МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

Психология образования в поликультурном пространстве

№ 3 (63) / Елец, 2023

Учредитель и издатель: *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия:

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», член-корреспондент МАНПО (Елец, Россия) – главный редактор

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия) – ответственный секретарь

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычного образования ГАОУ ДПО Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (Новосибирск, Россия)

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина» (Елец, Россия)

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Калмыкова Лариса Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», академик МАНПО (Переяслав-Хмельницк, Украина)

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, научный руководитель ЕС-проекта BILIUM Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайсвальда (Грейфсвальд, Германия)

Кючуков Христо Славов, доктор педагогических наук, профессор Силезского университета (Катовице, Польша)

Лысюк Лидия Глебовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Беларусь)

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина (Брест, Республика Беларусь)

Мартинсоне Кристина Эрнестовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и педагогики Рижского университета имени Паула Страдиня (Рига, Латвия)

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия)

Семёнов Алексей Львович, академик РАН и РАО, доктор физико-математических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (Москва, Россия)

Смоляр Антонина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования ФБГОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (Самара, Россия)

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия)

Цветанова-Чурукова Лидия Здравковна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Юго-Западного университета «Неофит Рилски» (Благоевград, Болгария)

The founder and the publisher: *Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Bunin Yelets State University» (399770, Lipetsk region, Yelets, st. Kommunarov, 28, 1).*
The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. (Certificate of registration: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).
The journal is included in The List of Russian peer-reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate's theses must be published.

The editorial board:

Valentina N. Kartashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO (Yelets, Russia) – Editor-in-chief

Aleksandr E. Krikunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia) – Editor

Nadezhda E. Bulankina, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers (Novosibirsk, Russia)

Oksana E. Elnikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Evgeniya N. Gerasimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Yelets State University (Yelets, Russia)

Larisa A. Kalmykova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Skorovoda Pereyaslav-Khmel'nitskiy State Pedagogical University, Corresponding Member of MANPO (Pereyaslav-Khmel'nitsk, Ukraine)

Valentina G. Kamenskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Sergey I. Kudinov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

Ekaterina L. Kudryavtseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Adviser of EC-project BILIUM of the Institute of Foreign Languages and Media Technologies of Greifswald University (Greifswald, Germany)

Hristo Slavov Kyuchukov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of University of Silesia in Katowice (Katowice, Poland)

Lidiya G. Lysyuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology of Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Belarus)

Larisa M. Maksimuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Republic of Belarus)

Kristina E. Martinsone, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Pedagogy of Riga Stradins University (Riga, Latvia)

Elena I. Nikolaeva, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia)

Aleksey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education, Doctor of Physico-mathematical Sciences, Professor of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Antonina I. Smolyar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musical Education, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia)

Galina V. Sorokovykh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of French Language and Linguodidactics of Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia)

Lidiya Z. Tsvetanova-Churukova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogy, South-West University «Neofit Rilski» (Blagoevgrad, Bulgaria)

ISSN 2073-8439

© Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Поленякин И.В.
Ведущие принципы менторской деятельности с обучающимися 6

Шарапов В.В., Сидорякин Р.В.
Этническая идентичность населения города Самары и Самарской области: основные особенности и значение в воспитании этнической толерантности 15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Иванников И.С.
Инновационный потенциал модельно–ориентированного подхода в формировании цифровых навыков у студентов 29

Коротких В.И.
Идея феноменологии в западноевропейской культуре Нового времени 36

Куприенко П.С., Озеров С.В., Рыбников С.С., Бейманов Т.Н.
Эмоциональное выгорание сотрудников МЧС: предпосылки и профилактика 47

Петров В.С., Волков М.А.
Особенности формирования социально-педагогической компетенции педагога 54

Пузатых А.Н.
Цифровые образовательные ресурсы формирования иноязычной коммуникативной компетенции с учетом поливариантности английского языка 59

Розин В.М.
Смысл наставничества в дошкольном образовании 67

Тараторин Е.В.
Закономерности и принципы формирования стиля жизни студентов вузов культуры 79

Чеботарева И.Н., Пашутина О.С., Лясковец А.В.
Использование компьютерных образовательных игр в высшем юридическом образовании (опыт одного эксперимента) 87

Чеснокова Е.В., Корнаухова А.И.
Использование практико-исследовательских проектов при обучении второкурсников иностранному языку в педагогическом вузе 97

НАШИ АВТОРЫ 106

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 110

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Il'ya V. Polenyakin
Leading principles of mentoring learners 6

Vyacheslav V. Sharapov, Roman V. Sidoryakin
Ethnic identity of the population of Samara and the Samara region: main features and importance in education of ethnic tolerance 15

PEDAGOGICAL SCIENCES

Il'ya S. Ivannikov
The innovative potential of the model-based approach in shaping students' digital skills 29

Vyacheslav I. Korotkikh
The idea of phenomenology in the western european culture of Modern Age 36

Pavel S. Kuprienko, Sergey V. Ozerov, Sergey S. Rybnikov, Tagi N. Beymanov
Emotional burnout of employeers of the ministry of emergency situations: prerequisites and prevention 47

Vadim S. Petrov, Mikhail A. Volkov
Features of forming social and pedagogical competence of a teacher 54

Alexander N. Puzatykh
Digital educational resources for the formation of foreign language communicative competence taking into account the english language polyvariability 59

Vadim M. Rosin
The meaning of mentoring in early childhood education 67

Evgeniy V. Taratorin
Regularities and principles of forming the life style of students of higher education institutions of culture 79

Irina N. Chebotareva, Olesya S. Pashutina, Andrey V. Lyaskovets
Application of computer educational games in higher legal education (an experiment experience) 87

Elena V. Chesnokova, Anastasia I. Kornaukhova
The use of practical research projects in teaching sophomores a foreign language at a pedagogical university 97

OUR AUTHORS 106

FOR THE AUTHOR'S INFORMATION 110

УДК 37.015.3

ВЕДУЩИЕ ПРИНЦИПЫ МЕНТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

И.В. Поленякин

Воронежский государственный педагогический университет
(Воронеж, Россия)

Резюме. *Менторство как один из видов наставнической деятельности в образовательной сфере является на данный момент перспективным направлением педагогического воздействия, расширяющим возможности личностного развития обучающихся и оптимизирующим профессиональную компетентность педагогов. Менторство нацеливает всех субъектов данного процесса на недирективное, коэволюционное взаимодействие, которое создает эффективную развивающую среду для получения/обновления знаний, навыков и умений, расширяет спектр саморазвития каждой личности. Это обстоятельство может выступать мощным триггером для расширения классического формата образовательного воздействия на обучающихся и стимулирует рост профессионального мастерства педагогов.*

В этой связи актуальным для научного сообщества является вопрос об углубленном изучении специфики принципов, используемых в процессе менторской деятельности с обучающимися. Важным моментом в построении успешной, результативной работы ментора (педагога) с менти (обучающимися) представляются нам нюансы акцентов взаимодействия, которые основаны, безусловно, на базовых принципах личностно-ориентированного и деятельностного подходов, применимых для образовательной сферы. В то же время именно нюансирование, специфика реализуемых в менторстве принципов определяет их особенность, влияющую на результативность работы ментора с обучающимися.

Целевым посылом данной статьи выступает анализ особенностей ведущих принципов менторского взаимодействия, акцентуация вектора направленности менторского воздействия в системе «педагог-обучающиеся». Методами получения теоретических данных, представленных в статье, явились общие пути анализа и синтеза имеющихся в научной практике сведений, касающихся проблемы ведущих принципов менторской деятельности. В статье представлены научные данные, связанные с обоснованием особенностей ведущих принципов менторской деятельности. Эти сведения позволят расширить представления о сущности менторской работы педагога с обучающимися.

Ключевые слова*: менторство, ментор, менти, принципы менторской деятельности, обучающиеся, взрослеющая личность.*

LEADING PRINCIPLES OF MENTORING LEARNERS

Il'ya V. Polenyakin

Voronezh State Pedagogical University
(Voronezh, Russia)

Abstract. *Mentorship, as one of the types of mentoring activities in the educational sphere, is currently a promising direction of pedagogical influence, expanding the possibilities of personal de-*

velopment of students and optimizing the professional competence of teachers. Mentorship aims all subjects of this process at non-directive, co-evolutionary interaction, which creates an effective developmental environment for obtaining/updating knowledge, skills and abilities, expands the range of self-development of each individual. This circumstance can act as a powerful trigger for expanding the classical format of educational impact on students and stimulates the growth of professional skills of teachers.

In this regard, it is important for the scientific community to study in depth the specifics of the principles used in the process of mentoring students. An important point in building a successful, effective mentor's (teacher's) work with mentees (students) seems to us to be the nuances of the accents of interaction, which are based, of course, on the basic principles of the personality-oriented and activity-based approaches applicable to the educational sphere. At the same time, it is the nuance, the specificity of the principles realized in mentoring that determines their peculiarity, which affects the effectiveness of the mentor's work with students.

The purpose of this article is to analyze the peculiarities of the leading principles of mentoring interaction, to emphasize the vector of the direction of mentoring influence in the system "teacher-students". The methods of obtaining theoretical data presented in the article were the general ways of analyzing and synthesizing the information available in scientific practice concerning the problem of leading principles of mentoring. The article presents scientific data related to the substantiation of the peculiarities of the leading principles of mentoring. This information will help to expand the understanding of the essence of mentoring work of a teacher with students.

Keywords: *mentoring, mentorships, mentor, menti, mentoring principles, learners, adult personality***.**

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-6-14

Современное образование в Российской Федерации за последние десятилетия претерпевает мощные изменения, касающиеся формата, сущностных аспектов знаний, принципов и методов педагогического воздействия на взрослеющую личность. Можно с уверенностью сказать, что осуществленный переход от технократической парадигмы образования к личностно-ориентированной компетентностной модели педагогического взаимодействия в системе «педагог-обучающиеся» не только внес коррективы в сам процесс обучения, но и существенным образом повлиял на массовое сознание.

В настоящее время в фокусе приоритетов как педагогов, так и обучающихся находится потребность в получении универсальных знаний, умений и навыков, которые могут не только маркировать наличие устойчивой системы познания у взрослеющей личности, но и стимулировать линии саморазвития с учетом потребностей, интересов, устремлений. В то же время возможности, предоставляемые образовательной сферой, не всегда могут быть оптимально использованы обучающимися.

Одной из базовых причин неготовности реализовать познавательный потенциал выступает неотрефлексированный процесс познания, когда личность испытывает затруднения в переводе знаний, умений и навыков в пласт универсальности. Иными словами, качество полученных знаний на современном этапе развития общества характеризуется возможностями универсального их использования, вариативностью восприятия самого процесса познания мира, оценки своего потенциала и ресурсов окружающих людей. Подобное состояние качества знаний взрослеющей личности позволяет ей успешно осуществлять маршрут саморазвития, обретать социальную компетентность, полезность, самоэффективность, поликультурность в конструкте социальных взаимодействий.

В этой связи инновационным прорывом, позволяющим взрослеющей личности преодолевать трудности, блоки в полновесной реализации собственного «Я», индивидуального потенциала, причем на системной основе образовательной организации в

рамках учебной и внеучебной деятельности, является менторская деятельность педагогов. Введение менторства в образовательную сферу процесс, безусловно, сравнительно длительный, предполагающий компетентностную готовность педагогов к осуществлению данного формата работы. Однако уже сейчас можно отметить, что менторская деятельность существенно повышает общую результативность работы образовательных организаций как среднего, так и высшего звена.

В научной практике понятие «менторство» рассматривается как вид наставнической деятельности и как самостоятельный элемент субъект-субъектного взаимодействия. Ценностный посыл менторской деятельности сопряжен с форматом недирективного, поддерживающего взаимодействия, которое нацеливает субъектов данного процесса на рефлексию обратной связи, взаимообучамость, свободное коммуницирование, саморазвитие (Карина, Лученкова, Шустова, 2022; Григорьева, 2021; Гарифуллина, 2023; Дудина, 2017; Schunk, Mullen, 2015).

Группа отечественных психологов – О.В. Карина, М.А. Лученкова, Н.Е. Шустова, Е.В. Пятницкая – рассматривают менторскую деятельность как важную составляющую целостной системы наставничества. По мнению ученых, менторская деятельность в системе образования предполагает развитие познавательной мотивации в контексте коэволюционности, поиска стратегий для реализации личностного потенциала каждого субъекта данного процесса. Исследователи считают, что поддерживающая функция менторского взаимодействия позволяет инициировать активное самораскрытие личности ментора и менти, рефлексию ресурсных зон и своевременную поддерживающую помощь для построения эффективного маршрута самореализации (Карина, Лученкова, Шустова, Пятницкая, 2022).

На наш взгляд, выраженную результативность менторской деятельности придает формат недирективности контактирования ментора и менти. В данном случае отсутствует блок, связанный с навязыванием, элементами психологического давления (например, в режиме жесткой отчетности и безвариативной последовательности, которая может иметь место в системе традиционного педагогического взаимодействия).

В исследованиях А.М. Гарифуллиной и А.В. Григорьевой отмечается, что в отечественной и зарубежной научной практике присутствует общая тенденция, реализовывать менторскую деятельность в системе «педагог-обучающиеся», учитывая принципы добровольности, активного желания сторон данного процесса включиться в поле контактирования, системно универсализировать имеющиеся и получаемые знания. Ученые считают, что принцип добровольности субъектов менторской деятельности стимулирует осознанную мотивацию движения по пути саморазвития. Иными словами, и ментор и менти ориентированы на поддержание менторского контакта, так как с ним связаны перспективные цели и ожидания позитивной результативности (Гарифуллина, 2023; Григорьева, 2021).

Мы считаем, что принцип добровольности принятия решения о прохождении менторской сессии опирается также на ресурс доверия личности, ориентированности на партнерское взаимодействие, ожидания поддержки, понимания трудностей и радости за успех. В данном случае доверие себе и миру позволяет личности удерживать баланс реалистичности, объективности и избирать наиболее конструктивные стратегии достижения желаемых целей.

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследовании Е.А. Дудиной, в котором автор отмечает, что добровольное включение в процесс менторской деятельности связано с осознанием ценностного ряда причин для поддержания данного акта. Исследователь указывает, что принцип добровольности участия в деятельности должен быть сопряжен с укорененной осознанностью личности. По мнению ученого, добро-

вольность, не подкрепленная выраженным ценностным смыслом, может иметь ситуативный характер включения в деятельность, и как только смысл обесценивается, мотивация участия снижается, личность либо находится в ситуации пассивности, либо выходит из поля взаимодействий (Дудина, 2017).

Можно утверждать, что добровольность включения в менторскую деятельность сопряжена с личной заинтересованностью и пониманием ценности данного акта. Это обстоятельство позволяет личности быть стабильной в своих интересах, выборах, системе реализуемых интеракций. Следует отметить, что принципы менторской деятельности имеют взаимосвязующий аспект. Иными словами, комплекс совокупных связей одного принципа с другим и создает эффективную результативность менторства.

В исследовании М.Г. Бобковой отмечается, что менторство в системе наставничества является недирективным и добровольным процессом взаимодействия педагога и обучающегося. По мнению ученого, это обстоятельство позволяет активно использовать свободную коммуникацию, обмениваться опытом, своевременно рефлексировать трудности. М.Г. Бобкова указывает, что в недирективности обмена и системности подачи познавательной информации заложен важный принцип единства развития и воспитания. Этот феномен исследователь связывает с тем, что наиболее полное наполнение знаниями и их укорененность в сознании сопряжена с эмпатийным способом взаимодействия (Бобкова, 2005).

Мы считаем вслед за М.Г. Бобковой, что эмпатийный способ контактирования в процессе менторской деятельности позволяет ментору избегать прямых оценочных суждений, критики без подкрепления позитивным ресурсом. Иными словами, запускается процесс принятия партнера, актуализируется настрой на понимание его мыслей, чувств, скрытых мотивов без психологического давления, выраженной жесткой коррекции. Причем недирективность, на наш взгляд, в менторстве не равна попустительству. Это процесс осознанного, поддерживающего контакта, когда ментор стимулирует ресурсность менти, делая акцент на достижениях и возможных перспективах. Это позволяет избегать психологического давления и в то же время курировать процесс продвижения менти по маршруту решения поставленных целей.

В исследовании D.H. Schunk, C.A. Mullen можно обнаружить идею о том, что недирективность как принцип менторского взаимодействия представляет собой, безусловно, явление безоценочности. В то же время, по мнению ученых, в этом принципе ключевым содержанием выступает отсутствие давления для обмена значимой информацией, которое не отрицает курирование менти. Исследователи считают, что в формат курирования включается поддерживающая деятельность ментора и своевременная рефлексия возможных когнитивных искажений в картине мира в целом или в частной изучаемой ситуации. D.H. Schunk, C.A. Mullen отмечают, что навязывание установок, решений может деструктивно влиять на сознание менти. Обучающиеся могут под давлением авторитета педагога отказаться от активной самостоятельности, что способно пагубно повлиять на дальнейшее развитие личности и в целом спектр возможных достижений (Schunk, Mullen, 2015).

Следует отметить, что принципы недирективности, добровольности, осознанности, единства развития и воспитания связаны с принципом ускорения, форсированного развития личности. В то же время их функционирование само по себе являет ускорение, так как стимулирует взрослеющую личность на системные аналитические этюды, своевременную объективную рефлексию, построение реалистичного прогноза собственных интеракций.

Интересную точку зрения можно обнаружить в исследовании M. Sander, где автор указывает, что в ряду ведущих принципов менторской деятельности одним из важ-

нейших выступает принцип сочетательного действия индивидуального подхода и дифференциации предпочтений личности. Исследователь считает, что ментору необходимо настраиваться на личность менти и как зрелой, компетентной личности центрировать внимание на потенциальных возможностях для своевременной актуализации познавательных мотивов, мобилизации ресурсов для преодоления трудностей в процессе достижения поставленных целей. M. Sander отмечает важность действенного соприкосновения двух линий данного принципа, которые в совокупности воздействия создают для взрослеющей личности активное развивающее поле, стимулируют зоны ресурсности (Sander, 2015).

Хотелось бы отметить, что сам принцип индивидуального подхода к каждой личности обучающегося известен и давно используется на практике. Однако особенности его соединения с учетом индивидуальных предпочтений, интересов и способностей личности в контексте менторской деятельности сопряжены с выраженной результативностью, так как обучающиеся менти могут получить от ментора индивидуальный развивающий маршрут, который будет стимулировать их саморазвитие, раскрывать новые перспективы, акценты реальных возможностей. Индивидуальный подход в практике менторства, вне всякого сомнения, является не разъединяющим фактором на усредненные категории обучающихся, а стимулом к поиску соприкосновения разных индивидуальностей, которые могут быть полезны друг другу.

Кроме того, акцентуация индивидуальности личности существенным образом повышает осознанное понимание самоценности обучающегося, его личностную ресурсность, ориентацию на просоциальные действия, успешное предъявление собственного «Я» миру. Можно с уверенностью утверждать, что дифференциация предпочтений личности не снижает возможностей развития и нересурсных зон. Напротив, реалистичное понимание полноты/дефицитарности своего потенциала позволяет взрослеющей личности снизить возможности появления внутреннего конфликта, нивелировать риски неконструктивных схем поведения, своевременно отрефлексировать возможные когнитивные искажения в восприятии бытийной реальности.

В.Т. Сопегина отмечает, что правильно избранный вектор саморазвития позволяет взрослеющей личности обратить внимание на свой потенциал и своевременно отрефлексировать возможности коррекции нересурсных зон. В процессе менторской деятельности педагог-ментор способен стимулировать поле ресурсов, научить менти справляться с возможными трудностями при достижении поставленных целей. По мнению автора, взрослеющая личность не должна пропустить сенситивный период, когда возможности развития той или иной сферы, зоны способностей представлены максимально. Это обстоятельство позволяет личности обрести уверенность в собственных силах, эффективно выстроить маршрут перспективных достижений (Сопегина, 2016).

На наш взгляд, в современном социальном пространстве архиважным вектором развития личности выступает полноценная реализация индивидуального потенциала. Это своего рода социальный заказ, который способствует повышению качества жизни людей, развитию социальной культуры, экологичности существования человечества на планете. Вне всякого сомнения, подобный ресурс необходимо актуализировать и развивать с самого раннего периода жизни личности. Любые прокрастинационные меры, связанные с остановкой/задержкой маршрута развития, деструктурирует жизненный сценарий личности. Особенно выражено данное обстоятельство в периоды взросления личности. Именно поэтому пути оптимизации личностного потенциала обучающихся как самой воспринимающей, активной социальной группы должны активно курироваться зрелой личностью взрослого, социально компетентного человека. В ситуации менторского взаимодействия зрелой курирующей (вне психологического давления)

личностью является педагог-ментор, а принимающей стороной (с равноценным правом рефлексии, взаимообмена) выступает обучающиеся-менти.

Близкую точку зрения транслирует М.А. Киселева, которая в своем исследовании отмечает, что в отсутствии учета индивидуальности обучающихся, их личных интересов, предпочтений любой образовательно-воспитательный процесс имеет риски быть неэффективным. М.А. Киселева считает, что запуск прокрастинационных актов активизируется в ситуации психологического давления со стороны значимых лиц. Этот процесс поддерживается возникновением общей тревожности личности и приводит к сужению притязаний, разбалансировке желаемых целей, планов. В этой связи автор уточняет, что в процессе взаимообучающей и развивающей деятельности важным моментом выступает учет индивидуальности обучающихся и прогнозирование вектора реализации их возможностей (Киселева, 2015).

Данное положение можно применить к самой системе менторской деятельности. На наш взгляд, чем прозрачнее будет ситуация с осознанием личностью границ своих возможностей и меры своей индивидуальной ресурсности, которая выделяет взрослеющую личность из массы, тем успешнее будет прогнозируемый результат менторских сессий. Обучающиеся-менти, которые выраженно ориентированы на процесс менторской работы, осознано и мотивированно выстраивают график взаимодействий совместно с ментором, четче понимают свои перспективы, и их пласт самоэффективности значительно повышается.

В исследовании A. Smith указывается, что процесс менторинга (менторской деятельности) сопряжен с реализацией принципа углубления и систематизации, получаемой от ментора информации. Автор считает, что менторство позволяет стимулировать аналитические этюды взрослеющей личности, углублять понимание вопросов, связанных с самоактуализацией, и реалистичнее, и в то же время доверительнее, относиться к миру и зоне своих возможностей. Сам факт возможности детализировать ценностные смыслы, которые транслируются в рамках менторской деятельности, по мнению ученого, является своеобразным катализатором для обнаружения новых зон развития. Иными словами, укорененные системные, отрефлексированные представления о собственной личности, потенциале возможных перспектив могут выступить ведущим вектором развития и саморазвития взрослеющей личности (Smith, 2007).

Мы считаем, что принцип углубления и систематизации информации, полученной от ментора, стимулирует также у менти целостный процесс целеполагания, рефлексии личностных и социальных экспектаций. Взрослеющая личность в этом случае способна своевременно модернизировать имеющиеся ресурсы, осуществлять коррекцию избранных стратегий достижения целей и успешно продвигать собственные интересы, полноценно реализовываться в социально-психологическом пространстве взаимоотношений.

Можно также утверждать, что углубленная рефлексия вопросов, которые затрагивают самоопределение личности, поле ее познавательной активности, способствует повышению качества собственной жизни. Взрослеющая личность изначально нацелена на достижение планов, причем это достижение должно, по субъективному мнению молодежи, осуществляться в краткие сроки и в полном объеме. Эта максималистская ориентированность, безусловно, дань возрасту взросления. В помощь молодым людям приходит их активная настойчивость и поиск эффективных путей самореализации. Именно поэтому взрослеющая личность при всех ограничениях, связанных с психологическими блоками возрастных кризисов, малой степенью задействованности в социальном пространстве контактов (в отличие от взрослых), дефицитом опыта социальной

компетентности, позволяет себе смелость быть открытой новому опыту и инновационным форматам социально-психологического взаимодействия.

Многие исследователи указывают на необходимость создания доверительных отношений ментора и менти (Гарифуллина, 2023; Игнатьева, Рябкова, 2019; Попова, 2018; Schunk, Mullen, 2015). Доверие имеет мощный ресурс для взрослеющей личности, так как позволяет выстраивать диалоговое взаимодействие, своевременно рефлексировать возможные затруднения без страха быть негативно санкционированным. В самой ситуации менторской работы доверительность – это формат зоны комфорта, которая может выступать первичным триггером самораскрытия, обнажения индивидуальных блоков, противоречий менти. Созданию доверительных отношений способствует принцип психолого-педагогического сопровождения и сохранения конфиденциальности при взаимодействии ментора и менти. Причем важным моментом здесь выступает то, что психолого-педагогическое сопровождение не становится гиперопекой менти.

Важным аспектом, на наш взгляд, который фигурирует в данном принципе, является формат конфиденциальности субъектов процесса менторства. Именно конфиденциальность позволяет создать необходимыми условия для актов доверия между субъектами менторской деятельности.

В исследовании Л.И. Нигумановой и Т.В. Яковенко (2018) отмечается, что сохранение доверительных отношений в процессе осуществления менторской деятельности является мощной заявкой на длительность эмоциональной связи ментора и менти. Здесь важным выступает, по мнению автора, удержание баланса невторжения в личные границы ментора при его, безусловно, курирующей поддержке. Исследователь считает, что одна из основных задач ментора – научить менти использовать новый опыт в повседневной жизни, бытийных ситуациях. Иными словами, речь идет о выраженной практико–ориентированной направленности менторства. Этот важный принцип менторской деятельности позволяет апробировать конструкт знаний, умений и навыков в практическом приложении сферы индивидуальных предпочтений взрослеющей личности.

Практическая ориентированность системы информационного потока, полученного менти в процессе менторской деятельности, является качественным маркером эффективности данной формы работы. Мы считаем, что отрефлексированные, уверенные умения менти использовать новый опыт на практике закладывают успешный маршрут личностных трансформаций, роста компетентности, укрепления уверенности в своих силах, расширяют перспективы развития личности.

Завершая краткий обзор проблемы ведущих принципов менторской деятельности, можно сформулировать следующие системные положения:

1. Принципы менторской деятельности сопряжены с общенаучными принципами психолого-педагогической работы с обучающимися.

2. Принципы менторской деятельности взаимосвязаны и их результативность – это эффект системной работы ментора и менти в рамках менторских сессий.

3. Принципы менторской деятельности являются первоисточником системной работы и определяют общий вектор в рамках менторских сессий.

4. Ведущими принципами менторской деятельности выступают: выраженная ориентация на недирективность взаимодействия при курирующей составляющей со стороны ментора; добровольная, осознанная включенность в процесс менторской сессии; ориентированность на ускорение и углубленную систематизацию нового опыта; соприкосновение линий развития и воспитания в процессе менторства; психолого-педагогическое сопровождение менти при использовании формата конфиденциально-

сти; единство индивидуального подхода и учета личностных предпочтений менти; ориентация на практико-ориентированные включения нового опыта.

5. Особенностями ведущих принципов менторской деятельности являются: курирование ментора без психологического давления менти; акцентуация потенциала менти и коррекция нересурсных состояний; создание условий для добровольной доверительности; осознанная ориентация менти на рефлексию и стимуляцию индивидуального потенциала и др.

Таким образом, можно резюмировать, что менторская деятельность педагога с обучающимися является на современном этапе инновационным перспективным направлением работы. Ведущие принципы данной работы сопряжены с актуализацией индивидуального потенциала взрослеющей личности, вектором саморазвития обучающихся.

Литература

Бобкова М.Г. Формирование профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия: дис. … канд. психол. наук. Тобольск, 2005. 216 с.

Гарифуллина А.М. Теория и практика менторинга: проблемы и перспективы // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Том 2. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 74–80.

Григорьева А.В., Черняк Е.Ф. Наставничество как элемент качественной подготовки квалифицированных кадров в учреждении среднего профессионального образования // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусства). 2021. № 3 (29). С. 60–66.

Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2017. № 1. С. 49–61.

Игнатьева Е.В., Рябкова Ю.В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–3. С. 102–104.

Карина О.В., Лученкова М.А., Пятницкая Е.В., Шустова Н.Е. Технологии развития навыков наставничества у студентов. Саратов: Саратовский источник, 2022. 74 с.

Киселева М.А. Особенности различий в притязаниях у студентов-прокрастинаторов // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи. Саратов: Саратовский источник, 2015. С. 82–85.

Нигуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–4. С. 302–305.

Попова Л.В. Особенности менторства как формы сотрудничества и развития в образовании одаренных обучающихся // Нижегородское образование, 2018. № 2. С. 4–9.

Сопегина В.Т. О формировании коммуникативной составляющей педагогической компетенции в процессе наставничества // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 55–67.

Sander M. The effects of high-quality student mentoring // Economics Letters, 2015. № 136. P. 227–232.

Smith A. Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place // Mentoring and Tutoring. 2007. Vol. 15 (3). P. 277–291.

Schunk D.H., Mullen C.A. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning // Educational Psychology Review. 2015. № 25. Pp. 361–389.

References

Bobkova, M. G. (2005). *Formation of professional installation on empathic way of interaction* [Formirovanie professional'noy ustanovki na empatiynyy sposob vzaimodeystviya] [dissertation]. Tobolsk.

Dudina, E. A. (2017). Mentoring in the system of continuous professional development of pedagogical staff in the UK [Nastavnichestvo v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov v Velikobritanii]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (1), 49–61.

Garifullina, A. M. (2023). Theory and practice of mentoring: problems and prospects [Teoriya i praktika mentoringa: problemy i perspektivy]. In *Mentoring in education: culture, ideas, technologies* [Nastavnichestvo v obrazovanii: kul'tura, idei, tekhnologii] (vol. 2, pp. 74–80). Ekaterinburg: Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet.

Grigorieva, A. V., & Chernyak, E. F. (2021). Mentoring as an element of quality training of qualified personnel in the institution of secondary vocational education [Nastavnichestvo kak element kachestvennoy podgotovki kvalifitsirovannykh kadrov v uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniya]. *Uchenye zapiski (Altayskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstva)*, (3), 60–66.

Ignatyeva, E. V., & Ryabkova, Y. V. (2019). Mentoring and mentoring: a comparative analysis of the conceptual field [Mentoring i nastavnichestvo: sravnitel'nyy analiz ponyatiynogo polya]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (3), 102–104.

Karina, O. V., Luchenkova, M. A., Pyatnitskaya, E. V., & Shustova, N. E. (2022). *Technologies of mentoring skills development in students* [Tekhnologii razvitiya navykov nastavnichestva u studentov]. Saratov: Saratovskiy istochnik.

Kiseleva, M. A. (2015). Features of differences in pretensions at students-procrastinators [Osobennosti razlichiy v prityazaniyakh u studentov-prokrastinatorov]. In *The role of procrastination in the process of self-determination of youth* [Rol' prokrastinatsii v protsesse samoopredeleniya molodezhi] (pp. 82–85). Saratov: Saratovskiy istochnik.

Nigumanova, L. N., & Yakovenko, T. V. (2018). Mentoring as a form of continuous education and professional self-realisation of a teacher [Nastavnichestvo kak forma nepreryvnogo obrazovaniya i professional'noy samorealizatsii pedagoga]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (60–4), 302–305.

Popova, L. V. (2018). Features of mentoring as a form of co-operation and development in the education of gifted learners [Osobennosti mentorstva kak formy sotrudnichestva i razvitiya v obrazovanii odarennykh obuchayushchikhsya]. *Nizhegorodskoe Obrazovanie*, (2), 4–9.

Sander, M. (2015). The effects of high-quality student mentoring. *Economics Letters*, (136), 227–232.

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2015). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, (25), 361–389.

Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring*, *15*(3), 277–291.

Sopegina, V. T. (2016). On the formation of the communicative component of pedagogical competence in the process of mentoring [O formirovanii kommunikativnoy sostavlyayushchey pedagogicheskoy kompetentsii v protsesse nastavnichestva]. *Obrazovanie i nauka*, (2), 55–67.

УДК 159.922.4, 37.015.3, 37.017.4, 316.6

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА САМАРЫ И САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ: ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЗНАЧЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В.В. Шарапов, Р.В. Сидорякин

Самарский государственный социально-педагогический университет
(Самара, Россия)

Резюме. *В предлагаемом исследовании представлены результаты изучения особенностей этнической идентичности населения г. Самары и Самарской области, проанализировано и освещено ее влияние на становление этнической толерантности и самосознания жителей данного региона. Статья содержит общий очерк основных положений экзистенциальной социальной работы. Этническая идентичность в рамках статьи трактуется как социально-психологическая категория, как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве члена определенной этнической группы/общности. В соответствии с данной трактовкой целью исследования стало выявление социально-психологических детерминант, которые определяют формирование этнической идентичности населения г. Самары и Самарской области. По результатам проведенного исследования с участием 300 респондентов, эквивалентно представляющих 6 этносов (русские, мордва, чуваши, татары, казахи и армяне) и 2 территории проживания (г. Самара и иные населенные пункты Самарской области), и применением комплекса диагностических методик («Нарисуй планету», «Незаконченные предложения», «Семантический дифференциал», «Кто Я», «Шкала социальной дистанции») установлено, что в целом среди представителей населения г. Самары и Самарской области доминируют тенденции этнорелятивизма, что детерминировано поддержанием позитивного образа представителей разных этносов, усилиями по формированию регионального самосознания (относительно более высокой значимостью роли жителя Самарского региона в структуре социальных ролей), а также воспитательно-педагогическими усилиями по повышению этнической толерантности в регионе (адекватной социальной дистанцией между этносами). Выявлены различия в типе этнической идентичности у представителей разных этносов, проживающих на территории г. Самары и Самарской области, которые имеют собственные социально-психологические детерминанты.*

Определены перспективы дальнейших психолого-педагогических и социально-психологических усилий по воспитанию этнической толерантности в полиэтническом регионе.

Ключевые слова: *этническая идентичность, этнос, региональное самосознание, этническая толерантность, воспитание этнической толерантности.*

ETHNIC IDENTITY OF THE POPULATION OF SAMARA AND THE SAMARA REGION: MAIN FEATURES AND IMPORTANCE IN EDUCATION OF ETHNIC TOLERANCE

Vyacheslav V. Sharapov, Roman V. Sidoryakin

Samara State Social Pedagogical University
(Samara, Russia)

Abstract. *The proposed research presents the results of the study of the peculiarities of ethnic identity of the population of Samara and the Samara region, analyzes and highlights its influence on*

the formation of the ethnic tolerance and self-awareness of the residents of this region. The article contains a general outline of the main provisions of existential social work. Ethnic identity within the framework of the article is interpreted as a socio-psychological category, as a dynamic and multidimensional formation, which characterizes the feeling (implicit component) and awareness (explicit component) of a person as a member of a certain ethnic group/community. In accordance with this interpretation, the purpose of the study was to identify socio-psychological determinants that determine the formation of the ethnic identity of the population of Samara and the Samara region.

According to the results of the conducted research with the participation of 300 respondents representing 6 ethnic groups (Russians, Mordva, Chuvash, Tatars, Kazakhs and Armenians) and 2 territories of residence (the city of Samara and other settlements). Samara and other settlements of the Samara region), and the use of 5 diagnostic techniques ("Draw a planet", "Unfinished sentences", "Semantic differential", "Who am I", "Social distance scale") it was found that in general among the representatives of the population of Samara and the Samara region the tendencies of ethno-relativism dominate. This is determined by the maintenance of a positive image of representatives of different ethnic groups, efforts to form regional self-awareness (relatively higher importance of the role of a resident of the Samara region in the structure of social roles), as well as educational and pedagogical efforts to increase ethnic tolerance in the region (adequate social distance between ethnic groups). In addition, some differences in the type of the ethnic identity and the expression of socio-psychological formation in representatives of different ethnic groups living on the territory of Samara and the Samara region have been established.

Prospects for further psychological, pedagogical and socio-psychological efforts to foster ethnic tolerance in a multi-ethnic region are identified.

Keywords: *ethnic identity, ethnos, regional self-consciousness, ethnic tolerance, ethnic tolerance education.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-15-28

Введение

Современные концепции этнической идентичности в социально-психологическом контексте восходят к исследованиям K. Lewin, к понятию социальной идентичности, рассмотренному в его работах (Lewin, 1948), а также к понятию эго-идентичности, введенному и изученному E. Erikson (Erikson, 1968), что позволяет обосновать рассмотрение этнической идентичности как социально-психологической категории. В данном русле этническая идентичность должна быть рассмотрена как динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве члена определенной этнической группы/общности.

По результатам анализа актуальных исследований Л.М. Дробижевой (2016), И.В. Цветковой (2019; 2020), В.В. Шарапова (2018), Е.А. Ягафовой и Е.В. Бажиной (2018; 2020), посвященных различным сторонам и аспектам формирования этнической идентичности в регионе Среднего Поволжья, можно утверждать, что у населения г. Самары и Самарской области наблюдается наиболее гармоничное соотношение гражданской и этнической идентичности, характеризующееся непротиворечивостью и высокой степенью принятия. Именно для данного региона сформированы предпосылки для формирования этнонационального сознания, объединяющего российское национальное сознание и этническое сознание конкретной нации, что подтверждает высокую актуальность и научно-практическую значимость исследования особенностей этнической идентичности многонационального г. Самары и Самарской области и факторов ее становления у представителей разных национальностей, проживающих в данном регионе. На основе представлений о динамичности этнической идентичности, разработанных в исследованиях J. Phinney (1993; 2003), считаем крайне важным систематическое и пла-

номерное изучение данного процесса и выявление его актуальных социально-психологических детерминант.

Материалы и методы

Целью организованного эмпирического исследования является выявление социально-психологических детерминант, которые определяют формирование этнической идентичности населения Самары и Самарской области и обусловливают воспитание этнически толерантной личности в полиэтническом пространстве. Объектом исследования выступила этническая идентичность. Предмет эмпирического исследования составили социально-психологические детерминанты процесса формирования этнической идентичности населения Самары и Самарской области.

Гипотезы исследования заключаются в следующих предположениях:

1. У населения Самары и Самарской области в целом преобладают тенденции этнорелятивизма, что детерминировано поддержанием позитивного образа представителей разных этносов, усилиями по формированию регионального самосознания (относительно более высокой значимостью роли жителя Самарского региона в структуре социальных ролей), а также усилиями по повышению этнической толерантности в регионе (адекватной социальной дистанцией между этносами).

2. Существуют особенности этнической идентичности у представителей разных этносов (русские, татары, армяне, мордва, чуваши, казахи), проживающих в Самаре и Самарской области, которые имеют собственные социально-психологические детерминанты.

Для достижения заявленной цели и проверки выдвинутых гипотез был сформирован диагностический комплекс из шести методик:

1. Авторская анкета, позволяющая уточнить ключевые социально-демографические характеристики респондентов, включающие возраст, пол, место проживания, этническую принадлежность, длительность проживания в конкретном месте.

2. Проективная графическая методика «Нарисуй планету» (С.Д. Гуриева (2007), графическая часть) используется в исследовании для выявления типа сформированной этнической идентичности у респондента: этнорелятивизм, этноцентризм, этнодоминантность, этноконформизм. Респондентам предлагается нарисовать схематично планету в виде круга от руки, затем «расселить» (нарисовать) восемь национальностей, включая национальность, к которой респондент относит себя (отметив ее знаком «*»), подписать национальности.

3. Проективная аддиктивная методика «Незаконченные предложения» (Д. Сакса и С. Леви (Sacks, Lavy, 1950), модификация В.В. Шарапова, Р.В. Сидорякина) применялась с целью выявления социально-психологических детерминант, обусловливающих восприятие собственной этнической идентичности у представителей различных национальностей. При разработке методики выделены следующие детерминанты для изучения: социологические детерминанты (дополнительно выделены прошлое, настоящее и будущее); когнитивные детерминанты; конативные детерминанты; эмотивные детерминанты; культурные детерминанты; языковые детерминанты; ощущение принадлежности к группе как детерминанта; ориентация на межгрупповое взаимодействие как детерминанта; выраженность межгрупповой толерантности как детерминанта; сформированность государственной гражданской идентичности как детерминанта. Для определения значимости каждой детерминанты сформулированы 5 незавершенных предложений. Итоговый вариант методики включает 60 незавершенных предложений. Респондентам предлагается завершить все предложения по своему усмотрению или оставить их незавершенными при отсутствии собственного мнения.

4. Методика «Семантический дифференциал» (Ч. Осгуд (Osgood et al., 1957), адаптация В.Ф. Петренко (Petrenko, Minina, 2014), модификация В.В. Шарапова, Р.В. Сидорякина) применялась с целью изучения образа типичного представителя собственной национальности у представителей различных национальностей. Методика включает 9 пар утверждений для трех блоков (Петренко и др., 2019): Оценка (Фактор 1); Активность (Фактор 2); Стабильность (Фактор 3). Респондентам предлагалось соотнести себя с одним из полюсов и определить степень выраженности у себя выбранного качества (от 0 до 3 баллов).

5. Тест «Кто Я» (М. Кун и Т. МакПартленд, модификация Т.В. Румянцевой (2006)) применяется с целью изучения Образа Я у респондентов и определения места этнической принадлежности в структуре общей идентичности представителей различных национальностей. В ходе исследования респондентам предлагается за неограниченное количество времени назвать до 20 субъектных характеристик себя, ответив на вопрос «Кто Я?». Каждой из субъектных характеристик следует дать оценку, для чего предложена трехзначная шкала: +, -, ?. При интерпретации результатов оценивается ранг субъектных характеристик себя, относящихся к этнической, региональной и общегражданской идентичности.

6. Методика «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус (Bogardus, 1926), модификация В.В. Шарапова, Р.В. Сидорякина) используется в исследовании для изучения стремления к межэтническому взаимодействию и уровня межэтнической толерантности у представителей различных национальностей.

При обработке результатов эмпирического исследования используются частотный анализ, качественно-количественные методы, математико-статистические методы. Методы математико-статистической обработки данных включают: показатели описательной статистики (средние значения, стандартные отклонения); показатели межгрупповых различий (однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, включая апостериорные множественные сравнения Тьюки). Для математико-статистической обработки данных применяется SPSS Statistics (V. 27.0, IBM).

Выборка включает 300 респондентов, которые являются представителями 6 наций: русские, мордва, чуваши, татары, армяне, казахи. В выборку включены в равных пропорциях (по 50 респондентов) представители каждой из перечисленных этнических групп. Также в выборку в равных пропорциях в рамках каждой национальности включены респонденты, проживающие в г. Самаре и других населенных пунктах Самарской области. В выборке представлены 147 мужчин (49,00 %) и 153 женщины (51,00 %). Исследуются респонденты в возрасте от 18 до 80 лет. Средний возраст респондента составил 44,75 ± 16,14 лет.

Исследование проходило дистанционно с задействованием электронной почты респондентов, поскольку использование целого ряда методик (графические, проективные, семантический дифференциал) не позволило провести полноценное онлайн-исследование с применением специализированных платформ. Респонденты были набраны путем размещения информации о планируемом исследовании среди населения г. Самары и Самарской области посредством сети Интернет, включая социальные сети и паблики.

Результаты исследования и их обсуждение

В сформированной выборке лиц, проживающих на территории Самары и Самарской области, наиболее часто встречается такой тип этнической идентичности, как этнорелятивизм (42,67 %) (рис. 1).

Рис. 1. Соотношение представителей населения г. Самары и Самарской области с разными типами сформированной этнической идентичности, %

Для этого типа этнической идентичности характерны открытость и интерес к представителям других народностей при стремлении сохранять и продолжать традиции собственного этноса. Именно данный тип этнической идентичности в наибольшей степени способствует толерантному межэтническому взаимодействию на территории одновременного присутствия нескольких этносов. У лиц с данным типом этнической идентичности желание и стремление подчеркивать и сохранять свою этническую уникальность сопровождается готовностью на равных общаться и взаимодействовать в повседневной и профессиональной сфере с представителями других этносов, с которыми они проживают на одной территории. В основе отношения к этносу как категории у лиц с тенденцией этнорелятивизма лежат уважение, понимание и принятие, а также самоуважение, саморефлексия и самопринятие.

Существенно реже среди представителей населения Самары и Самарской области встречаются лица с другими типами этнической идентичности. В частности, у 28,33 % респондентов исследования выявлен тип этнической идентичности «этноцентризм», который характеризуется стратегией восприятия норм и ценностей собственной этнической группы как образца, эталона, по отношению к которым воспринимаются другие культуры. Для представителей этого типа может быть характерно различное эмоциональное отношение к представителям других этносов, однако возможно мирное сосуществование в полиэтническом пространстве, поскольку выраженного стремления к подчинению и доминированию или самоизоляции нет. Стремление к доминированию и подчинению, напротив, активно проявляется у лиц с другим типом этнической идентичности – «этнодоминантностью». В сформированной выборке выявлено 11,67 % респондентов с этим типом идентичности, который несет угрозу межэтнической стабильности в регионе. У 17,33 % лиц, проживающих на территории Самары и Самарской области, выявлен тип этнической идентичности «этноконформизм». Этот тип характеризуется стремлением к интеграции в доминирующую этническую группу или к соединению с другими этническими общностями. Данный тип сопряжен с угрозой утраты этнического многообразия в регионе.

Таким образом, вероятно, благодаря преобладанию среди населения г. Самары и Самарской области лиц с типом этнической идентичности «этнорелятивизм» на изучаемой территории даже при высоком этническом разнообразии сохраняется низкий уровень межэтнической напряженности. Важно выделить и проанализировать социально-психологические детерминанты процесса формирования этнической идентичности в регионе для понимания причин существования различных типов этнической идентичности у представителей разных этносов, проживающих в Самаре и Самарской области.

Показатели выраженности социально-психологических детерминант этнической идентичности отражены в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Показатели выраженности социально-психологических детерминант этнической идентичности у населения г. Самары и Самарской области (в среднем)

Показатель	N	Min	Max	M	SD
«Незаконченные предложения»					
Социологические: прошлое	300	-1,00	5,00	2,5833	1,57628
Социологические: настоящее	300	-3,00	5,00	3,0200	1,97296
Социологические: будущее	300	-2,00	5,00	2,8333	1,53843
Культурные	300	-2,00	5,00	2,7200	1,71603
Когнитивные	300	-2,00	5,00	2,7567	1,76858
Конативные	300	-2,00	5,00	2,3167	1,81679
Эмотивные	300	-2,00	5,00	3,4667	1,47291
Языковые	300	0,00	5,00	3,4833	1,23889
Принадлежность к своему этносу	300	-3,00	5,00	2,1533	1,99912
Взаимодействие с представителями других этносов	300	-5,00	5,00	1,9300	2,41202
Толерантность к другим этносам	300	-4,00	5,00	2,5900	2,29626
Государственная гражданская идентичность	300	-2,00	5,00	2,6067	1,95397
«Семантический дифференциал»					
Этнический автостереотип: позитив	300	30,00	59,00	45,9500	4,91542
Этнический автостереотип: стабильность	300	19,00	59,00	39,9167	8,57603
Этнический автостереотип: активность	300	17,00	60,00	38,4933	11,13988
«Кто Я?»					
Я как представитель этноса (ранг)	300	1,00	21,00	8,7667	5,28191
Я как житель региона (ранг)	300	1,00	21,00	8,2400	5,25367
Я как гражданин страны (ранг)	300	2,00	21,00	9,2767	5,53252
«Шкала социальной дистанции»					
Социальная дистанция	300	6,00	18,00	13,2433	2,59871

Все показатели по выделенным нами 12 социально-психологическим детерминантам этнической идентичности находятся в положительной зоне: соответственно, все изученные детерминанты позитивно влияют на процесс становления этнической идентичности. Наиболее выраженное позитивное подкрепление процессу формирования этнической идентичности оказывают социологическая детерминанта настоящего (M = 3,02), эмотивная детерминанта (M = 3.47) и языковая детерминанта (M = 3,48). Позитивная этническая идентичность у населения г. Самары и Самарской области в первую очередь поддерживается позитивной эмоциональной оценкой своей этнической принадлежности, заботой о родном языке, а также поддержанием социально-культурных традиций в семье в настоящем (на уровне собственного поколения).

Анализ результатов исследования также показал, что в рассматриваемом регионе осуществляются усилия по поддержанию позитивного образа представителей разных этносов, что приводит к высокому показателю по компоненту позитивной оценки в структуре этнического автостереотипа (M = 45,95). Кроме того, можно отметить эф-

фективность усилий по формированию регионального самосознания, результатом которых является относительно более высокая значимость роли жителя Самарского региона в структуре социальных ролей (М = 8,24) (отмечается более низкий ранг по сравнению с рангами ролей представителя этноса и гражданина страны). Также эффективными можно считать предпринимаемые в регионе психолого-педагогические усилия по повышению этнической толерантности в регионе, что приводит к предпочтению представителями разных этносов адекватной межэтнической социальной дистанции (М = 13,24).

В исследовании приняли участие представители шести этнических групп, широко представленных и имеющих многовековую историю проживания на территории Самары и Самарской области:

– русские,
– чуваши,
– мордва,
– татары,
– казахи,
– армяне.

При анализе данных в соответствии с выдвинутой нами гипотезой проведено сравнительное исследование: изучены особенности этнических групп. При сопоставлении этнических групп выявлены значимые различия как по типу сформированной этнической идентичности, так и по поддерживающим процесс его формирования социально-психологическим детерминантам.

Средние значения по уровню доминантности сформированного у представителей разных народностей типа этнической идентичности отражены на рисунке (рис. 2).

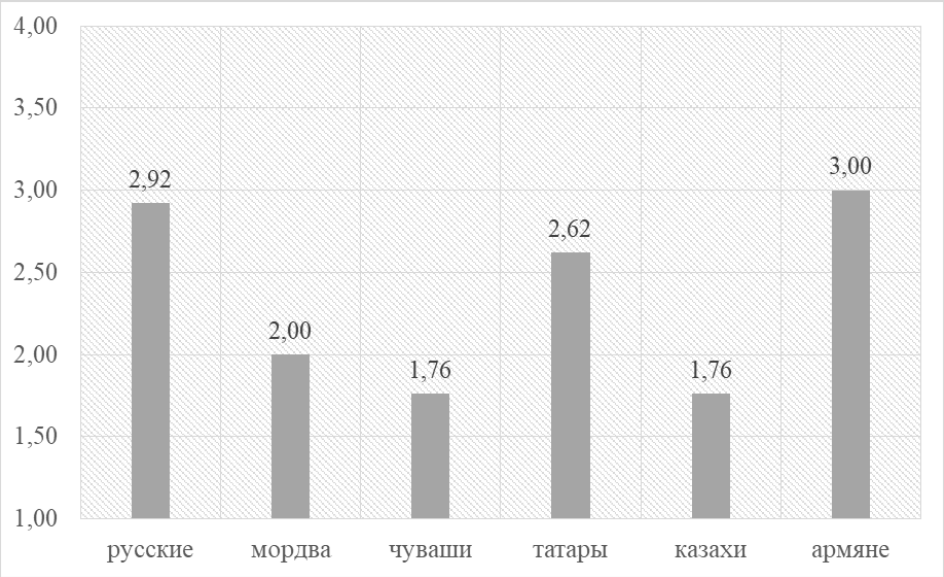


Рис. 2. Уровень доминантности сформированных типов этнической идентичности представителей разных этносов г. Самары и Самарской области, балл

По результатам проведения однофакторного дисперсионного анализа подтверждена значимость межгрупповых различий по типу сформированной этнической идентичности (F = 30,168, p = 0,000). С применением апостериорного критерия Тьюки к однородным подмножествам по результатам проведенного анализа отнесены: 1) чуваши (М = 1,76), казахи (М = 1,76) и мордва (М = 2,00) как подмножество со сниженным

уровнем доминантности типа сформированной этнической идентичности (0,581); 2) татары (М = 2,62), русские (М = 2,92) и армяне (М = 3,00) как подмножество с повышенным уровнем доминантности типа сформированной этнической идентичности (0,106).

Сопоставление детерминант процесса становления этнической идентичности у населения г. Самары и Самарской области в разрезе этнических групп позволило подтвердить различия лишь по некоторым показателям. Средние значения в разрезе этнических групп по различающимся показателям представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

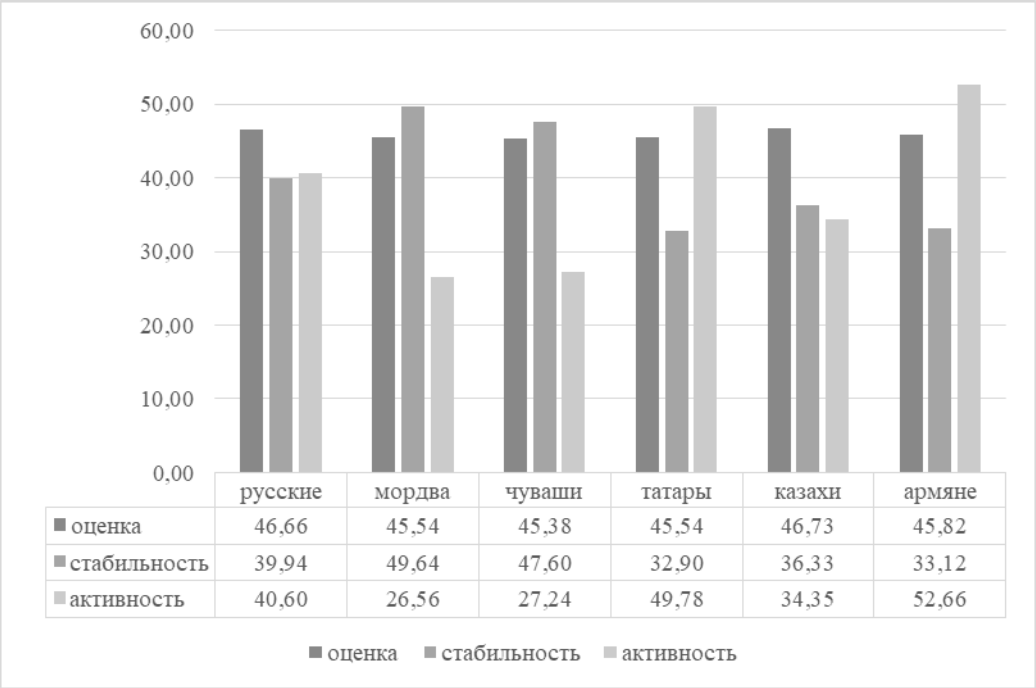
Детерминанты процесса становления этнической идентичности: подтвержденные различия по этническим группам, балл

Показатель	Группа (этнос)	M	F	P
Социологические детерминанты прошлого	Русские	1,9	7,333	0,000
	Мордва	3,1		
	Чуваши	2,8		
	Татары	2,9		
	Казахи	1,8		
	Армяне	3,0		
Социологические детерминанты настоящего	Русские	3,8	5,214	0,000
	Мордва	3,0		
	Чуваши	2,5		
	Татары	3,6		
	Казахи	2,2		
	Армяне	3,0		
Социологические детерминанты будущего	Русские	3,5	11,252	0,000
	Мордва	2,1		
	Чуваши	2,1		
	Татары	3,5		
	Казахи	2,6		
	Армяне	3,3		
Взаимодействие	Русские	1,2	6,585	0,000
	Мордва	2,8		
	Чуваши	2,6		
	Татары	0,8		
	Казахи	2,6		
	Армяне	1,6		
Толерантность	Русские	2,2	6,323	0,000
	Мордва	3,2		
	Чуваши	3,0		
	Татары	1,5		
	Казахи	3,6		
	Армяне	2,0		
Государственная гражданская идентичность	Русские	3,2	36,419	0,000
	Мордва	3,5		
	Чуваши	3,5		
	Татары	3,5		
	Казахи	0,8		
	Армяне	1,0		
Языковые	Русские	4,0	6,458	0,000
	Мордва	3,2		
	Чуваши	2,9		
	Татары	3,7		
	Казахи	3,2		
	Армяне	3,8		

Проведенное сопоставление этнических групп, проживающих на территории изучаемого региона, позволило выявить, что отношение к своему общему этническому прошлому существенно выше в группе чувашей, татар, армян и мордвы. Напротив, казахи и русские отнесены в подмножество с более низким уровнем позитивного отношения к своему этническому общему прошлому. Отношение к этническим ценностям и обычаям в текущем поколении оказалось выше у татар и русских, тогда как казахи и чуваши менее опираются на традиции и ценности своего этноса в настоящее время. Нацеленность на будущее продолжение этнических традиций выше у представителей татар и русских, ниже – у представителей мордвы и чувашей. К группе этносов с более высокой установкой на межэтническое взаимодействие относятся казахи, чуваши и мордва, тогда как менее активными во взаимодействии с другими этносами являются татары и русские. В группу этносов с высоким уровнем межэтнической толерантности относятся чуваши, мордва и казахи, тогда как русские, татары и армяне могут быть отнесены в группу этносов с более низким уровнем толерантности к другим. Государственная гражданская идентичность сформирована у разных этносов в разной степени. В меньшей степени данный тип идентичности сформирован у казахов и армян, в большей степени – у татар, чувашей, мордвы и русских. В группу этносов с исключительно высокой языковой идентичностью входят татары, армяне и русские. Менее выражена языковая детерминанта у чувашей, мордвы и казахов.

По остальным детерминантам – эмотивной, культурной, конативной, когнитивной и чувству этнической принадлежности – получены однородно высокие уровни у представителей всех этносов, проживающих на территории Самары и Самарской области.

Результаты изучения этнических автостереотипов представителей 6 этносов, проживающих на территории Самары и Самарской области, представлены на рисунке (рис. 3).



	русские	мордва	чуваши	татары	казахи	армяне
оценка	46,66	45,54	45,38	45,54	46,73	45,82
стабильность	39,94	49,64	47,60	32,90	36,33	33,12
активность	40,60	26,56	27,24	49,78	34,35	52,66

Рис. 3. Различия в содержании этнических автостереотипов представителей разных этносов Самары и Самарской области, балл

По результатам однофакторного дисперсионного анализа подтверждены различия в автостереотипах по факторам «стабильность» и «активность». В частности, при формировании однородных подмножеств по фактору «стабильность» выделено две группы. Относительно низкий уровень стабильности отмечают в своем этническом автостереотипе представители татар (М = 32,90) и армян (М = 33,12). Относительно высокий уровень стабильности отмечают в своем этническом автостереотипе представители мордвы (М = 49,64) и чувашей (М = 47,60). Казахи и русские не вошли ни в одну из данных групп и обладают средним уровнем стабильности в структуре этнического автостереотипа. При формировании однородных подмножеств по фактору «активность» удалось выделить лишь одну однородную группу – к группе с низким уровнем самооценки характеристик активности относятся мордва (М = 26,56) и чуваши (М = 27,24).

С применением методики «Кто Я?» были изучены те социальные роли, которые отражали этническую, региональную и государственную гражданскую идентичность респондентов (рис. 4). Более низкий балл соответствует более высокому рангу и, как следствие, более высокой значимости социальной роли в индивидуальной иерархии ролей представителя этноса.

Рис. 4. Различия в соотношении значимости социальных ролей у представителей разных этносов Самары и Самарской области, балл

По результатам проведенного анализа средних значений видно, что существуют выраженные различия между некоторыми этническими группами по всем трем социальным ролям. К этносам с повышенным уровнем значимости роли «Я как представитель этноса» отнесены «русские» (М = 6,14), «татары» (М = 6,26) и «армяне» (М = 6,56). К этносам с повышенным уровнем значимости роли «Я как гражданин страны» отнесены «русские» (М = 6,26), «татары» (М = 6,90), «мордва» (М = 6,80) и «чуваши» (М = 6,58). При изучении средних значений по рангу роли «Я как житель региона» однозначные группы с более однородными значениями сформировать не удалось, выявлены лишь отдельные попарные различия между этносами: в выборке сфор-

мирован однородно высокий уровень значимости данной роли вне зависимости от этнической принадлежности.

Среди представителей разных этносов, проживающих на территории Самары и Самарской области, выявлены различные уровни показателя социальной дистанции (рис. 5).

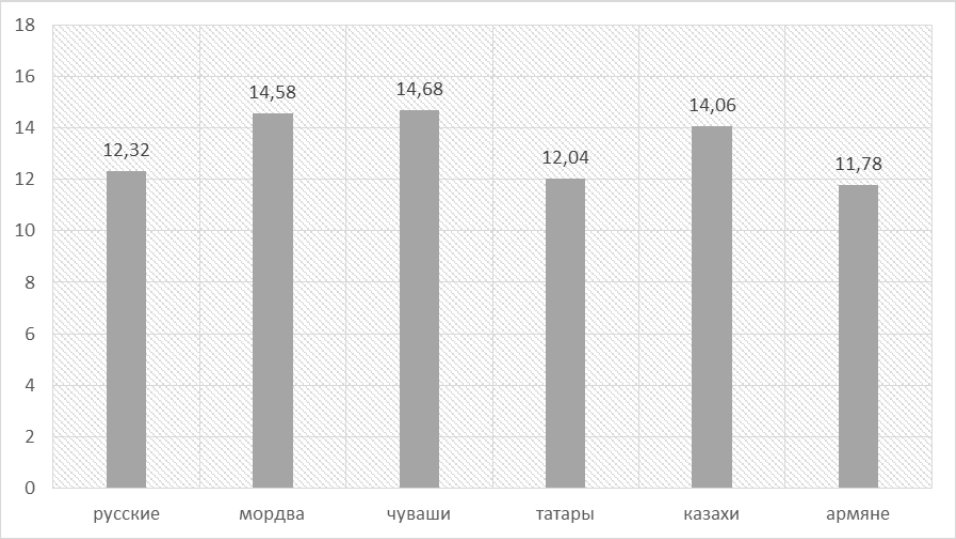


Рис. 5. Социальная дистанция: сравнение этнических групп, балл

Проведенный однофакторный дисперсионный анализ позволил подтвердить выявленные различия (F = 16,764, p = 0,000). С применением апостериорного критерия Тьюки сформированы два однородных подмножества:

– подмножество этносов с более короткой социальной дистанцией (0,762) включает мордву (M = 14,58), чувашей (M = 14,68) и казахов (M = 14,06);

– подмножество этносов с более протяженной социальной дистанцией (0,852) включает русских (M = 12,32), татар (M = 12,04) и армян (M = 11,78).

Традиционные малые этнические группы, проживающие на территории г. Самары и Самарской области (мордва и чуваши), стремятся ассимилироваться с доминирующим этносом. В то же время условно «мигрантский» для страны в целом этнос армян стремится к обособлению и формированию закрытых диаспор. Однако данная тенденция не прослеживается у татар и казахов. Условно «местные» татары стремятся к обособлению на территории региона, тогда как условно «мигрантские» казахи готовы к ассимиляции. Вероятно, в данных случаях доминирующими являются социокультурные особенности этносов и их ощущение принадлежности к региону проживания.

Таким образом, нами определено, что тип этнической идентичности по уровню его доминантности (этнодоминантность, этноцентризм, этнорелятивизм, этноконформизм) значимо определяется этнической принадлежностью (как минимум в отношении исследованных нами этнических групп: русские, татары, мордва, чуваши, казахи, армяне).

Заключение

Для каждой из изученных шести этнических групп действуют свои социально-психологические детерминанты процесса формирования этнической идентичности. При этом можно выделить общие особенности, отражающие специфику региона как объединяющего разные этносы центра.

По результатам проведенного исследования с участием 300 респондентов в возрасте от 18 до 80 лет установлено, что в целом у населения Самары и Самарской области преобладают тенденции этнорелятивизма (М = 2,34), что детерминировано поддержанием позитивного образа представителей разных этносов, усилиями по формированию регионального самосознания (относительно более высокой значимостью роли жителя Самарского региона в структуре социальных ролей (М = 8,24)), а также усилиями по повышению этнической толерантности в регионе (адекватной социальной дистанцией между этносами (М = 13,24)).

Кроме того, определено, что существуют особенности этнической идентичности у представителей разных этносов (русские, татары, армяне, мордва, чуваши, казахи), проживающих в Самаре и Самарской области, которые имеют собственные социально-психологические детерминанты. Этническая идентичность русских характеризуется сочетанием центризма и релятивизма и детерминирована следующими социально-психологическими особенностями: сравнительно высокая значимость роли «Я как представитель этноса», сравнительно высокая значимость роли «Я как гражданин страны», более выраженная социальная дистанция с другими этносами. Этническая идентичность мордвы характеризуется преобладанием тенденции релятивизма и детерминирована восприятием представителей своего этноса как пассивных и стабильных людей, сравнительно низкой значимостью роли «Я как представитель этноса», сравнительно высокой значимостью роли «Я как гражданин страны», более короткой социальной дистанцией с другими этносами. Этническая идентичность чувашей определяется сочетанием релятивизма и конформизма и детерминирована восприятием представителей своего этноса как пассивных и стабильных людей, сравнительно низкой значимостью роли «Я как представитель этноса», сравнительно высокой значимостью роли «Я как гражданин страны», более короткой социальной дистанцией с другими этносами. Этническая идентичность татар отмечена сочетанием центризма и релятивизма и детерминирована восприятием представителей своего этноса как нестабильных людей, сравнительно высокой значимостью ролей «Я как представитель этноса» и «Я как гражданин страны», более выраженной социальной дистанцией с другими этносами. Этническая идентичность казахов характеризуется сочетанием релятивизма и конформизма и детерминирована сравнительно низкой значимостью ролей «Я как представитель этноса» и «Я как гражданин страны», более короткой социальной дистанцией с другими этносами. Этническая идентичность армян определяется преобладанием тенденции центризма и детерминирована восприятием представителей своего этноса как нестабильных и активных людей, сравнительно высокой значимостью роли «Я как представитель этноса», сравнительно низкой значимостью роли «Я как гражданин страны», более выраженной социальной дистанцией с другими этносами.

Для поддержания и усиления тенденций этнорелятивизма в исследуемом регионе, который является наиболее благоприятствующим бесконфликтному проживанию этносов в полиэтническом пространстве, согласно проведенному исследованию может быть рекомендовано:

1) осуществление психолого-педагогических усилий по формированию и закреплению позитивных этнических авто- и гетеростереотипов у представителей различных этносов;

2) поощрение и социально-психологическая помощь в формировании и развитии этнических традиций в семьях: разговоры об этносе, его прошлом, настоящем и будущем, помощь в организации дней семейного общения на родном языке, приготовлении блюд национальной кухни, обучение изготовлению национальных костюмов, введение дней этнической культуры в образовательных учреждениях и т.п.;

3) создание условий для повышения интенсивности взаимодействия между представителями различных этносов на территории региона: проведение поликультурных и полиэтнических мероприятий для поддержания тенденции к сокращению социальной дистанции;

4) осуществление психолого-педагогических усилий по дальнейшему развитию региональной этнической идентичности, которая может восприниматься как фактор, укрепляющий тенденции этнорелятивизма и толерантности: организация и проведение мероприятий, посвященных городам и территориальному субъекту, их истории, географии, важным объектам, региональным ценностям и целям регионального развития.

Осуществление планомерной психолого-педагогической работы в выделенных направлениях будет содействовать укреплению тенденций этнорелятивизма в регионе, снижению межэтнической напряженности при сохранении этнических традиций. Важно понимать, что сформированная этническая идентичность не является угрозой для формирования государственной гражданской идентичности. Более того, именно на базе этнической идентичности, предусматривающей уважение к своему этносу, возможно формирование оптимальной позиции по отношению к другим этносам, что является важной предпосылкой для восприятия себя как равноправного члена гражданского общества страны.

Литература

Гуриева С.Д. Универсальные тенденции в межкультурных отношениях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2007. № 3. С. 141–151.

Дробижева Л.М., Кошарная Г.Б. Актуальная идентичность и межэтнические отношения в Поволжском регионе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2016. № 4 (40). С. 106–112.

Петренко В.Ф., Митина О.В., Менчук Т.И., Исакова М.А. Сказочный семантический дифференциал: классический вариант и его модификация // Мир психологии. 2019. № 4. С. 184–200.

Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

Цветкова И.В. Типология региональной идентичности населения (на примере Самарской области) // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2020. № 2 (54). С. 71–87.

Цветкова И.В. Ментальные карты региональной идентичности (на примере эмпирического исследования в Самарской области) // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2019. № 3 (51). С. 131–141.

Шарапов В.В. Национальное сознание и социально-психологические феномены этнического самосознания населения Среднего Поволжья: дис. … д. псих. наук. Самара, 2018. 587 с.

Ягафова Е.А., Бажина Е.В. Самарские татары: особенности этнической идентификации и практик межэтнического взаимодействия в условиях многонационального мегаполиса // ВААЭ. 2020. № 1 (48). С. 156–166.

Bogardus E.S. Social Distance in the City // Proceedings and Publications of the American Sociological Society. 1926. No 20. Pp. 40–46.

Erikson E. Identity, youth, and crisis. New York: Norton, 1968. 336 p.

Lewin K. Resolving social conflicts. New York: Harper, 1948. 230 p.

Osgood Ch., Suci G., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning. Urbana: University of Illinois Press, 1957. 346 p.

Petrenko V.F., Mitina O.V. A psychosemantic approach to the study of meanings // Conception of Meaning. New York: Nova publisher, 2014. Pp. 33–57.

Phinney J. A three-stage model of ethnic identity development in adolescence // Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and otherminorities. Ed. by M.E. Bernal, G.P. Knight. New York: State University of New York Press, 1993. Pp. 61–79.
Phinney J. Ethnic identity and acculturation // Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research. Ed. by K. Chun, P.B. Organista, G. Marin. Washington: American Psychological Association, 2003. P. 63–81
Sacks J.M., Levy S. The Sentence Completion Test // Projective psychology. Ed. by L.E. Abt, L. Bellak. New York: Knopf, 1950. Pp. 357–402.

References

Bogardus, E. S. (1926). Social Distance in the City. *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*, (20), 40–46.
Drobizheva, L. M. (2016). Actual Identity and Interethnic Relations in the Volga Region [Aktual'naya identichnost' I mezhetnicheskiye otnosheniya v Povolzhskom regione]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Obshestvenniye nauki*, (4), 106–112.
Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
Gurieva, S. D. (2007). Universal trends in intercultural relations [Universal'niye tendencii v mezhkul'turnyh otnosheniyah]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Mezhdunarodniye ontosheniya*, (3), 141–151.
Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
Osgood, Ch., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
Petrenko, V. F., & Mitina, O. V. (2014). A psychosemantic approach to the study of meanings. In *Conception of Meaning* (pp. 33–57). New York: Nova publisher.
Petrenko, V. F., Mitina, O. V., Menchuk, T. I. & Isakova, M. A. (2019). Fairy tale semantic differential: the classical version and its modification [Skazochniy semanticheskiy differencial: klassicheskiy variant I ego modifikaciya]. *Mir psihologii*, (4), 184–200.
Phinney, J. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and othermi-norities* (pp. 61–81). New York: State University of New York Press.
Phinney, J. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. Chun, P. B. Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63–81). Washington: American Psychological Association.
Rumyanceva, T. V. (2006). *Psychological counseling: diagnosis of relationships in a couple* [Psihologicheskoye konsul'tirovaniye: diagnostika otnosheniy v pare]. Saint Petersburg: Rech'.
Sacks, J. M., & Levy, S. (1950). The Sentence Completion Test. In L. E. Abt & L. Bellak (Eds.), *Projective psychology* (pp. 357–402). New York: Knopf.
Sharapov, V. V. (2018). *National consciousness and socio-psychological phenomena of ethnic self-consciousness of the population of the Middle Volga region* [Nacional'noe soznanie i social'no-psihologicheskie fenomeny etnicheskogo samosoznaniya naseleniya Srednego Povolzh'ya] [dissertation]. Samara.
Tsvetkova, I. V. (2019). Mental maps of regional identity (on the example of empirical research in the Samara region) [Mental'niye karty regional'noy identichnosti (na primere empiricheskogo issledovaniya v Samarskoy oblasti)]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Obshestvenniye nauki*, (3), 131–141.
Tsvetkova, I. V. (2020). Typology of regional identity of the population (on the example of the Samara region) [*Tipologiya regional'noy identichnosti naseleniya (na primere Samarskoy oblasti)*]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Obshestvenniye nauki*, (2), 71–87.
Yagafova, E. A., & Bazhina, E. V. (2020). Samara Tatars: Peculiarities of Ethnic Identification and Practices of Interethnic Interaction in a Multinational Megacity [Samarskie tatary: osobennosti etnicheskoy identifikacii i praktik mezhetnicheskogo vzaimodeystviya v usloviyah mnogonacional'nogo megapolisa]. *Vestnik arheologii, antropologii i etnografii*, (1), 156–166.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛЬНО–ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ

И.С. Иванников

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

Резюме. *Раскрыто содержание модельно-ориентированного подхода в формировании цифровых навыков у студентов. Охарактеризованы принципы (системности, нелинейности, универсальности, масштабности) внедрения модельно-ориентированного подхода в подготовку будущих специалистов. В статье сделан акцент на инновационном потенциале данного подхода, обеспечивающем его применение в формировании цифровых навыков, необходимых специалистам в различных областях: науки, производства, применения информационных технологий. Описаны ресурсы (интеллектуальные, информационного пространства образовательной организации высшего образования, профессионального творчества), необходимые преподавателям для решения задач по подготовке конкурентоспособных специалистов. Раскрыта значимость овладения студентами цифровыми навыками, которые позволят им демонстрировать рефлексивные и исследовательские умения на занятиях, использовать возможности алгоритма принятия решений и прогнозирования их последствий, выполнять задачи по моделированию процессов и систем с помощью использования современных информационных технологий. Научная новизна статьи заключается в раскрытии содержания процесса формирования цифровых навыков на основе модельно-ориентированного подхода в обучении студентов. Обосновано эффективное применение модельно-ориентированного подхода в формировании цифровых навыков у студентов, получающих высшее образование, сделан вывод о необходимости использования преподавателями его инновационного потенциала. Статья представляет интерес для преподавателей высших образовательных организаций, аспирантов, соискателей.*

Ключевые слова: *модельно-ориентированный подход, принципы, цифровые навыки, студенты, проектные технологии, профессиональное творчество.*

THE INNOVATIVE POTENTIAL OF THE MODEL-BASED APPROACH IN SHAPING STUDENTS' DIGITAL SKILLS

Il'ya S. Ivannikov

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract*. The content of the model-based approach in forming digital skills of students is revealed. The principles (systemacy, nonlinearity, universality, scalability) of the model-based approach implementation in the training of future specialists are characterized. The article focuses on the inno-*

vative potential of this approach, ensuring its application in the formation of digital skills required by specialists in various fields: science, production, application of information technologies. The resources (intellectual, resources of the information space of a higher educational organization, professional creativity), necessary for teachers to solve problems on preparation of competitive specialists, are described. The significance of mastering digital skills by students, which allow them to demonstrate reflexive and research skills in class, decision-making algorithm capabilities and predict their consequences, perform tasks on modeling processes and systems, using modern information technology is revealed. The scientific novelty of the article lies in revealing the content of the process of forming digital skills on the basis of the model-based approach in teaching students. The effective use of the model-based approach in the formation of digital skills in higher education students is justified, the conclusion of the need for teachers to use its innovative potential is made. The article is of interest for teachers of higher educational institutions, graduate students, applicants.

Keywords: *model-based approach, principles, digital skills, students, project technologies, professional creativity.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-29-35

Проблема овладения студентами образовательных организаций высшего образования *цифровыми навыками* приобрела актуальность в связи цифровизацией всех сфер социально-экономической деятельности в стране. Вектор на формирование цифровых навыков у российских студентов был определен более пяти лет назад в связи с появлением Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (2018 г.) и Национальной программы «Цифровая экономика РФ»[1]. Уточним, что *цифровая экономика* представляет собой систему экономических, социальных и культурных отношений, основанных на использовании цифровых информационно-коммуникационных технологий. Развитие цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности отражено в Постановлении Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая среда». Это предопределило появление важных задач для образовательных организаций, которые обеспечивают подготовку компетентных кадров для многих отраслей отечественной промышленности, компаний и предприятий, в том числе и для такой отрасли, как IT–отрасль–дистрибуция (от англ. *distribution*). Современный информационный мир требует ускорения в получении аналитических и оптимизационных вычислений в самых востребованных областях, следовательно, дистрибьюторы привлекают к работе тех специалистов, которые готовы эффективно действовать с применением цифровых навыков.

Некоторые методологические аспекты формирования цифровых навыков у студентов рассмотрены в работах В.Н. Ганжи, Е.В. Зубаревой, Е.Ю. Кирпичевой, А.В. Краснослободцева, В.А. Сухомлинова, Е.Н. Черемисиной и др. Вопросы адаптации *стратегии* подготовки кадров для задач цифровой экономики широко обсуждаются учеными-педагогами во многих российских университетах и институтах. В информационном обществе наблюдается активное развитие цифровых технологий, которые оказывают значительное влияние на различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и на образование. Этот факт предполагает, что уже при получении специальности у будущих специалистов, которые обучаются в университетах и институтах, должны сформироваться цифровые навыки, обеспечивающие им возможности в работе с цифровыми технологиями в сфере выбранной профессии. Следовательно, перед преподавательским составом организаций высшего образования стоит важная и сложная задача разработки и создания дидактических моделей и систем, применяемых в учебной деятельности на основе современных педагогических подходов, например, модель-

[1] Постановление Правительства РФ от 02.03.2019 года № 234.

но-ориентированного. Поясним, что модельно-ориентированный подход в образовании – это некая методическая система, основанная на использовании моделей в процессе обучения. *Модельно-ориентированный подход в процессе формирования цифровых навыков у студентов* – это такой стиль разработки и проектирования преподавателем дидактического практико-ориентированного материала, который учитывает логику решения поставленной задачи, демонстрирует обучающемуся управление различными процессами в схематическом изображении, с цифровой характеристикой изучаемых модулей дисциплин, являющимися ведущими для конкретной кафедры, выпускающей специалистов. Данный подход позволяет студентам самостоятельно моделировать реальные процессы и системы в цифровой среде. Основными понятиями моделирования являются *модель, объект моделирования, модельный эксперимент и результаты моделирования*.

В научных монографиях необходимость внедрения в учебный процесс модельно-ориентированного подхода обоснована тем, что в условиях цифровой экономики без прочных специальных знаний и владения цифровыми навыками специалисту будет трудно осуществить решение требуемых профессиональных задач, например, задач математического моделирования, отражающих динамику физических процессов, заданий по моделированию объектов производства, выполнение инженерных проектов и др. (И.А. Баранов, А.В. Глухов, И.С. Самарова, П.Н. Медведев и др.).

Вместе с тем необходимо учитывать, что модельно-ориентированный подход нуждается в модификации, например, это необходимо при внесении в структуру технической задачи метаданных сущностей, без которых процесс генерации отчетов невозможен. Такой подход применим для решения сложных задач (разработки технических изделий, для чего требуется управление сложными алгоритмами и др.). Исходя из структуры процесса формирования цифровых навыков будущего специалиста, эффективность применения модельно-ориентированного подхода будет зависеть от разработки дидактического цифрового материала по изучаемым дисциплинам, а также от сосредоточения преподавателем внимания на воображении, логическом, наглядном, творческом, теоретическом, пространственном мышлении личности обучающегося.

Таким образом, сформированность цифровых навыков у выпускников высшей школы является одним из решающих факторов успеха предприятия, отрасли, региона, государства и информационного общества в целом. На основании сформированных цифровых навыков оперативно и качественно может проводиться информационный анализ рынка, потребностей, требований, запросов, ожиданий потребителей, интерактивные маркетинговые исследования, а также стратегическое планирование конкретной инновационной деятельности (крупного проекта или группы сопряженных инновационных проектов). Без сформированных у специалиста цифровых навыков невозможно проводить поисковые исследования, систематизированные прикладные научные исследования, опытно-конструкторские, материаловедческие и технологические разработки. Модельно-ориентированный подход, используемый преподавателями для формирования цифровых навыков, раскрывает перед студентами возможности в познании основ экспериментального производства, анализе рыночного продвижения инновационного продукта и т.д.

Учитывая то, что все элементы спектра инновационной деятельности сопряжены с использованием высоких информационных технологий, без владения специалистами цифровыми навыками ее производственная результативность не будет достигнута. Одной из ключевых педагогических задач является задача реструктуризации содержания, методического и технологического обеспечения преподавания дисциплин, ориентированных на формирование цифровых навыков, необходимых студентам для профессио-

нальных действий в условиях инновационной деятельности (Владимиров, 2012). Нельзя не отметить, что модельно-ориентированный инжиниринг стал новым этапом развития системной инженерии. Это предполагает работу специалистов с большим количеством научной, производственной, профессиональной информации, системами и электронными программами, проведение анализа и обработки больших объемов данных.

Преподаватели не только осознают важность формирования цифровых навыков у будущих специалистов, но и осуществляют поиск педагогических подходов, методов и форм, которые могут быть применены при преподавании дисциплин. Однако анализ научной литературы показал, что в публикациях (монографиях и статьях) проблема формирования цифровых навыков студентов в условиях применения модельно-ориентированного подхода рассмотрена недостаточно. Конкретность исследуемого в обучении будущих специалистов в образовательных организациях высшего образования модельно-ориентированного подхода требует точности понятийного аппарата, определяющего сущность и механизмы процесса формирования цифровых навыков. Необходимо акцентировать внимание читателей на базовой дефиниции *«цифровые навыки»*. Выполнив анализ педагогической литературы (научных публикаций за 2017–2023 гг.), можно заключить, что *цифровые навыки* понимаются учеными как навыки работы в цифровой среде (Е.В. Елисеева, С.Н. Злобина, В.Н. Ранних и др.). Такие навыки позволяют специалисту активно действовать по созданию и сбору данных, их обработке и анализу, автоматизировать процессы, с помощью компьютерных технологий, пользоваться цифровыми инструментами для профессиональных потребностей, самообразования, коллективной работы в цифровой среде на основе безопасности, этических и правовых норм (Кошелева и др., 2016). Цифровые навыки можно дифференцировать на рефлексивные, исследовательские, навыки оценки самостоятельности при принятии решений, коммуникативные навыки в сети, менеджерские, презентационные, информационные (Самарова и др., 2022).

Цифровые навыки коррелируют с профессиональными компетенциями, позволяют выпускнику-специалисту грамотно действовать в области технологий виртуальной реальности, облачных технологий, искусственного интеллекта, аналитических технологий. Формирование цифровых навыков у будущих специалистов, получивших высшее образование, позволит ускорить и повысить эффективность внедрения новых технологий и изобретений в разных сферах деятельности человека (Биккулова, 2018). Однако в начале осуществления этой трудной как для преподавателя, так и для студента дидактической задачи следует обратить внимание на принципы обучения, являющиеся основополагающими для достижения успеха в формировании цифровых навыков у студентов. Поясним, что исходные положения, определяющие методы и средства, которыми пользуется преподаватель, обучая студентов, называются *принципами* (В.П. Беспалько, В.Н. Ранних, Г.К. Селевко и др.). Они связаны с системой дидактических требований и направлены на эффективность образовательного процесса (А.И. Владимиров, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.). При их применении преподавателем учитываются особенности образовательной организации, выбранной студентами специальности, их будущей профессиональной деятельности (Сухорукова, 2012).

Выделим основные принципы, которые обеспечивают формирование цифровых навыков у студентов. Это принципы *масштабности, универсальности, системности, нелинейности*. Кратко охарактеризуем данные принципы. Внедрение принципа масштабности в обучение студентов предполагает возможность их знакомства со значимыми новейшими достижениями науки и техники в области выбранной профессии, решение новых прикладных задач, поиск направлений исследований, благодаря которым преумножится инновационный потенциал практической деятельности. Принцип уни-

версальности в процессе формирования цифровых навыков у студентов обеспечивает рефлексию обучающегося на овладение новыми знаниями, развитие умений анализа и синтеза, сравнения и прогнозирования, самоанализа. Системность как принцип обучения в настоящий период развития высшего образования имеет новые грани, хотя и понимается как гносеологическое явление, что означает овладение некоторыми знаниями о системности различной природы. В дидактике издавна используются системная теория (объясняющая и систематизирующая), системный подход, формирующий мировоззрение человека, познавательный и методологический методы. Вместе с тем развитие электронного обучения предполагает реализацию преподавателями принципа системности в новых цифровых условиях, в которых предстоит трудиться специалистам разных профессий. Современные средства коммуникации позволяют дистанционно осуществлять связь с коллегами по работе, общаться в ученом сообществе, принимать заказ клиентов и передавать его предприятию, производящему продукцию, оплачивать заказы, формировать сбытовые дистрибьюторские сети и многое другое. Следовательно, преподаватель, применяя системный принцип в обучении будущих специалистов с целью формирования у них цифровых навыков, вправе рассматривать его как принцип, обеспечивающий эффективность в технологии организации и управления образовательным процессом. Применение принципа нелинейности «обусловлено не только быстрым развитием информационного общества, но и стремлением ученых-педагогов раскрыть различные аспекты многомерной образовательной среды, уже не укладывающейся в рамки линейного формата» (Кошелева и др., 2016, с. 121).

В информационном мире овладение цифровыми навыками специалистами разных профессий, играет важную роль во всех сферах жизни, оно становится необходимым для успешной карьеры человека, после получения высшего образования. Вместе с тем, цифровые навыки нужны студентам уже в период овладения будущей специальностью, при изучении разных дисциплин и участия в научной работе. Чем быстрее студенты смогут применять их, осваивая будущую профессию, тем шире будут их возможности в познании, выполнении профессиональных заданий, отчетов, научной работе. Однако, как показывает практика, преподавателям разных дисциплин предстоит разработать механизм формирования цифровых навыков студентов, конструктивного отношения обучающегося к этому процессу, имеющему значимую личную и общественную ценность.

Нужно констатировать, что в системе высшего образования накоплен большой педагогический опыт в содержании, методах обучения, педагогических методиках и технологиях применения разных подходов, обеспечивающих качество обучения студентов, среди которых и модельно-ориентированный. В настоящее время преподаватели университетов и институтов, понимая значимость формирования у студентов цифровых навыков, активно используют в своей педагогической деятельности *инновационный потенциал модельно-ориентированного подхода*. Поясним, что понимаем инновационный потенциал модельно-ориентированного подхода (в рамках дидактики) как различные нововведения в педагогической деятельности, нацеленные на решение задач по развитию социальной, экономической, образовательной, управленческой и других сфер в условиях цифровизации. Инновационный потенциал модельно-ориентированного подхода в обучении студентов цифровым навыкам включает развитие системы факторов, условий и ресурсов, которые необходимы для его реализации в образовательной среде. Имеются в виду ресурсы *информационного пространства, интеллектуальные ресурсы и ресурсы профессионального творчества*. Прежде всего отметим, что важнейшим условием является обладание образовательной организацией высшего образования достаточным количеством ресурсов, корпоративной системой обучения (об-

разовательные центры, платформы дистанционного обучения, учебно-методические центры, электронные библиотеки и др.).

Интеллектуальные ресурсы при внедрении модельно-ориентированного подхода в обучение с целью формирования цифровых навыков у студентов рассматриваются с разных точек зрения, но для данного исследования важно использование цифровых устройств, сетей, цифрового контента, осуществление коммуникации и сотрудничества в научной сфере и др.

Формирование у студентов цифровых навыков тесно связано с профессиональным творчеством. Ресурсы *профессионального творчества* заложены в участии студентов в научно-практических конференциях по профилю специальности, а также в выполнении научной работы под руководством преподавателя, участии в выставках, конкурсах, дискуссионных площадках, мероприятиях, посвященных будущей профессии. Большие возможности в проявлении профессионального творчества содержатся в написании студентами научных докладов, статей, тезисов, рефератов и др. (Медведев, 2007). В этом смысле следует подчеркнуть связь задач, решаемых образовательной организацией, и научно-исследовательской деятельности, осуществляемой студентами под руководством преподавательского состава. Вместе с тем формирование цифровых навыков тесно связано с развитием творческих способностей и реализацией креативного потенциала будущих специалистов в процессе профессионального творчества.

Что важно понимать преподавателю при внедрении модельно-ориентированного подхода в организации профессионального творчества студентов? Во-первых, он предполагает создание моделей реальных объектов и явлений в процессе обучения, позволяет студентам лучше анализировать и тренироваться в принятии решений в профессиональной сфере, причем с максимальным использованием цифровых технологий. Во-вторых, такой подход позволяет преподавателям использовать в обучении студентов 3D-моделирование, виртуальную реальность, выстраивать поэтапную работу с программными продуктами, графическими редакторами, видеопроектами и презентациями из области профессиональной сферы. В-третьих, электронные учебники в своем большинстве содержат интерактивные элементы, тесты, задания по моделированию и проектированию, что позволяет студентам формировать цифровые навыки, проверяя собственный уровень знаний и умений. Развитие профессионального творчества у студентов предопределяет применение преподавателями модельно-ориентированного подхода, который создает условия для целенаправленной работы по формированию цифровых навыков обучающихся, что имеет отношение и к формированию инновационной культуры специалиста, являющейся стратегическим ресурсом информационного века. Именно инновационная культура специалиста обеспечивает восприимчивость личности к новым идеям, их готовность и способность поддерживать и реализовывать новшества во всех сферах жизни. Инновационная культура отражает профессиональную ориентацию специалиста, закрепленную в мотивах, знаниях, умениях и навыках, в том числе цифровых. Таким образом, инновационный потенциал модельно-ориентированного подхода в формировании цифровых навыков у студентов является важнейшим элементом в дидактической системе образовательной организации высшего образования, который необходимо эффективно использовать преподавательскому составу.

Литература

Биккулова Г.Р. Управление знаниями в информационно-образовательной среде // Инновации в образовании. 2015. № 5. С. 140–147.

Владимиров А.И. Об инновационной деятельности вуза. М.: ООО «Издательский дом Недра», 2012. 72 с.

Кошелева А.О., Ганжа Н.В., Краснослободцев А.В. Электронное обучение в высшем образовательном заведении на основе синергетического подхода // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 2 (34). С. 120–126.

Медведев П.Н. Формирование умений технического моделирования у будущих бакалавров технологического образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 8 (52). С. 202–206.

Самарова И.С., Алексеевичева Ю.В., Жигин Д.В. Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие // Вопросы инновационной экономики. 2022. Том 12. № 2. С. 935–948.

Сухорукова А.А. Классический и инновационный подходы в обучении специалистов технических вузов // Материалы VII Всероссийской научно практической конференции «Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы». Анжеро-Судженск: Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске, 2012. С. 306–308.

References

Bikkulova, G. R. (2015). Knowledge management in information and education environment [Upravleniye znaniyami v informatsionno-obrazovatel'noy srede]. *Innovatsii v obrazovanii*, (5), 140–147.

Kosheleva, A. O., Ganzha, N. V., & Krasnoslobodtsev, A. V. (2016). Electrinic Learning in Higher Education Based on Synergetic Approach [Elektronnoye obucheniye v vysshem obrazovatel'nom zavedenii na osnove sinergeticheskogo podkhoda]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 120–126.

Medvedev, P. N. (2007). Formation the Technical Modelling Skills in Future Bachelors of Technological Education [Formirovaniye umeniy tekhnicheskogo modelirovaniya u budushchikh bakalavrov tekhnologicheskogo obrazovaniya]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, (8), 202–206.

Samarova, I. S., Alekseyevicheva, Yu. V., & Zhigin, D. V. (2022). Digital competences: concept, types, assessment and development. [Tsifrovyye kompetentsii: ponyatiye, vidy, otsenka i razvitiye]. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki*, *12*(2), 935–994.

Sukhorukova, A. A. (2012). Classical and innovative approaches in training specialists of technical universities [Klassicheskiy i innovatsionnyy podkhody v obuchenii spetsialistov tekhnicheskikh vuzov]. In *Materials of VII All-Russian scientific-practical conference "Russian Education in XXI century: problems and prospects"* [Materialy VII Vserossiyskoy nauchno prakticheskoy konferentsii "Rossiyskoye obrazovaniye v XXI veke: problemy i perspektivy"] (pp. 306–308). Adzhero-Sudzhensk: Filial federal'nogo gosudarstvennogo byudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya "Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet" v g. Anzhero-Sudzhenske.

Vladimirov, A. I. (2012). On Innovation Activity of Higher Education Institutions [Ob innovatsionnoy deyatel'nosti vuza]. Moscow: OOO "Izdatel'skiy dom Nedra".

УДК 1(091)

ИДЕЯ ФЕНОМЕНОЛОГИИ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ НОВОГО ВРЕМЕНИ

В.И. Коротких

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

Резюме. *В статье рассматривается становление феноменологии в философии и культуре Нового времени, завершившееся разработкой феноменологических проектов Гегеля и Гуссерля. Автор утверждает, что рождение идеи феноменологии в западноевропейской философии XVIII в. было обусловлено необходимостью преодоления опасностей скептицизма и догматизма, выявившихся в процессе попыток мыслителей предшествующего столетия выработать метод познания внутреннего мира человека. В «Феноменологии духа» эта проблема осмысляется в контексте решения задачи описания диалектической структуры самосознания и раскрытия его содержания рациональными средствами. На этом пути Гегель переходит от рассмотрения опыта индивидуального сознания к описанию диалога самосознаний в процессе конституирования социальной реальности. Тем самым философ указывает на границы классической новоевропейской философии как «философии субъекта», открывая возможность рассмотрения человека через изучение социальных связей и истории человеческой культуры. Однако этот перспективный подход не получил достаточно широкого продолжения в посткласcической философии. Новая модель феноменологии была предложена Гуссерлем в ситуации кризиса оснований науки конца XIX в., и в этой связи она имела уже не столь широкие задачи, как философия Гегеля. Кроме того, в отличие от «Феноменологии духа», проект феноменологии Гуссерля не был реализован в качестве единой философской системы. Это обстоятельство, однако, оказалось благоприятным для распространения некоторых элементов феноменологического метода на многие области социального и гуманитарного знания. По мнению автора, анализ истории феноменологических учений актуален не только с точки зрения описания предпосылок распространения феноменологии в современном мире, но и с точки зрения реконструкции феноменологии как завершения раскрытия содержания новоевропейской «философии субъекта» как единого образа культуры.*

Ключевые слова: *феноменология, Новое время, Гегель, Гуссерль, самосознание, метод, деятельность, диалогичность познания, социальное бытие.*

THE IDEA OF PHENOMENOLOGY IN THE WESTERN EUROPEAN CULTURE OF MODERN AGE

Vyacheslav I. Korotkikh

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. *The article deals with the formation of phenomenology in the philosophy and culture of Modern age that culminated in the elaboration of the phenomenological projects of Hegel and Husserl. The author argues that the emergence of the idea of phenomenology in the Western European philosophy was conditioned by the need to overcome the dangers of skepticism and dogmatism that arose in the process of attempts to develop a method of human inner world cognition. Hegel considers this problem in the «Phenomenology of Spirit» on the way to solving the task of describing the dialectical structure of self-consciousness and revealing its content by rational means. Namely, he proceeds*

from the consideration of the experience of individual consciousness to the description of the dialogue of self-consciousness in the process of the constitution of social reality. Thus, Hegel points to the boundaries of classical New European philosophy as a «philosophy of subject» and opens up the possibility of considering a person through the study of social relations and the history of human culture. However, this promising approach has not been widely continued in postclassical philosophy. A new model of phenomenology was proposed by Husserl in a situation of crisis of the foundations of science and therefore it had more limited tasks. Unlike «Phenomenology of Spirit», Husserl's phenomenology project was not implemented as a unified philosophical system. But this circumstance influenced the spread of some components of the phenomenological method at other areas of social and humanitarian knowledge.

Keywords: *phenomenology, Modern age, Hegel, Husserl, self-consciousness, method, activity, dialogic cognition, social being*.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-36-46

I.

Попытка хотя бы схематично восстановить историю феноменологических учений как единую традицию в рамках новоевропейской философии, тем более попытка продемонстрировать ее принципиальное значение для становления и разрешения основной сюжетной линии новоевропейской философии способны вызвать искреннее недоумение компетентного читателя. В самом деле, «школьной» эрудиции достаточно, чтобы возразить, что в реальной истории философии Нового времени трудно отыскать какое-либо концептуальное основание, которое могло бы восприниматься в качестве предпосылки подобной истории. Например, исследователям, обращавшимся к вопросу о соотношении двух наиболее известных «моделей» феноменологии, принадлежащих Гегелю и Гуссерлю, всегда непросто было установить какие-либо общие черты между ними (Киссель, 1991); тем более трудно увидеть сходство построений Гегеля или Гуссерля с их предшественниками и последователями, а роль преемника Гуссерля в философии прошлого века готов был примерить на себя чуть ли не каждый второй заметный автор.

И все же мы сегодня даже за границами философии часто используем понятия «феноменология» или «феноменологический», не торопясь уточнять, о какой «феноменологии», собственно, идет речь, а значит, предполагаем присутствие за этими терминами некоторого смыслового единства, более глубокого, чем бросающиеся в глаза различия известных феноменологических концепций. Г.В. Флоровский, разбирая споры, в которых вызревало решение второй ключевой проблемы христианской догматики, замечает, что «у слов есть своя магия и власть», и в процессе христологических споров слова часто «увлекали за собой мысль» (Флоровский, 2003, с. 323). Подобным образом, думается, и обращение к «идее феноменологии» как определенному единству в истории новоевропейской философии могло бы быть оправдано уже тем, что, примеряя это слово к своим концепциям как своего рода «терминологическое одеяние», различные мыслители были вынуждены в той или иной мере раскрывать лишь смутно провидимое за ним содержание, которое и мы сегодня – когда эта история представляется уже завершенной – столь легко связываем с термином «феноменология». Более того, возвращаясь к зафиксированной выше формуле о феноменологии как «способе разрешения» сюжета новоевропейской философии, можно было бы заметить, что «сильный» вариант проекта, преследующего цель восстановления истории феноменологии феноменологической мысли как единого целого, предполагает и демонстрацию того, что только в рамках феноменологического подхода возможно продолжение обсуждения вопросов,

поставленных в философии Нового времени в момент ее зарождения, в учениях Бэкона и Декарта.

II.

Принято считать, что философские проблемы переходят из века в век, и все представления о возможностях их разрешения, высказывавшиеся в ту или иную эпоху, неизбежно разоблачаются как иллюзия новыми поколениями мыслителей. Какие бы чувства ни вызывала формула, гласящая, что «все созданное философией живет не дольше одной ночи и, подобно ткани Пенелопы, ежедневно возвращается к своему началу» (Гегель, 1990, с. 44), приходится признать ее хотя бы частичную справедливость. Легко угадываемая в различных учениях универсальность философской проблематики побуждает исследователей, обращающихся к вопросу о природе и специфике философского знания, сравнивать философию не столько с наукой, сколько с искусством, классические творения которого не хуже и не лучше, чем их исторические прообразы или более поздние произведения, наделенные тем же совершенством и той же силой воздействия на человека (Майоров, 2004, с. 75).

Однако и с учетом этого обстоятельства невозможно отрицать, что истина, согласно знаменитой формуле Ф. Бэкона, – «дочь времени», поэтому и философия, если мыслителем однажды была постигнута ее связь с другими социальными и духовными явлениями, предстает как «эпоха, схваченная в мысли», «история, постигнутая в понятии» (die beggrifne Geschichte) (Гегель, 1959, с. 434). И по отношению к философии Нового времени утверждение о влиянии «духа времени» на изменение направления философских поисков звучит, может быть, даже более убедительно, чем по отношению к какому-либо другому периоду истории культуры. Представления, пришедшие в мир вместе со становлением нового буржуазного общества (первоначально – мира городских торгово-ремесленных общин), в философии, разумеется, преобразуются, «интеллектуализируются», обретают статус теоретических конструкций, но и в этом их новом образе продолжает жить исходная интуиция этого нового общества – идея самостоятельно мыслящего, познающего и действующего человека. Сегодня исследователи, расходящиеся в своих суждениях относительно деталей понимания характера новоевропейской философии, едины в том, что со стороны своего содержания она представляет собой «философию науки»; если же говорить о форме новоевропейской философии, то она может быть определена как выраженное понятийным языком представление о рационально мыслящем и целесообразно действующем человеке; ставшее привычным имя этого «философского героя» новой эпохи – «субъект», стало быть, и новоевропейская философия со стороны своей формы выступает как «философия субъекта».

Если поначалу, несмотря на трудности конкретного истолкования субъекта как основания философских построений, среди философов преобладали оптимистические настроения в отношении возможности познания его «внутреннего мира», то в XVIII в. на смену им приходит понимание сложности пути самопознания и в конце концов сомнения в возможности достоверного знания человека о самом себе. Так, Декарт утверждал, что действия ума обладают непосредственной очевидностью и «ничто не может быть воспринято мною с большей легкостью и очевидностью, нежели мой ум» (Декарт, 1994, с. 28), но уже менее чем через столетие Беркли говорит о «непрозрачности» «духов» друг для друга, отличающей их от «идей», применительно к которым только и можно говорить о возможности познания (Беркли, 1978, с. 136), а следовательно, убеждение в единой природе духов может основываться лишь на вере в их создателя. Юм же, отвергая представление не только о «протяженной», но и о «мыслящей» субстанции, и вовсе склоняется к скептическим выводам. Он приходит к убеждению, что мы

можем лишь более или менее удачно описывать восприятия, имеющиеся у нас в настоящий момент, а также образуемые на их основе отвлеченные идеи, но не можем судить ни об их онтологическом статусе, ни тем более о принимавшейся предшествующими поколениями мыслителей «душе» как субстанции, «в которой», якобы, они пребывают. Именно в этой обстановке в середине XVIII в. и складываются предпосылки для возникновения феноменологии как особого метода изучения «внутреннего мира» человека, призванного раскрыть его структуру и содержание. Отметим сразу же, что, как бы ни различались между собой все предлагавшиеся впоследствии «феноменологические проекты», для каждого из них будет естественным противостояние радикальному скептицизму или релятивизму, периодически захватывавшим западноевропейскую философию Нового времени; по существу, идея феноменологии и состоит в поиске пути преодоления скептицизма, вступив на который, мы вместе с тем не провоцировали бы мысль на построение порывающих с опытом метафизических систем.

III.

Вопрос об историческом и культурном контексте возникновения идеи феноменологии в философии XVIII в. уже почти столетие занимает умы историков философии, но и сегодня они признают, что сколько-нибудь полное воссоздание эволюции этого замысла остается трудноисполнимым (Круглов, 2010, с. 50). Когда-то автором самого термина и соответствующей ему идеи называли Ламберта, известного математика и философа своего времени, затем был открыт столь непохожий на него Ётингер – теософ и алхимик. Хотя сам термин «феноменология» у Хладениуса не встречается, но трудно отрешиться от впечатления, что именно он своим истолкованием монадологии Лейбница, в котором столь значительную роль стало играть понятие «точки зрения» (Коротких, 2010, с. 91), придал еще более мощный импульс размышлениям о способе спасения достоверного знания о «внутреннем мире» человека, чем его современники. А дальше, уже в конце XVIII – начале XIX вв., опыт разработки феноменологии предпринимают Кант, Гердер, Новалис и другие авторы. Думается, сама выявившаяся в это время множественность попыток построения учений, так или иначе реализующих идею феноменологии, свидетельствует о том, что идея эта «носилась в воздухе», ее актуальность для философского (а в некоторых случаях, как, например, у Хладениуса – также исторического и в целом гуманитарного) знания стала очевидной. Однако во всех подобных случаях имело место только обращение к «идее феноменологии», останавливавшееся на провозглашении замыслов, но не переходившее еще к разработке соответствующих концепций как целостных содержательных теорий. Все изменилось весной 1807 г., когда из-под пера Гегеля появилась величественная и загадочная «Феноменология духа».

Только Гегелю удалось представить в форме сложной, динамичной и глубоко дифференцированной системы остававшуюся до этого весьма абстрактной «идею феноменологии» – принцип рассмотрения сознания, который предполагает его «расслаивание», выделение в сознании «точки зрения» наблюдателя, «феноменолога», нетождественной сознанию как предмету рассмотрения. Их подвижное соотношение и разворачивается у Гегеля в целостный «опыт сознания», последовательно описываемый в произведении; воссоздание этого опыта, по мысли Гегеля, призвано преодолеть те трудности «научного», философского, исследования «души», на которые прежде наталкивались мыслители, принадлежавшие к обеим – эмпирико-сенсуалистической и рационалистической – версиям новоевропейской философии. (Эта формулировка напоминает, заметим, и о «критической философии», замысел которой – во всяком случае, в одной из ее авторских интерпретаций – также роднит ее с феноменологическими про-

ектами). Естественно, что проблемы исследования «внутреннего мира» человека, с которыми сталкивалась прежняя философия, должны были воспроизводиться и в пространстве повествования «Феноменологии духа».

Так, после первых, необыкновенно изящно воссозданных посредством «внутренней речи» «опытов», представленных в главах I–III, – методологическая рефлексия над ними получила отражение в последних параграфах фрагмента, обозначенного в оглавлении как «Введение» (Гегель, 1959, с. 46–50), – философ сталкивается с трудностью, которая в мифологическом сознании приобрела образ «покрывала Изиды»: тщательное исследование внешнего мира останавливается в недоумении перед «загадкой» (вариант – «тайной») человека, это исследование предпринимающего (Новалис, 1995, с. 190). На языке логических понятий эта проблема предстает как необходимость мыслить тождество тождества и различия субъекта, обратившегося к познанию самого себя, мыслить противоречие: субъект должен описать себя же, тем самым сделав себя своей противоположностью, – объектом. Решение этой проблемы и оказывается ключевым моментом обоснования неизбежности построения феноменологии как единственного способа «научного», методически выверенного способа познания особого объекта – «души», которая, делая видимым свое содержание, «идеи», обречена, кажется, оставаться невидимой, «прозрачной» для себя самой.

В конце III, то есть последней «монологической», главы Гегель еще раз испытывает уже известные способы воссоздания в познании этого противоречивого единства – обращается к образной речи, заполняющей пространство противоречия подобно тому, как заполняет площадь круга вписанный в него многоугольник, и строит понятие бесконечности как мысленный образ «сущего противоречия», самосознания. Но, убедившись в недостаточности этих попыток, мыслитель решается на «бунт» против всей предшествующей новоевропейской «философии субъекта», – на смену «монологу» замкнутого на свои «идеи» сознания приходит «диалог» «модусов самосознаний», то есть индивидуальностей, познающих себя не посредством самоуглубления в свой мнимый «внутренний мир» (границей которого и оказывается «бесконечность», подвижное тождество тождества и различия), а посредством наблюдения складывающихся между ними отношений, в которых недостижимое прежде «внутреннее» становится предметом, доступным для наблюдения и описания; тем самым остается в прошлом «гносеологическая робинзонада» и рождается социальность как открытый рациональному исследованию эквивалент самосознания.

IV.

Может показаться, что этим решением Гегель лишь эксплицирует возможности, намеченные его великим соотечественником Лейбницем. Действительно, во внешних связях индивидуальных субстанций («монад») отражается их внутреннее содержание, бесконечная последовательность перцепций и аппетиций; на этом положении у Лейбница базируется фундаментальное тождество аналитического и синтетического методов, «истин разума» и «истин факта». Тот же подход в прошлом веке поднимали в качестве «философского знамени» структуралисты (а еще раньше русские «формалисты» и представители англо-американской «новой критики»), пытавшиеся вывести все следствия его реализации в философии и культуре; в результате оказывалось, что некритично принимавшаяся «субъективность» улетучивается, и из каждого нового литературоведческого или философского бестселлера читатели узнавали о чьей-либо «смерти»: «смерти субъекта», «смерти автора», наконец, о «смерти человека».

Но Гегель не может остановиться на подобных «философских трюках»; судьба «человека» оказывается у него не менее трагичной, хотя источник этой трагичности –

не «смерть», то есть «растворение» во взаимосвязях, ведущее к «децентрации», а проблематичность «непосредственного перенесения» в индивидуальное сознание как живой носитель исторической традиции всего накопленного в социальной и культурной истории богатства, рассматриваемого в качестве единственного доступного постижению рациональными средствами содержания самосознания. Однако, в отличие от родоначальников новоевропейской философии, Гегель, живущий в эпоху становления исторического сознания, впервые конкретно реализует идею исторического постижения «истины»: на смену поискам «начал» или даже раскрытию их содержания в системе социальных связей индивидов (собственно, соответствующие этому второму этапу поисков разделы и составляют большую часть текста «Феноменологии») приходит реконструкция пути «образования» сознания, которое должно обрести целостность, оставаясь субъектом познания и деятельности в принципиально незавершенном течении истории; поэтому все же незавершенным, «историчным», оказывается и человек – даже прошедший путь феноменологической «организации познания»; да и сама обосновывающая подобный взгляд философия также обречена оставаться «розой на кресте современности» (Гегель, 1990, с. 55).

И все же Гегель не случайно воспринимается как «классик» в философии, хотя и «последний». В VII и VIII главах «Феноменологии духа» он намечает учение о «воспоминании», вселяющее в читателя надежду на возможность сведения всего богатства структурированной в ходе «опыта сознания» истории и культуры к «самосознающему взгляду» «Благосклонной Судьбы» (Коротких, 2021); тем самым единство личности, оказавшейся во власти времени, «на кресте современности», примиряется с накопленным в истории богатством культуры; правда, ради достижения этой цели Гегелю пришлось снова «ограничить знание», предоставив слово художественной речи, соткавшей из свершений ушедших эпох образ Девы – «Благосклонной Судьбы», которая возвращает целостность самосознанию, чуть было не канувшему в «бездну интерсубъективности». (В рамках настоящей статьи мы отстраняемся от рассмотрения того, каким образом Гегель пытается решить эту проблему исключительно «рациональными» средствами в «Науке логики».)

Гегелевская «Феноменология духа» пытается, таким образом, задержать своего читателя в том достигнутом на мгновение «равновесии», гармоническом сочетании, субъективности, обретающей в «образовании», то есть преобразующем ее освоении мира культуры, личностный характер, и мира ее познания и деятельности, который, взятый вне этого соотношения, оставался бы враждебной ей объективностью. Знаменательно, что «спекулятивный» образ «духовной коммуникации» воспроизводится и в последних прозаических строках «Феноменологии духа» (заканчивается книга несколько измененным двустишием Шиллера). «Путешествие» самосознания в мир социальности и культуры, которое именуется «образованием» и в обычной жизни, остается «дружественным» в отношении человека, сохраняя его предполагаемую целостность от воздействия все новых и новых разрушительных внешних влияний. Признаемся, однако, что в этом решении сохраняется некоторая пристрастность Гегеля, так и не изжившего в себе преклонение перед непревзойденной в истории хранительницей гармонии части и целого – античной классикой, всегда служившей для философа стимулом поиска подобного равновесия и в современности, поскольку, полагает мыслитель, являясь основой всякой жизни, гармония целого и части должна воспроизводиться в каждую эпоху истории человечества.

V.

Однако в последних главах «Феноменологии» история была «завершена», разумеется, только «во взгляде» феноменолога, между тем «реальная история», «не уместившаяся» в «остановленное мгновение» спекулятивной мысли, продолжала свое течение. И духовная атмосфера середины XIX в. оказалась крайне неблагоприятной для завоеваний, способных, как казалось Гегелю и его последователям, навсегда избавить философию от опасностей догматизма и скептицизма, которым – повторим, – продолжая и, в действительности, завершая борьбу, начатую родоначальником «критической философии», противостояла выросшая из «Феноменологии» гегелевская система. Бурный рост научного знания, сопровождавшийся появлением учений, несовместимых с классической философией (прежде всего, позитивизма и вульгарного материализма), провоцировал возникновение ситуации, в которой научное познание оказывалось – парадоксальным образом – лишенным своего «универсального рационального основания». 40-е – 80-е гг. XIX в. стали временем, когда гегелевская философия была практически забыта; конечно, можно назвать и исключения: провозгласившего себя учеником Гегеля К. Маркса, итальянское и английское гегельянство (в 20-е – 30-е гг. Гегель в этих странах оставался практически неизвестным), неокантианство, формирующееся с 60-х гг. и подготовившее также возвращение интереса к гегелевской философии. Неудивительно, что это «забвение» в наибольшей степени скрыло от европейских читателей именно «Феноменологию духа», самое сложное произведение мыслителя, которое (за исключением итальянского перевода, первого перевода «Феноменологии» на иностранный язык) поэтому и не переиздавалось в течение многих десятилетий: с 1841 г. по 1907 г. (юбилейное издание Г. Лассона). Более того, приходится признать, что в какой-то мере «забвение» «Феноменологии» началось еще в гегелевской школе: так, если Габлер, слушавший Гегеля в Йене, и Хинрихс подчеркивали значимость «Феноменологии» для понимания системной мысли великого учителя, то многие другие ученики Гегеля (самый известный пример – Михелетт) настаивали на том, что она имеет лишь «историко-биографическое» значение. Не поддался ли, впрочем, и сам философ подобному «искушению простоты»? В 1952 г. Й. Хоффмайстер опубликовал документ 1831 г. (Гегель в это время был занят редактированием текста для нового издания, состоявшегося уже в 1832 г., после неожиданной смерти философа), в котором недвусмысленно зафиксирован отказ от переработки «Феноменологии духа». Этот документ представляет собой четыре короткие строки, первые две из которых – «своеобразная ранняя работа/не перерабатывать» (Hegel, 1952, s. 578) – способны подтолкнуть современного исследователя к самым разным оценкам отношения «позднего Гегеля» к творению его молодости.

Однако к концу века положение начинает меняться; по-видимому, накопилась та «критическая масса» догматического натурализма и релятивизма в культуре, которая сделала неизбежным возвращение к вопросу об «основаниях науки». Наибольшую роль в подготовке этого поворота сыграло возникновение экспериментальной психологии, которая покушалась на последнюю «крепость метафизики» – «душу». Новый – и первоначально никак не связанный с его историческими прообразами – феноменологический проект предлагает Э. Гуссерль, математик, первым осознавший глубину кризиса, которым оказались охвачены и математика, и европейская наука в целом.

VI.

В 1900–1901 гг. появляются два тома «Логических исследований», ознаменовавшие возникновение феноменологической концепции Гуссерля, часто воспринимае-

мой не только в качестве последнего по времени значительного феноменологического проекта, но и в качестве «истины» всей предшествующей истории феноменологии, что, несомненно, свидетельствует как об отсутствии основательного знакомства с «Феноменологией духа», так и о невнимании к «укорененности» идеи феноменологии в истории новоевропейской «философии субъекта», о чем упоминалось выше. Во всяком случае, именно в феноменологии Гуссерля будут видеть исходный пункт своих построений феноменологи более позднего времени; П. Рикёр остроумно заметил в этой связи, что вся последующая история феноменологических учений оказалась «историей гуссерлевских ересей» (Богомолов, Мельвиль, Нарский, 1978, с. 212); впрочем, если принимать во внимание существенные корректировки, которые Гуссерль постоянно вносил в свою концепцию (особенно в конце 20-х гг.), то необходимо будет уточнить, что «история ересей» началась с самого родоначальника новой модели феноменологии.

Следует принимать во внимание, что облик постепенно складывавшегося феноменологического учения Гуссерля испытал на себе влияние «духа времени», конкретных черт духовной жизни эпохи ее возникновения, а также влияние особенностей интеллектуального мира ее создателя. Гуссерль, математик, воспринимавший истину как вечное достояние открывшего ее разума, не мог примириться с распространением в конце XIX в. «психологизма», релятивизировавшего не только законы естествознания, но и принципы и законы философии, логики, математики (Гуссерль и сам, впрочем, испытал влияние психологизма, о чем свидетельствует его «Философия арифметики» (1891 г.)). Дело в том, справедливо полагал Гуссерль, что законы логики утратят нормативный характер, если рассматривать их в качестве обобщения «реальных» процессов мыслительной деятельности, сформировавшихся, очевидно, под влиянием конкретных условий становления человека как биологического вида.

Основанием преодоления психологизма и историцизма как источников релятивизма оказывается характерная для образа мысли математика непосредственно удостоверяющая свою истинность интуиция. Универсализируя интуицию, Гуссерль в действительности уже в ранний период творчества подходит к границам рационалистического понимания природы философского знания, которых он – номинально – стремился держаться. По словам К.А. Свасьяна, «парадокс ситуации заключается в том, что строго «Логические исследования» увенчались вдруг чисто интуитивистским учением об узрении сущности» (Свасьян, 1987, с. 22). «Читая раннегреческих философов, – замечает он ниже, – Гуссерль отмечал на полях: “Das habe ich angeschaut” – “Это я видел”» (Свасьян, 1987, с. 23). И вряд ли этот «поворот мысли» может быть понят только из «математического прошлого» Гуссерля, во всяком случае, сам он стремился продемонстрировать единство «логического» и «эйдетического» начал в рациональном мышлении, результатом чего и оказалось «интуитивистское» завершение «Логических исследований»: «Выяснилось, что последовательное *домысливание* чисто логической проблематики ведет к прямой необходимости интуитивизма» (Свасьян, 1987, с. 161).

Трудно сказать, «видел» ли Гуссерль, что выделение априорного комплекса истин философии и математики, истинность которых удостоверяется очевидностью, недостижимой в естественнонаучных исследованиях, вносит раскол в науку. Он был свидетелем (и отчасти участником) анализа кризисного состояния методологических оснований математики, а также свидетелем последовавшей вскоре после этого революции в физике, которая продемонстрировала «временный» характер некритично принимавшихся научным сообществом естественнонаучных теорий, однако выводы математики, логики и философии, убежден Гуссерль, должны быть избавлены от подозрения в «историчности», только на этом пути они могут выступать в качестве основания других наук, принципов научности как таковой. Однако каким образом подобная «научность»

могла бы быть экстраполирована на исследовательскую практику в области «эмпирических» наук?

Ранний, «радикальный» проект феноменологии, который должен был служить обоснованием незыблемости комплекса априорных логических и математических истин, постоянно корректировался и дополнялся Гуссерлем, тем не менее в отношении всего творчества мыслителя можно все же говорить о некотором общем основании, сближавшем его поиски с гегелевской «Феноменологией духа». Речь идет о стремлении методически продумать процесс «возвышения» («образования») сознания, в котором оно должно раскрыть свою структуру и содержание, осознать укорененные в нем, но действующие стихийно механизмы познавательной и практической деятельности и научиться целенаправленно пользоваться ими. У Гуссерля, как и у Гегеля, предмет постигается через его «данность сознанию», и в процессе исследования (поскольку истина должна носить всеобщий характер) мы неизбежно переходим от «реального» индивидуального сознания к сознанию как «искусственному» образованию, которое выступает в качестве порождаемого самим феноменологическим исследованием универсального предмета анализа.

Однако Гуссерль не смог достичь ясности в этом важнейшем пункте: то, что у Гегеля выступало как закономерный и стремящийся к своему завершению «опыт сознания», превращается у него в «поток», элементы которого («феномены»), как оказалось, крайне трудно дифференцировать и дать их строгое описание. «Жизнь сознания, – по словам самого Гуссерля, – находится в состоянии постоянного потока, и всякое cogito является текучим, поэтому здесь нельзя зафиксировать последние элементы и конечные отношения» (Бабушкин, 1985, с. 115). Сам язык, неизбежно используемый в любом описании, которое могло бы осуществить подобную «фиксацию», очевидно, «не поддается редукции»: в противном случае мы «оказались бы немыми наблюдателями внутренних психологических процессов и все, что мы могли бы наблюдать (но уже не описывать), было бы неконтролируемой и невыразимой игрой нашего воображения» (Бабушкин, 1985, с. 115). Таким образом, уже проблематичность «речи» как адекватного инструмента феноменологического описания жизни сознания приводит в гуссерлевской модели феноменологии к «разрыву» между «созерцанием» и призванным выразить его словом, что ставит под сомнение предложенный вариант реализации идеи феноменологии. Путь от «переживания» феноменов как непосредственных коррелятов интенциональных актов сознания к «созерцанию сущностей», теоретических конструктов его деятельности, остается некоей «рекомендацией» феноменолога, успешность его прохождения не может быть ни обеспечена интроспективным методом, ни удостоверена им. Согласно признанию самого философа, в процессе коммуникации созерцаемые сущности должны были бы «укрыться» «грамматическим одеянием» (Богомолов, Мельвиль, Нарский, 1978, с. 228), и отсюда уже видно, почему в ходе эволюции феноменологии продолжатели Гуссерля не могли ограничиться «непосредственностью созерцания», «очевидностями», а должны была вносить в феноменологические разработки и герменевтическую проблематику.

Одним словом, Гуссерлю не удалось раскрыть характер взаимодействия «естественного сознания» и обнаруживаемых им в процессе феноменологического опыта конструктов, «идеальных моделей» сознания; однако «незавершенность» гуссерлевских построений сделала их «удобными» для использования за границами философской проблематики, вследствие чего гуссерлевская феноменология как «неудачный» философский эксперимент получила возможность воспроизводиться в различных сферах исследования и практической деятельности человека. Достижение «многоуровневости» редукции, приверженность которой стремился сохранить Гуссерль, вне органичного

воспроизведения завершающего эволюцию своих форм «опыта сознания» (подобно тому, как этот процесс был представлен в «Феноменологии духа») оказалось крайне трудной задачей, с другой стороны, ограничение феноменологического познания эйдетическим уровнем, не требовавшее уже от инициаторов подобного использования идеи феноменологии демонстрации отношения к предельным основаниям познания (гегелевскому «Абсолютному знанию»), сделало возможным перенос отдельных элементов феноменологического метода в область частных наук. В достигнутом пункте изложения нетрудно увидеть и своеобразный параллелизм между классической и постклассической философией, с одной стороны, и двумя рассматриваемыми моделями феноменологии – с другой. Подобно тому, как постклассическая философия «рассыпается» на множество почти не связанных друг с другом «философских направлений», гуссерлевская феноменология в зависимости от содержания, для описания и систематизации которого она используется, мультиплицируется в сонм частнонаучных (и вообще «частных») методологических установок, лишь перекликающихся с теми или иными аспектами претендующего на универсальность феноменологического метода, единственным систематическим отображением которого так и осталась гегелевская «Феноменология духа».

Литература

Бабушкин В.У. Феноменологическая философия науки: критический анализ. М.: Наука, 1985. 189 с.

Беркли Дж. Трактат о принципах человеческого знания // Беркли Дж. Сочинения. М.: Мысль, 1978. С. 150– 247.

Богомолов А.С., Мельвиль Ю.К., Нарский И.С. (ред.) Современная буржуазная философия. М.: Высшая школа, 1978. 582 с.

Гегель Г.В.Ф. Сочинения в 14 томах. Т. IV. Феноменология духа. М.: Издательство Социально-экономической литературы, 1959. 488 с.

Гегель Г.В.Ф. Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.

Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 1. СПб.: Книгоиздательство «Образование», 1909. 224 с.

Декарт Р. Размышления о первой философии // Декарт Р. Сочинения. Т. 2. М.: Мысль, 1994. С. 3–72.

Киссель М.А. Гегель и Гуссерль // Логос. 1991. №1. С. 59–67.

Коротких В.И. Иоганн Мартин Хладениус: на пути от метафизики к философской герменевтике // Этика и история философии. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. С. 90–93.

Коротких В.И. Прошлое в настоящем: опыт структурно-семантического анализа образа Девы-Судьбы в «Феноменологии духа» Гегеля // Философия и культура. 2021. №3. С. 73–84.

Круглов А.Н. К предыстории понятия феноменологии у Гегеля // «Феноменология духа» в контексте современного гегелеведения. М.: «Канон+»; РОИ «Реабилитация», 2010. С. 47–72.

Майоров Г.Г. Философия как искание Абсолюта. М.: Едиториал УРСС, 2004. 414 с.

Новалис. Генрих фон Офтердинген. Фрагменты. Ученики в Саисе. СПб.: Евразия, 1995. 239 с.

Свасьян К.А. Феноменологическое познание. Критика и пропедевтика. Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1987. 199 с.

Флоровский Г.В. Восточные отцы церкви. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. 633 с.

Hegel G.W.F. Fänomenologie des Geistes. Hrsg. von J. Hoffmeister. Hamburg: Meiner, 1952.

References

Babushkin, V. U. (1985). *Phenomenological Philosophy of Science: a Critical Analysis* [Fenomenologicheskaya filosofiya nauki: kriticheskij analiz]. Moscow: Nauka.

Berkley, G. (1978). Treatise concerning the Principles of Human Knowledge [Traktat o principakh chelovecheskogo znaniya]. In Berkley, G. *Works* [Sochineniya] (pp. 150–247). Moscow: Mysl'.

Bogomolov, A. S., Mel'vil', Yu. K., & Narskij, I. S. (Eds.). (1978). *Modern bourgeois philosophy* [Sovremennaya burzhuaznaya filosofiya]. Moscow: Vysshaya shkola.

Descartes, R. (1994). Meditations on First Philosophy [Razmyshleniya o pervoj filosofii]. In Descartes, R. *Works* [Sochineniya] (pp. 3–72). Moscow: Mysl'.

Florovskij, G. V. (2003). *Eastern Church Fathers* [Vostochnye otcy cerkvi]. Moscow: OOO "Izdatel'stvo AST".

Hegel, G. W. F. (1952). *Fänomenologie des Geistes*. Hrsg. von J. Hoffmeister. Hamburg: Meiner.

Hegel, G. W. F. (1959). *Works. Vol. 4. Phenomenology of Spirit* [Sochineniya T. IV. Fenomenologiya duha]. Moscow: Izdatel'stvo Sotsial'no-ekonomicheskoy literatury.

Hegel, G. W. F. (1990). *Philosophy of right* [Filosofiya prava]. Moscow: Mysl'.

Husserl, E. (1909). *Logical researches* [Logicheskie issledovaniya]. Vol. 1. Saint Petersburg: "Obrazovanie".

Kissel, M. A. (1991). Hegel and Husserl [Gegel' i Gusserl']. *Logos*, (1), 59–67.

Korotkikh, V. I. (2011). Johann Martin Chladenius: on the way from metaphysics to philosophical hermeneutics [Iogann Martin Hladenius: na puti ot metafiziki k filosofskoj germenevtike]. In *Ethics and History of Philosophy* [Etika i istoriya filosofii] (pp. 90–93). Tambov: TSU.

Korotkikh, V. I. (2021). The past in the present: the experience of structural and semantic analysis of the image of the Fate-Destiny in Hegel's "Phenomenology of Spirit" [Proshloe v nastoyashchem: opyt strukturno-semanticheskogo analiza obraza Devy-Sud'by v "Fenomenologii duha" Gegelya]. *Filosofiya i kul'tura*, (3), 73–84.

Kruglov, A. N. (2010). On the prehistory of the concept of phenomenology by Hegel [K predystorii ponyatiya fenomenologii u Gegelya]. In *"Phenomenology of Spirit" in the context of modern Hegel-studies* ["Fenomenologiya duha" v kontekste sovremennogo gegelevedeniya]. Moscow: "Canon+"; ROI "Reabilitaciya".

Majorov, G. G. (2004). *Philosophy as the Search for the Absolute* [Filosofiya kak iskanie Absolyuta]. Moscow: Editorial URSS.

Novalis. (1995). *Heinrich von Ofterdingen. Fragments. The novices of Sais* [Genrih fon Ofterdingen. Fragmenty. Ucheniki v Saise]. Saint Petersburg: Evraziia.

Svas'yan, K. A. (1987). *Phenomenological cognition. Criticism and propaedeutics* [Fenomenologicheskoe poznanie. Kritika i propedevtika]. Yerevan: Academy of Sciences of the Arm. SSR.

УДК 37.011, 364.01

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ МЧС: ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРОФИЛАКТИКА

П.С. Куприенко, С.В. Озеров, С.С. Рыбников, Т.Н. Бейманов

Воронежский государственный технический университет
(Воронеж, Россия)

Резюме. *В статье представлен современный взгляд исследователей на проблему эмоционального выгорания. Рассмотрено соотношение понятий эмоционального и профессионального выгорания, охарактеризованы предпосылки возникновения данного состояния у дйствующих сотрудников МЧС России. В качестве таковых выступают нарушения профессионального здоровья, профессиональные деформации и деструкции, длительный стресс. Представлена содержательная характеристика фаз эмоционального выгорания, симптомов каждой из них, обозначены субъективные и объективные факторы их возникновения и развития. Статья содержит описание результатов эмпирического исследования эмоционального выгорания сотрудников МЧС России. Целью исследования являлось выявление признаков и уровня выраженности синдрома эмоционального выгорания у сотрудников МЧС России. Выборку составили 206 мужчин в возрасте от 25 до 45 лет, служащие в пожарно-спасательных частях федеральной противопожарной службы государственной противопожарной службы МЧС России по Воронежской области. Методом сбора эмпирической информации выступил метод стандартизированного самоотчета, конкретизируемый в методике диагностики профессионального выгорания «MBI». Данный опросник использовался с целью выявления составляющих профессионального выгорания (деперсонализации, редукции личностных достижений, эмоционального истощения) и уровней их выраженности (высокий, средний, низкий). В результате обработки данных выявлено, что практически у половины обследованных сотрудников МЧС России присутствует эмоциональное истощение, редукция личностных достижений на среднем или высоком уровнях, а также довольно много тех, у кого выражен высокий уровень деперсонализации. Эти данные легли в основу практических рекомендаций по профилактике развития признаков эмоционального выгорания у сотрудников МЧС России.*

Ключевые слова: *синдром эмоционального выгорания, профессиональное выгорание, профессиональное здоровье, стресс, эмоциональное выгорание сотрудников МЧС России.*

EMOTIONAL BURNOUT OF EMPLOYEERS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS: PREREQUISITES AND PREVENTION

Pavel S. Kuprienko, Sergey V. Ozerov, Sergey S. Rybnikov, Tagi N. Beymanov

Voronezh State Technical University
(Voronezh, Russia)

Abstract. *The article presents a modern view of researchers on the problem of emotional burnout. The relationship between the concepts of emotional and professional burnout is considered, the prerequisites for the occurrence of this condition among employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia are characterized. As such, there are violations of professional health, professional deformations and destructions, and prolonged stress. The substantive characteristics of the phases of emotional burnout, the symptoms of each of them are presented, the subjective and objective factors of their occurrence and development are indicated. The article contains a description of the results of an*

empirical study of the emotional burnout of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The purpose of the study was to identify the signs and severity of the burnout syndrome among employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The sample consisted of 206 men aged 25 to 45 years, serving in the fire and rescue units of the federal fire service of the state fire service of the Ministry of Emergency Situations of Russia in the Voronezh region. The method of collecting empirical information was the method of standardized self-report, concretized in the methodology for diagnosing professional burnout «MBI». This questionnaire was used to identify the components of professional burnout (depersonalization, reduction of personal achievements, emotional exhaustion) and their levels of severity (high, medium, low). As a result of data processing, it was revealed that almost half of the surveyed employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia have emotional exhaustion, a reduction in personal achievements at an average or high level, as well as quite a few of those who have a high level of depersonalization. These data formed the basis of practical recommendations for the prevention of the development of signs of emotional burnout among employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Keywords: *burnout syndrome, professional burnout, occupational health, stress, emotional burnout of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-47-53

Актуальность исследования проблемы эмоционального выгорания продиктована тем, что данное состояние не только влияет на качество жизни человека, но и связано с серьезным риском для его здоровья. Этот факт подтверждает то, что в 2019 г. в Международной классификации болезней (МКБ-11) синдром эмоционального выгорания был включен как «немедицинское состояние» и отнесен к классу «факторов, влияющих на состояние здоровья населения и обращения в учреждения здравоохранения»[1]. Согласно последним данным по указанной проблеме (Чердымова, 2019, с. 14–19), подобное состояние отражается не только на качестве профессиональной деятельности человека, но и на физических проявлениях, напрямую связанных с его состоянием здоровья. Таким образом, изучение феномена синдрома эмоционального выгорания актуально в связи с необходимостью разработки мер профилактики нарушений соматического и психического здоровья людей. Особенно справедливо и оправдано внимание к данной проблеме в вопросе сохранения и поддержания профессионального здоровья сотрудников МЧС России.

К.А. Климов определяет профессиональное здоровье как компенсаторные и защитные способности организма, за счет которых он может сохранять высокие показатели надежности, работоспособности трудовой деятельности (Климов, 2020).

В.А. Пономаренко считает профессиональное здоровье способностью к эмоциональной, психической, физической регуляции, которая лежит в основе надежности профессиональной деятельности и общего долголетия человека (Пономаренко, 1992).

Ю.С. Шойгу (2019) указывает на необходимость комплексного подхода к профессиональному здоровью сотрудника МЧС, который учитывает множество факторов, совокупно определяющих надежность трудовой деятельности. Среди подобных факторов чрезвычайно важное место занимают физическое, психологическое здоровье, профессиональная подготовка специалиста. Автор отмечает, что профессиональное развитие сотрудника МЧС не только всегда несет в себе процессы совершенствования, но и сопровождается деформациями и деструкциями личности. Это неизбежный процесс, связанный с возникновением кризисных периодов в профессиональном пути специалиста. Так, например, опытные спасатели могут позволить себе нарушать дисциплину,

[1] Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, 11 пересмотра (МКБ-11). URL: https://mkb11.online (дата обращения: 31.03.2023).

снижают требовательность к себе как к профессионалу, недостаточно критично относятся к оценке своей деятельности. Н. Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова (Водопьянова, Старченкова, 2023) связывают данный феномен с тем, что профессиональные деструкции возникают там, где род деятельности изначально обладает теми или иными специфическими особенностями. Так, сотрудники МЧС России находятся в ситуации постоянной новизны служебной ситуации, необходимости систематического поддержания физической формы, которая является залогом успешности в профессии спасателя, повышенной эмоциональности в коммуникации в процессе работы, высокого напряжения и волевой регуляции, сохранения в поле своего внимания мысли об ответственности за жизнь и здоровье других (Шойгу, 2019). Перечисленные особенности профессии спасателей учитываются при приеме на службу, противопоказаниями к которой является нервно-психическая и эмоциональная неустойчивость, а профессионально важными качествами, напротив, – положительный фон настроения, эмоциональная стабильность, высокий уровень активности. Если у сотрудника МЧС все же возникает нарушение профессионального здоровья, наиболее вероятно, что оно связано с возникновением синдрома профессионального выгорания. Стоит отметить, что данный феномен рассматривается как вариант эмоционального выгорания, связанный по своему происхождению с осуществлением профессиональной деятельности и проявляющийся в ней. По этой причине в данной статье мы будем понимать эмоциональное и профессиональное выгорание сотрудников МЧС как синонимичные понятия.

Ю.С. Шойгу (2019) определяет профессиональное выгорание как выработанный механизм психологической защиты в ситуации длительного травмирующего воздействия при осуществлении служебного долга. Автор связывает возникновение данного состояния с длительным стрессом, которому подвержены сотрудники МЧС. Существуют объективные (условия труда, юридическая ответственность за жизнь и здоровье других людей, физические нагрузки, вынужденная коммуникация с пострадавшими в состоянии шока, состояние постоянной готовности к выполнению служебного долга, возможные социально-экономические проблемы, недостаточно рациональная организация труда и отдыха, неблагоприятная психологическая атмосфера в коллективе) и субъективные (эмоциональная сдержанность, повышенная ответственность как устойчивая личностная черта, ожидание одобрения от социума или руководства, эмоциональная закрытость для коммуникации с окружающими) факторы его возникновения и развития.

В соответствии с действием стресса постепенно развивается профессиональное выгорание, в котором В.В. Бойко (1996) выделяет три фазы: напряжение (приглушение эмоций), резистенция (антипатия, раздражение в отношении пострадавших в чрезвычайных ситуациях), истощение (обесценивание профессии спасателя, безразличие в отношениях с коллегами, пострадавшими, членами семьи). Симптомами фазы напряжения являются постоянное переживание неразрешимости психотравмирующей ситуации, недовольство собой и выбранной профессией, ощущение бессилия, тревога; симптомами фазы резистенции – неадекватность реакций, ограничения эмоциональной отдачи и дезориентации, которые распространяются на личную жизнь, редукция профессиональных обязанностей; симптомами фазы истощения – эмоциональный дефицит, отстраненность, деперсонализация, психосоматические проявления.

С целью изучения признаков и уровня выраженности синдрома эмоционального выгорания у сотрудников МЧС России нами было предпринято эмпирическое исследование. Выборку составили 206 мужчин в возрасте от 25 до 45 лет, служащие в пожарно-спасательных частях федеральной противопожарной службы государственной противопожарной службы МЧС России по Воронежской области.

Методом сбора эмпирической информации выступил метод стандартизированного самоотчета, конкретизируемый в методике диагностики профессионального выгорания «MBI» (К. Маслач, С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой (Водопьянова, Старченкова, 2023)). Данный опросник использовался с целью выявления составляющих профессионального выгорания (деперсонализации, редукции личностных достижений, эмоционального истощения) и уровней их выраженности (высокий, средний, низкий).

В тексте методики содержится 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с выполнением профессиональной деятельности и своим состоянием. Каждый пункт необходимо оценить по 6-балльной шкале: «никогда» – 0 баллов; «очень редко» – 1 балл; «редко» – 2 балла; «иногда» – 3 балла; «часто» – 4 балла; «очень часто» – 5 баллов; «каждый день» – 6 баллов. Чем больше сумма баллов по первой и второй шкале в отдельности, тем больше у обследуемого выражены различные стороны «выгорания». Чем меньше сумма баллов по третьей шкале, тем меньше профессиональное выгорание. Эмоциональное истощение отражает сниженный эмоциональный фон. Деперсонализация показывает на деформацию в отношениях с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих, повышение значимости внешних оценок. В других – усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к субъектам профессиональной деятельности. Редукция личных достижений проявляется в снижении самооценки, занижении своих профессиональных достижений, негативных установках по отношению к профессиональным возможностям или ограничении обязанностей по отношению к субъектам профессиональной деятельности. О тяжести профессионального выгорания можно судить по сумме баллов всех шкал. Чем больше сумма баллов по каждой шкале отдельно, тем больше выражены у испытуемого различные стороны выгорания.

Анализ данных показал, что эмоциональное истощение находится на низком уровне у 55,3 % опрошенных, на среднем уровне – у 26,2 %, на высоком – у 18,4 %; деперсонализация на низком уровне у 35,9 % сотрудников МЧС России, на среднем уровне – у 33,0 %, на высоком – у 31,1 %; редукция личных достижений на низком уровне у 42,7 %, на среднем – у 38,8 %, на высоком – у 18,4 %. Полученные данные указывают на формирующееся профессиональное выгорание у значительной части выборки сотрудников (рис. 1).

Таким образом, у достаточно большого количества обследованных сотрудников МЧС России на среднем или высоком уровне присутствует эмоциональное истощение, подразумевающее низкий эмоциональный фон, повышенную восприимчивость к стрессу, раздражительность, негативные реакции на происходящие события. Вероятно, это происходит из-за высокой вовлеченности в вопросы службы, невозможности переключиться на другие области жизнедеятельности. Кроме того, наличие звания предполагает работу по ненормированному графику (возможны вызовы на работу вне рабочего дня, отзыв из отпуска) и высокий уровень ответственности при исполнении приказов, невозможность ослушаться командира, воспитание внутреннего чувства служения Родине, что является дополнительным критерием для «правильности» личности сотрудника, что также влияет на показатели эмоционального истощения.

Среди опрошенных сотрудников довольно много тех, у кого выражен высокий уровень деперсонализации, которая проявляется в изменениях в общении с окружающими, зависимости от внешних оценок и мнений, снижении самостоятельности или циничности позиции, негативизме, закрытости для межличностных контактов. Первый вариант в поведении сотрудника МЧС может объясняться малым стажем, необходимостью опираться на авторитетных представителей коллектива, нуждой в поддержке при

сниженном эмоциональном фоне (как правило, в кругу семьи). Отметим также, что функцию поддержки может брать на себя коллектив пожарных частей. В рамках караулов очень важна корпоративная культура: коллектив должен быть сплоченным, строиться на доверии, взаимопонимании и слаженности действий, чтобы быть продуктивным и добиться безопасности для самих себя и пострадавших. Второй вариант может быть связан с высоким уровнем маскулинности поведения в военизированных группах (что подкрепляется наличием звания), который проявляется в необходимости проявлять твердость, смелость, уверенность и даже цинизм в ущерб мягкости и эмоциональности. Исходя из этого, можно утверждать, что в таких коллективах выражение печали может быть неприемлемо и начнет подавляться сотрудником.

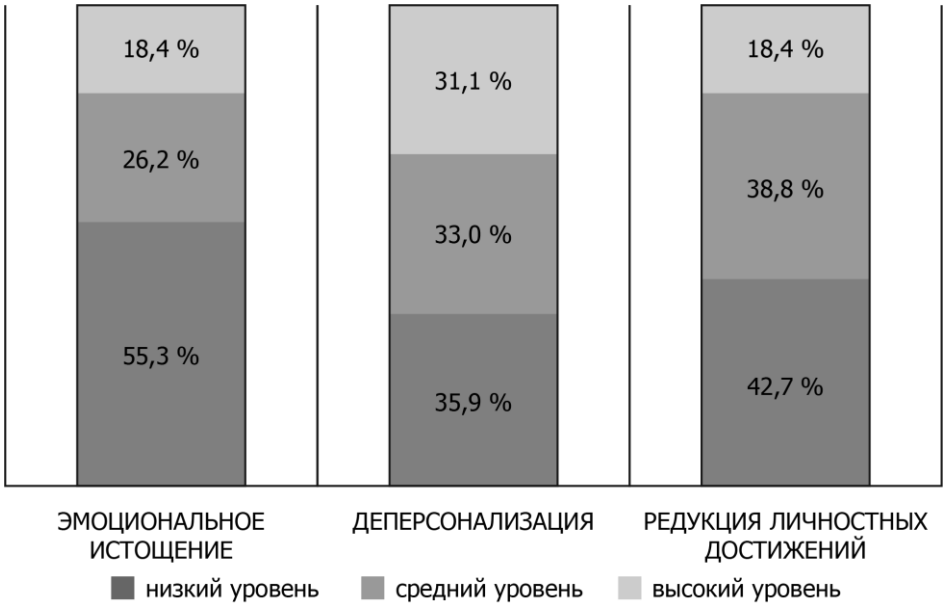


Рис. 1. Уровни выраженности показателей профессионального выгорания сотрудников МЧС России (%)

Важным фактором в формировании деперсонализации является специфика работы, в которую включены сотрудники МЧС России. Она сопровождается столкновением с человеческим горем, страхом смерти, необходимостью взаимодействия с людьми в агрессивном, некритичном состоянии.

Выявленная в ходе исследования редукция личных достижений сотрудников связана, на наш взгляд, с высоким уровнем ответственности, а также с тем, что сотрудники на рабочем месте не всегда воспринимают себя как отдельную рабочую единицу. Они видят себя как часть единого коллектива, караула, в котором им отведена некая роль. Так, личная позиция сотрудника размывается в связи с тем, что он обязан выполнять приказы старшего по званию, даже если не согласен с ними. Это ведет к внутреннему дискомфорту от обесценивания собственной точки зрения. Еще одним фактором может являться система ухода на пенсию, согласно которой сотрудник должен проработать в структуре 20 лет для получения данного формата выплат. Изначально при поступлении на работу целью ряда специалистов является именно такое закрепление в МЧС России, и при подобном представлении о своей работе, когда возникают сложности и сомнения в выбранном пути, позиция сотрудника МЧС России может субъективно казаться вынужденной (нельзя уволиться, иначе многолетний стаж будет обнулен). В такой ситуации сотрудник, вероятно, испытывает тревогу, бессмысленность своего

положения и обесценивает результаты своей работы. При этом у некоторых сотрудников был выявлен высокий уровень редукции не только профессиональных, но и личностных достижений. Это говорит о прогрессировании данного признака эмоционального выгорания.

Данные эмпирического исследования позволили сформулировать практические рекомендации психологической службе МЧС России по профилактике профессионального выгорания:

1. Психологической службе МЧС России стоит обращать внимание на первые сигналы проявлений признаков профессионального выгорания сотрудников. С этой целью необходима систематическая диагностика указанного состояния.

2. На основе данных диагностики психологам стоит разрабатывать комплекс психопрофилактических мероприятий по предупреждению и своевременной коррекции признаков профессионального выгорания. Особенностью данной работы может стать разделение программ тренинга или психологического консультирования на блоки, направленные на работу с сотрудниками с разной степенью выраженности отдельных характеристик данного состояния. Так, психологическая работа с сотрудниками МЧС России должна быть направлена на профилактику разных фаз профессионального выгорания.

3. Работа с теми, у кого наблюдаются низкие показатели профессионального выгорания, должна быть в большей мере направлена на профилактику и поддержание на существующем уровне данного состояния. Возможно, наиболее эффективной формой психологической работы с сотрудниками МЧС России с низким уровнем профессионального выгорания является психологическое просвещение. К подобным мероприятиям стоит привлекать лиц из административно-управленческих структур в связи с тем, что они пользуются авторитетом у подчиненных, а также сами оказываются вовлечены в понимание важности данной работы, принимают наличие психологических состояний как факторов эффективности профессиональной деятельности личного состава. Также психологическое просвещение может проходить в форме самообразования, когда сотрудники МЧС России готовят сами интересный материал по темам профессионального выгорания, а затем участвуют в обсуждении на круглых столах, которые модерирует психолог. Для сотрудников МЧС России со средним и высоким уровнем развития данного состояния более эффективным видится проведение психологических тренингов, целью которых является работа с существующими признаками выгорания. Это предполагает более глубокую работу по осознанию своих эмоций, реакций, поведения, отношений с другими, оценки себя участниками тренинга.

Таким образом, проблема выявления предпосылок и профилактики эмоционального выгорания у сотрудников МЧС России является чрезвычайно актуальной в настоящее время, когда существует постоянная угроза безопасности гражданского населения как от внешних, так и от внутренних факторов техногенного, бытового, природного, военного происхождения. Полученные в ходе эмпирического исследования данные свидетельствуют о растущем уровне эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений как составляющих профессионального выгорания у значительной части выборки сотрудников МЧС России. Предложенные рекомендации могут лечь в основу обширной программы по психологическому сопровождению эмоционального состояния профессионалов-спасателей, напрямую влияющего на эффективность и результативность их деятельности.

Литература

Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информ.-изд. дом «Филинъ», 1996. 469 с.

Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. М.: Юрайт, 2023. 299 с.

Пономаренко В.А. Психология жизни и труда летчика. М.: Воениздат, 1992. 224 с.

Психология труда: учебник для вузов / Е.А. Климов [и др.]; под редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой. М.: Издательство Юрайт, 2020. 249 с.

Психология экстремальных ситуаций: учебник для вузов / под редакцией Ю.С. Шойгу. СПб.: Питер, 2019. 271 с.

Чердымова Е.И., Чернышова Е.Л., Мачнев В.Я. Синдром эмоционального выгорания специалиста. Самара: Издательство Самарского университета, 2019. 124 с.

References

Boyko V. V. (1996). *Energy of emotions in communication: a look at yourself and others* [Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh]. Moscow: Inform.-izd. dom “Filin"”.

Cherdymova, E. I., & Chernyshova, E. L., & Machnev, V.Ya. (2019). *Specialist burnout syndrome* [Sindrom emotsional'nogo vygoraniya spetsialista]. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo universiteta.

Klimov, E. A., Noskovoy, O. G. (Eds.). (2020). *Labor psychology* [Psikhologiya truda]. Moscow: Izdatel'stvo Yurayt.

Ponomarenko, V. A. (1992). *Psychology of life and work of a pilot* [Psikhologiya zhizni i truda letchika]. Moscow: Voenizdat.

Shoygu, Yu. S. (Ed.). (2019). *Psychology of extreme situations* [Psikhologiya ekstremal'nykh situatsiy]. Saint Petersburg: Piter.

Vodop'yanova, N. E., & Starchenkova, E. S. (2003). *Burnout syndrome. Diagnosis and prevention: a practical guide* [Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika: prakticheskoe posobie]. Moscow: Yurayt.

УДК 378.147.022:001.8

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

В.С. Петров, М.А. Волков

Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации
(Орел, Россия)

Резюме. *В статье освещены особенности формирования социально-педагогической компетенции, ее компоненты, характеристики и условия, развивающие профессиональные качества педагога. Авторами представлены основные ступени сформированности социально-педагогической компетенции и раскрыты ключевые аспекты их содержания. Особый интерес вызывают следующие компоненты социально-педагогической компетенции: гносеологический, эмоционально-волевой, операционно-деятельностный и смысловой. Они позволяют расширять сферы взаимодействия с учениками и строить доверительные взаимоотношения как в рамках учебных занятий, так и в процессе факультативной работы. Вместе с тем последовательное достижение педагогом уровней сформированности социально-педагогической компетенции, описанных в статье, предоставляет возможность использовать индивидуальные психологические особенности обучающихся для повышения результатов образовательной деятельности, а также обрести свое призвание и выработать личную профессиональную позицию.*

Кроме того, в статье представлены основные ступени формирования социально-педагогической компетенции педагога, включающие освоение базовых знаний в своей профессиональной области, реализацию полученных навыков и умений, получение практического опыта и приобретение углубленных знаний. Утверждается, что в ходе образовательного процесса должны выполняться положения, связанные с активной деятельностью всех его субъектов. Это позволит создать во время занятий условия, способствующие формированию и развитию исследовательской позиции, включению каждого его участника в интерактивную деятельность и активное взаимодействие.

Статья служит углублению теоретических представлений о социально-педагогической компетенции и ее роли в образовательной деятельности.

Ключевые слова: *социально-педагогическая компетенция, педагог, образовательная деятельность, обучение, воспитание, социальный опыт.*

FEATURES OF FORMING SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER

Vadim S. Petrov, Mikhail A. Volkov

Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation
(Orel, Russia)

Abstract. *The article highlights the features of socio-pedagogical competence formation, its components, characteristics and conditions that develop the professional qualities of a teacher. The authors present the main stages of the formation of socio-pedagogical competence and reveal the key aspects of their content. The following components of the socio-pedagogical competence are of particular interest: epistemological, emotional-volitional, operational-activity and semantic components. They allow you to expand the areas of the interaction with students and build trusting relationships, both in the classroom and in the process of extracurricular work. At the same time, the consistent achievement by the teacher of the levels of socio-pedagogical competence formation described in the*

article provides an opportunity to use the individual psychological characteristics of students to improve the results of educational activities, as well as find their calling and develop a personal professional position.

In addition, the article presents main steps in the formation of the socio-pedagogical competence of a teacher, including the development of basic knowledge in their professional field, the implementation of acquired skills and abilities, gaining practical experience and acquiring in-depth knowledge. It is argued that in the course of the educational process, provisions related to the vigorous activity of all its subjects must be fulfilled. This will make it possible to create conditions during classes conducive to the formation and development of a research position, the inclusion of each of its participants in interactive activities and active interaction.

The article serves to deepen the theoretical understanding of the socio-pedagogical competence and its role in educational activities.

Keywords: *socio-pedagogical competence, teacher, educational activity, training, education, social experience.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-54-58

В последние годы наша страна столкнулась с беспрецедентным давлением со стороны западных стран, что явилось стимулом для модернизации отечественной науки и образования, а также их переориентации на собственные разработки и достижения в различных сферах деятельности. В этой связи резко возросла потребность в специалистах, уверенно владеющих профессиональными навыками, способных самообучаться и саморазвиваться, легко адаптирующихся к решению как коллективных, так и индивидуальных задач. В сложившейся ситуации к образовательной системе предъявляются повышенные требования, связанные с необходимостью модернизации подходов к обучению и воспитанию будущих специалистов, совершенствованию методической базы и созданию условий для личностного роста.

Одним из ключевых критериев оценки качества обучения является компетентностный подход, сущность которого подробно описана в нормативно-правовых актах, регламентирующих образовательную деятельность в России: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и т.п.

Современные ученые (А.А. Вербицкий, Н.Л. Гончарова, И.А. Зимняя (2004), Э.Ф. Зеер, А.О. Кошелева (2008), А.В. Хуторской и др.) внесли большой вклад в исследование, разработку и совершенствование данного подхода. Они определяют компетентность как квалификацию, подразумевающую наличие у обучаемого необходимых знаний, навыков, умений и опыта для решения стоящих перед ним задач в определенной области (Иванов и др., 2003). Такое понимание стало основой как нормативной документации, сопровождающей процесс обучения на различных уровнях, так и непосредственных форм и методов организации учебного процесса. Фактически в современном российском образовании компетентностный подход стал основой организации взаимодействия преподавателей и учащихся, а также построения учебных курсов всех уровней.

В наборах компетенций, соответствующих специальностям и направлениям подготовки, могут быть выделены наиболее существенные позиции, в наибольшей степени определяющие качество подготовки будущего профессионала. Одной из наиболее значимых компетенций, которой должен обладать педагог, является социально-педагогическая компетенция. Современная наука достаточно широко использует данное понятие. Эта компетенция позволяет свободно адаптироваться, реализовывать полученные

навыки и умения в общественной жизни, а также передавать знания ученикам, используя при этом доходчивые и понятные педагогические методы и приемы (Василькова, Василькова, 2001).

Среди основных факторов, которые определяют социально-педагогическую компетенцию можно выделить морально-психологическое состояние человека, его индивидуальные особенности, уровень социализации и культурные особенности личности, а также социально-психологическую подготовку. Особую значимость приобретает фактор, связанный с социально-психологической подготовкой педагога, так как он представляет собой целенаправленное воздействие, реализуемое в процессе его становления как профильного специалиста.

Проведенный авторами статьи анализ научных трудов ученых, занимающихся изучением социально-образовательного процесса, дает возможность обосновать понятие и роль социально-педагогической компетенции в системе профессионального образования, определить ее составляющие, характеристики, показатели и ступени сформированности, оценить влияние на профессиональную деятельность педагога. В частности, к характеристикам социально-педагогической компетенции можно отнести:

– педагогические навыки и умения, позволяющие учитывать в работе индивидуальные особенности обучающихся, а также выступать для них не только в роли учителя, но и в роли наставника, старшего товарища;

– альтруистическую ориентированность педагога, характеризующуюся сформированной личной педагогической позицией, стремлением к общению с учениками и принятию их личностных особенностей, готовностью принимать решения и брать на себя ответственность;

– способность корректировать используемые психолого-педагогические методики и подходы при индивидуальной работе с обучающимися.

Представленные характеристики социально-педагогической компетенции можно условно разделить на гносеологический, эмоционально-волевой, операционно-деятельностный и смысловой компоненты. Кроме того, выделенные компоненты могут выступать в качестве показателей сформированности социально-педагогической компетенции. Рассмотрим подробнее их содержание.

Гносеологический показатель представляет собой степень познания педагогом особенностей личности обучающегося и прямо пропорционален результатам его педагогической деятельности. Данный показатель необходим для взаимодействия и развития доверительных взаимоотношений с учениками, он позволяет выделять особенности их поведения и акцентировать внимание педагога на ярко выраженных способностях. Кроме того, гносеологический показатель включает в себя и самопознание, что, в свою очередь, предоставляет возможность коррекции своего поведения и педагогических методик, применяемых к ученикам. При этом следует нацеливаться в первую очередь на достоинства и положительные стороны учеников. Это позволит повысить уровень взаимного доверия и положительно скажется на результатах обучения.

Чувства, возникающие в процессе педагогической деятельности, а также реакции обучающихся составляют внутреннюю основу педагогического процесса. Они же отвечают за эмоционально-волевой компонент социально-педагогической компетенции. Эмоции и переживания оказывают существенное влияние на отношения преподавателя и ученика. Таким образом, волевые качества педагога, выраженные через инициативность, целеустремленность, самообладание, эмпатию, умение сопереживать и поддерживать обучающихся, также позволяют улучшить результаты обучения.

Операционно-деятельностный показатель представляет собой инструмент педагогического воздействия, в основе которого лежат навыки и умения, позволяющие

применять психолого-педагогические подходы и методы, а также регулировать межличностные взаимоотношения ученика и педагога с учетом различных факторов: индивидуальных и возрастных особенностей, наличия и уровня базовых знаний и т.п. Использование и учет данного показателя в педагогическом процессе способствует всестороннему развитию учащихся.

Система ценностей человека представляет собой универсальную структуру приоритетов, она определяет жизненные ориентиры и желаемый результат деятельности индивида, формирует мысли и поступки личности. В этой связи смысловой показатель социально-педагогической компетенции фактически образует ядро личности преподавателя, помогает развить способности и возможности, а также осознать долг перед самим собой, предоставляет возможность конструирования дальнейшей жизнедеятельности. Реализация данного показателя позволяет педагогу обрести призвание, личную профессиональную позицию, выработать понимание, осознать смысл педагогической деятельности и свою роль в ней.

Таким образом, учет и развитие описанных выше показателей социально-педагогической компетенции предоставляет возможность педагогу повышать профессиональный уровень и добиваться высоких результатов при работе с обучающимися. На основе рассмотренных выше характеристик и компонентов можно условно выделить три ступени формирования социально-педагогической компетенции педагога.

Первая ступень заключается в осознании своих ценностных ориентаций и мировоззренческих установок, а также в освоении педагогом базовых знаний в области профессиональной деятельности. Данная ступень характеризуется в основном гносеологическим компонентом, представляющим собой освоение знаний и навыков в ходе социально-педагогической практики.

Вторая ступень подразумевает реализацию полученных навыков и умений, а также приобретение практического опыта педагогической деятельности. Она связана с накоплением индивидуального опыта, выработкой отношения к выбранной специальности, формированием личностных убеждений и норм, системы смыслов и значений.

Реализация третьей ступени направлена на приобретение углубленных знаний в наиболее интересующих областях, проявление социально-педагогического творчества. На заключительной ступени педагог, будучи уже сформировавшимся специалистом, продолжает самосовершенствование: использует методики и подходы, доказавшие эффективность в ходе практической деятельности; выступает в роли исследователя наиболее интересующих его педагогических процессов и явлений.

Для успешного прохождения педагогом вышеперечисленных ступеней формирования социально-педагогической компетенции необходим образовательный процесс, соответствующий выбранной специализации. Подготовка педагога должна носить коммуникативный, деятельностный, интерактивный и социальный характер. Подобный социально-образовательный процесс имеет ряд отличительных особенностей. В частности, в ходе образовательного процесса должны выполняться положения, связанные с активной деятельностью всех его субъектов. Это позволит создать во время занятий условия, способствующие формированию и развитию исследовательской позиции, включению каждого его участника в интерактивную деятельность и активное взаимодействие.

Немаловажным представляется положение, соотносящее учебную ситуацию и реальный профессиональный опыт. В этом случае предполагается использование специальных методов и приемов, моделирующих эмоционально насыщенную среду образовательного процесса. Это будет способствовать формированию соответствующих профессиональных знаний и пониманию особенностей педагогической деятельности.

Увеличение механизмов социального развития, расширение сфер общения, институтов и средств социализации активизирует всестороннее развитие педагога, позволяет не ограничиваться рамками учебных занятий, а планировать различного рода факультативные и культурно-досуговые занятия, участвовать в общественных мероприятиях, использовать средства военно-шефской работы и т.д.

Немаловажным представляется взаиморазвитие, что подразумевает взаимную познавательную деятельность. Имеется в виду использование соответствующих форм, приемов, технологий и методов обучения, которые способствуют сотрудничеству, совместной творческой деятельности. В результате обогащение информацией и опытом происходит у обоих участников педагогического процесса – учителя и обучаемого.

Особого внимания требует использование индивидуального подхода в процессе образовательной деятельности. Он предполагает корректировку с учетом индивидуальных особенностей как содержания изучаемых дисциплин, так и уровня межличностного общения между педагогом и обучаемым. Данный подход обеспечивает содержательное межличностное общение всех участников педагогического процесса, способствует формированию взаимного уважения и принятия другого мнения.

Таким образом, становится очевидным, что интеграция социального опыта в образовательный процесс может существенно повысить его эффективность, расширить рамки формируемых компетенций обучающихся и способствовать дальнейшему укреплению взаимоотношений между всеми его участниками.

Литература

Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. М.: Академический проект, 2001. 327 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.

Кошелева А.О. Личностная зрелость как фактор успешности профессиональной деятельности. Орел: Академия ФСО России, 2008. 109 с.

References

Ivanov, D. A., Mitrofanov, K. G., & Sokolova, O. V. (2003). *Competence approach in education. Problems, concepts, tools* [Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy]. Moscow: APK i PRO.

Kosheleva, A. O. (2008). *Personal maturity as a factor in the success of professional activity* [Lichnostnaya zrelost’ kak faktor uspeshnosti professional’noy deyatel’nosti]. Orel: Akademiya FSO Rossii.

Vasil’kova, Yu. V., & Vasil’kova, T.A. (2001). *Social pedagogy* [Sotsial’naya pedagogika]. M.: Akademicheskiy proyekt.

Zimnyaya, I. A. (2004). *Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education* [Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul’tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii]. Moscow: Issledovatel’skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.

УДК 378.1

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С УЧЕТОМ ПОЛИВАРИАНТНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.Н. Пузатых

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

Резюме. *Актуальность исследования обусловлена необходимостью владеть английским языком не только в ситуациях социально-бытового и профессионально-ориентированного контекстов, но и в ведении коммуникации с представителями различных языковых общностей и культур с учетом лингвистических и экстралингвистических особенностей, т.е. в условиях поливариативности английского языка. Целью данной статьи является рассмотрение цифровых образовательных инструментов, которые позволяют формировать иноязычную коммуникативную компетенцию с учетом поливариативности английского языка. Методами исследования являются анализ и обобщение работ в области методики преподавания английского языка; методы сбора и накопления данных; анализ электронных ресурсов по вопросам применения цифровых инструментов. Результаты исследования: проанализированы ресурсы, которые позволяют отрабатывать навыки аудирования и знакомиться с различными вариантами звучания английского языка, например, Кокни или Йоркширского варианта; рассмотрены цифровые инструменты отработки навыков говорения, а также ресурсы, где можно отработать навыки восприятия английской речи постколониальных и непостколониальных государств. По результатам исследования делается вывод о том, что для успешного овладения английским языком, необходимо принимать во внимание его поливариативность. Недостаточно просто овладеть нормативным вариантом. Необходимо также иметь представление о других вариантах языка. Для этого подходят определенные цифровые инструменты, позволяющие изучать английский язык с учетом лингвистических и экстралингвистических особенностей. Результаты данного исследования могут использоваться преподавателями иностранного языка как на языковых отделениях вузов, так и на неязыковых специальностях. Кроме того, данными цифровыми ресурсами могут воспользоваться те, кто изучает английский язык самостоятельно.*

Ключевые слова: *цифровой инструмент, поливариативность, иноязычная коммуникативная компетенция, английский язык, билингвизм.*

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES FOR THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE TAKING INTO ACCOUNT THE ENGLISH LANGUAGE POLYVARIABILITY

Alexander N. Puzatykh

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. *The relevance of the study is due to the need to speak English not only in situations of social and professionally oriented contexts, but also the need to communicate with representatives of various linguistic communities and cultures, taking into account linguistic and extralinguistic features, i.e., in the context of the polyvariability of the English language. The purpose of this article is to*

consider digital educational tools that allow you to form a foreign language communicative competence, taking into account the polyvariability of the English language. The research methods are the analysis and generalization of works in the field of methods of teaching English; methods of data collection and accumulation; analysis of electronic resources on the use of digital tools. The results of the study are: resources that allow you to practice listening skills and get acquainted with different versions of the sound of the English language, for example, Cockney or Yorkshire are analyzed; digital tools for developing speaking skills are considered, as well as resources where one can work out the skills of perceiving English speech of post-colonial and non-post-colonial countries. According to the results of the study, it is concluded that in order to master successfully the English language, it is necessary to take into account its polyvariability. It is not enough just to master the normative option. You also need to be aware of other language variants. Certain digital tools are suitable for this, allowing you to learn English taking into account linguistic and extralinguistic features. The results of this study can be used by foreign language teachers both at the language departments of universities and non-linguistic specialties. In addition, those who study English on their own can use these digital resources.

Keywords*: digital tool, polyvariability, foreign language communicative competence, English language, bilingualism.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-59-66

Введение

Язык – это не только средство общения, но и отражение самого общества, его сознания и истории. Каждый язык носит в себе богатство культуры и традиций своего народа. Однако в современном мире, где границы становятся все более размытыми, языки начинают сливаться и взаимодействовать друг с другом. Глобализация и развитие технологий играют важную роль в этом процессе. Интернет, социальные сети и международные коммуникационные платформы облегчают обмен информацией и позволяют людям всего мира взаимодействовать между собой. Это создает новые возможности для языкового обмена и влияния. Одним из явлений, связанных с глобализацией, стало распространение английского языка. Он становится языком международного общения и бизнеса, используется во многих сферах, таких как наука, технологии, музыка и кино. Это позволяет людям разных культур и национальностей обмениваться идеями и знаниями, преодолевая языковые барьеры. Данные процессы и определили поливариативность английского языка.

Таким образом, современный квалифицированный выпускник образовательной организации должен владеть иноязычной коммуникативной компетенцией не только в сферах социально-бытового и профессионального общения, но и в ведении коммуникации с представителями различных языковых общностей и культур, которые говорят на английском. Как справедливо замечает О.Ю. Родникова, обучение студентов общению в ситуациях профессионально-ориентированного контекста должно быть комплексным и включать развитие не только лексических и грамматических навыков, но и умений использовать соответствующий языковой и речевой материал в зависимости от конкретной ситуации (Родникова, 2013).

Для создания ситуаций общения, которые включали бы в себя лингвистические и экстралингвистические особенности языка, используются различные цифровые образовательные технологии, которые также выступают средством интенсификации процесса обучения иностранному языку. С учетом многообразия вариантов и особенностей английского языка выбор правильных цифровых инструментов играет важную роль в коммуникации с представителями разных языковых общностей и культур.

Таким образом, цель данного исследования – проанализировать цифровые образовательные инструменты для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которые позволяют учитывать человеческий фактор, национальную идентичность, речевой портрет и языковую личность.

Методы исследования

В ходе работы над статьей использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение работ в области методики преподавания английского языка, методы сбора и накопления данных. В рамках исследования также были изучены и проанализированы данные опубликованных материалов российских и зарубежных исследований, электронных ресурсов по вопросам применения цифровых инструментов в области преподавания английского языка.

Результаты исследования

Проблема языков и культур и их взаимосвязи в аспекте межличностного общения в его вербальных и невербальных средствах реализации уже давно является важной областью исследований лингвистов. Были разработаны социальный, геолингвистический, антропоцентрический подходы к изучению проблемы языковой коммуникации и развития языка. Так называемая социолингвистическая реальность состоит из пола, возраста, социального статуса или более специфического группового образования. Из них понятие возраста является универсальным, и в настоящее время это одна из важнейших категорий социального взаимодействия и организации современного общества (Борисова, 2019). В последние годы анализ молодежной речи проводился в рамках общего антропоцентрического подхода в лингвистике и лингвокультурологии. Поскольку речевое поведение характеризуется комплексом лингвистических и экстралингвистических средств, фонетический анализ передачи семантической информации наравне с социокультурной и социолингвистической спецификой имеет особое значение.

В связи с тем, что в основе формирования иноязычной коммуникативной компетенции в первую очередь лежит культурная коммуникация и умение поддержать беседу на иностранном языке с представителями разных языковых общностей, актуальным по мнению многих исследователей – У. Лабов (Labov, 1972), Б. Бернстайн (Bernstein, 1971), Б. Качру (Kachru, 2008), Л. Смит (English for cross-cultural communication, 1981), В.В. Сафонова (Сафонова, 1992), Н.Н. Германова (Германова, 2019) и др. – является рассмотрение обучения иностранному языку с позиций социолингвистики и теории языковых контактов. В данной сфере проблематика английского языка исследуется как универсальный инструмент транснациональной коммуникации, в частности, уточняется роль английского языка в постколониальных (Сарвал, 2018) и непостколониальных странах (Бородина, 2017), определяются критерии коммуникативной компетенции, процедуры и стратегии, обеспечивающие взаимопонимание.

Выделяют следующие подходы к английскому языку как глобальному:

– английский язык как иностранный, который основан на моноцентрической и бицентрической модели английского языка, когда за основу берется, например, британский вариант английского языка и культура Великобритании или американский вариант английского языка и культура Соединенных Штатов Америки;

– в противовес можно упомянуть теорию английского языка как международного, которая была предложена Ларри Смитом; в ее основе лежит необходимость ознакомления студентов с различными вариантами английского языка, которые могут потребоваться в реальной жизни, в условиях реальной коммуникации. Термин «англий-

ский язык как международный» означает совокупность различных вариантов английского языка и определяет язык как средство межкультурной, межнациональной коммуникации;

– существует еще одно понятие – это международный английский язык который употребляется наряду с различными вариантами, такими как американский, британский, сингапурский, китайский, и определяется как особый нелокализованный диалект или вариант английского языка. Кроме того, международный английский язык очень часто соотносится с таким понятием, как *English for specific purposes*, который подразумевает особый регистр языка, позволяющий обмениваться опытом в специальных контекстах, например, наука культура и технологии.

Как мы видим, английский язык носит плюрацентрический характер и различные варианты английского языка, наряду с международным, предполагают существование нескольких видов нормативных моделей, отражающих различные уровни включения местных носителей в англоязычные сообщества.

Таким образом, мы оказались в новой языковой реальности. В частности, перед нами возникла проблема определения статуса новых вариантов по отношению к традиционному британскому и американскому вариантам английского языка в условиях глобализации и выбора образцов для обучения английскому языку в школах и вузах (Бородина, 2018). Также следует упомянуть, что, по мнению Лари Смита, который говорил о проблемах английского языка как международного, данный вопрос следует рассматривать с трех позиций. Первое, это понимание разговорной, письменной и устной форм речевой продукции. Второе – понимание значения речевого отрезка и третье – понимание смысла текста.

В исследованиях по языковой дифференциации часто используется понятие переменной, которая определяется как величина, характеризующая вероятность появления того или иного варианта в речи носителя (Беликов, 2001). Например:

– встречаемость или не встречаемость буквы [r] в конце слова;

– наличие или отсутствие гортанной смычки в словах, где встречается буква «t». Это может указывать как на региональную особенность, например, Северного британского английского, так и на официальной или неофициальный стиль общения, или же данная особенность также присутствует в диалекте «кокни»;

– наличие или отсутствие темной «l».

Данные особенности достаточно часто встречаются у носителей британского или американского варианта английского языка.

В качестве ресурса для отработки восприятия различных вариантов английского языка можно использовать сайт English Accents[1]. Здесь можно познакомиться с такими вариантами, как Кокни, Йоркширский вариант и другие. На этом сайте есть таблички, в которых представлены особенности произношения различных сочетаний букв, которые характерны для данного варианта английского языка. В качестве упражнения после прослушивания можно предложить студентам подумать об особенностях их разговорного английского языка и спросить, какие сложности могли бы возникнуть у собеседника, например, из другой, не англоязычной страны.

Формирование иноязычной компетенции немыслимо без понятия билингвизма (Вартанов, Багиян, 2020; Жеребило, 2018), в рамках которого наблюдаются смешение языковых норм и языковая интерференция (Попова, 2018; Самохина, 2018), которая может быть представлена как межъязыковое отождествление элементов контактирующих языков и изменение одного языка под влиянием другого. Например:

[1] https://www.uv.es/anglotic/accents_of_english/01/

– влияние дрожащего звука [р] в русском языке на альвеолярный [r] в английском;

– отсутствие межзубного звука в русском языке в таких словах, как *mouse-mouth*.

Выделяют коммуникативно релевантную интерференцию, когда ошибки билингва значительно затрудняют понимание речевого отрезка, и нерелевантную, которая не искажает информацию, но оказывают влияние на получателя сообщения, например, наличие акцента. (Бородина, 2018).

Для отработки навыков произношения можно воспользоваться сайтом «Блокнот для речевого ввода»[1], который позволяет переводить то, что вы говорите, в текст. Это дает возможность проанализировать, насколько точно вы произносите тот или иной речевой отрывок и как его распознает система. Необходимо выбрать английский язык и начать что-нибудь говорить.

Рассматривая английский язык как глобальный, следует упомянуть, что гетерогенность английского языка стоит рассматривать как семью языков, а не один язык. Данный факт дает нам право предполагать, что английский язык общения не носителей и принадлежащих к различным языковым и культурным сообществам более не является нормированным фонетически, грамматически, лексически по подобию английского языка Великобритании и США, и представляет собой совокупность различных вариантов, которые американский глобалист Б. Качру назвал парадигмой английских языков мира. Он представил типологическую классификацию английских языков мира, которая включает три концентрических круга, где есть расширяющийся круг, внешний круг и внутренний (Kachru, 2008). Расширяющийся круг представляет собой страны с практическими вариантами английского языка. Внешний круг – институциональные варианты английского языка, то есть, это английский постколониальных стран, в которых стандартный английский язык является официальным наряду с местным вариантом английского языка. Внутренний круг – это национальные варианты английского языка, в которых он изначально был официальным.

Таким образом, можно заключить, что представленная модель отражает несколько типов картин мира:

– первичную – через родной язык;

– вторичную – через иностранный язык, который аккумулирует информацию о культуре другого языка;

– третичную – через язык посредник в третьих странах мира.

Далее мы предлагаем работу с сайтами, на которых можно увидеть разные варианты английского языка[2]. Это не только варианты постколониальных стран, но, например, китайский вариант английского языка или речь носителя английского языка из России, Ливана и т.д.

Данные материалы можно использовать в качестве примера для аудирования, как дополнительный материал к тем аудиозаписям, которые предлагают стандартные учебники английского языка.

Заключение

В заключение следует отметить, что изучение иностранного языка с учетом социолингвистики, теории языковых контактов и контактной вариантологии является

[1] https://speechpad.ru/

[2] https://www.dialectsarchive.com/; https://adelphistudio.com/vo-services/accented-english-voice-artists/portuguese-accent-english-voice-over-services/

важным в свете изменяющегося статуса английского языка в мире. Английский язык становится все более востребованным как язык посредник, и поэтому необходимо учитывать социальные и культурные факторы при развитии межкультурной коммуникативной компетенции. Овладение языком – это не только понимание грамматики и словарного запаса, но и умение адаптироваться к различным социальным контекстам и использовать соответствующий языковой код для успешного взаимодействия. Для достижения этих целей существуют различные цифровые инструменты, которые предоставляют широкий спектр возможностей. С их помощью можно практиковать разговорные навыки с носителями языка, принимать участие в виртуальных обменах и обсуждениях, а также изучать различные диалекты и варианты языка. Это помогает развивать языковую гибкость и адаптироваться к разным ситуациям общения. Более того, использование цифровых инструментов позволяет создавать реалистичные ситуации общения, которые включают в себя многообразие языковых вариаций. Можно изучать не только стандартный английский язык, но и различные диалекты, акценты и сленг. Кроме того, цифровые инструменты предоставляют возможность изучать язык через контент, который отражает реальные социальные и культурные контексты. Таким образом, использование цифровых инструментов в обучении иностранному языку с учетом социолингвистики и теории языковых контактов является актуальным и эффективным подходом. Это помогает студентам развивать не только языковые навыки, но и межкультурную компетенцию, которая является ключевой в современном мире.

Литература

Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика: учебник для вузов. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. 439 с.

Борисова Е.Г. Возраст как один из параметров социолингвистического описания языка // Социальные и гуманитарные знания. 2019. Т. 5 (4). С. 336–343.

Бородина Д.С. К проблеме гетерогенности современного английского языка в Европе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 310–314.

Бородина Д.С. Функционирование английского языка в Скандинавии: дискурсивно-коммуникативный аспект: дис. ... д-р филол. наук. Краснодар, 2018. 708 с.

Вартанов А.В., Багиян А.Ю. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевая доминанта // Иностранные языки в школе. 2020. №12. С. 22–28.

Германова Н.Н. Английский язык сквозь призму социолингвистики: теоретические аспекты языкового варьирования: монография. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019. 184 с.

Жеребило Т.В. Актуальные проблемы разработки моделей исследования коммуникативного поведения билингвов // Рефлексия. 2018. № 5. С. 49–66.

Попова М.В. Подходы к интерпретации понятия «интерференция» в отечественной и зарубежной науке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 6 (797). С. 52–64.

Родникова О.Ю. К вопросу о комплексном подходе при обучении иностранному языку в неязыковых вузах // Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом: материалы второй заочной междунар. науч.-практ. конф. (25–28 февраля 2013 г.). Ч. 3. Филология, лингвистика, современные иностранные языки, психология, социология и социальная работа, история и музейное дело / науч. ред. К.В. Патырбаева, А.В. Попов, Е.Ю. Мазур. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2013. С. 67–70.

Самохина И.А. Языковая интерференция: обзор исследований в лингвистике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2018. № 4. С. 90–96.

Сарвал А. Роль английского языка в глобальном мире // Век глобализации. 2018. № 3 (27). С. 72–80.
Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д. пед. наук. Москва, 1992. 528 с.
Bernstein B. Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language. Routledge & Kegan Paul Ltd, 1971.
English for cross-cultural communication. Ed by L.E. Smith. London: Macmillan, 1981. 276 p.
Kachru B.B. World Englishes in World Contexts // A Companion to the History of the English Language. Ed. by H. Momma, M. Matto. Blackwell Publishing Ltd., 2008. Pp. 567–580.
Labov W. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: U. of Pennsylvania Press, 1972.

References

Belikov, V. I., & Krysin, L. P. (2001). *Sociolinguistics: a textbook for universities* [Sotsiolingvistika: uchebnik dlya vuzov]. Moscow: Rossiyskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitet.
Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
Borisova, E. G. (2019). The age of a person: how does it influence the language [Vozrast kak odin iz parametrov sotsiolingvisticheskogo opisaniya yazyka]. *Sotsial'nye i gumanitarnye znaniya*, *5*(4), 336–343.
Borodina, D. S. (2017). On the heterogeneity of the problem of modern English in Europe [K probleme geterogennosti sovremennogo angliyskogo yazyka v Evrope]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (1), 310–314.
Borodina, D. S. (2018). *The functioning of the English language in Scandinavia: a discursive-communicative aspect* [Funktsionirovanie angliyskogo yazyka v Skandinavii: diskursivno-kommunikativnyy aspekt] [dissertation]. Krasnodar.
Germanova, N. N. (2019). *English language through the prism of sociolinguistics: theoretical aspects of linguistic variation* [Angliyskiy yazyk skvoz' prizmu sotsiolingvistiki: teoreticheskie aspekty yazykovogo var'irovaniya] [monograph]. Moscow: FGBOU VO MSLU.
Kachru, B. B. (2008). *World Englishes in World Contexts.* In H. Momma & M. Matto (Eds.), *A Companion to the History of the English Language*. Blackwell Publishing Ltd.
Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: U. of Pennsylvania Press.
Popova, M. V. (2018). Approaches to interpretation of the concept of "interference" in Russian and foreign science [Podkhody k interpretatsii ponyatiya «interferentsiya» v otechestvennoy i zarubezhnoy nauke]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, (6), 52–64.
Rodnikova, O. Yu. (2013). On the integrated approach to teaching a foreign language фе non-linguistic universities [Voprosu o kompleksnom podkhode pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovykh vuzakh]. In K. V. Patyrbayeva, A. V. Popov & E. Yu. Mazur (Eds.), *Modern social and humanitarian knowledge in Russia and abroad: materials of the second correspondence intern. scientific-practical. conf. (February 25–28, 2013). Part 3. Philology, linguistics, modern foreign languages, psychology, sociology and social work, history and museum work* [Sovremennoye sotsial'no-gumanitarnoye znaniye v Rossii i za rubezhom: materialy vtoroy zaochnoy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (25–28 fevralya 2013 g.). Ch. 3. Filologiya, lingvistika, sovremennyye inostrannyye yazyki, psikhologiya, sotsiologiya i sotsial'naya rabota, istoriya i muzeynoye delo] (pp. 67–70). Perm': Permskiy gosudarstvennyy natsional'nyy issledovatel'skiy universitet.
Safonova, V. V. (1992). *Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty* [Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti] [dissertation]. Moscow.
Samokhina, I. A. (2018). History of language interference research [Yazykovaya interferentsiya: obzor issledovaniy v lingvistike]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*, (4), 90–96.

Sarwal, A. (2018). The role of the English language in the global world [Rol' angliyskogo yazyka v global'nom mire]. *Vek globalizatsii*, (3), 72–80.

Smith, L. E. (ed.) (1981). *English for cross-cultural communication*. London: Macmillan.

Vartanov, A. V., & Bagiyan, A. Yu. (2020). Multilingual communicative intercultural competence as a basic category of didactics of multilingualism and its target dominant [Mnogoyazychnaya kommunikativnaya mezhkul'turnaya kompetentsiya kak bazovaya kategoriya didaktiki mnogoyazychiya i ee tselevaya dominanta]. *Inostrannye yazyki v shkole*, (12), 22–28.

Zherebilo, T.V. (2018). Actual problems of modelling studies of communicative behavior of bilinguals [Aktual'nye problemy razrabotki modeley issledovaniya kommunikativnogo povedeniya bilingvov]. *Refleksiya*, (5), 49–66.

УДК 37.01

СМЫСЛ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.М. Розин

Институт Философии Российской академии наук
(Москва, Россия)

Аннотация. *В статье проясняется смысл понятия «наставничество», которое в литературе пересекается с понятиями «учитель», «педагог», «ментор», «тьютор», «руководитель» и др. Автор видит в наставничестве не моду, а важный тренд, состоящий в переориентации образования на индивидуальность учащегося, его самостоятельность и самообразование, индивидуальные образовательные программы, совместную деятельность с педагогом. К этим характеристикам он добавляет подход, предполагающий решение двойной образовательной задачи: создание условий (среды) для формирования интеллекта и становления человека нового образа (на материале анализа образовательных кейсов конкретизируются обе стороны этой задачи). Намечаются этапы становления, развития и завершения детства и связанные с ними особенности наставничества. Раннее развитие ребенка состоит в процессе преодоления невозможности войти в мир взрослых и включает три фундаментальных момента: понимание, создание своего мира (реальности), подражание взрослой жизни. Важным направлением дошкольного образования является обучение техникам: чтения, счета, рисования, лепки, правильного рассуждения и т.д. Поведение постоянно усложняется, он научается многим новым способам деятельности. Именно на этом этапе родители зачастую начинают меньше поддерживать ребенка. Он постепенно переходит к самостоятельному поведению, условием которого является построение «приватных» схем, приписывание себе определенных характеристик, конструирование под себя мира и самого себя в нем. Указывается, что наставник должен обеспечивать создание среды для формирования интеллекта и для становления человека. Образ такого человека ориентирован на нормальную индивидуальную судьбу, что предполагает жизнь в ладу с самим собой и участие в спасении жизни на земле.*

Ключевые слова: *наставничество, педагог, учитель, самостоятельность, личность, схемы, игра, сказка, техника, понимание.*

THE MEANING OF MENTORING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Vadim M. Rosin

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russia)

Abstract. *The article clarifies the meaning of this concept, which in literature intersects with such concepts as a teacher, an educator, a mentor, a tutor, a leader, etc. The author sees in mentoring not a fashion, but an important trend, consisting in the reorientation of education to the individuality of the student, his/her independence and self-education, individual educational programs, joint activities with a teacher. To these characteristics, he adds an approach that involves solving a dual educational task – creating conditions (environment) for the formation of intelligence and the formation of a new image of a person (both sides of this task are specified based on the analysis of educational cases). The stages of the formation, development and completion of childhood and the associated features of mentoring are outlined. The early development of a child consists in the process of overcoming the*

inability to enter the world of adults and includes three fundamental moments – understanding, creating one's own world (reality), and the imitation of the adult life. An important area of preschool education is teaching techniques: reading, counting, drawing, modeling, correct reasoning, etc. Behavior is constantly becoming more complex, they learn many new ways of activity. It is at this stage that parents often begin to support the child less. He/she gradually moves to the independent behavior, the condition of which is the construction of "private" schemes, attributing certain characteristics to themselves, designing the world for themselves and seeing themselves in it. It is indicated that the mentor must ensure the creation of an environment for the formation of intelligence and for the development of a person. The image of such a person should be oriented towards a normal individual destiny, which implies life in harmony with oneself and participation in the salvation of life on earth.

Keywords: *mentoring, educator, teacher, independence, personality, schemes, game, fairy tale, technique, understanding.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-67-78

Готовясь к выступлению на конференции в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина, я задумался, почему, спрашивается, возникла настоящая мода на «наставничество» в образовании, разве наставник — это не просто учитель и педагог? Стал смотреть литературу, и, правда, оказывается, в современной педагогике, так же как у автора, ясность в понимании специфики наставничества отсутствует. «При обращении к толковым и этимологическим словарям, – пишут Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева (2018), – мы видим различные толкования термина. Наставник трактуется как учитель, руководитель, преподаватель, воспитатель, инструктор, а также вождь, гуру, мэтр, назидатель, нравоучитель, пастырь и др. Определения различаются по сути. В слове «наставник» присутствует приставка "на-" и корень "-став-" (от глагола "ставить"), то есть наставить (например) на путь, по которому ученик дальше будет идти самостоятельно <…> Наряду с термином "наставничество" используют такие понятия, как "тьюторство", "коучинг", "менторство"».

Тем не менее, вдумываясь в высказывания о наставничестве, все же можно уловить в них характеристики, я бы сказал, нового педагогического отношения. Я в этих определениях увидел такие моменты, как равные отношения педагога и учащегося, ориентация на поддержку его личности и самостоятельности, совместность в разрешении возникающих проблем, сочетание помощи и создания условий, способствующих дальнейшему развитию. Например, обозревая литературу по наставничеству, Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева (2018) пишут: «Е.Н. Фомин, трактуя понятие наставничества, определяет его как "личностно ориентированный педагогический процесс"… Ю.Л. Львова при раскрытии понятия "педагогическое наставничество" указывает, что оно является процессом "творческого сотрудничества", "парного содружества", которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение… Г. Льюисом дается определение наставничества как "системы отношений" и "ряда процессов", цель которых заключается в "помощи, руководстве, совете молодым специалистам на рабочем месте"… Д. Клаттербак особо выделяет умение наставника совместить в себе роли родителя и сверстника с целью сопровождения молодой личности на переходном этапе ее развития. Наставничество, по его мнению, совмещает в себе фисилитацию, коучинг, консультирование и создание сети контактов, чтобы воодушевить учеников и поощрить их за отношение к своей деятельности».

Так что мода на наставничество не случайна. Но фактически это – не мода, а подлинный мейнстрим в развитии современной педагогики, правда, совершающийся подобно скрытым подводным течениям (в тьюторском, открытом, семейном, экоси-

стемном и других новых формах образования, в том числе и в сфере педагогического наставничества), состоящий в переориентации на индивидуальность учащегося, его самостоятельность и самообразование, индивидуально образовательные программы, совместную деятельность с педагогом и пр. (Розин, 2021; Розин, Ковалева, 2021).

Однако доведена ли эта переориентация до своего логического конца? Думаю, нет, все же речь в наставничестве идет об интеллектуальной оптимизации, хотя, на мой взгляд, должна идти также и о новом «образе человека». В начале XX столетия трансформация социальности была столь значительна, что ставилась именно эта задача. «У нас в России, – пишет, например, В. Зеньковский, – при прежних условиях общественной жизни, когда сурово преследовалось всякое искреннее и честное служение общественному благу, естественно выдвигался самой жизнью и исторически закреплялся тип социально равнодушного и социально инертного человека. К этим чисто русским условиям, благоприятствовавшим всем нашим Обломовым, надо присоединить и тот фактор, который оказывает свое действие всюду, – именно влияние экономического индивидуализма нашей эпохи. <…>

Было бы правильнее говорить, что современная школа воспитывает не антисоциальные навыки, но что она воспитывает дурную социальность. <…>

Люди, принадлежащие к различным социальным классам, никогда не перестанут быть друг для друга, прежде всего, людьми! В социальном воспитании мы должны подготавливать детей именно к такому социальному общению, в котором основное место принадлежало бы чисто человеческим, а не классовым отношениям. <…>

Я хотел бы в связи с указанным отметить еще и то, что современная школа грешит вообще односторонним интеллектуализмом, т.е. как-то искусственно развивает ум, совершенно, однако, не развивая общей активности и даже подавляя проявления ее. В этом лежит разгадка одного из наиболее грустных “парадоксов” современной школы: сосредоточивая все свои силы на развитии ума, она не только не добивается своих целей, не только не дисциплинирует ум и не развивает его, но часто даже притупляет и приостанавливает его естественное развитие. <…>

О, как не хватает сейчас России элементарных социальных добродетелей! Как мало людей, умеющих подчинить свои личные, партийные, классовые интересы общему благу!.. Пусть же спасут родители и школа детей от страшного растления, которое несет с собой отравленная жизнь, и пусть подготовят они в детях любовь к общему благу, способность к социальному сближению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству! Пусть в противовес всем страшным фактам взаимного озлобления, взаимного недоверия и ненависти пробуждают они в детских душах живую любовь к человеку как таковому, социальную отзывчивость, сознание гражданского долга, честное исполнение взятой на себя обязанности, любовное отношение к своему делу и искреннее стремление способствовать всеобщему благу!» (Зеньковский, 1924, с. 300–301, 303, 329, 331, 343).

Естественно, в сфере образования необходимо развитие ума и естественного интеллекта, включая перечисленные компетенции (индивидуальность, самостоятельность, самообразование, способность к пониманию и совместной деятельности и пр.), но не менее важно, чтобы сформировался человек, обладающий, как пишет Зенковский, «элементарными социальными добродетелями»: готовый преодолевать свой эгоизм, уважать права других, посильно участвовать в спасении жизни на земле, поддерживать, с одной стороны, общечеловеческие ценности, с другой – ценности личные и региональные. И не об этом ли пишет Ханна Арендт, говоря о политической составляющей образования? «Смотря на вещи с этого ракурса (когда считают, что «всеми публичны-

ми делами управляют власть и интерес»), мы ничего не узнаем о настоящем содержании политической жизни – о радости и удовлетворении от пребывания в компании равных, от совместных действий и появлений на публике, от того, чтобы с помощью слов и дел включаться в дела мира, тем самым приобретая и поддерживая свою личную идентичность и начиная нечто совершенно новое» (Арендт, 2014, с. 389).

Кстати, новые педагогические профессии (пока большей частью новаторские, пионерские: наставничество, тьюторство, менторство, «методологическая помощь» и др.) как нельзя лучше подходят для решения двойной образовательной задачи – создания условий (среды) для формирования интеллекта и становления человека нового образа.

Понятно, что в каждой области образования реализация принципов и практики наставничества имеет свои черты и особенности. Не исключение и дошкольное образование. Дальше мы рассмотрим некоторые особенности наставничества в этой области, имея в виду самый первый по замыслу, и в этом смысле методологический, подход.

В работах автора по философии детства обсуждаются некоторые особенности дошкольного развития и образования (Розин, 2015). Для нашей темы можно указать следующие. Детство представляет собой процесс перехода от состояния «Прамы» к «совершеннолетию», когда молодой человек начинает действовать самостоятельно, руководя самим собой. Кстати, и Иммануил Кант связывал совершеннолетие с самоуправлением («Несовершеннолетие, – пишет он, – есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого»). Но самоуправление не означает автаркию (автономную жизнедеятельность и отрицание других), в картине мира индивидуальность конституируется по-разному, но молодому человеку всегда приходится иметь дело с другими.

Термин «прамы» был введен Л.С. Выготским, чтобы подчеркнуть единство маленького ребенка с родителями. В рамках прамы на первой его фазе ребенок не образует целое, в некотором смысле еще не обладает субъективностью (она только потенциально задается родителями), его действия – это чистый ответ (отклик) на действия родителей. Но и, наоборот, действия родителей – это отклик на действия ребенка. Последний, например, хочет есть, двигаться, спать, гукать, общаться с матерью, и, соответственно, родители его кормят, дают двигаться, разговаривают с ним, берут на ручки и пр. Мать (отец) разговаривают с ребенком, качают его, предлагают игрушки и т.д., и т.п., а ребенок в ответ улыбается, гукает, смеется и прочее.

Замечательная схема поведения ребенка в период прамы – игра с выкидыванием ребенком из коляски или манежа своих игрушек. Родители, откликаясь, приносят ему игрушки, ребенок радостно смеется и снова выкидывает игрушки, чтобы мать или отец снова их принесли, и так может продолжаться довольно долго, пока игра не перестанет вызывать интерес или ребенок не устанет. В данном случае игра является не только способом детской жизни, но и своеобразной схемой отношений и поведения в период прамы. И в более развитом состоянии, пока сохраняется целостность прамы, действия ребенка – это отклик на действия взрослого, и наоборот.

Процесс прамы включает в себя две фазы: на первой, как уже отмечалось, субъективность ребенка практически равна нулю, на второй – ребенок осваивает слова (речь), с помощью которых он дифференцирует себя (первое «Я», «я сам») и других (прежде всего родителей). Прама структурируется и усложняется: складывается первая структура субъективности как различение себя и родителей, а также связывающих их отношений: родители, с одной стороны, источник того, что ребенку нужно для жизни, с другой – средство реализации этих желаний (как средство – инструмент в руках уже ребенка, вспомним хотя бы детские скандалы), с третьей стороны, родители могут вы-

ступать инициаторами действий и создания ситуаций, требующих от ребенка отклика и изменений.

Может показаться, что в этой фазе родители уже выступают в роли наставников, но это не так, хотя одна из предпосылок наставничества в этом случае складывается. Возможно, в роли своеобразных предтечей наставничества в этот период могут выступать воспитатели в детском саду, но только если они берут на себя ряд функций родителей – откликаться, помогать, направлять, в определенной мере любить и пр. В отличие от родителей воспитатели все же больше дистанцированы от детей, причем последние понимают, что это не родители, и, хотя к воспитателю можно обратиться за помощью, последний будет действовать не так, как мать или отец. В будущем, вступая в свои права, наставничество будет опираться на эти два вида отношений: помощь и соучастие, с одной стороны, и дистанцированность – с другой.

В рамках прамы, как я показываю, ребенок социализируется и осваивает мир с помощью схем, игры и фантазии (воображения, сказки и пр.). При этом для него мир – это и семья, и природа, и мир взрослых. Последний для ребенка выглядит очень привлекательным (интересным, желанным), и он всеми силами стремится войти в этот мир. Но ребенок – не взрослый, он не обладает нужными для взрослой жизни способностями и компетенциями. Отчасти развитие ребенка состоит в процессе преодоления этой невозможности (войти в мир взрослых), в процессе, включающем три фундаментальных момента – понимание, создание своего мира (реальности), подражание взрослой жизни. Именно для этих целей, бессознательно решая эти три задачи, ребенок с помощью родителей создает схемы и игру. Вот три примера из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти».

«Поезд налетел на свинью и разрезал ее пополам. Катастрофу увидела пятилетняя дачница Зоря Котинская и пролила много слез. Через несколько дней ей попалась навстречу живая свинья.

– Свинья-то склеилась! – закричала в восторге Зоря» (Чуковский, 2012, с. 97).

Здесь схема – выражение «Свинья-то склеилась», она позволяет понять, почему свинья целая, хотя Зоря видела ее разрезанной. Но знание о том, что части сломанного предмета можно склеить – эмпирическое, опытное, полученное из наблюдений.

«Мой трехлетний сын впервые познакомился с сосновыми шишками, когда они валялись на земле под деревьями. И лишь через месяца два увидел их на ветках сосны с верхнего этажа нашей дачи:

– Шишки на дерево полезли как-то» (Чуковский, 2012, с. 97).

Схема – «шишки на дерево полезли», объясняет, почему шишки оказались на дереве, хотя мальчик видел их на земле. Опять же знание о том, что по дереву можно подняться вверх – опытное.

«Гуляя с теткой по улице, мальчик двух с половиною лет останавливается у книжного киоска.

Продавец спрашивает:

– Умеешь читать?

– Умею.

Мальчику дают книгу:

– Читай.

Он, подражая бабушке, хватается внезапно за карман:

– Я забыл дома очки» (Чуковский, 2012, с. 68).

В данном случае схема: «Я забыл дома очки». И не стоит думать, что ребенок врет, он создает реальность, позволяющую уклониться от чтения.

Схемы, как мы видим, изобретаются ребенком, позволяют понять происходящее, задают новую реальность (склеенную свинью, карабкающиеся на дерево шишки, забытые очки), в потенции позволяют по-новому действовать, например, можно постараться склеить разрезанное животное, проследить, каким образом шишки залезают на дерево, позаимствовать у бабушки очки. Нетрудно предположить, что взрослые, услышав подобные объяснения, попытаются скорректировать построенные ребенком схемы (увиденная Зорей свинья не та, которую задавил поезд, шишки просто упали с дерева, а очки не при чем). В этой своей роли взрослые будут действовать подобно наставникам, однако таковыми все же не являются.

А вот если бы были наставниками, они, вероятно, не пренебрегли возможностью воспользоваться событиями. В первых двух случаях наставники обратили бы внимание детей на то, что объяснение должно опираться на опыт и факты, что это не чистая фантазия. В третьем случае можно было бы еще обсудить, почему ребенок хотел показать, что он лучше, чем есть на самом деле, хорошо ли сочинять небылицы, не стоит ли начать учиться читать, тогда и не понадобится привирать и вспоминать об очках. Другими словами, в этом случае наставник решал сразу бы две образовательные задачи – интеллектуальную и воспитательную (политическую, по Арендт).

В книге «Кащеева цепь» Михаил Пришвин рассказывает о «Марье Моревне» (Маше, воспитательнице, гувернантке), которая, по сути, являлась для него в детстве настоящей наставницей, поскольку поддерживала и учила, но и любила, однако не была его матерью. «Не узнаю своих детей, – делится с Софьей Александровной мать Курымушки (так Пришвина звали в детстве родители. – В.Р.), – что сделала с ними за одно лето эта милая Маша, как они ее слушаются, скажет: “Нарвите цветов”, – и они собирают, но мало того: часами сидят, подбирают цветочек к цветку, – и букет выходит. Скажет: “Найдите хорошее яблоко”, – и сколько они натрясут, насшибают, перекусают, пока не найдут янтарное, наливное.

Скупая Софья Александровна против этого:

– По-моему, и не очень хорошо…. Очень горда. Она и детей этим заражает, возбуждает их к чему-то необыкновенному, а жизнь требует в смирении и терпении учиться класть кирпичик к кирпичику.

– Этому сама жизнь научит, а Маша... тургеневская женщина…

А Курымушка в кресле сидит и все наматывает себе на клубочек; он это понимает, что Софья Александровна хочет отдать Машу старцу, и теперь старец ему кажется Кащеем Бессмертным. Но он, Курымушка, этого не допустит. Вот Маша сегодня приедет, и он все ей перешепчет. Марью Моревну он не отдаст Кащею Бессмертному <…>

“Надо, надо!” — требует ночной голос.

И падает маленький гость, как в “Отче наш”, на колени:

– Прости меня, прости меня, милая Марья Моревна!

– Ну, что ты, родной, что, милый мальчик? – шепчет Марья Моревна. Иди сюда на кровать, ложись. Вот так. Ну что? Рассказывай все!

Про Кащея Бессмертного рассказывает Курымушка, – как он спустил его сегодня с цепи, и что там уже есть заговор на нее, – отправить завтра к старцу, а старец и есть Кащей, и что он велел себе не упустить Марью Моревну, – все рассказал, все тайны открыл и даже, как он во сне куда-то летал, и при людях это не удалось, и его засмеяли.

– Не уезжай, не уезжай к старцу!

С улыбкой счастья, глядя куда-то, кажется, на эту картину прекрасной дамы с младенцем на руках, Марья Моревна сказала:

– Милый сыночка, ты разбудил меня, и я тебе обещаю: никто никогда меня не возьмет.

– Не поедешь завтра к старцу?

– Зачем теперь мне к старцу ехать, я без него знаю, что мне нужно делать…

Я всегда буду с такими, как ты; кто меня будет любить и звать, к тому я и буду ходить.

– Я всегда тебя буду любить и звать.

– И я всегда буду с тобой…

– Ах, это уже рассветает. Спи, сыночка!» (Пришвин, 1982, с. 43–53).

По-моему, замечательно описано детское сознание и творчество, все вместе: понимание происходящего, схематизация, смыслообразование, метафора, сказка (Розин, 2022).

Из воспоминаний Пришвина видно, что в том периоде у него еще не разошлись (не дифференцировались) полностью реальности обычной жизни и реальность искусства. Кащей Бессмертный отождествляется им со старцем и ассоциируется со скупой Софьей Александровной; он сам Курымушка сливается с образом Ивана-царевича, а Маша – с Марьей Моревной, прекрасной королевной. Не устоялась еще и логика сказки. Как наставница Маша дает возможность Курымушке высказаться, снимает тревогу, успокаивает, уверяя, что она не исчезнет и будет всегда любить Курымушку. Но если бы Маша выступала в роли современной наставницы, то она, вероятно, воспользовалась бы случаем, чтобы еще, с одной стороны, продвинуть Курымушку интеллектуально, поговорив о логике и условности сказки, с другой стороны, обсудила бы на примере Марьи Моревны поступки героев сказки (к чему ведет любопытство и непослушание; плоды любви и дружбы Ивана-царевича, его сестер и их мужей; сила любви Ивана-царевича к Марье Моревне, он не побоялся даже смерти; мужество и упорство в борьбе за свою любовь; отказ от охоты на зверей, оплаченные их помощью в борьбе с Бабой-Ягой – короче, целый букет образовательных образов и аналогий).

Сказка и игра в детстве представляют собой один из главных способов воспроизводить взрослую жизнь, кроме того, можно создавать интересный мир, в котором хочется снова и снова находиться. Вот любимый детьми сюжет сказки Чуковского «Краденое солнце». Голодный и жадный крокодил напал на солнце:

«Горе! Горе! Крокодил
Солнце в небе проглотил!..
(Зайчиха уговаривает медведя спасти солнце):
Ты поди-ка, косолапый,
Крокодила исцарапай,
Разорви его на части,
Вырви солнышко из пасти…
(Что в конце-концов, медведь и делает):
Уж он и мял его
И ломал его
«Подавай сюда Наше солнышко!»
Испугался Крокодил
Завопил, заголосил,
А из пасти из зубастой
Солнце вывалилось,
В небо выкатилось…» (Чуковский, 2013, с. 76–81).

На первый взгляд, чистая фантазия, далекая от взрослой жизни. Однако уже название «Краденое солнце» намекает на реальные события – воровство, беззаконие, культ силы. Хорошо представлены в сказке и нравственные метания зверей (по сути, людей).

«Рано-рано
Два барана
Застучали в ворота:
Тра-та-та и тра-та-та!
“Эй вы, звери, выходите,
Крокодила победите,
Чтобы жадный Крокодил
Солнце в небо воротил!”
Но мохнатые боятся:
“Где нам с этаким сражаться!
Он и грозен, и зубаст,
Он нам солнца не отдаст!” <…>
Тут Зайчиха выходила
И Медведю говорила:
“Стыдно старому реветь —
Ты не заяц, а Медведь».
Ты поди-ка, косолапый,
Крокодила исцарапай,
Разорви его на части,
Вырви солнышко из пасти,
И когда оно опять
Будет на небе сиять» (Чуковский, 2013, с. 77–79).

Если бы речь шла о современном наставничестве, данный материал опять можно было бы использовать двояко: для интеллектуального продвижения и нравственного развития. В первом употреблении, например, можно было бы обсудить условия художественного понимания и переживания: что хотел сказать Корней Иванович, разве звери разговаривают, что это за крокодил, который может проглотить солнце и прочее? Этот разговор позволил бы подвести детей к пониманию особенностей художественной реальности, отличия ее событий от событий обычной жизни и в то же самое время определенной возможности понять обычную жизнь иначе. Здесь же можно подвести детей к пониманию художественного образа и метафоры. Звери в сказке Чуковского ведут себя как люди, и это особые звери – могут разговаривать, переживать, совершать поступки. Такое возможно только в сказке, в произведениях искусства.

Во втором употреблении сказку «Краденое солнце» можно использовать как пример экзистенциальных переживаний и поступков, и спросить детей, а каким образом они бы поступили в подобной ситуации.

Важным направлением дошкольного образования является обучение техникам: чтения, счета, рисования, лепки, правильного рассуждения и многим другим, не исключая и техники поведения. По сути, в каждой такой области обучения может участвовать наставник, помогая воспитателю (или выступая в роли последнего). Приведу три примера. Наблюдения показывают, что дети, рассуждая, нередко путают причину и следствие. Из Чуковского:

«– Папа, да сруби ты, пожалуйста, эту сосну... Она делает ветер; а если ты срубишь ее, станет тихо, и я пойду гулять» (Чуковский, 2012, с. 99).

Схема типичная, в том числе для аборигенов: “деревья делают ветер”. С одной стороны, она объясняет, почему деревья качаются (они машут верхушками, погоняя ветер), с другой – понятно, что делать: надо остановить деревья. Можно предположить, что аборигены «подсказали» Чуковскому и сюжет этой сказки. «На языке тупи, – пишет культуролог Э. Тейлор, – солнечное затмение выражается словами: “ягуар съел солнце”. Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами в том, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи» (Тэйлор, 1939, с. 228). Но реальность и события иные: дети переживают не катастрофу (затмение, от которого зависит их жизнь), а завлекательную сказку, и прогоняют Крокодила не они, а симпатичный медведь.

Наставник может на прогулке понаблюдать с детьми за поведением ветра и деревьев, чтобы выяснить причину и следствие, а потом предложить детям рассказать, почему качаются деревья.

В стихотворении Владимира Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо» есть такой фрагмент:

«От вороны
карапуз
убежал, заохав.
Мальчик этот
просто трус.
Это
очень плохо.
Этот,
хоть и сам с вершок,
спорит
с грозной птицей.
Храбрый мальчик,
хорошо,
в жизни
пригодится» (Маяковский, 1958, с. 234–235).

Ну а если это не ворона, а злой петух или гусь? Во всяком случае, для разговора наставника с детьми материал есть и вовсе не такой простой, как может показаться, например, кто такой трус (вспомним, известную песню Н. Добронравова «Трус не играет в хоккей»), или когда храбрость перестает быть достоинством и др.

А вот беседа на злобу дня. Однажды ребенок, гуляя с наставником, съел пирожное, которое лежало в целлофановом пакете, и затем выбросил пакет в речку, мимо которой они шли. Наставник не успел ребенка остановить, но на следующий день принес фильм, в котором рассказывалось о путешествии целлофанового пакета. Как сначала тот плыл по реке, потом попал в море, затем изорвался в мелкие клочки, потом их съели рыбы, а рыб поймали люди и тоже съели. Наставник может обсудить с ребенком, правильно ли бросать целлофан в воду, или закапывать в землю, или отвозить на свалку, что из этого получается, что случится с реками, морями или землей, когда сотни миллионов людей бросают целлофановые пакеты куда попало. Для убедительности он может показать море, покрытое мусором и целлофаном.

В каком направлении идет развитие ребенка в детстве? Его поведение постоянно усложняется, он научается многим новым способам деятельности, расширяется зона свободы, все больше действий он совершает без помощи родителей и взрослых. Целостность прамы начинает распадаться, но пока никто не берет на себя руководство под-

росшим ребенком. Примерно к этому времени родители решают, что ему пора идти в школу, и как необходимое условие этого шага – все больше рассчитывать на самого себя. Фактически это означает, что они считают – детство их ребенка завершается, и тот должен подняться на следующую ступень лестницы жизни. Утвердившись в этом понимании, некоторые родители резко сокращают поддержку своего ребенка, требуя от него самостоятельности, к которой последний, как правило, не готов.

Наступает маленькая катастрофа (для ребенка она может быть и очень большой), которая разрешается (но не во всех случаях) настоящим чудом: из ребенка начинает выкристаллизовываться (рождаться) личность. Он постепенно переходит к самостоятельному поведению, необходимым условием которого является построение «приватных» схем, приписывание себе определенных черт (характеристик), конструирование под себя мира и самого себя в нем. А.Н. Леонтьев писал: «Первые активные и сознательные поступки – вот начало личности. Становление ее происходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу, “чему во мне быть”» (цит. по А. Асмолову (2001, с. 140)). Однако осознает это свое превращение ребенок не в модальности искусственного (построение, приписывание, конструирование, решает задачу), а в модальности естественного – как открытие, обнаружение и понимание себя.

Может ли помочь в этом настоящем превращении ребенка в личность, процессе таинственном и уникальном, наставник? Трудно сказать, мне, например, помогла художественная литература. Расскажу. «Прекрасно помню, как прорезалась моя личность, если только, конечно, это была личность. Было 1-е сентября, после летних каникул. Я пришел в четвертый класс и как будто проснулся. Именно с этого времени я себя воспринимал, к себе присматривался, наблюдал за собой. Ощущение личности было столь необычным, что я хорошо запомнил свое состояние и переживания. Мне казалось, что все, что было до этого, уходит в сплошную темноту. Лишь отдельные картины были разбросаны в этом темном прошлом…

Позже, продумывая, почему это произошло, нашел причину, с одной стороны, в чтении книг, именно к этому времени я начал достаточно уверенно и много читать, с другой – в том, что пошел в школу, да и дома был все время один (отец находился в армии, а мама пропадала на работе). Книги дали форму осознания себя, а самостоятельная жизнь в школе и дома заставили перестроиться. Я уже не мог, как прежде, рассчитывать на помощь мамы или воспитателя, пришлось опереться на самого себя. Книги подсказали, как это сделать – взглянуть на себя со стороны, увидеть себя, охарактеризовать свое Я.

Вообще к этому времени (пятый – шестой класс) я полностью жил в книгах. Художественные события интересовали меня значительно больше, чем окружающая очень бедная послевоенная жизнь…

В доме было всего две еврейские семьи. Антисемитизм процветал как среди взрослых, так и их детей. Мне с братом не раз приходилось отстаивать свою независимость с помощью кулаков, помню, например, как мы стояли во дворе в окружении дружно плюющих в нас сверстников. Все это тоже не стимулировало желание жить обычными событиями, как только выдавался случай, я старался нырнуть в мир книг, где гуляли благородные дамы, джентльмены и злодеи, кипели страсти, мучались и размышляли о жизни герои. Когда случай не выдавался, я пытался его создать сам, читал даже ночью под одеялом, включая фонарик, и осторожно, чтобы не разбудить маму, переворачивал страницы.

Естественно, что при таком образе жизни уроки я готовить не успевал. Каждый день со страхом ждал, не вызовет ли учитель. Но рано или поздно моя фамилия произносилась. В результате я так запустил учебу, что уже боялся идти в школу…

Примерно в это время я прочел “Обломова” и был потрясен. Почему-то решил, что я – точная копия Илья Ильича, в частности, так же безволен, как последний, поскольку не могу ради книги сесть за уроки или прибрать в комнате. По-настоящему испугался, гениально обрисованная Гончаровым перспектива зарастания коростой и гибели живой души ясно предстала передо мною. Я решил спасать себя, воспитывать свою волю. Начал с простого задания – старался не говорить ни слова в течение двух дней. Следующее задание было сложнее, потом еще сложнее. Так я вступил на тропу войны с самим собой… На этом пути терпел больше неудач, чем побед, но все же не прекращал сражения несколько лет. Постепенно мои усилия, к удивлению, стали приносить плоды, и к девятому классу я стал уже вполне организованным молодым человеком» (Розин, 2021, с. 47–49).

Формально Гончарова нельзя считать моим наставником, но фактически он на описанном здесь этапе кризиса развития вашего покорного слуги выполнил именно такую роль. Но если бы в настоящее время я взял на себя функцию наставника по отношению к подростку Вадиму Розину, то, вероятно, помог бы ему не только осознать себя на том этапе в качестве погибающей души и «героя», решившего себя спасти и переделать, но и вот еще в каком отношении. Я бы поговорил с ним вообще о жизни, трудной судьбе его родителей, прошедших войну и вынужденных пока жить в разных городах, о том, кем бы он хотел стать, почему в школе ему приходится отстаивать свою независимость, как важно понимать, кто он и что делает.

Если согласиться, что наставник должен создавать условия (среду) для формирования интеллекта и одновременно становления человека нового образа, то важнейшей педагогической задачей становится продумывание и разработка этого нового образа. Я думаю, этот образ должен быть ориентирован как на нормальную, правильную индивидуальную судьбу, что предполагает в том числе жизнь в ладу с самим собой и с другими, так и на участие в проектах спасения и продолжения жизни на земле.

Литература

Арендт Х. Истина и политика // Арендт Х. Между прошлым и будущем. Восемь упражнений в политической мысли. М.: Изд ин. Гайдара, 2014. С. 334–389.

Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.

Зеньковский В.В. Психология детства. Лейпциг: Изд-во «Сотрудник», 1924. 348 с.

Маяковский В. Что такое хорошо и что такое плохо // Маяковский В. Полное собрание сочинений в 13 томах. Том 10. М.: Художественная литература, 1958. С. 232–235.

Пришвин М.М. Кащеева цепь // Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8-ми т. Том 2. М.: Художественная литература, 1982. С. 5–482.

Розин В.М. Философия детства // Розин В.М. Философско-педагогические этюды. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. С. 6–62.

Розин В.М. Этюды по философии образования. Смена парадигмы. М.: Новый хронограф, 2021. 288 с.

Розин В.М., Ковалева Т.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. № 9. С. 41–51.

Тэйлор Э. Первобытная культура. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1939. 602 с.

Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4. С. 11. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11

Чуковский К.И. От двух до пяти // Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 2. М.: Агентство ФТМ. Лтд, 2012. С. 6–388.

Чуковский К.И. Краденое солнце // Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 1. М.: Агентство ФТМ. Лтд, 2013. С. 76–82.

References

Arendt, Kh. (2014). Truth and Politics [Istina i politika]. In Arendt, Kh. *Between past and future. Eight Exercises in Political Thought* [Mezhdu proshlym i budushchem. Vosem' uprazhneniy v politicheskoy mysli] (pp. 334–389). Moscow: Izd in. Gaydara.

Asmolov, A. G. (2001). *Psychology of Personality. Principles of General Psychological Analysis* [Psikhologiya lichnosti. Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza]. Moscow: Smysl.

Chelnokova, E. A., & Tyumaseva, Z. I. (2018). The evolution of the mentoring system in pedagogical practice [Evolyutsiya sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoy praktike]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, *6*(4), 11. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11

Chukovskiy, K. I. (2012). Two to five [Ot dvukh do pyati]. In Chukovskiy, K. I. *Collected works: In 15 volumes* [Sobraniye sochineniy: V 15 t.] (vol. 2, pp. 6–388). Moscow: Agentstvo FTM. Ltd.

Chukovskiy, K. I. (2013). Stolen sun [Kradenoye solntse]. In Chukovskiy, K. I. *Collected works: In 15 volumes* [Sobraniye sochineniy: V 15 t.] (vol. 1, pp. 76–82). Moscow: Agentstvo FTM. Ltd.

Mayakovskiy, V. (1958). What is good and what is bad [Chto takoye khorosho i chto takoye plokho]. In Mayakovskiy, V. *Complete works in 13 volumes* [Polnoye sobraniye sochineniy v 13 tomakh] (vol. 10, pp. 232–235). Moscow: Khudozhestvennaya literatura.

Prishvin, M. M. (1982). Kashchei's chain [Kashcheyeva tsep']. In Prishvin, M. M. *Collected works: In 8 volumes* [Sobraniye sochineniy: V 8-mi t.] (vol. 2, pp. 5–482). Moscow: Khudozhestvennaya literatura.

Rozin, V. M. (2015). Philosophy of childhood [Filosofiya detstva]. In Rozin, V. M. *Philosophical and pedagogical studies* [Filosofsko-pedagogicheskiye etyudy] (pp. 6–62). Yoshkar-Ola: PGTU.

Rozin, V. M. (2021). *Studies in the philosophy of education. Paradigm shift* [Etyudy po filosofii obrazovaniya. Smena paradigmy]. Moscow: Novyy khronograf.

Rozin, V. M., & Kovaleva, T. M. (2021). Understanding the tutor experience as a "quiet revolution" in education [Osmysleniye t'yutorskogo opyta kak "tikhoy revolyutsii" v obrazovanii]. *Pedagogika*, (9), 41–51.

Tylor, E. (1939). *Primitive Culture* [Pervobytnaya kul'tura]. Moscow: Gosudarstvennoye sotsial'no-ekonomicheskoye izdatel'stvo.

Zen'kovskiy, V. V. (1924). *Psychology of childhood* [Psikhologiya detstva]. Leyptsig: "Sotrudnik".

УДК 378.1

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ

Е.В. Тараторин

Орловский государственный институт культуры
(Орёл, Россия)

Резюме. *Статья содержит подробное описание закономерностей и принципов формирования стиля жизни студентов вузов культуры Российской Федерации. Образовательно-культурная среда высшего учебного заведения Российской Федерации, по мнению автора, – это сложное, многокомпонентное постоянно меняющееся в зависимости от культурного контекста образование. Это педагогическое явление является уникальной формой бытия студентов вузов культуры в российском социокультурном пространстве, где создаются условия и возможности для полного самовыражения их индивидуальности. Автор делает акцент на образовательной среде как важном факторе организации социокультурного пространства студентов вузов культуры, которая является определяющей для этих студентов как образовательно-культурная и направленная на создание оптимальных условий для их профессионального становления и социального развития личности в контексте социокультурной коммуникации. Образовательная среда вузов культуры содержит кросскультурную, организационно-технологическую, учебно-профессиональную и социально-воспитательную составляющие, в которых проходит обучение, жизнедеятельность и жизнетворчество студентов. При этом исследование роли социально-педагогического сопровождения формирования стиля жизни студентов вузов культуры в повышении эффективности этого процесса в образовательно-культурной среде вузов Российской Федерации позволило автору выявить общесоциально-педагогические, специальные и специфические принципы формирования стиля жизни студентов вузов культуры.*

Ключевые слова: *стиль жизни, студенты, система образования, социально-педагогические условия социализации студенческой молодежи, образовательно-культурная среда вуза культуры.*

REGULARITIES AND PRINCIPLES OF FORMING THE LIFE STYLE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF CULTURE

Evgeniy V. Taratorin

Orel State Institute of Culture
(Orel, Russia)

Abstract. *The article contains a detailed description of the patterns and principles of the formation of students' lifestyle of universities of culture of the Russian Federation. The educational and cultural environment of the higher educational institution of the Russian Federation, according to the author, is a complex, multicomponent, constantly changing education depending on the cultural context. This pedagogical phenomenon is a unique form of the existence of students of higher education institutions of culture in the Russian socio-cultural space, where conditions and opportunities for full self-expression of their individuality are created. The author focuses on the educational environment as an important factor in the organization of the socio-cultural space of students of higher education institutions of culture, which is defined for these students as educational and cultural and aimed at creating*

optimal conditions for the professional formation and social development of students' personality of higher education institutions of culture in the context of socio-cultural communication. The educational environment of cultural universities contains cross-cultural, organizational-technological, educational-professional and socio-educational components in which students' lifestyle, life activity and life creation are taught. At the same time, the study of socio-pedagogical support for the formation of students' lifestyle of higher education institutions of culture by its role in increasing the effectiveness of this process in the educational and cultural environment of higher education institutions of the Russian Federation allowed the author to identify general social and pedagogical, special and specific principles of the formation of the lifestyle of students of higher education institutions of culture.

Keywords: *lifestyle, students, education system, socio-pedagogical conditions of student youth socialization, educational and cultural environment of the university of culture.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-79-86

Важным аспектом высшего образования в сфере культуры является успешное профессиональное становление студентов, а также их социальное развитие как субъектов социокультурной деятельности, т.е. социальности, в частности, ее социокультурной и социально-профессиональной составляющих (Бендас, 2009).

Стиль жизни студентов вузов культуры формируется в процессе социального воспитания в семье, учебном заведении на родине, конфессиональном сообществе. Итак, студенты имеют определенный уровень развития стиля жизни, уже усвоили семейные, религиозные ценности родного социума, культуры родины, у них сформированы социальные качества, необходимые для проживания в родном обществе, усвоено социальное поведение, считающееся нормативным в их социуме (Алексеенко, 2005). Но в новом социуме, культуре, существенно отличающейся от привычной культуры довузовского этапа жизни, студенты вузов культуры сталкиваются с социокультурными факторами страны обучения, которые влияют на формирование личности, обусловливают трансформацию социальности. Происходит ее существенное развитие, обогащается социальный опыт, усваиваются социальные ценности нового социокультурного пространства, формируются социальные качества, обусловленные влиянием культурной образовательной среды, вырабатываются новые аспекты социального поведения в соответствии с требованиями общества.

Стиль жизни студентов вузов культуры в условиях культурного социума обусловлен нормами, правилами и традициями этого социума. В некоторых аспектах они могут отличаться от традиций и норм родной культуры, что вызывает значительные трудности при социальном взаимодействии студентов вузов культуры с представителями российского социокультурного пространства, поэтому социальному педагогу необходимо уделять особое внимание формированию их поведения в новой образовательно-культурной среде российского вуза и социокультурном пространстве.

Студент в образовательно-культурной среде вузов встречается с комплексом проблем, связанных с социализацией в этой среде, некоторые проблемы аналогичны проблемам отечественных студентов (необходимость адаптироваться как молодому человеку, т.е. как уже социализированной личности со своими личностными характеристиками, как студенту, т.е. субъекту образовательной деятельности и объекту влияния социокультурной среды). Кроме того, студент должен адаптироваться в этой среде как носитель своей культуры, традиций, норм поведения, системы ценностей (Габдуллин, 2004).

Во время обучения происходит формирование профессиональной идентичности стиля жизни студентов, ценностного отношения к будущей специальности. Социокультурное формирование стиля жизни студентов вузов культуры направляет профессио-

нальную социализацию, является ее основой и контекстом. Профессиональное формирование стиля жизни влияет на формирование профессиональной культуры личности, приобретение опыта профессиональной деятельности, профессиональной компетентности, становится основой для дальнейшего профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Структура формирования стиля жизни студентов вузов культуры как результата социально-педагогического сопровождения их социализации в образовательно-культурной среде вузов и социокультурном пространстве Российской Федерации, с одной стороны, определяется этнической и культурной идентичностью стиля жизни студентов, социальными ценностями и качествами, сформированными в родном социуме, в условиях родной культуры, с другой стороны, существенное влияние на формирование социальности студента оказывают новый социум, культура страны пребывания. Но цель пребывания студента в стране обучения – получение качественного профессионального образования, формирование конкурентоспособного специалиста, способного реализовать себя в условиях социокультурного пространства информационного общества (Севастьянова, 2007).

Стиль жизни студентов вузов культуры является отражением их привычек, убеждений и поведения, которые формируются под влиянием различных факторов. Важным аспектом в этом процессе являются закономерности и принципы, которые определяют направление и способы формирования стиля жизни студентов вузов культуры (Карабанов, 2003). Знание этих закономерностей и принципов позволяет не только лучше понять причины определенного поведения студентов, но и разработать эффективные методы воздействия на них для достижения желаемых результатов. В данном контексте важно учитывать многие факторы, такие как социальное окружение, культурные традиции, личностные особенности и т.д. Поэтому изучение закономерностей и принципов формирования стиля жизни студентов вузов культуры является важным для понимания этой проблемы и разработки практических рекомендаций для ее решения.

А. Рыжанова отмечает: «Перспектива развития социальности личности – восхождение от семейных ценностей через этнические, гражданские, региональные и т.п. к глобальным с развитием качеств, поведения, а следовательно, и уровнем самореализации в этих социумах» (Рыжанова, 2012). Для студентов вузов культуры важной задачей формирования стиля жизни становится усвоение именно глобальных ценностей, поскольку они существуют в пространстве двух культур: родной, сформировавшей их личность, и российской, имеющей существенное влияние на их социальное развитие и профессиональное становление.

Следует остановиться также на диссертационном исследовании Н. Таировой, в котором акцентировано внимание на внеучебной деятельности, но уже конкретно студентов художественно-педагогических специальностей, кроме того, определена специфика этой деятельности: «Внеучебная деятельность в высшей школе особая по целям и задачам и направлена не только на всеобщее развитие личности, но и на профессиональную подготовку будущих профессионалов. Она особенная также по мотивации, ибо ведущую роль в ней играют внутренние, личностно значимые мотивы» (Таирова, 2009). Правильное, на наш взгляд, мнение исследователя относительно использования искусства как важного фактора социализации, поскольку искусство как вид будущей профессиональной деятельности обуславливает также специфику внеучебной деятельности студентов, «...которая проявляется в том, что она вследствие творческого характера является прямым продолжением учебного процесса; индивидуальная, предполагающая инициативность, самостоятельность студентов и не всегда может контролиро-

ваться и направляться внешним педагогическим влиянием; отличается проективностью и создает условия для самореализации личности студента» (Таирова, 2009).

Таким образом, исследователи выделяют три основные стадии социализации студентов и связывают их с определенными этапами обучения. Это помогает вузам понять и учесть особенности развития студентов на разных этапах их образования, а также спланировать и реализовать соответствующие образовательные программы и мероприятия, способствующие их успешной социализации и профессиональному росту (Шеина, 2010).

Важным относительно определения специфики социализации студенческой молодежи является исследование В. Лукова, рассматривающего социально-педагогические условия социализации студенческой молодежи на примере высших педагогических учебных заведений и, по нашему мнению, вполне правильно определяющего следующие этапы социализации студентов: адаптация к системе высшего образования, условиям проживания, группы и т.п.; учебная, социальная интеграция, профессиональное становление и личностное развитие; профессиональная самоидентификация, индивидуализация, самоопределение (Таирова, 2009). Ученый называет ведущих агентов социализации: «студенческо-преподавательский коллектив; семья как постоянный, стабильный агент социализации на протяжении всей жизни человека (в т.ч. и студенческая семья как отдельный социальный институт); неформальные организации, членом которых студент является во время обучения; общественное мнение; средства массовой информации» (Луков, 2008).

Специфику социализации одаренных студентов в вузе рассматривает М. Феенко. Автор обосновывает педагогические условия социализации одаренных студентов – будущих социальных педагогов, а именно: 1) развитие социальной активности; 2) творчески направленная профессиональная подготовка; 3) стимулирование личностного развития и саморазвития; 4) целенаправленная педагогическая поддержка и сопровождение процесса их социализации; 5) создание благоприятной социально-педагогической среды (Фесенко, 2005).

Среди средств поддержки и сопровождения процесса социализации одаренных студентов М. Фесенко называет: «1) активизацию работы куратора академической группы первокурсников; 2) организацию взаимодействия одаренных студентов со студенческой социальной службой; 3) консультирование и профессиональное руководство деятельностью одаренных студентов». Поскольку речь идет о способах поддержки и сопровождения формирования стиля жизни в образовательной среде, эти средства можно считать направлениями деятельности по социальному воспитанию студенческой молодежи. М. Фесенко выделяет стадии социализации студентов, которые, по нашему мнению, соотносятся с этапами, определенными М. Фесенко: адаптации (к новым условиям, овладение способами учебно-профессиональной деятельности); мотивации (разрешение противоречий между ценностными ориентациями по поводу целей жизнедеятельности и средств их достижения, детерминированных социальными условиями жизни индивида); активности (формирование совокупности умений воплощения социально значимой деятельности на базе приобретенного опыта); творчества (переход к самостоятельному воплощению, поиску развития навыков организации социально значимой деятельности) (Фесенко, 2005).

Большинство вузов Российской Федерации, осознав необходимость сопровождения социализации студентов, создали социальные и психологические службы. Но, к сожалению, указанные службы не уделяют должного внимания формированию стиля жизни студентов, возлагая это на структурные подразделения, ответственные за подготовку студентов вузов культуры в учебном заведении, поскольку такие студенты тре-

буют особого подхода, тщательного изучения их проблем и организации социально-педагогической деятельности с учетом этнопсихологических и национально-культурных особенностей указанного контингента студенческой молодежи (Бендас, 2009).

Исследование роли социально-педагогического сопровождения формирования стиля жизни студентов вузов культуры в повышении эффективности этого процесса в образовательно-культурной среде вузов Российской Федерации позволяет выявить следующие закономерности:

1) формирование стиля жизни студентов в образовательно-культурной среде вузов направлено на совершенствование этой среды в соответствии с их образовательными и социокультурными потребностями, ориентировано на преодоление проблем, возникающих у студентов вузов культуры в такой среде, на реализацию социального воспитания как социально контролируемой социализации и развитие уровня их социальности как результат такого воспитания через гармонизацию отношений с представителями российского социума в учебно-профессиональной и социокультурной сферах. Социально-педагогическое сопровождение направлено на усиление положительных тенденций и нейтрализацию негативных в социальном развитии стиля жизни студентов;

2) сопровождение процесса формирования стиля жизни студентов вузов культуры в образовательно-культурной среде вузов Российской Федерации рассматриваем как вид социально-педагогической деятельности, осуществляемый на протяжении всего периода обучения, направленный на их социально-педагогическую защиту на этапе социальной адаптации, социально-педагогическую помощь на этапе социальной интеграции и социально-педагогическую поддержку на этапе социальной индивидуализации в процессе аккультурации через взаимодействие с сопровождающими (социальный педагог, работник структурного подразделения, ответственный за подготовку стиля жизни студентов, куратор, работник деканата, преподаватель или другое лицо, обеспечивающее сопровождение) через координацию позитивных усилий представителей образовательно-культурной среды вузов и социокультурного пространства страны обучения, результатом которой является создание оптимальных условий для эффективного развития социальности этих студентов. Сопровождение происходит через организацию и координацию социально-воспитательных воздействий как в образовательно-культурной среде вуза, так и в социокультурном пространстве современной России;

3) поскольку формирование стиля жизни студентов вузов культуры в современных педагогических научных трудах не исследовано, важными для осознания специфики, обоснования и внедрения структурно-функциональной модели такого сопровождения являются учет положений, сформулированных в разделах, посвященных психологическому, социально-психологическому и педагогическому сопровождению, оказание психологической помощи и поддержки, психологического консультирования; проведение различных тренингов социокультурной коммуникации; использование в процессе сопровождения различных форм внеаудиторной работы (экскурсии, тематические проекты, дискуссионные клубы).

Методологические подходы к социально-педагогическому сопровождению социализации студентов вузов культуры в образовательно-культурной среде вузов Российской Федерации позволяют выделить принципы, которые необходимо учитывать при организации и реализации такого сопровождения. Принципы являются ключевыми положениями, регламентирующими в совокупности формирование стиля жизни студентов. Среди таких принципов следует выделить *общесоциально-педагогические* (гуманистической направленности, интеграции, гармонизации социального и индивиду-

ального) и, ввиду специфики социально-педагогического сопровождения как вида социально-педагогической деятельности, *специальные* (информативности, культуросоответствия, социальной активности и субъектности; непрерывности, комплексности обеспечения социально-педагогического сопровождения) с учетом специфики контингента студентов вузов культуры *специфические* (диалога культур и продуктивного социокультурного взаимодействия; толерантности).

Принцип *гуманистической направленности* предусматривает отношение к личности как к высшей ценности, что предохраняет студентов вузов культуры от причинения вреда в процессе социально-педагогического сопровождения.

Принцип *гармонизации индивидуального и социального* предполагает уравновешивание признания и учета индивидуальности, самобытности и самоценности каждого студента, а также положительных влияний социокультурной среды вуза. Этот принцип основан на взаимодействии субъектов и объектов сопровождения с учетом их индивидуальных особенностей при выборе методов, форм, средств сопровождения.

Принцип *интеграции* – это сочетание социально-воспитательных воздействий различных структурных элементов социокультурной среды вузов Российской Федерации относительно социализации стиля жизни студентов, использования необходимых ресурсов при реализации сопровождения.

Принцип *информативности* связан с обеспечением субъектов и объектов сопровождения требуемой информацией. Принцип *культуросоответствия* базируется на национально-культурных особенностях студентов вузов культуры и учете влияния на них культуры российского социума.

Принцип *социальной активности и субъектности* основывается на развитии инициативы студентов вузов культуры через вовлечение их в процессы социокультурной и учебно-профессиональной деятельности, развитие активной субъектной позиции, превращение их из объекта социализации в субъекта.

Принцип *непрерывности, комплексности* в обеспечении социально-педагогического сопровождения предполагает непрерывное творческое развитие, свободу культурного самоопределения студентов.

Специфические принципы отражают особенности социализации студентов вузов культуры в образовательно-культурной среде вузов Российской Федерации, которая проходит в форме аккультурации и предусматривает развитие социальных и профессиональных ценностей через усвоение культуры страны обучения, овладение ценностями культуры социума.

Принцип *диалога культур и продуктивного социокультурного взаимодействия* обеспечивает возможность участвовать в решении различных социальных и образовательных проблем студентов вузов культуры с учетом особенностей их аккультурации в процессе социокультурной коммуникации; позволяет нивелировать барьеры, возникающие в процессе взаимодействия студентов вузов культуры и представителей российского социума в контексте диалога культур; предполагает, что успешность социокультурной системы формирования стиля жизни студентов вузов культуры возможна только в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия всех участников сопровождения; обуславливает персонализацию взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, превращает студента в партнера сопровождения, развивает его самостоятельность, способствует усвоению знаний о российской культуре, традициях, ценностях российского народа, воспитанию уважения к культуре российского социума, обеспечивает интеграцию элементов российской культуры в родную для них культуру.

Принцип *толерантности* заключается в принятии студентов вузов культуры такими, какими они являются, уважении к их точке зрения, защите национально-культур-

ных особенностей. Он усиливает социально-воспитательное влияние социально-педагогического сопровождения стиля жизни студентов.

Следовательно, учет указанных принципов на всех этапах организации социально-педагогического сопровождения формирования стиля жизни студентов вузов культуры позволяет построить комплексную сопроводительную социально-воспитательную работу с указанной категорией студенческой молодежи (Алексеенко, 2005).

Исследование специфики образовательной среды вузов как пространства формирования стиля жизни студентов вузов культуры позволило выявить, что для осознания роли образовательной среды высшего учебного заведения в процессе социализации студентов данных вузов необходимо рассматривать эту среду как образовательно-культурную и определять ее как направленную на создание оптимальных условий для профессионального становления и социального развития личности студентов в контексте социокультурной коммуникации и содержащую организационно-технологическую, учебно-профессиональную, социально-воспитательную и кросс-культурную составляющие, а также характеризующуюся заданной структурностью и выступающей формой жизнедеятельности и жизнетворчества стиля жизни студентов.

Таким образом, организация социокультурного пространства определяется как направление социокультурной системы формирования стиля жизни студентов вузов культуры в образовательно-культурной среде вузов Российской Федерации, ориентированное на развитие их социальности в совокупности социокультурной и социально-профессиональной составляющих. При моделировании социокультурной системы формирования стиля жизни студентов вузов культуры в образовательно-культурной среде вузов Российской Федерации следует учитывать, что такое сопровождение – это вид социально-педагогической деятельности, осуществляемый на протяжении всего периода обучения и направляемый на их социально-педагогическую защиту на этапе адаптации, социально-педагогическую помощь на этапе социальной интеграции и социально-педагогическую поддержку на этапе социальной индивидуализации в процессе аккультурации через взаимодействие сопровождаемого (студента) с сопровождающим (социальный педагог, работник структурного подразделения, ответственный за подготовку стиля жизни студентов, куратор, работник деканата, преподаватель или другое лицо, обеспечивающее сопровождение) в образовательно-культурной среде вуза.

Литература

Алексеенко Т.Ф., Рудакова И.А., Щербакова Л.И. Рельефы идентификационного пространства российского студенчества. Новочеркасск: Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт), 2005. 114 с.

Бендас Т.В. Психология лидерства. СПб.: Питер, 2009. 448 с.

Габдуллин Г.Г., Ярмакеев И.Э. Воспитательный потенциал педагогических дисциплин: учеб. пособие для системы доп. проф. пед. образования. Казань: Издательство Казанского педагогического университета, 2004. 463 с.

Карабанов С.Н. Стиль жизни студенческой молодежи в условиях трансформации современной России: дис. … канд. социол. наук. Волгоград, 2003. 184 с.

Луков В.А., Луков В.А. Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Издательство Национального института бизнеса, 2008. 782 с.

Рыжанова А.О. Развитие социальности в культуре информационного общества // Проблемы инженерно-педагогического образования. 2012. № 36. С. 240–245.

Севастьянова О.А. Социально-педагогические условия социализации студенческой молодежи в воспитательном процессе вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. Луганск, 2007.

Таирова Н.Р. Практики конструирования стилей жизни студентов в провинциальных вузах России: автореф. дис. … канд. социол. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 226 с.
Фесенко М.В. Социализация одаренных учащихся в образовательном пространстве университета: автореф. дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2005. 196 с.
Шеина Л.А. Студенческое самоуправление как средство социализации молодежи: автореф. дис. … канд. пед. наук. Луганск, 2010.

References

Alekseenko, T. F. (2005). *Reliefs of the identification space of Russian students* [Rel'efy identifikacionnogo prostranstva rossijskogo studenchestva]. Novocherkassk: Yuzhno-Rossiyskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet (Novocherkasskiy politekhnicheskiy institut).
Bendas, T. V. (2009). *Psychology of Leadership* [Psihologija liderstva]. Saint Petersburg: Piter.
Fesenko, M. V. (2005). *Socialization of gifted students in the educational space of the University* [Socializacija odarennyh uchashhihsja v obrazovatel'nom prostranstve universiteta] [dissertation abstract]. Orenburg.
Gabdullin, G. G. (2004). *Educational potential of pedagogical disciplines* [Vospitatel'nyj potencial pedagogicheskih disciplin]. Kazan: Publishing House of Kazan Pedagogical University.
Karabanov, S. N. (2003). *The lifestyle of students in the conditions of transformation of modern Russia* [Stil' zhizni studencheskoj molodezhi v uslovijah transformacii sovremennoj Rossii] [dissertation]. Volgograd.
Lukov, V. A., & Lukov, V. A. (2008). *Thesauruses. Subject organization of humanitarian knowledge* [Tezaurusy. Sub”yektnaya organizatsiya gumanitarnogo znaniya]. Moscow: Publishing House of the National Institute of Business.
Ryzhanova, A. O. (2012). The development of sociality in the culture of the information society [Razvitie social'nosti v kul'ture informacionnogo obshhestva]. *Problemy inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovanija,* (36), 240–245.
Sevastyanova, O. A. (2007). *Socio-pedagogical conditions of socialization of students in the educational process of the university* [Social'no-pedagogicheskie uslovija socializacii studencheskoj molodezhi v vospitatel'nom processe vuza] [dissertation abstract]. Lugansk.
Sheina, L. A. (2010). *Student self-government as a means of socialization of youth* [Studencheskoe samoupravlenie kak sredstvo socializacii molodezhi] [dissertation abstract]. Lugansk.
Tairova, N. R. (2009). *The practice of designing students' lifestyles in provincial universities of Russia* [Praktiki konstruirovanija stilej zhizni studentov v provincial'nyh vuzah Rossii] [dissertation abstract]. Rostov-on-Don.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИГР В ВЫСШЕМ ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОПЫТ ОДНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)[1]

И.Н. Чеботарева, О.С. Пашутина, А.В. Лясковец

Юго-Западный государственный университет
(Курск, Россия)

Резюме. *В статье анализируется познавательный эффект от использования компьютерных образовательных игр при подготовке будущих юристов в вузе. Актуальность изучения данного вопроса обусловлена поиском современным высшим образованием оптимальных образовательных практик, позволяющих обеспечить достижение стоящих перед ним целей. Авторы статьи выдвигают гипотезу о том, что компьютерные образовательные игры имеют значимый когнитивный эффект. В статье описывается эксперимент, направленный на установление познавательного результата использования игры в образовательном процессе при проведении занятий со студентами юридического факультета с субъективной (мнение студентов) и с объективной (мнение преподавателей) точек зрения. С этой целью в собственной педагогической практике авторами используется разработанная ими компьютерная образовательная игра «Уголовное дело», предназначенная для обучения юристов профессиональным компетенциям следователя. Авторы проводят исследование, в котором с помощью методов педагогических наблюдений, интервьюирования, анкетирования, а также метода экспертных оценок оценивают способность компьютерной образовательной игры, на примере игры «Уголовное дело», обучить студента профессиональным компетенциям следователя. Полученные в ходе эксперимента результаты подтвердили высокий познавательный эффект от использования компьютерных образовательных игр в обучении юристов как по мнению студентов, которые указали на приобретение ими новых знаний, систематизацию имеющихся после обучения посредством игры, так и по мнению преподавателей, основанному на объективных данных результатов тестирования студентов на определение их уровня знаний. В итоге авторами формулируется вывод, что компьютерные образовательные игры имеют множество положительных качеств, влияющих на получение как теоретических знаний, так и практических навыков, в связи с чем они с успехом могут дополнить традиционные формы обучения. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения данного вопроса.*

Ключевые слова: *высшее образование, высшее юридическое образование, образовательные технологии, обучающие игры, деловые игры, серьезные игры, компьютерные образовательные игры.*

APPLICATION OF COMPUTER EDUCATIONAL GAMES IN HIGHER LEGAL EDUCATION (AN EXPERIMENT EXPERIENCE)

Irina N. Chebotareva, Olesya S. Pashutina, Andrey V. Lyaskovets

Southwest State University
(Kursk, Russia)

Abstract. *The article analyzes the cognitive effect of the use of computer educational games in the future lawyers training at university. The relevance of studying this issue is due to the search for*

[1] Работа выполнена в рамках реализации программы развития ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

modern higher education of optimal educational practices that allow one to achieve the goals it faces. The authors of the article put forward a hypothesis that computer educational games have a significant cognitive effect. The article describes an experiment aimed at establishing the cognitive result of using a game in the educational process when conducting classes with students of the Faculty of Law from the subjective (students' opinion) and objective (teachers' opinion) points of view. For this purpose, in their own pedagogical practice, the authors use the computer educational game "Criminal Case" developed by them, designed to train lawyers' professional competencies of an investigator. The authors conduct a study in which, using the methods of pedagogical observation, interviewing, questioning, as well as the method of expert assessments, they evaluate the ability of a computer educational game, using the example of the game "Criminal Case", to train a student the professional competencies of an investigator. The results obtained during the experiment confirmed a high cognitive effect of the use of computer educational games in teaching lawyers, both in the opinion of students, who indicated that they acquired new knowledge, systematization of existing knowledge after training through the game, and in the opinion of teachers, based on objective data from the results of testing students to determine their level of knowledge. As a result, the authors formulate the conclusion that computer educational games have many positive qualities that affect both the acquisition of theoretical knowledge and practical skills, and therefore they can successfully supplement traditional forms of education. The results of the study can be used to study this issue further.

Keywords: *higher education, higher legal education, educational technologies, educational games, business games, serious games, computer educational games.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-87-96

Введение

Современное высшее образование находится в поиске оптимальных путей, обеспечивающих достижение поставленных перед ним целей, важнейшей из которых является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства. Изменения в подходах к организации образовательного процесса в высшей школе (многоуровневое образование, компетентностный подход), как представляется, в немалой степени обусловлены (и в связи с этим не могут их не учитывать) происходящими изменениями окружающего нас мира, связанными с цифровой революцией. В частности, обилие и легкодоступность информации в интернете обусловливают нежелание студентов быть пассивными слушателями и заучивать материал, который они могут получить по первому запросу в поисковой строке браузера, молодое поколение предпочитает интерактивное обучение. При этом доминирование традиционных форм обучения не позволяет сформировать у выпускников практическую способность эффективно применять полученные теоретические знания на практике, зачастую у них нет компетенций, соответствующих современным требованиям, а также практических навыков, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Новые подходы требуют новых образовательных технологий.

Игры, всегда успешно используемые в развитии детей, в современном мире все более активно стали применяться в обучении взрослых в самых разных сферах – от приобретения практических навыков поведения в обычных житейских ситуациях, до получения профессиональных компетенций, в том числе в сфере высшего образования. Они с успехом используются в обучении управлению транспортными средствами (Стерхова, 2018), а также медицинском (Юдаева и др., 2019) и юридическом (Джиоева, 2021; Османов, 2020) образовании и др. Речь идет об образовательных играх.

Стоит отметить, что использование термина «игра» не должно вводить в заблуждение: образовательные игры не преследуют цели развлечь игроков, а применяются для профессиональной подготовки, получения знаний, отработки умений и навыков

(Djaouti, Alvarez, Jessel, 2011). Особенностью их является то, что первоочередные цели образовательной деятельности (формирование компетенций, приобретение знаний, умений, отработка навыков) достигаются посредством игровой деятельности в ходе выполнения игровых заданий. В зарубежной литературе такого рода игры относятся к так называемым «серьезным играм» (serious game) (Djaouti, Alvarez, Jessel, Rampnoux, 2011; Khan et al., 2021) и являются одной из их значительного числа разновидностей. В отечественной литературе их называют «деловыми».

По мнению исследователей, деловые игры представляют собой специально организованную имитацию принятия управленческих решений в различных (реальных или потенциально возможных) ситуациях путем организации коллективной деятельности по заданным правилам и условиям (Шарипов, 2012). В ходе таких игр обучающиеся, примеряя на себя определенные роли, отрабатывают конкретные проблемные и производственные ситуации, а также в процессе обучения создается модель реальной деятельности, что позволяет обучающимся погрузиться в обучение, стимулирует их к получению полезных знаний и умений (Ваганова, Жидков, 2020).

Уже на протяжении многих лет проводятся исследования влияния игр на процесс обучения, свидетельством чему являются обзоры имеющихся по данному вопросу публикаций как в России (Карауылбаев, 2012), так и за рубежом (Behl et al., 2022). Ученые и практики приходят к одному и тому же выводу: обучение посредством игры оказывает положительный эффект на обучаемых – не только детей, но и взрослых, особенно молодых людей, представляющих студенческое сообщество (Wouters et al., 2013; Ullah et al., 2022; Макарова, 2021). Образовательные игры преодолевают ограниченность монологичности и ретрансляционности, присущих традиционным формам вузовского обучения. Они имеют множество положительных качеств, влияющих на получение как теоретических знаний, так и практических навыков. С одной стороны, отображение конкретных образовательных целей в игровой форме повышает мотивацию обучающихся, концентрирует внимание, мобилизует усилия, направленные на решение проблем, позволяя ощутить чувство успеха и поверить в собственные силы, как следствие, улучшается приобретение ими знаний (Papastergiou, 2009; Miller et al., 2011; Sánchez, Olivares, 2011). С другой стороны, обучение происходит посредством собственного опыта, имеющего прямое и непосредственное отношение к практической профессиональной деятельности, но в игровой среде. Это означает, что знания, приобретенные во время игры, можно применять в реальности (Akhgar et al., 2019). Такие игры способны облегчить переход от обучения в аудитории к применению полученных знаний в профессиональной деятельности: моделируя реальную ситуацию, образовательные игры позволяют приобрести знания, умения и тренируют навыки, которые необходимы юристам в их практической деятельности, прежде чем им придется столкнуться с реальными жизненными ситуациями, извлечь уроки из своих ошибок в безопасной среде, что в перспективе должно позволить свести к минимуму количество ошибок, совершаемых в условиях реальной профессиональной деятельности.

Следует отметить, что деловые игры давно и с успехом используются в обучении юристов дисциплинам уголовно-процессуального и криминалистического цикла в форме ролевой игры (Крегель, 2020; Ионова и др., 2018; Репьев, 2020), когда студент «играет» в свою будущую профессию, имитирует предстоящую профессиональную деятельность. Развитие компьютерных технологий не могло не повлиять на традиционные формы деловых игр и позволило воплощать их в форме компьютерных образовательных игр, воспринявших в целом концепт обучающих игр, но позволяющих реализовать их не в реальном, а в виртуальном мире, впитавших в себя также все преимущества компьютерных игр, имеющих свою специфику и особенности. В частности,

компьютерные игры способствуют расслаблению, виртуальной реализации себя в более успешной, независимой социальной роли, уменьшению страха и проч. Еще одной особенностью является присущая таким играм мобильность и доступность образовательного процесса, важность которой была осознана в условиях перехода к дистанционному обучению в период введения ограничительных мероприятий, направленных на сдерживание распространения инфекции COVID-19.

Указанные выше обстоятельства обусловили разработку и внедрение в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» компьютерной образовательной игры под названием «Уголовное дело» для обучения студентов юридического факультета дисциплинам так называемого уголовно-процессуального блока, к которым относятся уголовно-процессуальное право, криминалистика, оперативно-розыскная деятельность, уголовно-процессуальные акты и др.

Данная игра представляет собой симулятор профессиональной деятельности следователя. Она содержит комплекс заданий, выполняя которые студент имитирует осуществление действий и принятие решений в ходе расследования уголовного дела от лица следователя. Архитектура игровой деятельности игрока в роли следователя соответствует действующему нормативно-правовому регулированию процесса производства по уголовному делу, установленному российским законодательством. Учебная цель в игре ставится в форме игровой задачи (осуществить действие, принять решение от лица следователя в моделируемой ситуации), успешное выполнение учебного задания связывается и с игровым результатом (правильность или неправильность действий и решений «следователя» оценивается в процессе игры его виртуальным руководителем – «руководителем следственного органа» (в течение всей игры) и «прокурором» (на этапе принятия решения, завершающего стадию производства по уголовному делу)). Обучение профессиональным компетенциям следователя происходит посредством выполнения игровых заданий, которые представляют собой выбор варианта (или нескольких вариантов) решения стоящих перед игроком задач из предложенных, среди которых есть как верные, так и неверные. Выполняя игровые задания, студент демонстрирует наличие у него знаний в том или ином вопросе или их отсутствие. На всем протяжении игры у игрока имеется возможность обратиться к справочному нормативно-правовому, а также учебному материалу, имплементированному в структуру игры, ознакомившись с которым, он сможет выполнить задание правильно, восполнить пробелы в знаниях самостоятельно или, если он сомневается в верности своего выбора, проверить себя. Данная игра может применяться в ходе практических занятий со студентами в аудитории и как вид самостоятельной работы.

Еще на этапе разработки и тестирования данного образовательного продукта была выявлена высокая востребованность игровых технологий среди молодежи. Опрос студентов, проведенный в 2021 г., показал, что 95,8 % (всего опрошено было 118 студентов очной формы обучения юридического факультета Юго-Западного государственного университета) считали, что использование игровых технологий могло бы стать важным дополнением к традиционным лекциям и практическим занятиям. Одновременно проведенные авторами научные исследования показали высокий мотивационный (Чеботарева и др., 2020a) и педагогический (Чеботарева и др., 2020b) потенциал использования игровых образовательных технологий, однако до применения в образовательном процессе нашей игры сложно было дать оценку эффективности ее использования и составить собственное представление о познавательном эффекте игры.

Данная статья представляет собой анализ способности игры обучить студента профессиональным компетенциям следователя (выявить познавательный эффект игры)

на примере использования авторами в собственной педагогической практике компьютерной образовательной игры «Уголовное дело».

Методология исследования

Методология данного исследования включает методы педагогических наблюдений, интервьюирования, анкетирования, а также методы экспертных оценок.

Студентам было предложено пройти тестирование на определение уровня знаний по основным вопросам, составляющим содержание игровых заданий, после этого они должны были выполнить игровые задания (пройти игру), а затем вновь ответить на вопросы теста. Тестирование студентов до и после игры имело целью определить их уровень знаний, умений и навыков по некоторым ключевым вопросам, на приобретение которых были направлены игровые задания. Предварительное тестирование позволило выявить уровень знаний студентов до прохождения игры, последующее – оценить изменения в нем. Вопросы тестовых заданий были идентичны. Тестирование проводилось анонимно, полученные результаты не влияли на академическую успеваемость студентов по изучаемым дисциплинам, а в целом эксперимент проводился во внеучебное время, добровольно, в компьютерном классе университета. Данное тестирование позволило на основе объективных данных оценить результат познавательного эффекта игры преподавателями.

Кроме того, студентам было предложено ответить на вопросы анкеты и дать собственную оценку пользы игры как способа, позволяющего приобрести знания, так и его результата. Опрос был направлен на установление мнения студентов о востребованности данной образовательной технологии и ее преимуществах, а также на выявление их собственной оценки изменения уровня знаний или их качественных характеристик после прохождения игры. Студентам также была предоставлена возможность высказать свое мнение, при этом выйти за рамки поставленных вопросов.

В эксперименте участвовали 38 студентов очной формы обучения юридического факультета Юго-Западного университета. Авторы выдвинули гипотезу о том, что компьютерные образовательные игры имеют хорошую способность обучать. Полученные в ходе тестирования и анкетирования данные позволили сделать некоторые выводы относительно эффективности обучения с помощью игры с объективной и субъективной точек зрения.

Результаты

Субъективная оценка эффективности обучения с помощью игры (мнение студентов). Проведенное анкетирование свидетельствует о высокой востребованности среди студентов использования игр в обучении. Так, на этапе предшествующего игре опроса 98,4 % студентов положительно высказались об использовании игр в обучении, всего лишь один студент высказался негативно, указав, что не любит компьютерные игры в принципе и полагает, что игровая форма не позволяет получить необходимые знания, сформировать навыки и умения, однако при последовавшем после прохождения игры опросе данный студент указал, что он изменил свое мнение на положительное (сохранив при этом общее негативное отношение к компьютерным играм), и в итоге 100 % студентов высказались позитивно об использовании игр в обучении.

При этом мнение студентов о тех характеристиках игры, которые формируют общую ее положительную оценку, не осталось неизменным до и после прохождения игры. До того, как приступить к игре, 46 % студентов объяснили свое положительное отношение тем, что игровая форма мотивирует их на обучение; 38,1 % указали на то, что игровая форма делает обучение легким, им не надо прилагать усилия; 77,8 % опро-

шенных считали, что игровая форма делает процесс обучения увлекательным. После прохождения игры количество студентов, полагающих, что игровая форма мотивирует их на обучение, увеличилось до 75,7 %; количество студентов, считающих, что игровая форма делает обучение легким и им не надо прилагать усилия, снизилось и стало 29,7 %. Также снизилось, хоть и незначительно, количество студентов, которые изначально ответили, что игровая форма делает процесс обучения увлекательным. Их стало 75,7 %. При этом сама игра студентам понравилась, большинство поставили ей 9–10 баллов по 10-балльной шкале (такое мнение выразили 81,6 % опрошенных).

Давая собственную оценку знаниям, умениям и навыкам, которые они приобрели в результате обучения посредством игры, студенты указали на то, что после ее прохождения они узнали много нового о деятельности следователя на этапе возбуждения уголовного дела (так посчитали 71,1 %), также отметили, что имеющиеся у них знания систематизировались, сложилась целостная картина деятельности следователя на определенном этапе производства по уголовному делу (при традиционных формах обучения, следует отметить, это является предметом изучения разных дисциплин) (на это указали 89,5 %).

Таким образом, результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что имеется высокая востребованность использования игр в обучении среди студенческого сообщества. Общее представление студентов о преимуществах игровых форм обучения как об увлекательности и легкости процесса обучения в игровой форме несколько изменилось после прохождения игры, что обусловлено конкретными характеристиками игры «Уголовное дело». Она оказалась не так легка, как того ожидали студенты, однако прохождение данной игры позволило студентам отметить у себя рост мотивированности на обучение (некоторые студенты изъявили желание пройти игру не один раз, увлеклись игровым процессом, открывая для себя все новые и новые ее возможности, высказали желание пройти другие игровые модули), а кроме того, по мнению самих же студентов, они приобрели новые знания, а имеющиеся систематизировали.

Объективная оценка эффективности обучения с помощью игры (результаты тестирования на определение уровня знаний). Студентам было предложено ответить на семнадцать вопросов теста, соответствующих некоторых ключевым игровым заданиям. В результатах тестирования студентов до прохождения игры уровень правильных ответов составил 41 %, после выполнения игровых заданий – 52 %, при этом соотношение правильных и неправильных ответов увеличилось в пользу первых по десяти из семнадцати тестовых заданий. Так, если до прохождения игры на то, что участие понятых при проведении осмотра места происшествия обязательно, ответили десять студентов (дали правильный ответ на вопрос теста), то после прохождения игры таких студентов стало тридцать один. Если до игры на три вопроса из семнадцати предложенных не было дано ни одного правильного ответа, то после выполнения игровых заданий полностью неразрешимых заданий не было, также увеличилось количество правильных вариантов ответов в тестовых заданиях с множественным выбором (они при подсчете результатов были оценены нами в целом как неверные). По четырем заданиям соотношение правильных и неправильных ответов не изменилось (все эти задания были с множественным выбором правильных ответов). Стоит также отметить, что один студент на три из семнадцати предложенных тестовых заданий при последующем тестировании указал неверные варианты ответов, хотя в предшествующем тестировании они были верны. Данное обстоятельство, как видится, обусловлено анонимностью тестирования и отсутствием значимости влияния его результатов на академическую успеваемость. При таких обстоятельствах вполне вероятно, что студент намеренно выбрал очевидно неверный для него ответ.

В целом полученные результаты свидетельствуют о хорошем познавательном эффекте игры. Представляется, ее использование в процессе обучения на систематической основе еще больше повысит эффективность, поскольку студенты будут знакомы с пользовательским интерфейсом и функционалом игры. Следует обратить внимание на то, что при участии в эксперименте студенты были ограничены во времени, предоставленном им для предварительного и последующего тестирования, а также для прохождения игры. При этом данную игру они видели впервые и, не желая читать рекомендации к прохождению игры, многие выполняли действия интуитивно, определенное время заняло и «знакомство» с игрой. Очевидно, наличие неограниченного времени, позволило бы пользователям в большей мере раскрыть функционал игры. Спешка у некоторых из студентов привела их к использованию метода проб и ошибок, когда они проходили задания необдуманно, перебирая варианты в надежде найти правильный. Представляется, указанные недостатки скорее являются побудительной причиной для совершенствования как самой игры, так и методики ее использования в образовательном процессе.

Выводы

Таким образом, проведенный эксперимент позволяет сделать вывод о том, что компьютерная образовательная игра «Уголовное дело» имеет значимый познавательный эффект и способна обучить студента (в данном конкретном случае – профессиональным компетенциям следователя) как по оценке студентов, так и на основе объективных данных.

Пользователи игры «Уголовное дело» дали ей высокую оценку, отметили высокий познавательный эффект, который она оказала на них: подавляющее большинство студентов констатировали, что они узнали много нового, а имеющиеся у них знания систематизировались, выстроилась целостная картина будущей практической деятельности. Субъективная оценка подтверждается объективными данными – результатами тестирования студентов на изменение их знаний до и после прохождения игры.

Выполнение игровых заданий способствовало приобретению студентами новых знаний, систематизации уже имеющихся. В этом смысле игра способствует в значительной мере улучшению межпредметных связей. В процессе игры не только приобретаются непосредственные знания на определенных этапах игры как из самих игровых заданий, так и из сопровождающего их справочного и учебного материала, но и происходит трансформация теоретических знаний в практические (например, в ситуации необходимости принятия решений).

Безусловно, не каждую тему из учебного курса изучаемых дисциплин можно освоить при помощи игры. Очевидно, образовательные игры не должны заменять классические формы обучения в вузе, такие как лекции, практические занятия, семинары. Скорее игры следует рассматривать как обогащающие и дополняющие существующие подходы к обучению студентов, обеспечивающие связь между аудиторными занятиями и обучением на практике.

Проведенное исследование может быть использовано для более глубокого изучения данного вопроса.

Литература

Ваганова О.И., Жидков А.А. Использование интерактивных методов обучения в преподавании правовых дисциплин // Балканское научное обозрение. 2020. Т. 4. № 3 (9). С. 18–21. https://doi.org/10.34671/SCH.BSR.2020.0403.0004

Джиоева Л.Г. Роль игровых технологий обучения в профессиональном становлении студентов – будущих юристов // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 421–424.

Ионова Е.В., Савельева М.В., Смушкин А.Б. Отдельные аспекты методики преподавания дисциплин криминалистического цикла // Всероссийский криминологический журнал. 2018. Т. 12. № 2. С. 247–257. https://doi.org/10.17150/2500-4255.2018.12(2).247-257

Карауылбаев С.К. Компьютерные учебно-деловые игры как метод подготовки будущих специалистов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 159–163.

Крегель А.П. Деловая игра как метод интерактивного обучения юристов на примере тактики осмотра места происшествия: теоретические основы // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 88 (30). С. 44–48.

Макарова Н.В. Игровые технологии обучения на занятиях в высшей школе // Проблемы современного образования. 2021. №4. С. 239–249. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-4-239-249

Османов М.М. Деловая игра как метод правового обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–3. С. 198–201.

Репьев А.Г. Деловая игра как активная форма проведения занятий (опыт обучения деятельности участковых уполномоченных полиции) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 1 (80). С. 84–89. https://doi.org/10. 24411/1999-6241-2020-11013

Стерхова Н.С. Применение интерактивных методов обучения в процессе обучения вождению // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12. № S1. С. 231–235.

Чеботарева И.Н., Пашутина О.С., Лясковец А.В., Махова В.В. Игра и игрофикация: мотивационный потенциал и его использование в обучении студентов-юристов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 2. С. 136–149.

Чеботарева И.Н., Пашутина О.С., Лясковец А.В., Махова В.В. Игра и игрофикация: образовательный потенциал и его использование в обучении студентов-юристов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 4. С. 109–122.

Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 448 с.

Юдаева Ю.А., Лыскина М.Е., Негодяева О.А., Снасапова Д.М., Виноградова Г.Ф. Роль симуляционных технологий в отработке навыков сердечно-легочной реанимации // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28896 (дата обращения: 26.07.2023).

Akhgar B., Redhead A., Davey S., Saunders J. Introduction: Serious Games for Enhancing Law Enforcement Agencies // Serious Games for Enhancing Law Enforcement Agencies. From Virtual Reality to Augmented Reality. Ed. by Akhgar B. Springer, 2019. Pp. 1–11. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29926-2

Behl A., Jayawardena N., Pereira V. [et al.] Gamification and e-learning for young learners: A systematic literature review, bibliometric analysis, and future research agenda // Technological Forecasting and Social Change. 2022. Vol. 176. 121445. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121445

Djaouti D., Alvarez J., Jessel J. P., Rampnoux O. Origins of serious games. In Serious games and edutainment applications. London: Springer, 2011. Pp. 25-43.

Djaouti D., Alvarez J., Jessel J.-P. Classifying serious games: the G/P/S model // Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches. IGI Global, 2011. Pp. 118–136. https://doi.org/10.4018/978-1-60960-495-0.ch006

Khan N., Muhammad K., Hussain T., Nasir M., Munsif M., Imran A.S., Sajjad M. An adaptive game-based learning strategy for children road safety education and practice in virtual space // Sensors. 2021. Vol. 21 (11). 3661; https://doi.org/10.3390/s21113661

Miller L.M, Chang C.I., Wang S., Beier M.E., Klisch Y. Learning and motivational impacts of a multimedia science game. // Computers & Education. 2011, Vol. 57(1) Pp. 1425–1433. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.016

Papastergiou M. Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: impact on educational effectiveness and student motivation. // Computers & Education. 2009. Vol. 52(1). Pp. 1–12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004

Sánchez J, Olivares R. Problem solving and collaboration using mobile serious games // Computers & Education. 2011. Vol. 57 (3) Pp. 1943–1952. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.012.

Ullah M., Amin S.U., Munsif M., Safaev U., Khan H., Khan S., Ullah H. Serious games in science education. A systematic literature review // Virtual Reality & Intelligent Hardware. 2022. Vol. 4. No. 3. Pp. 189-209. https://doi.org/10.1016/j.vrih.2022.02.001.

Wouters P., Van Nimwegen C., Van Oostendorp H., VanDer Spec E.D. A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games // Journal of educational psychology. 2013. Vol. 105 (2). Pp. 249–265. https://doi.org/10.1037/a0031311

References

Akhgar B., Redhead A., Davey S., & Saunders J. (2019). Introduction: Serious Games for Enhancing Law Enforcement Agencies. In B. Akhgar (Ed.), *Serious Games for Enhancing Law Enforcement Agencies. From Virtual Reality to Augmented Reality* (pp. 1–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29926-2

Behl, A., Jayawardena, N. S., Pereira, V. E., Islam, N., Giudice, M. D., & Choudrie, J. (2022). Gamification and e-learning for young learners: A systematic literature review, bibliometric analysis, and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, *176*, 121445. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121445

Chebotareva I., Pashutina O., Liaskovets A., & Makhova V. (2020a). Game and Gamification: Increasing Learning and Motivational Potential in Law Students Training [Igra i igrofikatsiya: motivatsionnyy potentsial i ego ispol'zovanie v obuchenii studentov-yuristov]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika*, *10*(2), 136–149.

Chebotareva I., Pashutina O., Liaskovets A., & Makhova V. (2020b). Game and Gamification: Increasing Learning and Educational Potential in Law Students Training [Igra i igrofikatsiya: obrazovatel'nyy potentsial i ego ispol'zovanie v obuchenii studentov-yuristov]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika*, *10*(4), 109–122.

Djaouti, D., Alvarez, J., & Jessel, J.-P. (2011). Classifying serious games: the G/P/S model. In *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches* (pp. 118–136). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-60960-495-0.ch006

Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J. P., & Rampnoux, O. (2011). Origins of serious games. In *Serious games and edutainment applications* (pp. 25–43). London: Springer.

Dzhioeva, L. G. (2021b). The Role of Game Teaching Technologies in The Professional Formation of Students – Future Lawyers [Rol' igrovykh tekhnologiy obucheniya v professional'nom stanovlenii studentov – budushchikh yuristov]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, *10*(1), 421–424.

Ionova, E.V ., Savelyeva, M. V., & Smushkin, A. B. (2018). Some Aspects of the Methodology of Teaching Criminalistic Disciplines [Otdel'nye aspekty metodiki prepodavaniya distsiplin kriminalisticheskogo tsikla]. *Russian journal of criminology*, *12*(2), 247–257. https://doi.org/10.17150/2500-4255.2018.12(2).247-257

Karauylbayev, S. K. (2012). Business-Training Computer Games as Method of Future Specialist Training [Komp'yuternye uchebno-delovye igry kak metod podgotovki budushchikh spetsialistov]. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 159–163.

Khan, N., Muhammad, K., Hussain, T., Nasir, M., Munsif, M., Imran, A. S., & Sajjad, M. (2021). An Adaptive Game-Based Learning Strategy for Children Road Safety Education and Practice in Virtual Space. *Sensors*, *21*(11), 3661. https://doi.org/10.3390/s21113661

Kregel, A. P. (2020). Business Game as a Method of Interactive Training of Lawyers on the Example of Tactics for Inspecting a Place of Accident: Theoretical Bases [Delovaya igra kak metod in-

teraktivnogo obucheniya yuristov na primere taktiki osmotra mesta proisshestviya: teoreticheskie osnovy]. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 88*(30), 44–48.

Makarova, N. V. (2021). Game-Based Learning Technologies in Higher Education [Igrovye tekhnologii obucheniya na zanyatiyakh v vysshey shkole]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, (4), 239–249. https://doi.org/10.31862/2218-87112021-4-239-249

Miller, L. M, Chang, C. I., Wang, S., Beier, M. E., & Klisch Y. (2011). Learning and Motivational Impacts of a Multimedia Science Game. *Computers & Education, 57*(1), 1425–1433. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.016

Osmanov, M. M. (2020) Business Game as a Legal Learning Method [Delovaya igra kak metod pravovogo obucheniya]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (3), 198–201.

Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on Educational Effectiveness and Student Motivation. *Computers & Education, 52*(1), 1–12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004

Repiev, A. G. (2020). Business Game as an Active Form of Training District Police Officers [Delovaya igra kak aktivnaya forma provedeniya zanyatiy (opyt obucheniya deyatel'nosti uchastkovykh upolnomochennykh politsii)]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh, 25*(1), 84–89. https://doi.org/10. 24411/1999-6241-2020-11013

Sánchez, J, & Olivares, R. (2011). Problem solving and collaboration using mobile serious games. *Computers & Education*, 57(3), 1943–1952. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.012.

Sharipov, F. V. (2012). *Pedagogy and psychology of higher education* [Pedagogika i psihologija vysshej shkoly]. Moscow: Logos.

Sterkhova, N. S. (2018). Usage of Interactive Methods of Studying in the Process of Teaching Driving Skills [Primenenie interaktivnykh metodov obucheniya v protsesse obucheniya vozhdeniyu]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk, 12*(S1), 231–235.

Ullah, M., Amin, S. U., Munsif, M., Safaev, U., Khan, H., Khan, S., & Ullah H. (2022). Serious Games in Science Education. A Systematic Literature Review. *Virtual Reality & Intelligent Hardware, 4*(3), 189–209. https://doi.org/10.1016/j.vrih.2022.02.001

Vaganova, O. I., & Zhidkov, A. A. (2020). Features of Using Interactive Teaching Methods in Secondary Vocational Education [Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya v prepodavanii pravovykh distsiplin]. *Balkanskoe nauchnoe obozrenie, 4*(3), 18–21. https://doi.org/10.34671/SCH.BSR.2020.0403.0004

Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & VanDer Spec, E. D. (2013). A Meta-analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of educational psychology, 105*(2), 249–265. https://doi.org/10.1037/a0031311

Yudaeva, Y. A., Lyskina, M. E., Negodyaeva, O. A., Snasapova, D. M., & Vinogradova, G. F. (2019). The Simulation Technologies Role in the Development of Skills of Cardiopulmonary Resuscitation [Rol' simulyatsionnykh tekhnologiy v otrabotke navykov serdechno-legochnoy reanimatsii]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (3). Retrieved from http://science-education.ru/ru/article/view?id=28896

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОКУРСНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.В. Чеснокова, А.И. Корнаухова

Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
(Липецк, Россия)

Резюме. *Статья посвящена вопросам изучения возможности и необходимости использования практико-исследовательских проектов при обучении студентов второго курса педагогического вуза иностранному языку как основной специальности. Обнаружено, что второкурсники не знакомы с такой педагогической технологией, как практико-исследовательские проекты, а также с синдромом или кризисом второкурсника, который не учитывается при организации обучения основной специальности, что нарушает принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых. В рамках статьи описаны как традиционные, так и другие возможные этапы организации и проведения практико-исследовательского проекта с использованием элементов кооперативного обучения, разработанные для студентов второго курса педагогического вуза, изучающих иностранные языки как основную специальность.*

Предлагается включение в обучение первому и второму иностранным языкам как основной специальности практико-исследовательских проектов, что позволит студентам осознать кризис второкурсника и справиться с ним, а также познакомит будущего учителя иностранных языков с эффективной педагогической технологией, которую второкурсник сможет применить в рамках педагогических практик и в будущей профессиональной деятельности. Для этого необходимо создать условия и ситуации, когда студент второго курса педагогического вуза смог бы провести исследование, направленное на рефлексию собственной деятельности с целью ее оптимизации.

В статье предлагаются два варианта возможного использования практико-исследовательских проектов, представлены некоторые материалы и выводы проведенного опытного обучения второкурсников английскому языку на основе практико-ориентированного проекта, описаны перспективы использования практико-исследовательских проектов при обучении второкурсников первому и второму иностранным языкам.

Ключевые слова*: практико-исследовательский проект, кризис второкурсника, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, педагогическое ядро образования, кооперативное обучение.*

THE USE OF PRACTICAL RESEARCH PROJECTS IN TEACHING SOPHOMORES A FOREIGN LANGUAGE AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Elena V. Chesnokova, Anastasia I. Kornaukhova

Semenov-Tyan-Shanskij Lipetsk State Pedagogical University
(Lipetsk, Russia)

Abstract. *The article is devoted to the issues of studying the possibility and necessity of using practical research projects when teaching second-year students of a pedagogical university specializ-*

ing in foreign languages. It has been found that sophomores are not familiar with such pedagogical technology as practical research projects, as well as with the syndrome or crisis of a sophomore, which is not taken into account when organizing training in the main specialty, which violates the principle of taking into account the age and individual characteristics of students. The article describes both traditional and other possible stages of organizing and conducting a practical research project using elements of cooperative learning, developed for second-year students of a pedagogical university studying foreign languages as their main specialty.

It is proposed to include practical research projects in teaching the first and second foreign languages as the main specialty, which will allow second-year students to realize and cope with the crisis of the sophomore, and also introduce would-be teachers of foreign languages to effective pedagogical technology that the sophomore will be able to apply in pedagogical practices and in future professional activities. To do this, it is necessary to create conditions and situations where a second-year student of a pedagogical university could conduct research aimed at reflecting on his or her own activities in order to optimize them.

The article offers two options for the possible use of practical research projects, presents some materials and conclusions of experimental teaching carried out among second-year students of English on the basis of a practice-oriented project, and also describes the prospects for the use of practical research projects in teaching second-year students the first and second foreign language.

Keywords: *practical research project, sophomore crisis, the principle of taking into account age and individual characteristics, pedagogical core of education, cooperative learning.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-97-105

Обучение иностранным языкам будущих учителей иностранных языков достаточно сложный процесс не только на начальной ступени. Как показали исследования в области психологии, студенты второго курса подвержены так называемому «кризису второкурсника» или «синдрому второкурсника». Кризис второкурсника – это «один из этапов нормативного возрастного кризиса идентичности, возникающего в особых условиях адаптации субъекта к обучению в высшем образовательном учреждении, это период, когда студенты второго курса университета могут испытывать стресс и негодование, связанные с учебой, они сталкиваются со своего рода кризисом жизненного цикла, ведь они переходят на новый этап жизни и обучения. Этот период может длиться от нескольких месяцев до полугода» (Кожевникова, Шрейбер, 2017, с. 382). Исследователи видят одну из основных причин возникновения «кризиса второкурсника» в отсутствии «сформированной профессиональной идентичности при поступлении в университет» (Кожевникова, Шрейбер, 2017, с. 382). К сожалению, некоторые студенты поступают в педагогический вуз на направление «иностранные языки» не из желания стать учителем иностранных языков, а из стремления выучить язык для реализации других целей. О.В. Кожевникова и Т.В. Шрейбер также полагают, что «отсутствие определенности при поступлении, вынужденность профессионального выбора, который не согласовывался с их истинными интересами и устремлениями, подрывает их веру в себя» (Кожевникова, Шрейбер, 2017, с. 390). Поэтому кризис второкурсников в педагогических вузах может характеризоваться снижением мотивации к изучению предметов педагогического цикла и к изучению первого и второго иностранного языка. И, несмотря на то, что второкурсники имеют уже достаточный опыт обучения в университете, на втором курсе адаптация к среде университета продолжается. На втором курсе в учебном плане появляются новые предметы, в том числе второй иностранный язык, педагогическая практика, к прохождению который студент не всегда готов. Второкурсники также иногда страдают от завышенных ожиданий со стороны родителей и близких. Исследователи отмечают, что снижение мотивации к обучению, утрата уверенности в правильности выбора профессии могут привести к неуспеваемости, к ухудшению отношений с окру-

жающими, к ухудшению здоровья. Для преодоления кризиса и стресса при обучении исследователи предлагают ряд мер. Ведь для успеха в обучении и профессиональной деятельности в будущем важно вовремя обратить внимание на кризис второкурсников и принять меры для его предупреждения и преодоления.

Проблема преодоления синдрома второкурсника может заключаться в том, что они не знакомы с этим явлением и, хотя ощущают тревожные признаки стресса от обучения, не до конца осознают природу его возникновения и возможные последствия. Поэтому студентов необходимо познакомить с таким явлением, как синдром или кризис второкурсника, выявить отсутствие или наличие симптомов кризиса, предложить рекомендации для предотвращения или борьбы с проблемами, вызванными данным синдромом. При этом необходим перенос «акцента с пассивного восприятия информации студентом на активный, осмысленный поиск и овладение знаниями, развитие критического мышления, творческий подход в выборе путей профессионального становления и саморазвития» (Сергеева, Надточева, 2010, с. 5). Как же можно решить эту проблему в рамках обучения первому или второму иностранному языку в педагогическом вузе? Как, осуществляя формирование коммуникативной и профессиональной компетенций обучающихся, показать возможность и необходимость наблюдения за собственной учебной деятельностью с целью ее корректировки?

На наш взгляд, помочь студенту преодолеть кризис второкурсника можно с помощью практико-исследовательских проектов, которые направлены не на исследование какого-либо объекта или субъекта (как это делается при организации проектной деятельности), а на самого исследователя с целью саморефлексии своей, в нашем случае, учебной деятельности и поиску путей оптимизации этой деятельности за счет изучения полученных научных знаний и приобретенного опыта при изучении первого или второго иностранного языка. Кроме того, в основу подобных проектов положена работа с проблемными ситуациями (в нашем случае – вопросами), которая «предполагает выявление проблемы и ее деталей, обсуждение возможных вариантов решения, анализ альтернативных способов выхода из проблемной ситуации, обоснование собственной позиции, умение выслушать мнение других людей, выработку заключительного решения» (Андриенко, 2018, с. 5).

Концепция практико-исследовательских проектов (Praxiserkundungsprojekt) была разработана группой ученых ФРГ как один из эффективных способов повышения качества подготовки (будущих) учителей немецкого языка в рамках международной программы «Deutsch Lehren Lernen» (DLL) (Ballweg et al., 2013). Так как изначально практико-исследовательские проекты были созданы для учителей немецкого языка, разработчики из культурного центра имени Гете предложили следующие шаги (этапы) для их проведения:

1) образование группы из 3-х человек и обсуждение плана проекта;
2) определение темы индивидуально каждым исследователем;
3) обсуждение тем исследования в группе, выбор одной из них;
4) анализ условий, в которых будет проводиться проект;
5) планирование проекта;
6) проведение проекта и сбор данных;
7) самооценка проекта каждым участником;
8) презентация проекта в группе;
9) создание общей презентации проекта;
10) рефлексия (10 Schritte zum Praxiserkundungsprojekt, 2012).

Учителям иностранного языка предлагалось создать группу из трех коллег, выбрать одну из технологий или методик преподавания иностранных языков и применять

ее на каждом занятии, наблюдая и фиксируя изменения или их отсутствие, отвечая на вопрос: что произойдет, если я на каждом уроке иностранного языка буду … (писать визуальные диктанты, смотреть короткие новости, использовать определенную игру, работать с креолизованными текстами, практиковать кооперативное чтение и т.д.). По истечении определенного срока учитель составляет отчет, дает самооценку проведенного проекта. Затем участники группы собираются вместе, отчитываются и обсуждают результаты своих проектов, создают общую презентацию – отчет о проведенном практико-исследовательском проекте. Разработчики культурного центра имени Гете предлагают также использовать этот проект в рамках педагогических практик будущих учителей иностранного языка.

Для работы со студентами второго курса мы предлагаем немного изменить классический вариант практико-исследовательского проекта, чтобы второкурсники могли провести рефлексию своей деятельности по усвоению первого или второго иностранного языка с учетом возможного кризиса второкурсника, с одной стороны, а с другой – познакомиться с новой педагогической технологией, что способствует совершенствованию коммуникативной и профессиональной компетенций будущего преподавателя иностранного языка.

В нашем случае практико-исследовательский проект включает организационный, поисковый, практический, презентационный, кооперативный и рефлексивный этапы (Чеснокова, 2023, с. 89–92). Мы позволили себе включить еще один этап практико-исследовательского проекта, а именно диагностический, для того чтобы выявить, насколько у студентов повышен уровень стресса и испытывают ли они кризис второкурсника. В рамках статьи мы опираемся на опыт проведения практико-исследовательского проекта «Преодоление кризиса второкурсника при изучении иностранных языков как основной специальности», проведенного со студентами второго курса ФГБО ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» в апреле–мае 2023 г.

Практико-ориентированный проект, направленный на преодоление кризиса второкурсника при изучении иностранных языков как основной специальности в педагогическом вузе, может включать следующие этапы:

1 этап – диагностический. Здесь второкурсникам можно предложить пройти тестирование, которое содержит следующие вопросы на изучаемом иностранном языке. В рамках статьи мы даем тест на русском языке, при проведении практико-исследовательского проекта следует проводить тестирование и все последующие шаги проекта на изучаемом иностранном языке. При этом необходимо учитывать уровень владения иностранным языком обучающимися, подбирать подходящие или адаптировать найденные учебные и аутентичные материалы.

Пример теста:

1. Чувствуете ли Вы себя подавленным из-за объема материала на иностранном языке, который вам необходимо усвоить за короткий промежуток времени?

А. Да, я часто это чувствую.

Б. Нет, я чувствую, что не успеваю.

2. Заметили ли Вы снижение вашей мотивации к изучению первого и второго иностранного языка?

А. Да, мне трудно сохранять мотивацию.

Б. Нет, у меня все еще есть мотивация учиться.

3. Чувствуете ли Вы, что запоминаете всю информацию, которую изучаете?

А. Нет, я часто забываю то, чему научился.

Б. Да, я чувствую, что хорошо запоминаю информацию.

4. Испытывали ли Вы трудности с совмещением изучения языка с другими обязанностями, такими как написание рефератов, участие в конкурсах и различных внеаудиторных мероприятиях?

А. Да, трудно все совместить.

Б. Нет, я умею эффективно распоряжаться своим временем.

5. Обращались ли Вы за дополнительными ресурсами или поддержкой, которые могли бы помочь Вам в изучении иностранных языков?

А. Нет, я не искал(а) никаких дополнительных ресурсов.

Б. Да, я обращался за дополнительными ресурсами или поддержкой.

6. Считаете ли Вы, что Ваши языковые пары готовят Вас к использованию языка в реальной жизни?

А. Нет, я не чувствую себя должным образом подготовленным.

Б. Да, я чувствую себя достаточно подготовленным.

7. Рассматривали ли Вы возможность отказаться от одного из языков, которые Вы изучаете, из-за трудностей, с которыми Вы сталкиваетесь?

А. Да, я подумывал(а) о том, чтобы отказаться от одного из языков.

Б. Нет, я не рассматривал возможность отказа от какого-либо из языков.

8. Считаете ли Вы, что Ваш опыт изучения языка в целом приятный?

А. Нет, это был неприятный опыт.

Б. Да, это был приятный опыт.

9. Заметили ли Вы какое-либо улучшение в процессе и результате изучения иностранных языков на втором курсе?

А. Нет, я не заметил никаких улучшений.

Б. Да, я заметил улучшение.

10. Считаете ли Вы, что Ваш опыт изучения языка стоил затраченных усилий?

А. Нет, я не чувствую, что это стоило затраченных усилий.

Б. Да, я чувствую, что это стоило затраченных усилий.

Подсчет баллов осуществляется самими второкурсниками. За каждый ответ «А» второкурсник получает один балл и два балла за каждый ответ «Б». После подсчета баллов студенты знакомятся с информацией о том, наблюдаются ли у них признаки кризиса второкурсника:

10–14 баллов. Возможно, Вы переживаете кризис в изучении языка на втором курсе. Важно обратиться за дополнительной поддержкой и ресурсами, которые помогут Вам сохранять мотивацию и справляться со своей рабочей нагрузкой.

15–20 баллов. Вы хорошо справляетесь с изучением языка и, возможно, не испытываете кризиса на втором курсе. Продолжайте в том же духе!

Далее студентам можно предложить проанализировать полученные результаты теста с помощью бланков рефлексии, например, использовав технологию незаконченных предложений: 1. Я узнал(а), что… 2. Я не думал(а), что … 3. Я не согласен (согласна) с результатами теста, так как …

После того как второкурсники заполнили бланки рефлексии, они обсуждают вначале в парах, затем в группах результаты тестирования, что соответствует принципам кооперативного обучения.

2 этап – организационный. На данном этапе преподаватель знакомит второкурсников со спецификой организации, целями и задачами проведения практико-исследовательских проектов.

3 этап – поисковый. Здесь возможны два варианта:

1. Первый вариант, при котором второкурсникам предлагается найти самостоятельно или проработать подготовленный преподавателем кейс, который включает следующие разделы: причины, которые могут вызывать стресс, кризис студента второго курса, советы, методы и приемы по преодолению стресса. В кейсе могут быть даны ссылки на видео, статьи, статистику и прочие аутентичные, в том числе электронные учебные материалы по тематике проекта, а также дидактизированный учебный материал из учебника или учебного пособия. Одним из заданий кейса может стать подбор видео по тематике проекта, которые студент мог бы использовать на педагогической практике, и разработка заданий к нему. Далее каждый студент формулируют для себя практико-исследовательский вопрос: что произойдет, если я в течение … каждый день буду…?».

2. При втором варианте практическая часть работы осуществляется в основном аудиторно. Например, чтение текста в соответствии с технологией кооперативного обучения, следуя которой, второкурсники читают текст(ы) и выполняют задания в режиме: индивидуально – в паре – в группе, или работают над текстом в группе из 3-х человек, выполняя разные задания, и обсуждают потом в этой группе правильность и полноту их выполнения. Текст, например, может быть посвящен причинам появления кризиса второкурсника, стресса при изучении первого или второго иностранного языка и т.д. Студенты могут также читать разные электронные тексты с одним заданием: составить, например, список причин возникновения стресса при изучении второго иностранного языка.

3. Далее второкурсникам можно предложить посмотреть видео или ряд видео на иностранном языке, которые показывают, как можно преодолеть синдром второкурсника, избежать или побороть стресс при изучении иностранных языков. Студенты составляют список рекомендаций индивидуально, затем готовят в парах общий список рекомендаций и затем обсуждают их с остальными студентами. В конце этого этапа каждый студент выбирает одну из рекомендаций и формулируют для себя практико-исследовательский вопрос: что произойдет, если я в течение … каждый день буду…?».

4 этап – практический. Второкурсник, сформулировав практико-исследовательский вопрос, должен каждый день следовать выбранному совету, наблюдая при этом за изменениями или их отсутствием в своей учебной деятельности и отношению к ней. Студент готовит отчет на иностранном языке следуя определенному плану. Например, кризис второкурсника, причины его возникновения, рекомендации по его преодолению, обоснование выбора практико-ориентированного вопроса, анализ результатов проведения проекта, оценка данной технологии и перспективы использования в учебной и будущей профессиональной деятельности. Эта форма работы над практико-исследовательским проектом помогает рационально организовать самостоятельную работу студентов, если составить график выполнения определенных заданий. Например, выкладывая выполненные задания в специально созданную группу в одной из социальных сетей Интернет.

5 этап – презентационный. Студенты образуют группы по 3 человека и рассказывают друг другу о результатах своего практико-исследовательского проекта. Чтобы собеседники были более внимательны, можно предложить второкурсникам, рассказывая, не называть практико-исследовательский вопрос, а позволить слушателям угадать его. В качестве домашнего задания второкурсники должны в группе из трех человек со-

ставить общую мультимедийную презентацию или интерактивный плакат, включающие такие разделы, как: введение, кризис второкурсника, причины возникновения стресса при изучении иностранного языка и способы борьбы с ним, практико-исследовательские вопросы участников команд, общий отчет о результатах проекта и перспективы использования данной технологии.

6 этап – кооперативный. Студенты представляют презентации своих групп перед всей аудиторией и/или размещают их в электронной среде.

7 этап – рефлексивный. Студенты заполняют анонимные бланки рефлексии и сдают преподавателю. Например, при помощи логико-синтаксической схемы (ЛСС): Допишите предложения: Работа над проектом была для меня … Я научился (научилась) … Было интересно … Было сложно … В будущем я бы хотел(а) …

В рамках нашего опытного обучения на этом этапе второкурсникам была предложена анкета с целью обобщения результатов проделанной работы, а также выявления отношения студентов к форме и содержанию проведенного практико-исследовательского проекта. Анкета включала следующие вопросы:

1. Какому совету Вы следовали в течение недели, чтобы справиться со стрессом и рабочей нагрузкой?
2. Какие изменения в своей учебной деятельности и общем самочувствии Вы заметили?
3. С какими трудностями Вы столкнулись при реализации данного практико-ориентированного проекта?
4. Будете ли Вы и далее следовать советам, с которыми познакомились при работе над этим проектом? Почему?
5. Поделились ли Вы этим советом с кем-нибудь еще, кто борется со стрессом и большой рабочей нагрузкой?
6. Как Вы оцениваете такую форму работы, как практико-ориентированный проект, и будете ли Вы применять данную технологию в рамках Ваших педагогических практик и в будущей профессиональной деятельности? Почему?

Анализ проведенного анкетирования второкурсников показал, что форма и содержание проекта были для них новыми и интересными. Все студенты отметили, что раньше они ничего не знали о кризисе второкурсника, а после работы над практико-исследовательским проектом констатировали у себя некоторые признаки этого кризиса. Многие студенты отметили полезность такого вида работы. Приведем некоторые ответы второкурсников. «Мне кажется подобный проект очень полезен, не только потому, что это интересно, но и потому, что это позволяет попробовать то, до чего у нас обычно не доходят руки. Также это очень актуальная тема сейчас, так как многие второкурсники страдают от стресса, не понимая его причин». «Мне понравился этот эксперимент, поскольку мы каждый день сталкиваемся со стрессом, поэтому найти привычку, которая помогла бы мне чувствовать себя спокойнее и комфортнее было важной задачей для меня». «Мне помогли советы, касающиеся выполнения домашнего задания. Я следовала совету – больше спать и вести дневник наблюдений. Эти новые привычки помогли мне чувствовать себя спокойнее, а также помогли существенно снизить количество стресса в моей жизни». «Мне понравилась сама тема и форма проведения практико-исследовательских проектов».

Пожелания студентов были направлены на уменьшение объема материалов кейса, в частности, текстов на иностранном языке о причинах возникновения стресса у студентов. Формируя кейс, мы следовали принципу избыточности материала, чтобы у студентов был выбор. Возможно, следовало бы отметить в кейсе материалы, подлежа-

щие обязательной проработке, и дополнительные. Также можно было бы использовать инфографику, которую легче воспринимать. Второкурсники писали о том, что им не хватило традиционных упражнений предтекстового этапа, направленных на снятие лексических трудностей. Это, на наш взгляд, справедливое замечание. Можно было составить глоссарий по тематике практико-исследовательского проекта.

Опытное обучение показало, что студенты с удовольствием и интересом участвовали на всех этапах практико-исследовательских проектов и хотели бы чаще проводить подобные проекты на занятиях по практике изучаемого иностранного языка, отмечали, что будут использовать практико-исследовательские проекты в своих педагогических практиках. К положительным моментам проведения практико-исследовательских проектов можно также отнести то, что были задействованы все студенты вне зависимости от уровня владения иностранным языком, кроме того, у них была возможность применить иностранный язык «здесь и сейчас».

В настоящее время «вузы, реализующие программы педагогической направленности, должны гарантировать единый подход к осуществлению предметной и методической подготовки будущих учителей для достижения обучающимися универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определенных действующим образовательным учреждением»[1]. Предлагаем включить практико-исследовательский проект «Изучение иностранного языка на втором курсе» в программы практических дисциплин по иностранному языку, так как это поможет студенту преодолеть «кризис второкурсника», познакомиться с новой педагогической технологией и испытать ее на себе, расширить словарный запас по темам «работа над языком», «рабочий день», «здоровье» и др., которые входят в ядро педагогического образования, сформировать при этом коммуникативную и профессиональную компетенции будущего учителя иностранных языков.

Литература

Андриенко Т.Н. Способы активизации речемыслительной активности студентов на занятиях по практике устной и письменной речи иностранного языка // Актуальные вопросы современной лингвистики, филологии и лингводидактики: сборник научных трудов. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. С. 3–6.

Сергеева Н.Н., Надточева Е.С. Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2010. № 4. С. 3–9.

Чеснокова Е.В. Использование практико-исследовательских проектов при обучении немецкому как второму иностранному в педагогическом вузе // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 03 февраля 2023 г. Ч. II / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2023. С. 87–92.

10 Schritte zum Praxiserkundungsprojekt (PEP). Goethe-Institut, 2012. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/dll_10SchrittezumPEP.pdf (дата обращения: 08.06.2023).

Кожевникова О.В., Шрейбер Т.В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 3. С. 381–395.

[1] Ядро высшего педагогического образования. URL: https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/ (дата обращения: 26.06.2023).

References

10 Schritte zum Praxiserkundungsprojekt (PEP). (2012). Goethe-Institut. Retrieved from https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/dll_10SchrittezumPEP.pdf

Andrienko, T. N. (2018). Ways to activate the speech-thinking activity of students in classes on the practice of oral and written speech of a foreign language [Sposoby aktivizatsii rechemyslitel′noy aktivnosti studentov na zanyatiyakh po praktike ustnoy i pis′mennoy rechi inostrannogo yazyka]. In *Topical issues of modern linguistics, philology and linguodidactics: Collection of scientific papers* [Aktualnyye voprosy sovremennoy lingvistiki, filologii i lingvodidaktiki: Sbornik nauchnykh trudov] (pp. 3–6). Lipetsk: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo.

Chesnokova, E. V. (2023). The use of practical research projects in teaching German as a second foreign language at a pedagogical university [Ispol′zovaniye praktiko-issledovatel′skikh proyektov pri obuchenii nemetskomu kak vtoromu inostrannomu v pedagogicheskom vuze]. In *Actual Problems of German Studies, Romanistics and Russian Studies: Proceedings of the Annual International Conference. Yekaterinburg, February 03, 2023* [Aktual'nyye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki: materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy konferentsii. Ekaterinburg, 03 fevralya 2023 g.] (vol. II, pp. 87–92). Ekaterinburg.

Kozhevnikova, O. V., & Schreiber, T. V. (2017). The unformed professional identity of an applicant as a predictor of the "sophomore crisis" [Nesformirovannaya professional′naya identichnost′ abituriyenta kak prediktor «Krizisa vtorokursnika»]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, (3), 381–395.

Sergeeva, N. N., & Nadtocheva, E. S. (2010). Strategies of modernization of higher pedagogical education in the XX1 century [Strategii modernizatsii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v KHKH1 veke]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, (4), 3–9.

НАШИ АВТОРЫ

Бейманов Таги Нариманович, аспирант Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия); почтовый адрес: 394006, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября, д. 84; электронная почта: beymenovtn@mail.ru

Волков Михаил Анатольевич, кандидат технических наук, сотрудник Академии Федеральной службы охраны России (Орел, Россия); почтовый адрес: 302034, г. Орел, ул. Приборостроительная д.35; электронная почта: mivolk@yandex.ru

Вячеслав Викторович Шарапов, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета (Самара, Россия); почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67; электронная почта: sharapov61@mail.ru

Иванников Илья Сергеевич, аспирант Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: ivannikov.work@yandex.ru

Корнаухова Анастасия Игоревна, студентка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского (Липецк, Россия); почтовый адрес: 398020, Липецк, ул. Ленина, д. 42; электронная почта: kornauxova01@bk.ru

Коротких Вячеслав Иванович, доктор философских наук, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: shortv@yandex.ru

Куприенко Павел Сергеевич, доктор технических наук, заведующий кафедрой техносферной и пожарной безопасности Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия); почтовый адрес: 394006, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября, д. 84; электронная почта: pavelkup51@mail.ru

Лясковец Андрей Владимирович, старший преподаватель кафедры уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета (Курск, Россия) почтовый адрес: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94; электронная почта: skalabor@mail.ru

Озеров Сергей Владимирович, аспирант Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия); почтовый адрес: 394006, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября, д. 84; электронная почта: s.ozerov@cormail.ru

Пашутина Олеся Сергеевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета (Курск, Россия) почтовый адрес: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94; электронная почта: olesya-pashutina@yandex.ru

Петров Вадим Сергеевич, кандидат педагогических наук, сотрудник Академии Федеральной службы охраны России (Орел, Россия); почтовый адрес: 302034, г. Орел, ул. Приборостроительная, д. 35; электронная почта: petrov.vadim@mail.ru

Поленякин Илья Валерьевич, ассистент кафедры общей и педагогической психологии Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия); почтовый адрес: 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, д. 86; электронная почта: ilya_polenyakin@mail.ru

Пузатых Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: alexpuzatykh@gmail.com

Розин Вадим Маркович, доктор философских наук, Институт философии Российской академии наук (Москва, Россия); почтовый адрес: 109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12–1.

Рыбников Сергей Сергеевич, аспирант Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия); почтовый адрес: 394006, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября, д. 84; электронная почта: rybnikovss@mail.ru

Сидорякин Роман Владимирович, аспирант Самарского государственного социально-педагогического университета (Самара, Россия); почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67; электронная почта: sidoryakinrv@gmail.com

Тараторин Евгений Викторович, кандидат педагогических наук, начальник творческо-исполнительского центра Орловского государственного института культуры (Орёл, Россия); почтовый адрес: 302020, г. Орёл, ул. Лескова, д. 15; электронная почта: etaratorin@mail.ru

Чеботарева Ирина Николаевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета (Курск, Россия) почтовый адрес: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94; электронная почта: heb_irina@mail.ru

Чеснокова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского (Липецк, Россия); почтовый адрес: 398020, Липецк, ул. Ленина, д. 42; электронная почта: tschesnokovae@rambler.ru

OUR AUTHORS

Tagi N. Beymanov, Post-graduate Student, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia); Postal Address: 394006, Voronezh, 84, 20th Anniversary of October Street; e-mail: beymenovtn@mail.ru

Irina N. Chebotareva, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of criminal proceedings and criminalistics, Southwest State University (Kursk, Russia); Postal Address: 305040, Kursk, 94, 50 let Oktyabrya Street; e-mail: heb_irina@mail.ru

Elena V. Chesnokova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English, Semenov-Tyan-Shanskij Lipetsk State Pedagogical University (Lipetsk, Russia); Postal Address: 398020, Lipetsk, 42, Lenina Street; e-mail: tschesnokovae@rambler.ru

Il'ya S. Ivannikov, Post-graduate Student, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: ivannikov.work@yandex.ru

Anastasia I. Kornaukhova, Student, Semenov-Tyan-Shanskij Lipetsk State Pedagogical University (Lipetsk, Russia); Postal Address: 398020, Lipetsk, 42, Lenina Street; e-mail: kornauxova01@bk.ru

Vyacheslav I. Korotkikh, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: shortv@yandex.ru

Pavel S. Kuprienko, Doctor of Technical Sciences, Head of the Department of Technosphere and Fire Safety, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia); Postal Address: 394006, Voronezh, 84, 20th Anniversary of October Street; e-mail: pavelkup51@mail.ru

Andrey V. Lyaskovets, Senior Lecturer of the Department of criminal proceedings and criminalistics, Southwest State University (Kursk, Russia); Postal Address: 305040, Kursk, 94, 50 let Oktyabrya Street; e-mail: skalabor@mail.ru

Sergai V. Ozerov, Post-graduate Student, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia); Postal Address: 394006, Voronezh, 84, 20th Anniversary of October Street; e-mail: s.ozerov@cormail.ru

Olesya S. Pashutina, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of criminal proceedings and criminalistics, Southwest State University (Kursk, Russia); Postal Address: 305040, Kursk, 94, 50 let Oktyabrya Street; e-mail: olesya-pashutina@yandex.ru

Vadim S. Petrov, Candidate of Pedagogical Sciences, Federal Guard Service Academy of the Russian Federation (Orel, Russia); Postal Address: 302015, Orel, 35, Priborostroitel'naya Street; e-mail: petrov.vadim@mail.ru

Il'ya V. Polenyakin, Assistant of the Department of General and Pedagogical Psychology, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia); Postal Address: 394043, Voronezh, 86, Lenin Street; e-mail: ilya_polenyakin@mail.ru

Alexander N. Puzatykh, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: alexpuzatykh@gmail.com

Vadim M. Rosin, Doctor of Philosophical Sciences, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia); Postal Address: 109240, Moscow, 12–1, Goncharnaya Street.

Sergai S. Rybnikov, Post-graduate Student, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia); Postal Address: 394006, Voronezh, 84, 20th Anniversary of October Street; e-mail: rybnikovss@mail.ru

Vyacheslav V. Sharapov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Socio-Pedagogical University (Samara, Russia); Postal Address: 443099, Samara, 65/67, M. Gorky Street; e-mail: sharapov61@mail.ru

Roman V. Sidoryakin, Post-graduate Student, Samara State Socio-Pedagogical University (Samara, Russia); Postal Address: 443099, Samara, 65/67, M. Gorky Street; e-mail: sidoryakinrv@gmail.com

Evgeniy V. Taratorin, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Creative and Performing Center, Orel State Institute of Culture (Orel, Russia); Postal Address: 302020, Orel, 15, Lescov Street; e-mail: etaratorin@mail.ru

Mikhail A. Volkov, Candidate of Technical Sciences, Federal Guard Service Academy of the Russian Federation (Orel, Russia); Postal Address: 302015, Orel, 35, Priborostroitel'naya Street; e-mail: mivolk@yandex.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.

Телефон: 8(47467) 6-09-62 (ответственный секретарь – Александр Евгеньевич Крикунов).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188К 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте http://elsu.ru/journal

INFORMATION FOR AUTHORS

Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28, Kommunarov Street.

Tel. 8(47467) 6-09-62 (executive secretary – Aleksandr E. Krikunov).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site http://elsu.ru/journal

Научный журнал

Психология образования в поликультурном пространстве

№ 3 (63) / 2023

Редактор – Н.П. Безногих
Корректор – И.И. Окружко
Техническое исполнение – В.М. Гришин

Знак информационной продукции 12+

Подписано в печать 21.09.2023
Дата выхода в свет 22.09.2023
Бумага 55,5 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.
Печать трафаретная
Тираж 1000 экз. Заказ № 61
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nj-psy@elsu.ru
Сайт редколлегии: http://www1.elsu.ru/journal

Подписной индекс журнала **№ 43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1