А. Баженов, Ю.А. Дубинина, Т. Дронзина, М.Ю. Зеленков, Н.М. Власова и др.), деятельность медиатора в образовательных организациях (Н.И. Башмакова, Н.В. Лавров, Н.М. Лаврова, И.А. Зезюлинская, В.А. Панкова, А.В. Серякина, В.Ю. Рамзаева, Э.Р. Ходжаметов, А.С. Чуприс). Но совсем не разработанной остается тема «Деятельность медиатора-переводчика». Существуют две работы на английском языке (Common European Framework ..., 2020; Intercultural Mediator, 2015) по формированию медиаторов, умеющих общаться на иностранных языках. В России уже долгие годы проблема профессиональной подготовки будущих переводчиков волнует многих исследователей (И.С. Алексеева, Е.В. Аликина, Н.Н. Гавриленко, Л.П. Тарнаева и др.). В последние годы запрос на профессиональную подготовку переводчиков дополнился новыми требованиями: переводчики должны научиться выполнять медиаторскую функцию: сглаживать конфликты, возникающие в процессе перевода. Таким образом, появляется новое направление в обучении переводчиков – медиатор-переводчик.

Обратимся к толкованию термина «медиатор-переводчик». Медиатор-переводчик – профессионал, владеющий несколькими иностранными языками, занимающийся разрешением поликультурных конфликтов, выраженных как в устной, так и в письменной форме в процессе машинного перевода. Проанализируем противоречия, подтверждающие актуальность данного исследования:

- между необходимостью ввести обучение медиаторов-переводчиков в языковые вузы страны и отсутствием педагогической системы и технологий их становления;
- между глобализационными процессами, происходящими в мире и идентификацией граждан любой национальности, стремящихся сохранить свои ценности, язык и обычаи.

Таким образом, выбранная тема «Технологии обучения медиаторов-переводчиков в языковом вузе» особенно актуальна, так как важно разрешать возникающие конфликты сразу в процессе перевода.

Методология исследования

Методологическая база исследования основывается на методе анализа и синтеза научной литературы по педагогике, психологии, культурологии, лингвистике, на классификации видов конфликтов, на методе лингвистических сопоставлений языков, методе наблюдения за поведением носителей языка. Цель статьи – описать технологии обучения медиаторов-переводчиков в языковом вузе. К задачам относятся: выявление актуальности темы исследования, описание конфликтов и их видов, приемлемых для разрешения медиаторами-переводчиками, описание профессиональных принципов обучения медиаторов-переводчиков.

Результаты и обсуждение

Медиатор-переводчик в процессе обучения в языковом вузе приобретает две компетенции: поликультурно-глобализационную и медиативную. В данной статье более подробно описана медиативная компетенция.

Перейдем к *поликультурно-глобализационной компетенции*. Поликультурно-глобализационная компетенция медиатора-переводчика включает в себя знание культуры стран изучаемых языков, полилингвистические навыки и коммуникативные умения говорить, писать, слушать и читать.

Опишем медиативную компетенцию медиатора-переводчика, которая состоит из знания теории возникновения конфликтов и технологий их разрешения. Обратимся к определению конфликта. Существуют две точки зрения. Одна – о его вреде, другая – о пользе. Конфликт – противоборство, столкновение двух или нескольких субъектов, обусловленное противоположностью, несовместимостью их интересов, потребностей, систем ценностей и знаний (Политология, 1993, с. 142). Конфликт рассматривается как движение вперед, как способ разрешения противоречий, как формирование новых условий жизни, переоценки ценностей и норм. Среди конфликтологов нет разногласий в выявлении элементов конфликта: субъект, объект, процесс динамики и типологии. Для устранения конфликта рекомендуется устранить конфликтную ситуацию. Субъект – противоборствующие стороны, советчики, подстрекатели, сторонники. Предмет – содержание конфликта, то, что противопоставляет противников. Объект – дефицитный ресурс и контроль над ним, конкретная причина, мотивация, то, чем хотят обладать оппоненты. Динамика конфликта – развитие конфликта. Прибегнем к медиации в юриспруденции, возьмем те формы и стратегии работы, которые будут приемлемы для медиатора-переводчика. Медиатор ведет себя нейтрально по отношению к противоборствующим сторонам, не имеет права принимать решения, желает помочь оппонентам достичь взаимоприемлемого выхода из конфликта. Таким образом, нейтральность является первым принципом медиации. Добровольность, беспристрастность, конфиденциальность (Т. Дронзина, Ю.А. Дубинина, М.Ю. Зеленков и др.) определяют список принципов, на которых основана деятельность медиаторов. Дополнительные принципы выявляет Т. Дронзина: профессионализм, ориентация на будущее, на решение конфликта и индивидуализация (Дронзина, 2015). М.Ю. Зеленков (2011), Ю.А. Дубинина (2022) упоминают принцип равноправия, принцип уважения и честности добавляют авторы документа (Intercultural Mediator, 2015).

Опишем стадии конфликта, к которым относятся конфликтная ситуация, эскалация – нарастание остроты конфликта, процесс деэскалации и завершение конфликта.

Нередко в процессе деэскалации участвует сам переводчик, называемый медиатором-переводчиком.

Проанализируем, как зарубежные документы описывают деятельность медиатора. Заметим, что значение слова «медиатор» в европейском понимании шире. Авторы «Профиля межкультурного медиатора» отмечают, что медиатор должен владеть теорией коммуникации и межкультурной коммуникации, психологией, знать механизмы дискриминации, гендерную языковую теорию и теорию поведения, приемы социокультурного владения речью и поведением, технологии разрешения конфликтов, переводческие технологии, я-технологии.

Разработчики документа «Common Reference...» рассматривают медиацию текста, концепта, коммуникации. К стратегиям медиации они относят: объяснение концепта, технического термина, упрощение текста, перефраз, работу с синтаксисом, идиомами, жаргонизмами и слэнгом.

Под педагогической технологией мы понимаем совокупность форм, методов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение образовательного процесса.

Заметим, что медиатор-переводчик на начальном этапе обучения получает знания, формирует навыки и развивает умения, относящиеся к поликультурно-глобализационной компетенции. Затем на третьем курсе он получает знания в области конфликтологии, впоследствии использует изученные технологии решения конфликтов в процессе перевода.

Медиативная компетенция содержит знания о поликультурных конфликтах и способах их разрешения. Конфликты в переводческой деятельности проявляются в виде недопонимания, более крупные конфликты между этносами называются этнонациональными. Э. Паин, А. Попов разделили этнонациональные конфликты на конфликты стереотипов, идей и действий. Конфликты идей и действий возникают на уровне политики, и переводчик такие конфликты решить не может. Распишем недопонимания, возникающие в процессе стереотипизации: 1) в невербальном поведении; 2) в процессе перевода прецедентных имен и высказываний; 3) в процессе перевода концептов, отсутствующих в одной из культур. Стереотипизация проявляется благодаря: 1) родной культуре (через сравнение концепта или поведения представителя другой культуры с родной культурой); 2) сформировавшемуся стереотипу (студент владеет информацией о стереотипном поведении представителей иной культуры, а в процессе перевода проявляется другое поведение носителя иностранного языка, то есть происходит разрушение стереотипов).

Условимся, что в процессе обучения медиаторов-переводчиков, приобретающих поликультурную картину мира, единицей обучения является поликультурный диапазон концептов. Любой концепт представлен в разных языках и в соответствующих культурах, все значения данного концепта, собранные в разных языках и культурах, и называются поликультурным диапазоном концептов. В нашем исследовании для изучающих немецкий и английский языки это диалект австрийского и швейцарского вариантов немецкого языка и культур Германии, Австрии и Швейцарии, американский и британский варианты английского языка и культур Америки и Великобритании, русский язык и культура России. Таким образом, поликультурный диапазон концептов представляет шесть культур.

Иногда конфликтная ситуация возникает в процессе перевода в связи с невербальным поведением. Деятельность медиатора в этом случае характеризуется следующими шагами: 1) медиатор выясняет вопросы, которые вызвали недоразумение; 2) беседует с каждой из сторон отдельно, обращает внимание на объяснение невербального

поведения и его толкование в разных культурах, упоминая толерантность; 3) способствует сторонам конфликта в поиске креативных идей, которые приводят к мирному урегулированию недопонимания. Предлагается применить технологию – толерантное отношение к поведению, типичному для представителей разных культур (толерантность). Толерантность содержит вежливость и принятие собеседника. Медиатору-переводчику следует помнить, что все культуры разные. Предлагаем к технологии «толерантность» упражнения: 1. Работайте парами. Поприветствуйте партнера как мусульманин(ка); как американец и русский; как европеец и русский; как мужчина из Европы и русская женщина. 2. Измените глагол «нужно» на «у меня есть идея», «у меня есть предложение», «Change the verb «need» to «I have an idea, or I have one suggestion». – You need to keep our streets in order. We don't need to pollute rivers and ponds in our region. You need to take part in volunteers work.

Следующая технология «описание стереотипного невербального поведения» содержит два упражнения: 1. Обучающимся рекомендуется самостоятельно составить поведенческий поликультурный комментарий, в котором описывается поведение в аналогичных ситуациях представителей разных культур, например, привлечение внимания собеседника или общение стоя на мероприятии со шведским столом. 2. Будьте наблюдательны, обращайте внимание на невербальное поведение общающихся. Если есть недопонимание в процессе общения представителей разных культур, объясните различие в поведении и сглаживайте недовольство путем толкования принятого поведения в определенной культуре.

Еще одна технология заимствована из психологии, называется «Рассмотрение ситуации с другой стороны». Предлагаем упражнения: отреагируйте положительно на отрицательную информацию Вашего одноклассника: «У меня нет денег, и отец не дает их мне»; «Мой друг не дал мне списать на контрольной работе»; «Я не могу делать много дел одновременно».

Предлагаем следующую технологию под названием «Запреты для медиатора-переводчика», а именно: 1. Избегайте сниженную по стилю лексику (сленг). Во время перевода сниженные по стилю лексемы лучше перевести нейтральным словом. «Replace a reduced vocabulary with a neutral one: teens, visit lady Perriam, not my cup of tea, full of beans, Bob's your uncle!» 2. Избегайте шуток, неизвестно, как на них отреагирует представитель иной культуры. Британский сарказм воспринимается за рубежом отрицательно. 3. Не задавайте отрицательные вопросы! Замените отрицательные вопросы неотрицательными. You haven't seen this exhibition, have you? You haven't eaten okroshka, have you? Отрицательные вопросы выражают негативное утверждение, что может неблагоприятно влиять на процесс взаимодействия представителей разных культур. 4. Не оценивайте высказывания собеседников! В процессе медиации медиатор-переводчик должен вести себя нейтрально, избегать каких-либо оценок поведения или высказываний. 5. Не прикасайтесь к представителям других культур (допускаются только прикосновения во время ритуала).

Обратимся к технологии «перевод прецедентных имен и высказываний». Прецедентными именами и высказываниями называются имена и высказывания, имеющие дополнительное значение в определенной культуре. Например, выражение «Alle Pausen sind lila» обозначает, что на переменах и в обеденное время многие немцы едят шоколад «Милка», имеющий фиолетовую обертку. Английское выражение «I am blue today» совершенно не относится к сексуальной ориентации, человек говорит о грустном настроении сегодня. «Ich bin kein Pestalozzi!» обозначает «я не буду тратить деньги зря», швейцарский педагог отдавал свои деньги на постройку школ. Студентам предлагается перевести прецедентные высказывания, обращая внимание на смысл: *псакнуть, комар*

носа не подточит, выше головы не прыгнешь, papa может, Я что, Пушкин?, Чай такой, что Кронштадт видно, *Das ist doch Radezky! Blümchenkaffee, flower girl, fiat money*. Если прецедентное высказывание непонятно переводчику, нужно спросить у носителя языка, что оно обозначает. Невозможно знать все прецедентные имена и высказывания в силу того, что в стране нужно родиться и прожить там детство и юность. Более подробную информацию о прецедентных именах и высказываниях и технологиях обучения можно получить из статьи Н.А. Суховой (2015).

Перейдем к описанию «технологий перевода концептов», отсутствующих в разных культурах. Английская лексема «night» обозначает «вечер» и «ночь», «dinner» несет два значения: «обед» и «званный обед», а в американском варианте английского языка еще и «ужин». Большинство концептов должно быть рассмотрено на практических занятиях по иностранным языкам. Предлагаем следующие упражнения: 1. $1 = 2$ (одно равно двум или одно значение концепта в одной культуре соответствует двум значениям в другой культуре). В каком значении используется концепт «brother-in-law» в предложении, какие еще дополнительные значения имеет аналогичный концепт в русском языке? *My brother-in-law gave me to my birthday a bunch of flowers*. 2. 2 или $3 = 1$ (два или три значения концепта в одной культуре соответствуют одному значению в другой культуре). *I usual have dinner at home*. Составьте еще два предложения со значениями английского и американского концепта «dinner». 3. $1 = 0$ (концепт не имеет соответствия в другой культуре). *I will go to Caribian Sea. My parents have got fiat money*. – Объясните значение концепта «fiat money» и его отсутствие в русском языке.

Описанные выше технологии способствуют хорошему знанию иностранного языка и культурологических различий целевой культуры с другими изучаемыми культурами. Новизна данных технологий состоит в другом их контекстном использовании: в обучении медиатора-переводчика и решении межъязыковых недопониманий.

Выводы

Итак, медиатор-переводчик должен владеть следующими компетенциями: поликультурно-глобализационной и медиативной. Основной технологией поликультурно-глобализационной компетенции является составление и толкование диапазона поликультурных концептов. К технологиям медиативной компетенции относятся: 1) толерантность; 2) рассмотрение ситуации с другой стороны; 3) запреты для медиаторов-переводчиков; 4) описание в процессе медиации стереотипного невербального поведения; 5) перевод прецедентных имен и высказываний; 6) перевод концептов. Поликультурно-глобализационная компетенция формируется в течение всех четырех лет обучения медиаторов-переводчиков в бакалавриате, медиативная – на третьем и четвертом курсах. Идеи, описанные в статье, могут быть полезны для преподавателей, ведущих практику перевода и читающих лекции по теории поликультурной коммуникации.

Литература

- Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Academia; СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2004. 346 с.
- Аликина Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: учебное пособие. М.: Восточная книга, 2010. 192 с.
- Баженов В.А. Определение понятия «конфликт» // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2000. № 2. С. 143–148.

-
- Башмакова Н.И. Практикум по медиационно-коммуникативной деятельности конфликтолога на иностранном языке (англ.яз.): учебное электронное издание, СПб: Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, 2015.
- Власова Н.М. Медиатор: искусство жестких переговоров. М.: Издательство АСТ, 2022. 320 с.
- Гавриленко Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники: на примере перевода с французского языка на русский: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 52 с.
- Дронзина Т. Медиация. Астана: Исследовательский институт «Общественное мнение», 2015. 320 с.
- Дубинина Ю.А. Медиатор. М.: Проспект, 2022. 224 с.
- Зеленков М.Ю. Социальная конфликтология (базовый курс). М.: Юридический институт МИИТА, 2011. 272 с.
- Лаврова Н.М., Лавров Н.В., Зезюлинская И.А., Панкова В.А., Ходжаметов Э.Р. и др. Служба системной дошкольной медиации. Симферополь: Таврида, 2019. 100 с.
- Политология. Энциклопедический словарь. М.: Издательство Московского коммерческого университета, 1993. 431 с.
- Серякина А.В., Рамзаева И.Ю. Настольная книга специалиста службы медиации в образовательной организации: учебно-методическое пособие. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. 168 с.
- Сухова Н.А. Система упражнений, основанная на применении прецедентных текстов и высказываний в формировании поликультурной картины мира студентов-филологов // Научное мнение. 2015. № 3–2. С. 118–121.
- Тарнаева Л.П. Перевод и межкультурная коммуникация: лингводидактический аспект. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2008. 191 с.
- Чуприс А.С. Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2018. 23 с.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
- Intercultural Mediator. Profile and Related Learning. Outcomes. Erasmus. Editing. Olympic Training and Consulting, 2015.

References

- Alexeyeva, I. S. (2004). *Introduction in Translation Studies* [Vvedeniye v perevodovedeniye]. Moscow: Academia; Saint Peterburg: Filologicheskii fakul'tet SPbGU.
- Alikina, E. V. (2010). *Introduction in the Theory and Practice of Oral Sequential Interpretation*. [Vvedeniye v teoriyu i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda]. Moscow: Vostochnaya kniga.
- Bashenko, V. A. (2000). The definition of the term “conflict” [Opredeleniye termina “konflikt”]. *Vestnik RUFV. Seriya: Uridicheskiye nauki*, (2), 143–148.
- Bashmakova, N. I. (2015). *Practicum in mediation and communicative activity of conflictologist in foreign language* [Praktikum po mediatsionno – kommunikativnoy deyatel'nosti konfliktologa na inostrannom yazyke]. Saint Petersburg: Sankt Peterburgskiy gumanitarny universitet profsouzov.
- Chupris, A. S. (2018). *The Forming of readiness for mediation of bachelors of humanitarian areas of training* [Formirovaniye gotovnosti k mediatsii bakalavrov gumanitarnykh napravleniy] [dissertation abstract]. Kaliningrad.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dronsina, T. (2015). *Mediation* [Mediatsiya]. Astana: Issledovatel'skiy institut “Obschestvennoye mneniye”.
- Dubinina, Y. A. (2022). *Mediator* [Mediator]. Moscow: Prospekt.
- Gavrilenco, N. N. (2006). *Linguistic and methodological foundations of translators/interpreters training from foreign language into Russian in the field of science and technic* [Lingvisticheskiye I
-

-
- metodicheskiye osnovy podgotovki perevodchikov s inostrannogo yazyka na russkiy v oblasti nauki i tekhniki] [dissertation abstract]. Moscow.
- Intercultural Mediator. Profile and Related Learning. Outcomes. Erasmus. Editing. (2015). Olympic Training and Consulting.
- Lavrova, N. M., Lavrov, N. V., Zezulinskaya, I. A., Pankova, V. A., & Hodgametov, E. R. (2019). *Service of the preschool mediation system* [Slushba sistemnoy doshkolnoy mediatsii]. Simferopol: Tavrida
- Seryakina, A. V., & Ramzaeva, I. Y. (2021). *Desktop book of the specialist of mediation service in educational organization* [Nastol'naya kniga sprzialista slushby mediatsii v jbrasovatel'noy organizatsii]. Saratov: GAU DPO "SOIRO".
- Sukhova, N. A. (2015). *The system of exercises based on the use of precedent texts and phrases in forming of a multicultural world view of philology students* [Sistema uprashneniy, osnovannaya na primenenii prezedentnyh tekstov i vyskazyvaniy, v formirovanii polikulturnoy kartiny mira studentov filologov]. *Nauchnoye mneniye*, (3–2), 118–121.
- Tarnaeva, L. P. (2008). *Translation and intercultural communication* [Perevod i meshkulturnaya kommunikatsiya]. Saint Petersburg: F-t filologii i iskusstv.
- Vlasova, N. M. (2022). *Mediator: the art of hard negotiations* [Mediator: iskusstvo shestkih peregovorov]. Moscow: Izdatel'stvo AST.

ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

С. Чжоу

Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург, Россия)

Резюме. Статья содержит теоретический анализ понятия «полиэтническая образовательная среда вуза» как значимой категории в современной педагогической науке. Основными факторами, обуславливающими необходимость всестороннего изучения теории и практики создания эффективной полиэтнической образовательной среды вуза, выступают качественные трансформации в мировом образовательном пространстве, увеличение квоты на обучение иностранных студентов в российских вузах и повышение спроса на российские образовательные программы в рамках экспорта образования. Создание полиэтнической образовательной среды вуза является важным условием для становления и функционирования процессов поликультурного образования, актуальных в условиях глобализации общества. В статье определены ключевые подходы к изучению понятия полиэтнической образовательной среды, выявлены соотношения данного понятия с понятиями «межкультурная образовательная среда» и «поликультурная образовательная среда». Полиэтническая образовательная среда рассматривается в статье с нескольких позиций: как условие успешной межкультурной адаптации иностранных студентов в российской образовательной организации; как совокупность специально организованных условий для обеспечения полиэтнического взаимодействия представителей разных национальностей и конфессий в образовательном процессе высшей школы, а также как фактор ранней профилактики межнациональных конфликтов в условиях интернационализации высшего образования. Помимо того, в статье приводится описание организационной структуры полиэтнической образовательной среды классического университета, в которой присутствуют шесть взаимосвязанных компонентов, образующих систему, направленную на формирование межкультурной компетенции личности. В структуре полиэтнической образовательной среды выделены образовательный, воспитательный, информационный, методический, материально-технический компоненты, а также компонент психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательная среда, полиэтническая образовательная среда, межкультурная образовательная среда, поликультурная образовательная среда, поликультурное образовательное пространство, межкультурная адаптация, культурный шок.

MULTIETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR FOR INTERCULTURAL ADAPTATION OF STUDENTS

X. Zhou

Saint Petersburg State University
(Saint-Petersburg, Russia)

Abstract. The article contains a theoretical analysis of the concept of “multiethnic educational environment of the university” as a significant category in modern pedagogical science. Transformations in the global educational area, rise in the quota for teaching foreign students in Russian universities and increase in demand for Russian educational programs within the framework of education expanse become the main factors which determine the need for a comprehensive study of creating an

effective multiethnic educational environment of the university. Such an environment is an important condition for the formation and functioning of the processes of multicultural education, relevant in the context of globalization. The article defines the key approaches to the study of the concept of a multiethnic educational environment, reveals the relationship of this concept with the terms "intercultural educational environment" and "multicultural educational environment". The multiethnic educational environment is considered in the article from several positions: as a condition for successful intercultural adaptation of foreign students in a Russian educational organization; as a set of specially organized conditions for ensuring multiethnic interaction of representatives of different nationalities and faiths in the educational process of higher education, as well as a factor of early prevention of interethnic conflicts in the conditions of current internationalization of higher education. In addition, the article describes the organizational structure of the multiethnic educational environment of the classical university, in which there are six interrelated components forming a system aimed at the formation of intercultural competence of the individual. In the structure of the multiethnic educational environment there are educational, formative, informational, methodological, material and technical components, as well as a component of psychological and pedagogical support of participants in the educational process.

Keywords: *educational environment, multiethnic educational environment, intercultural educational environment, multicultural educational environment, intercultural adaptation, culture shock.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-107-119

Процессы глобализации в сфере высшего образования на сегодняшний день приобретают новые характеристики, связанные с изменившейся социально-экономической и общественно-политической ситуацией на мировой арене.

Основными факторами, обуславливающими изменения в мировом образовательном пространстве, выступают очевидная потеря востребованности и приоритетности образовательных программ профессионального образования европейских и американских вузов для российских студентов и повышение спроса на российские образовательные программы со стороны азиатских стран. Такая ситуация, по всей вероятности, может повысить процент зарубежных студентов в вузах России, что, в свою очередь, указывает на возрастающую потребность образовательных организаций в создании оптимальной поликультурной и полиэтнической образовательной среды и обуславливает актуальность исследований, посвященных полиэтнической среде вуза в аспекте межкультурной адаптации и формирования межкультурной компетенции студентов.

Сегодня наблюдается рост актуальности вопросов полиэтнического образования, а значит, актуализируются проблемы, связанные с разработкой эффективных моделей полиэтнической образовательной среды в высшей школе. Полиэтническое образование в вузе рассматривается как часть профессионального образования студентов, что означает, что все студенты должны учиться с учетом разных культурных точек зрения. Полиэтническое образовательное пространство предполагает расширение рамок учебной программы, чтобы она с позиций межкультурной составляющей охватывала не только все аспекты образовательных дисциплин, но и содержание повседневной жизни образовательной организации (места отдыха и общения обучающихся, библиотека, даже столовая). То есть, чтобы аспекты различных национальных культур присутствовали в образовательном пространстве учебного заведения.

По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, квота правительства Российской Федерации для иностранных студентов к 2023 г. вырастет более, чем на 30 % относительно аналогичных показателей в 2021 г., по этой квоте российские вузы смогут принять 30 000 иностранных. Речь идет в основном о

студентах из Казахстана, Китая, Узбекистана, Таджикистана, Ирана, Индии, Южной и Северной Кореи, Египта¹.

Иностранные студенты обучаются как офлайн, так и дистанционно, и в смешанном формате, однако независимо от формы обучения студент, попадая в новые условия, испытывает необходимость адаптироваться не только к регламентам обучения, но и к культуре, традициям, моральным нормам, ценностным ориентирам страны обучения, а значит, его собственные, сформированные в процессе воспитания и социализации в условиях родной страны нормативные представления о правилах поведения, принципах успешной коммуникации, ценностных ориентациях, социальных нормах взаимодействия, становятся недостаточными и не вполне актуальными для новых условий.

Попадание в новую культурную среду вызывает у иностранных студентов чувство тревоги и эмоционального дискомфорта. Этот феномен канадский антрополог Калерво Оберг назвал культурным шоком, который проявляется как дискомфортное состояние при вхождении в условия другой культуры, когда человек более или менее значительно дезориентирован в вопросах налаживания социальных контактов и организации собственной жизнедеятельности, находясь в чужой стране или среди представителей иной культуры (Oberg, 1960, с. 178). Проблемой культурного шока в аспекте межкультурной адаптации занимались П. Адлер, Г. Уивер, Т.Г. Стефаненко, Н.К. Иконникова, М.А. Иванова и другие исследователи.

В условиях пребывания за рубежом, по мнению К. Оберга, субъект в процессе адаптации может проходить несколько стадий культурного шока – от романтического очарования новой культурной средой до недовольства ее различиями со средой, привычной для субъекта, даже полного ее неприятия. Лишь через 6–12 месяцев субъект переходит на стадию адаптации, когда его взгляды и реакции на новую культурную среду становятся более позитивными и объективными, большая часть бытовых проблем оказывается посильной для решения, а поведение окружающих перестает казаться плохо прогнозируемым и сложным для восприятия. Даже при благоприятных условиях, когда человек полноценно включен в новую среду и испытывает поддержку со стороны носителей другой культуры, адаптация занимает несколько месяцев (Oberg, 1960, с. 178).

П. Адлер, характеризуя психологические причины культурного шока, отмечает, что на последней стадии адаптации субъект приобретает эмоциональную независимость и, ощущая себя в полной мере частью некогда чуждой для себя культуры, абстрагируется от культуры родной страны (Adler, 1975, с. 15). По мнению Г. Уивера, культурный шок обусловлен тремя факторами: утратой привычных социально-бытовых стереотипов, затруднениями в области межличностной коммуникации и кризисом идентичности (Weaver, 1994, с. 171).

Н.К. Иконникова характеризует протекание культурного шока как волнообразное движение с чередованием позитивных и негативных переживаний. Отрицание возможности культурных различий, сепаратизм и связанные с этими явлениями защитные реакции на проявления иной культуры автор считает средовыми факторами, влияющими на успешность межкультурной адаптации (Иконникова, 1995, с. 27–28).

Т.Г. Стефаненко определяет четыре стадии развития и протекания культурного шока: «медовый месяц», «культурный шок», «примирение» и «адаптация» (Стефаненко, 1999, с. 147). Автор описывает факторы успешной адаптации к новой культурной

¹ Звездина П. ФСБ впервые раскрыла данные о приезжающих на учебу в Россию // Ежедневная деловая газета РБК. URL: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2019/5d5694d89a79471a151e5e5f> (дата обращения: 14.05.2023).

среде, отмечая, что высокий уровень образования, предварительное знакомство с историей и культурой принимающей страны, а также стремление завязать дружеские отношения с представителями новой культуры способствуют меньшему проявлению негативных симптомов культурного шока (Стефаненко, 1999, с. 149–150).

Следовательно, культурный шок и последующая адаптация выступают как звенья одной цепи, которые составляют механизм вхождения субъекта в новую культурную среду. И то, насколько длительным и болезненным будет этот процесс, насколько продолжительной и успешной будет адаптация, напрямую зависит не только от личностных особенностей и адаптационного потенциала самого субъекта, но и от характеристик данной конкретной среды. В частности, когда речь идет об адаптации иностранных студентов в условиях российских вузов, фактором успешности адаптационных процессов выступает полиэтническая характеристика образовательной среды конкретной образовательной организации.

Прежде чем приступить к анализу особенностей полиэтнической образовательной среды, обратимся к определению образовательной среды как значимой категории в современной педагогической науке. В современных социально-экономических условиях происходит существенная и вполне закономерная трансформация понимания роли образовательной среды в системе высшего образования. В Государственной программе развития российского образования обозначен тезис о том, что все субъекты образования наделены правом «влиять на функционирование и развитие системы образования, но при этом осуществлять свою долю ответственности за создание условий, важных для осуществления образовательным процессом своих социально-воспитательных функций»¹.

Образовательная среда как педагогическая категория представляет собой совокупность условий и принципов, направленных на обучение, воспитание и развитие субъекта образования. Причем обучающийся выполняет в образовательной среде не пассивную роль, а является ее активным пользователем и преобразователем. В современной педагогике существует несколько научных подходов к определению понятия «образовательная среда». Так, учеными Российской академии образования (В.И. Слободчиков, Н.Б. Крылова и др.) определены философские обоснования понятия и структуры образовательной среды, разработаны методы и средства ее проектирования в образовательном учреждении.

По определению В.И. Слободчикова, образовательная среда выступает в качестве интегрированной системы и важного ресурса для организации сотрудничества и творчества педагогов и обучающихся. Данный ресурс, по мнению автора, не является статичным, его динамика обусловлена изменениями во внешней и внутренней среде образовательной организации (Слободчиков, 2005, с. 53).

Н.Б. Крылова полагает, что образовательная среда представляет собой часть культурной среды, в которой взаимодействуют в процессе творческой активности обучающийся и педагог. Образовательная среда, с точки зрения автора, является проективным пространством, которое соотносится с требованиями современной культуры. Создается образовательная среда совместными усилиями администрации, педагогов и самих обучающихся, т.е. в ее организации задействованы все субъекты педагогического процесса (Крылова, 2000, с. 87).

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (С изменениями и дополнениями от: 22.02, 30.03, 26.04, 11.09, 4.10.2018 г., 22.01, 29.03.2019). С. 5. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 10.10.2022).

На основании результатов приведенных выше исследований можно сделать вывод о том, что образовательная среда, во-первых, выступает как система педагогических условий, принципов, методов, технологий и средств обучения воспитания и развития личности субъекта образования, а во-вторых, под образовательной средой понимают пространство для организации педагогического процесса в целях создания условий для полноценного сотрудничества и сотворчества субъектов образования для достижения планируемых образовательных результатов.

Современные педагогические исследования все чаще рассматривают образовательную среду в аспекте успешности процессов межкультурной адаптации. Зачастую в качестве предмета изучения понятия «межкультурная», «поликультурная», «полиэтническая» образовательная среда рассматривают как синонимичные. Однако, по мнению автора статьи, термин «межкультурная образовательная среда» является более широким по отношению к категориям «полиэтническая образовательная среда» и «поликультурная образовательная среда», которые действительно могут восприниматься как синонимы.

Так, проблемы проектирования и моделирования межкультурной образовательной среды рассматриваются в работах многих ученых (Р.В. Никонов, Л.А. Новикова, А.Н. Утехина, А.И. Шевченко, Е.В. Щекочихина и др.). Особенно много внимания данной проблематике уделено в аспекте развивающего обучения и межкультурной коммуникации. Авторы подчеркивают необходимость создавать в учебных заведениях образовательную среду, которая будет носить межкультурный и профессионально-ориентированный характер. Так, по мнению А.И. Шевченко и Е.В. Щекочихиной, межкультурная образовательная среда должна носить профессионально-ориентированный характер и обладать характеристиками содержательной наполненности, деятельностной организованности, мотивирующей направленности к интеркультурному общению и формированию толерантности к иной культуре (Шевченко, Щекочихина, 2018).

В отдельных научных работах межкультурную образовательную среду сопоставляют с полиэтнической образовательной средой и рассматривают как систему важных факторов, ставших определяющими для успешной адаптации, дальнейшего профессионального образования и саморазвития обучающихся (Зайцева, Нуждин, 2015). В структуру межкультурной образовательной среды в этом случае включают: собственно субъектов образовательного процесса; социально-политический уклад принимающей страны; социокультурную среду принимающей страны (в т.ч. педагогическую); влияние СМИ; межличностное взаимодействие; учебные ситуации.

А.Н. Утехина полагает, что межкультурное образование предполагает создание образовательной среды, ориентированной на «выявление сходств и различий между нациями, осознание которых может стать ресурсом межнационального мира» (Утехина, 2018, с. 67). То есть межкультурная образовательная среда выступает как часть образовательного пространства, которое ориентировано на межнациональное взаимодействие и ознакомление с другими культурами, развитие толерантности у студентов в многонациональном сообществе вуза. В структуре межкультурного образовательного пространства, по мнению Н.В. Никонова, должны присутствовать внешние и внутренние элементы, имеющие этнокультурное содержательное наполнение, к которым можно отнести не только образовательные программы, но и библиотечный фонд школы и даже элементы интерьера, и декор учебных аудиторий (Никонов, 2019).

Можно сделать вывод, что *межкультурная образовательная среда* представляет собой часть межкультурного образовательного пространства, в которой присутствуют содержательный, деятельностный и методический компоненты и которая содействует формированию межкультурной компетенции студентов в процессе профессионального

становления и профессионального образования. Как правило, межкультурная образовательная среда характеризуется наполненностью языковым материалом иноязычной среды. Часто межкультурная образовательная среда рассматривается в аспекте обучения иностранному языку (Шевченко, Щекочихина, 2018; Новикова, 2019).

Полиэтническая образовательная среда (ПЭОС), с точки зрения автора статьи, – понятие, более узкое, чем межкультурная образовательная среда. Под ПЭОС часто понимают конкретную межкультурную направленность образовательной среды учебного заведения, ее предметных и пространственных компонентов, социокультурных особенностей, межличностного взаимодействия. Все эти компоненты взаимосвязаны и действуют в системе. Необходимо отметить, что субъекты образования (педагоги и обучающиеся) являются частью этой системы, а значит, включаются в структуру как межкультурной, так и полиэтнической образовательной среды в качестве структурного компонента.

Р.А. Кутбиддинова и А.А. Еромасова, рассматривая вопросы влияния полиэтнической образовательной среды вуза на развитие личности, определяют ПЭОС вуза как элемент образовательной среды, объединяющий условия развития поликультурной личности, которая обладает способностью и готовностью к межкультурному взаимодействию, при этом осознавая и сохраняя собственную этнокультурную принадлежность. По мнению авторов, ПЭОС обладает специфическими функциями, которые оказывают влияние на формирование личностных этнопсихологических характеристик студентов вуза. К таким специфическим функциям можно отнести воспитание толерантности к этнокультурному многообразию и способности к миротворческой деятельности; «использование языков науки, культуры и искусства как средств формирования этнокультурной компетентности; ... превращение образовательного учреждения в открытую социально-педагогическую систему, способствующую интеграции молодого поколения в полиэтническую среду» (Кутбиддинова, Еромасова, 2009, с. 175). Полиэтническое образование рассматривается авторами как наиболее перспективная образовательная стратегия.

В статьях А.А. Переваловой обсуждается проблема разработки и внедрения в образовательное пространство вуза эффективных моделей педагогического взаимодействия в условиях ПЭОС. По мнению автора, при создании ПЭОС образовательной организации необходима разработка эффективных моделей педагогической интеракции, которые позволят развивать у студентов способность к осуществлению профессионально-деловой коммуникации в поликультурном пространстве, дадут возможность обеспечить повышение качественных показателей российского высшего образования на международном рынке образовательных услуг (Перевалова, 2019).

ПЭОС рассматривают также как образовательную среду, в которой организовано взаимодействие представителей разных национальностей и конфессий с опорой на принципы содружества наций и межэтнической толерантности. Так, М.А. Анаев в своих работах дает анализ особенностей межэтнических отношений народов многонациональной Российской Федерации и, в частности, народов Северного Кавказа и делает вывод о том, что в условиях многонационального государства и активных процессов миграции населения внутри страны необходимо создание качественной нормативно-правовой и научно-методической базы для организации системы профилактики межнациональных конфликтов в образовательной среде за счет повышения уровня межэтнической толерантности участников образовательного процесса (Анаев, 2011, с. 120). С этой позиции полиэтническая образовательная среда вуза может рассматриваться как совокупность специально организованных условий для обеспечения полиэтнического

взаимодействия представителей разных национальностей и конфессий в образовательном процессе высшей школы.

Профилактика межнациональных конфликтов в основном должна быть направлена на молодежь, о чем свидетельствуют исследования С. Амирова (2003), М.А. Анаева (2011), Н.В. Сплавской (2015). Следовательно, деятельность, связанная с профилактикой межнациональных конфликтов, должна выступать одной из функций ПЭОС и образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования и предусматривать создание полиэтнической среды для формирования межэтнической толерантности. Если рассматривать ПЭОС вуза с этой точки зрения, то можно расценивать ее как образовательный элемент в системе международного сотрудничества, так как комплексный характер проблемы профилактики межэтнических конфликтов создает необходимость консолидации усилий различных сфер, таких, как образование, культура, общественные организации, в области создания единой концепции полиэтнической образовательной среды вуза.

Еще одним подходом к определению ПЭОС является трактовка данного понятия как «целостной совокупности условий в культурно разнородном социуме, способствующих развитию личности в процессе решения образовательных задач, обеспечивающих гармонию в реализации гуманистической основы и этнокультурной направленности учебно-воспитательного процесса» (Бирюкова, 2014, с. 84). Полиэтническая образовательная среда создает условия для становления и функционирования процессов поликультурного образования, так актуальных в условиях глобализации общества. Следовательно, полиэтническую образовательную среду образовательной организации можно расценивать как комплекс образовательных, социокультурных и методических условий, которые способствуют успешному обучению в условиях глобального образования.

По мнению Т.А. Мусхаджиевой, ПЭОС может рассматриваться как самостоятельный модуль образовательного пространства вуза, который содержит в своей структуре поликультурные образовательные технологии. Такие технологии, по мнению автора, дают возможность успешно решать задачи межкультурной адаптации иностранных студентов, осуществлять их психологическое и педагогическое сопровождение в образовательном процессе. Это, в свою очередь, может способствовать снижению уровня конфликтности и повышению степени толерантности в многонациональной студенческой среде, поскольку полиэтническая образовательная среда «выводит обучающихся в многообразный мир этнической и мировой культуры, значительно расширяет возможности личностного и профессионального саморазвития, самореализации и профессионального самоопределения» (Мусхаджиева, 2018, с. 11).

Поскольку педагогическая интеракция основывается на субъект-субъектном межличностном взаимодействии педагога и студентов, данный процесс необходимо целенаправленно моделировать и наполнять соответствующим содержанием с учетом задач современного высшего образования в полиэтническом обществе. Это порождает потребность в разработке таких ПЭОС, которые включали бы в себя условия комплексного взаимодействия субъектов образования в рамках учебной, воспитательной, трудовой и досуговой деятельности, систему психолого-педагогического сопровождения преподавателей и студентов, а также гибкую и мобильную систему подготовки и научного консультирования педагогов вуза по вопросам организации учебного и воспитательного процессов в многонациональной студенческой академической группе.

Особенно значимой является ПЭОС педагогического вуза, так как межкультурная компетенция будущих педагогов и психологов – это категория, требующая повышенного внимания в связи с тем, что именно этим выпускникам предстоит работать в

образовательных организациях с многонациональным составом обучающихся и решать профессиональные задачи в области создания и эффективного функционирования полиэтнической образовательной среды.

ПЭОС вуза, безусловно, является необходимым фактором формирования и развития личности, она выступает как часть образовательной среды образовательной организации и как более узкое понятие относительно межкультурной образовательной среды (рис. 1).

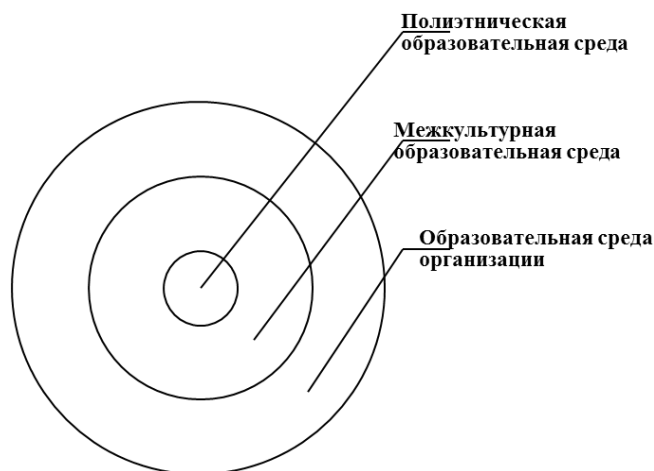


Рис. 1. Соотношение ключевых понятий исследования

Полиэтническая образовательная среда классического университета представляет собой мультикультурный образовательный феномен, в структуре которого можно выделить ряд взаимосвязанных компонентов, образующих систему, направленную на формирование межкультурной компетенции личности. ПЭОС классического университета – это система педагогических факторов, условий, педагогических задач и ситуаций, обеспечивающих успешную социокультурную адаптацию студентов в процессе обучения в условиях полиэтнического взаимодействия.

В психолого-педагогической литературе представлены несколько моделей полиэтнической образовательной среды, которые описывают ее компонентный состав. На основании того, что стратегической целью поликультурного образования является воспитание и формирование личности выпускников, способных содействовать становлению глобального демократического общества, в котором проявляются толерантность и открытость по отношению к представителям всех государств, народностей и культур (Фахрутдинова, 2017, с. 149), в структуре ПЭОС в качестве основных следует выделить воспитательный и образовательный компоненты. Образовательный компонент, представленный включением аспектов поликультурного содержания в образовательные программы, и воспитательный компонент, обеспечивающий формирование межкультурной толерантности в процессе межкультурной коммуникации и различных видов совместной деятельности студентов и преподавателей, в т.ч. в рамках внеаудиторной работы. А.С. Бирюкова в структуре полиэтнической образовательной среды выделяет психодидактический, пространственно-средовой, социальный компоненты, а также включает в структуру данной модели субъектов образовательного процесса (Бирюкова, 2014, с. 84).

В данной модели полиэтнические аспекты обучения и воспитания сведены в один компонент – психодидактический. Пространственно-средовой компонент представляет собой предметную среду для осуществления образовательной деятельности.

Под социальным компонентом подразумевается весь спектр коммуникативных условий полиэтнического взаимодействия.

В содержании данной модели практически не затронуты информационный и методический аспекты, т.е. не раскрыто содержание информационного компонента ПЭОС. Методический же компонент необходим для обеспечения педагогов необходимой научно-методической и программно-методической поддержкой в процессе организации и обеспечения полноценного функционирования полиэтнической образовательной среды. Есть исследования, в которых данный компонент фигурирует в структуре полиэтнического образования. Так, М.И. Джаубаева предлагает включить в программу подготовки педагогов элективный курс, посвященный проблемам взаимодействия в ПЭОС, направленный на формирование профессиональных компетенций будущих учителей в области создания ПЭОС и реализацию в учебно-воспитательном процессе идей полиэтнического образования (Джаубаева, 2016).

Р.А. Кутбиддинова и А.А. Еромасова также предлагают включить в структуру модели полиэтнического образования для высшей школы содержательно-методический компонент. В рамках данного компонента предполагается построение образовательного процесса в вузе с опорой на основные идеи полиэтнического образования (Кутбиддинова, Еромасова, 2009, с. 175).

В этой же модели присутствует пространственно-семантический компонент, который ориентирован на удовлетворение образовательных потребностей субъектов образования в области поликультурного взаимодействия. Однако для удовлетворения вышеуказанных потребностей субъектов образования в реализации всестороннего поликультурного взаимодействия необходима не просто организация пространства имеющейся образовательной среды, а специально организованное пространство и материально-техническая база, позволяющие проводить разнообразные мероприятия и объединять студентов в процессе творческой, исследовательской, проектной и других видов деятельности не только во время занятий, но и во внеаудиторной работе. Причем в условиях дистанционного и смешанного обучения материально-технический компонент полиэтнического образовательного пространства необходим для обеспечения технической возможности организации совместной деятельности студентов из разных стран в режиме on-line.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы, в которой представлены модели полиэтнической образовательной среды, позволяет сделать вывод, что в структуре полиэтнической образовательной среды должны присутствовать элементы, отражающие специфику информационно-методического сопровождения образовательного процесса в условиях полиэтнического образования, а также индивидуального психолого-педагогического консультирования как для педагогов, так и для студентов.

Результаты проведенного теоретического анализа позволяют предположить, что в структуру полиэтнической образовательной среды вуза можно включить образовательный, воспитательный, информационный, методический, материально-технический компоненты, а также компонент психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в полиэтнической мультикультурной образовательной среде вуза (рис. 2).

Воспитательный компонент рассматривается в аспекте организации и проведения воспитательных и культурно-массовых мероприятий, отражающих культуру и традиции разных народов. Например, проведение национальных праздников, кулинарных фестивалей, кинопоказов, в рамках которых студенты – представители разных стран – могут познакомить одноклассников с культурой, нравами, предпочтениями и обычаями своей страны.

ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

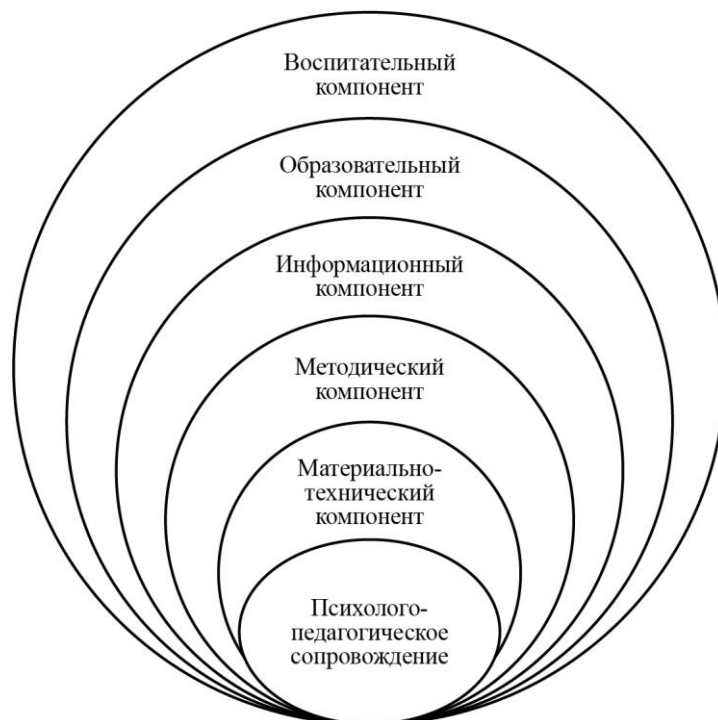


Рис. 2. Структура полиэтнической образовательной среды вуза

Образовательный компонент предполагает включение в образовательную программу тем и разделов поликультурного содержания, касающихся истории и культуры разных народов, особенно тех, представители которого включены в состав академических групп данного конкретного вуза.

Информационный компонент предполагает создание информационных ресурсов (интернет-страниц, сайтов, студенческих сообществ, форумов и др. ресурсов), посвященных проблемам полиэтнического образования.

Методический компонент – это система методического обеспечения преподавателей и кураторов, включающая в себя библиотечные ресурсы, онлайн-курсы, программы повышения квалификации и другие доступные для педагогов материалы, к которым можно обратиться для полноценной организации процесса полиэтнического образования.

Материально-технический компонент включает в себя систему обеспечения компьютерным и программным оборудованием, наличие помещений для организации совместной деятельности со студентами, а также оборудования для групповой проектно-творческой деятельности и коллективно-творческих дел (например, организация концертов национальной музыки, кулинарных шоу, выставок изобразительного творчества и т.п.).

Компонент психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в полиэтнической мультикультурной образовательной среде вуза предполагает организацию адресного психолого-педагогического консультирования педагогов и студентов, а также систематической тьюторской поддержки и научно-методического сопровождения со стороны ведущих научных центров и служб, компетентных в вопросах полиэтнического образования.

Проанализировав различные подходы к пониманию сущности и структуры полиэтнической образовательной среды, можно сделать вывод о том, что полиэтническая

образовательная среда вуза – это система психолого-педагогических, социокультурных, методических, материально-технических и коммуникативных условий, направленных на формирование и развитие личностных качеств студентов, позволяющих им успешно адаптироваться в поликультурной среде и осуществлять эффективное взаимодействие с представителями разных этнических общностей в процессе учебной, профессиональной и личной коммуникации, при этом сохраняя как базовую ценность собственную этнокультурную идентичность.

Итак, в ходе исследования удалось определить следующие подходы к характеристике термина «полиэтническая образовательная среда вуза»: данная категория может рассматриваться как элемент межкультурного образовательного пространства в вузе в условиях глобализации высшего образования, как комплекс условий реализации полиэтнического образования, как фактор межкультурной адаптации иностранных студентов и как условие ранней профилактики межнациональных конфликтов. Полиэтническая образовательная среда вуза как фактор межкультурной адаптации студентов представляет собой систему психолого-педагогических, социокультурных, методических, материально-технических и коммуникативных условий, направленных на формирование и развитие личностных качеств студентов, позволяющих им успешно адаптироваться в поликультурной среде и осуществлять эффективное взаимодействие с представителями разных этнических общностей в процессе учебной, профессиональной и личной коммуникации, при этом сохраняя как базовую ценность собственную этнокультурную идентичность.

Такое понимание полиэтнической образовательной среды вуза позволяет соотнести ее содержание с миссией межкультурного образования, которое сегодня становится основным фактором развития глобального демократического общества, где проявляются толерантность и открытость по отношению к представителям всех государств, народностей и культур.

Литература

- Джаубаева М.И. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в полиэтнической образовательной среде вуза // Вестник Академии права и управления. 2016. № 2 (43). С. 200–204.
- Амиров С. Причины возникновения и пути разрешения межнациональных конфликтов на Северном Кавказе // Развитие личности. 2003. № 4. С. 44–50.
- Анаев М.А. Изучение межэтнических взаимоотношений в полиэтнической образовательной среде // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 22. С. 119–123.
- Бирюкова А.С. Педагогические аспекты полиэтнической образовательной среды школы // Вестник КемГУ. 2014. № 2 (58). С. 83–86.
- Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154–159.
- Иконникова Н.К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. 1995. № 11. С. 26–34.
- Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
- Кутбиддинова Р.А., Еромасова А.А. Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 326. С. 174–179.
- Мусхаджиева Т.А. Формирование межэтнической толерантной культуры у будущего психолога в полиэтнической образовательной среде вуза (на примере Чеченского государственного педагогического университета): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2018. 28 с.
-

-
- Никонов Р.В. Инфраструктура межкультурного образовательного пространства школы // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С. 9–14.
- Новикова Л.А. Подготовка студентов магистратуры к межкультурному академическому взаимодействию на основе использования информационно -коммуникационных технологий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 8. С. 294–298. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.8.58>
- Перевалова А.А. Педагогическая интеракция в условиях полиэтнической образовательной среды вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1 (7). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN119.pdf>
- Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 49–58.
- Сплавская Н.В. Особенности профилактики межэтнических конфликтов в молодежной среде // Государство и право в XXI веке. 2015. № 2. С. 40–43.
- Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 320 с.
- Утехина А.Н. Программно-дидактическое обеспечение современного иноязычного и межкультурного образования: становление научной школы // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 66–74.
- Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурные аспекты образования: учебное пособие. Казань: Отечество, 2017. 172 с.
- Шевченко А.И., Щекочихина Е.В. Внешние и внутренние факторы организации межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–1. С. 402–405.
- Adler P.S. The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock // *Journal of Humanistic Psychology*. 1975. Vol. 15 (4). Pp. 13–23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>
- Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments // *Practical Anthropology*. 1960. Vol. 7 (4). Pp. 177–182. <https://doi.org/10.1177%2F009182966000700405>
- Weaver G.R. Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress // *Culture, Communication, and Conflict: Readings in Intercultural Relations*. Ed. by G.R. Weaver. Needham Heights: Ginn Press, 1994. Pp. 169–189.

References

- Adler, P. S. (1975). The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13–23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>
- Amirov, S. (2003). Causes of occurrence and ways of resolving interethnic conflicts in the North Caucasus [Prichiny' vznikeniya i puti razresheniya mezhetnicheskix konfliktov na Severnom Kavkaze]. *Razvitiye lichnosti*, (4), 44–50.
- Anaev, M. A. (2011). The study of interethnic relationships in a multiethnic educational environment [Izucheniye mezhetnicheskix vzaimootnoshenij v polietnicheskoj obrazovatel'noj srede]. *Psixologiya i pedagogika: metody' i problemy'prakticheskogo primeneniya*, (22), 119–123.
- Biryukova, A. S. (2014). Pedagogical aspects of the polyethnic educational environment of the school [Pedagogicheskiye aspekty polietnicheskoj obrazovatel'noj sredy' shkoly']. *Vestnik KemGU*, (2), 83–86.
- Dzhaubaeva, M. I. (2016). Preparation of future teachers for professional activities in the multi-ethnic educational environment of the university [Podgotovka buduschix pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v polietnicheskoj obrazovatel'noj srede vuza]. *Vestnik akademii prava i upravleniya*, (2), 200–204.
- Fakhrutdinova, G. Zh. (2017). *Polycultural aspects of education: a textbook* [Polikul'turny'e aspekty'obrazovaniya: uchebnoe posobie]. Kazan: Otechestvo.
- Ikonnikova, N. K. (1995). Mechanisms of intercultural perception [Mexanizmy'mezhkul'turnogo vospriyatiya]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, (11), 26–34.
- Krylova, N. B. (2000). *Cultural studies of education* [Kulturologiya obrazovaniya]. Moscow: Narodnoye obrazovaniye.
-

-
- Kutbiddinova, R. A., & Eromasova, A.A. (2009). Polyethnic educational environment of the university as an object of psychological and pedagogical research [Polietnicheskaya obrazovatel'naya sreda vuza kak ob'ekt psixologo-pedagogicheskogo issledovaniya]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, (326), 174–179.
- Muskhadzhieva, T. A. (2018). *Formation of an interethnic tolerant culture in a future psychologist in a multi-ethnic educational environment of a university (on the example of the Chechen State Pedagogical University)* [Formirovaniye mezhetnicheskoy tolerantnoy kul'tury' u buduschego psikhologa v polietnicheskoy obrazovatel'noy srede vuza (na primere Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta)] [dissertation abstract]. Grozny.
- Nikonov, R. V. (2019). Infrastructure of the intercultural educational space of the school [Infrastruktura mezkul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva shkoly']. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*, (1), 9–14.
- Novikova, L. A. (2019). Preparation of magistracy students for intercultural academic interaction based on the use of information and communication technologies [Podgotovka studentov magistratury'k mezhkul'turnomu akademicheskomu vzaimodejstviyu na osnove ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnoj texnologii]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, (8), 294–298. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.8.58>
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182. <https://doi.org/10.1177%2F009182966000700405>
- Perevalova, A. A. (2019). Pedagogical interaction in the conditions of the multiethnic educational environment of the university [Pedagogicheskoye vzaimodejstviye v usloviyax polietnicheskoy obrazovatel'noy sredy' universiteta]. *Mir nauki. Pedagogika i psixologiya*, 7(1). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN119.pdf>
- Shevchenko, A. I., & Shchekochikhina, E. V. (2018). External and internal factors of the organization of intercultural professionally oriented educational environment [Vnesnie i vnutrenniye faktory organizatsii mezhkul'turnoj professional'no-orientirovannoy sredy']. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (60–1), 402–405.
- Slobodchikov, V. I. (2005). On the relationship between the categories “subject” and “personality” in the context of psychological anthropology [O sootnoshenii kategorij “sub'ekt” i “lichnost” v kontekste psixologicheskoy antropologii]. *Razvitiye lichnosti*, (2), 49–58.
- Splavskaya, N. V. (2015). Features of the prevention of interethnic conflicts in the youth environment [Osobennosti profilaktiki mezhetnicheskix konfliktov v molodezhnoj srede]. *Gosudarstvo I parvo v XXI veke*, (2), 40–43.
- Stefanenko, T. G. (1999). *Ethnopsychology* [Etnopsixologiya]. Moscow: Institut psikhologii RAN, Akademicheskij projekt.
- Utekhina, A. N. (2018). Software and didactic support of modern foreign language and intercultural education: the formation of a scientific school [Programmno-didakticheskoye obespecheniye sovremennogo inoyazy'chogo i mezhkul'turnogo obrazovaniya: stanovleniye nauchnoj shkoly]. *Mnogoyazy'chie v obrazovatel'nom prostranstve*, (10), 66–74.
- Weaver, G. R. (1994). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In Weaver, G. R. (Ed.), *Culture, Communication, and Conflict: Readings in Intercultural Relations* (pp. 169–189). Needham Heights: Ginn Press.
- Zaitseva, E. A., & Nuzhdin, A. V. (2016). The specifics of teaching and educating students in a multi-ethnic educational environment [Specifika obucheniya i vospitaniya uchashchixsya v usloviyax polietnicheskoy obrazovatel'noy sredy']. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, (2), 154–159.
-