



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

**Серия:
Психолого-педагогические науки**

**Том 22
№ 1
2025**

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК

Самарского государственного технического университета

Серия: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025
Том 22
№ 1

Научный рецензируемый журнал по психологии и педагогике.
Издается с 2004 года. Выходит 4 раза в год

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»
Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия,
свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77-66654 от 27.07.16

Рекомендован ВАК

Индексация:

РИНЦ (Science Index)
Google Scholar
Cyberleninka
DOAJ

Адрес и контакты редакции и издателя:

Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244,
главный корпус

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
Факс: +7 (846) 278 44 00
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Распространяется по подписке:
Индекс **18107** в каталоге
"ООО Урал-Пресс Округ"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 13,3
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

Редактор *Г.В. Загребина*
Компьютерная верстка *Т.П. Клюкиной*

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Рег. № 33/25. Заказ № 64
Подписано в печать 25.03.2025
Выход в свет 31.03.2025

Полное или частичное воспроизведение
материалов, содержащихся в настоящем
издании, допускается только с письменного
разрешения редакции, ссылка на журнал
обязательна

© Авторы, 2025

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2025

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

В.В. Доброва, канд. психол. наук, доцент (Самара, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ю.В. Лопухова, д-р пед. наук, доцент (Самара, Россия)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

П.Г. Лабзина, канд. пед. наук, доцент (Самара, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.М. Аллазулов – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.А. Барышева – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)
А.К. Белоусова – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)
О.Л. Жук – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)
Ю.Н. Зиятдинова – д-р пед. наук, доц. (Казань, Россия)
В.А. Курина – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
А.В. Москвина – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
А.В. Микляева – д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)
О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия)
Г.С. Прыгин – д-р психол. наук, проф. (Набережные Челны, Россия)
В.И. Панов – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.Г. Рындак – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.И. Руднева – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
В.А. Толочек – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.П. Фурманова – д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)
И.М. Шадрина – д-р пед. наук, доц. (Мурманск, Россия)
И.М. Юсупов – д-р психол. наук, проф. (Казань, Россия)
О.В. Юсупова – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
П.Б. Сейтказы – д-р пед. наук, проф. (Астана, Казахстан)
С.В. Снапковская – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)
Р. Энвефа – д-р психол. наук, проф. (Батон Руж, США)
Т. Корякина Антунес – д-р соц. наук, (Матозиньюш, Португалия)
Э. ван де Луийтгаарден – д-р в сфере социальных наук, проф. (Ситтард, Нидерланды)
Я. Лавонен – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)
Йога Прихатин – д-р в сфере обучения англ. языку (Тегал, Индонезия)
Имам Вахуди Каримуллах – д-р в сфере обучения англ. языку (Маланг, Индонезия)

VESTNIK of Samara State Technical University

2025
Volume 22
No. 1

Series: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founder

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation

Indexation

Russian Science Citation Index
Google Scholar
Cyberleninka
DOAJ

Editorial contact

Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Phone: +7 (846) 278 43 76
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Ural-Press"
service with index 18107

Publisher

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
Phone: +7 (846) 278 43 11
E-mail: rector@samgtu.ru

© Samara State Technical University, 2025

EDITOR-IN-CHIEF

V.V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

DEPUTY CHIEF EDITOR

Yu.V. Lopukhova, Dr. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

P.G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

EDITORIAL BOARD

A.M. Allagulov, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

T.A. Barysheva, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)

A.K. Belousova, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)

O.L. Zhuk, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)

J.N. Ziyatdinova, Dr. Ped. Sci., Assoc. (Kazan, Russia)

V.A. Kurina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

A.V. Moskvina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

A.V. Miklyaeva, Dr. Psych. Sci., Assoc. (Saint Petersburg, Russia)

O.N. Olejnikova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

G.S. Prigin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Naberezhnye Chelny, Russia)

V.I. Panov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

V.G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

T.I. Rudneva, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

V.A. Tolochev, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

V.P. Furmanova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Saransk, Russia)

I.M. Shadrina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Murmansk, Russia)

I.M. Yusupov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Kazan, Russia)

O.V. Yusupova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

P.B. Seitkazy, Dr. Ped. Sci., Prof. (Astana, Kazakhstan)

S.V. Snapkovskaya, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)

R. Envefa, Dr. Psych. Sci., Prof. (Baton Rouge, USA)

T. Koraykina Antunes, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Matosinhos, Portugal)

E. van de Luijngaarden, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Sittard, the Netherlands)

J. Lavonen, Dr. Phys. and Chem. Sci., Prof. (Helsinki, Finland)

Yoga Prihatin, Dr. in English Education (Tegal, Indonesia)

Imam Wahyudi Karimullah, Dr. in English Education (Malang, Indonesia)

СОДЕРЖАНИЕ

■ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Об идеальности психических явлений.....	5
<i>Прыгин Г.С.</i>	

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Факторы гуманизации образования и профессионального саморазвития педагога в истории развития образования Беларуси.....	21
<i>Снапковская С.В.</i>	

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Роль нейросетей в развитии коммуникативной компетенции студентов технических специальностей.....	33
<i>Троицкая Ю.В.</i>	
Преподавание английского языка для специальных целей студентам фармацевтического университета	45
<i>Пирогова Н.Г.</i>	
Роль креативных способностей будущих специалистов социально-культурной сферы в формировании профессиональных навыков.....	59
<i>Курина В.А., Шерстнев А.В.</i>	

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Характеристика процессной модели педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза.....	75
<i>Иргалиева Э.К., Пак Л.Г.</i>	
Мотивационный компонент познавательной активности студентов-первокурсников высшей школы (на примере БФУ им. И. Канта).....	91
<i>Проданцов К.С., Храмова М.В.</i>	
Студенческий грант как форма самореализации студентов в художественно-творческой деятельности	105
<i>Екатериனுшкина А.В., Антоненко Ю.С.</i>	

■ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Взаимодействие семьи и школы: потребности, оценка и ожидания родителей	117
<i>Кремень Ф.М., Кремень С.А.</i>	
Подготовка педагогов к проектированию педагогических средств, определяющих развитие критического мышления обучающихся	135
<i>Жураковская В.М., Оличева О.А.</i>	

CONTENTS

■ GENERAL PSYCHOLOGY

On the ideality of mental phenomena	5
<i>Prygin G.S.</i>	

■ THEORY OF PEDAGOGY

Factors of humanization of education and professional self-development of a teacher in the history of education development in Belarus	21
<i>Snopkovskaya S.V.</i>	

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

The role of neural networks in the development of communicative competence of technical science students	33
<i>Troitskaya Yu.V.</i>	
Teaching English for specific purposes to students of pharmaceutical university	45
<i>Pirogova N.G.</i>	
The role of creative abilities of future socio-cultural sphere specialists in the formation of professional skills	59
<i>Kurina V.A., Sherstnev A.V.</i>	

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

Characteristics of the process model of pedagogical support for the development of university students' tolerance	75
<i>Irgalieva E.K., Pak L.G.</i>	
Motivational component of cognitive activity of first-year university students (the case of IKBFU)	91
<i>Prodantsov K.S., Khramova M.V.</i>	
Student grant as a form of self-realization of students in artistic and creative activities	105
<i>Ekaterinushkina A.V., Antonenko Yu.S.</i>	

■ MODERN TRENDS IN EDUCATION

Family-school interaction: parents' needs, assessment, and expectations	117
<i>Kremen F.M., Kremen S.A.</i>	
Teachers' training to design pedagogical tools for the development of students' critical thinking	135
<i>Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A.</i>	

ОБ ИДЕАЛЬНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

© Г.С. Прыгин

Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского)
федерального университета
Российская Федерация, 423810, Республика Татарстан,
г. Набережные Челны, просп. Мира, 68/19

Поступила в редакцию 21.01.2025

Окончательный вариант 06.03.2025

■ Для цитирования: Прыгин Г.С. Об идеальности психических явлений // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 5-20. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.1>

Аннотация. Проводится анализ идеальных (психических) феноменов, построенный на принципиально иной (в отличие от классической) методологической позиции, включающей другое понимание категории «информация». Главный акцент делается на качестве информации, изменяющемся в модальностях: «идеальное» – «материальное». Сообразно этому в категории «информация» выделены следующие ее виды: «идеальная информация», «психоинформация» и «нейроинформация». Особое внимание уделяется понятию «психоинформация», введение которого дает возможность интерпретировать с единой точки зрения практически все психическое (в рамках классической психологии – это «психика» человека, включающая как бессознательный, так и сознательный уровни). Такой подход позволяет подтвердить гипотезу К. Юнга о наличии в «бессознательном» всех тех же психических феноменов и процессов, которые существуют и на уровне сознания, и дать ей обоснование. В аспекте психоинформации проводится методологический анализ работы Л.С. Выготского «Мышление и речь»; показано, что уже в этой работе им была заложена возможность решения «вечной» психофизиологической проблемы, однако реализация этой возможности не была осуществлена по идеологическим соображениям. Выдвигаются и доказываются (логически) ряд гипотез, в частности о том, что понятие «психоинформация» является критерием, который позволяет достаточно четко выделять идеальные психические явления из явлений, только кажущихся психическими. Сформулировано общее для всей психологии положение – преобразование любых психических феноменов в психоинформацию позволяет им воздействовать на материальные структуры живого организма, а также закон «информационной психодинамики». Сделан вывод о том, что, по сути, сознание нельзя отнести к идеальным психическим явлениям, поскольку сознание представляет собой процесс изменения качества информации (от идеальной информации к психоинформации и далее к нейроинформации структур мозга).

Ключевые слова: идеальные явления, психоинформация, нейроинформация, бессознательное, личное бессознательное, психофизиологическая проблема, принцип синхроничности.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

ON THE IDEALITY OF MENTAL PHENOMENA

© G.S. Prygin

Naberezhnye Chelny Institute of the Kazan (Volga Region) Federal University
68/19, Mira Ave., Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan,
423810, Russian Federation

Original article submitted 21.01.2025

Revision submitted 06.03.2025

■ For citation: Prygin G.S. On the ideality of mental phenomena. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):5–20. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.1>

Abstract. The paper analyzes ideal (mental) phenomena based on a fundamentally different methodological position, including a different understanding of the category of "information". The main emphasis is on the quality of information, changing in the modalities: "ideal" – "material". Accordingly, the following types are distinguished in the category of "information": "Ideal information", "Psychoinformation" and "Neuroinformation". Particular attention is paid to the concept of "psychoinformation", the introduction of which allows us to interpret practically everything mental from a single point of view (within the framework of classical psychology, this is the "psyche" of a person, including both the unconscious and conscious levels). This approach allows us to confirm and substantiate the hypothesis of K. Jung about the presence in the "unconscious" of all the same mental phenomena and processes that exist at the level of consciousness. In the aspect of psychoinformation, a methodological analysis of the work of L.S. Vygotsky "Thinking and Speech" is carried out; It is shown that already in this work he had laid down the possibility of solving the "eternal" psychophysiological problem, however, the implementation of this possibility was not carried out for ideological reasons. A number of hypotheses are put forward and (logically) proven, in particular, that the concept of "psychoinformation" is a criterion that allows one to quite clearly distinguish ideal mental phenomena from phenomena that only seem mental. The following are formulated: a position common to all psychology - the transformation of any mental phenomena into psychoinformation allows them to influence the material structures of a living organism, as well as the law of "Information psychodynamics". A conclusion is made that, in essence, consciousness cannot be attributed to ideal mental phenomena, since consciousness is a process of changing the quality of information (from ideal information to psychoinformation and further to neuroinformation of brain structures).

Keywords: ideal phenomena, psychoinformation, neuroinformation, unconscious, personal unconscious, psychophysiological problem, principle of synchronicity.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Материал, изложенный в предыдущей статье «Психическая энергия – реальность или оксюморон?» [1], дает возможность подойти к объяснению того, что же представляет собой «личное бессознательное», с принципиально иных позиций, позволяющих раскрыть его структуру и содержание. Однако прежде чем рассматривать личное бессознательное, необходимо определить (найти критерий), какие психические феномены можно отнести к феноменам идеальным. В свою очередь, это приводит нас к проблемному вопросу: *«Все ли психические явления идеальны?»*.

Этот принципиальный вопрос не так прост, как кажется на первый взгляд. Как отмечал Э.В. Ильенков, *««идеальное» – или «идеальность» явлений – слишком важная категория, чтобы обращаться с ней бездумно и неосторожно* (выделено автором статьи), поскольку именно с нею связано не только марксистское понимание сути идеализма, но даже и наименование его» [2, с. 2]. Если с первой частью этого тезиса можно полностью согласиться, то та методологическая парадигма, с позиции которой он проводит анализ категории «идеального», в корне отличается от той методологической парадигмы, на которой построена эта работа. Собственно, поэтому здесь не будет даваться какая-либо оценка статьи Э.В. Ильенкова.

Также не будем останавливаться на категории «идеального» в академической психологии, где, как известно, доминирует позитивистский подход (материалистическая парадигма) и все психическое относится к феноменам идеальным. Изложим нашу точку зрения, основанную на парадигме и методологии «Неклассической психологии» [3].

В указанной выше работе [1] было, в частности, отмечено, что не все психические феномены можно отнести к категории «идеального»; к таковым, безусловно, относятся коллективное бессознательное и субъектная реальность, а также все явления и процессы, происходящие в личном бессознательном. Кроме того, приведем несколько важных положений, сформулированных и доказанных (логически) [там же], для того чтобы представленный ниже анализ личного бессознательного стал более ясен. Итак, основные положения сводятся к следующему:

- *любая информация переходит из идеального («непроявленного») состояния в элемент эмпирической действительности тогда и только тогда, когда она «означивается» (интерпретируется как знак)*. Такая интерпретация может быть осуществлена с помощью любой семиотической (знаковой) системы, например, языка, жеста, эмоций и пр., то есть в том случае, когда человек придает значение этой интерпретации;
- *именно эту «означенную» (проинтерпретированную) информацию и следует считать психоинформацией, и в этом случае она не должна рассматриваться как явление идеальное;*
- *«означенная» (проинтерпретированная) информация, содержанием которой всегда является опыт (накопленные знания) человека, одновременно сохраняется и в его нейросетях (как нейроинформация), и в личном бессознательном (как идеальная информация).*

Причем если нейроинформация сохраняется как различного рода констелляции нервных структур, соответствующих той или иной «означенной

информации», то в личном бессознательном информация сохраняется не только в виде «означенной информации» (разных «понятий», «знаков»), но и таких сопутствующих ей свойств, как эмоциональные (аффективные) переживания и субъективно-эмпирические явления;

- *идеальная информация личного бессознательного и нейроинформация* (мозговых структур, отвечающих за когнитивный аппарат) *связаны между собой посредством принципа «синхронистичности»* (по К. Юнгу [4]), поэтому любое изменение информации на одном из этих уровней ее существования мгновенно приводит к подобному изменению на другом уровне.

Важность понятия «психоинформации» требует некоторых пояснений. Как было показано ранее [1], в процессе жизни одновременно формируются и сохраняются два подобных вида информации: один – в идеальном плане личного бессознательного, другой – «материальный» в когнитивных структурах мозга (нейросетях). Впоследствии, как только идеальная информация личностного бессознательного «означивается», то есть проявляется в виде «знака», образуя психоинформацию, он («знак») способен «запустить» соответствующий ему процесс в нейронных сетях. По сути, осознанный знак можно уподобить ключу (коду), который имеет возможность активировать соответствующие ему участки нейросети и тем самым вызывать наборы поведения, ему адекватные. Из этого положения логически вытекают два существенных вывода: *во-первых, образование психоинформации можно расценивать как проявление индивидуального сознания человека и, во-вторых, введение понятия «психоинформация» позволяет подойти к решению психофизиологической проблемы* (в широком смысле – проблемы взаимодействия «идеального» и «материального», то есть проблемы психофизической).

Прежде чем перейти к анализу понятия «личное бессознательное», предвзвешенно стоит отметить, что К. Юнг под бессознательным, как правило, понимал коллективное бессознательное и далеко не всегда в своих трудах отделял его от личного бессознательного, оперируя часто общим понятием «бессознательное». Однако для того чтобы обсуждать свойства и структуру личного бессознательного, необходимо разграничить эти понятия, поскольку они играют принципиально разную роль в существовании субъекта.

Надо признать, что провести такое разграничение достаточно трудно, поскольку вопрос о «субстанциональности» бессознательного далек от разрешения. Вот как, пожалуй, впервые (1935 г.) развернуто охарактеризовал феномен «бессознательного» К. Юнг в своем труде «Тавистокские лекции»: «Сознание похоже на поверхность или оболочку в обширнейшем бессознательном пространстве неизвестной степени мерности. Мы не знаем, как далеко простирается власть бессознательного, потому что просто ничего о нем не знаем. Что можно сказать о вещи, о которой не знаешь ничего? Сказать нечего. Когда мы говорим «бессознательное», то часто имеем в виду передать нечто этим термином, но фактически передаем то, что ничего об этом не знаем. *У нас есть только непрямые доказательства, что существует ментальная сфера, пребывающая по ту сторону сознания* (здесь и далее выделено автором статьи). *Есть некоторые научные суждения, приводящие к заключению, что нечто подобное существует. Из продуктов или результатов, которые бессознательный*

психический мир продуцирует, можно прийти к определенным заключениям относительно его возможной природы. Но необходимо быть крайне осторожным, чтобы не впасть в излишний антропоморфизм в своих заключениях, ибо в действительности вещи могут весьма отличаться от их представлений в нашем сознании» [5, с. 2].

В данном контексте представляет интерес и его понимание взаимоотношений сознания и бессознательного, которые сводятся к тому, что «...возникающая в сознании вещь вначале с очевидностью не осознается и осознание ее вытекает из неосознанного состояния (здесь и далее выделено автором статьи). В раннем детстве мы все бессознательны; большинство главных функций инстинктивной природы протекает бессознательно, и сознание, скорей всего, продукт бессознательного. Сознание требует для своего поддержания значительного усилия. Человек устает от пребывания в сознательном состоянии. Он истощается сознанием» [5, с. 3]. Полагаем, что приведенные цитаты можно считать ключевыми для всего дальнейшего анализа размышлений К. Юнга, относящихся к феномену бессознательного, которые и будут здесь приняты за основу как некоторые постулаты.

В монографии [6] уже рассматривалась проблема личного бессознательного в аспекте взаимодействия сознательного и бессознательного уровней психики, то есть проблема «порога». Однако, учитывая описанные выше новые положения [1], считаем, что некоторые ранее высказанные формулировки требуют уточнения и развития, хотя в целом (методологически) они не противоречат представленным здесь идеям, поэтому по ходу изложения будем ссылаться на эти высказывания, корректируя их. Начнем, естественно, с того, как понимал личное бессознательное К. Юнг – ученый, который и ввел это понятие в психологию. Итак, немного истории.

Бессознательное с позиции К. Юнга

В работе «Проблемы души нашего времени» [7] он выделяет три «ступени души»: во-первых, *сознание*; во-вторых, *личное бессознательное*, содержимое которого, по его мнению, состоит из всех тех содержаний, которые стали бессознательными, поскольку потеряли свою интенсивность (оказались забытыми) или поскольку от них «отстранилось» сознание (произошло вытеснение); сюда он также включает те различного рода перцепции, которые в силу их малой интенсивности не достигали сознания, но тем не менее каким-то образом проникли в психику. В-третьих – *коллективное бессознательное*: это область возможных представлений не индивидуальных (личностных), а общечеловеческих и «общезивотных», поэтому коллективное бессознательное можно представить и как родовое наследие возможностей репрезентации, что может составлять истинную основу индивидуального в психике человека.

Весьма примечательно, что сознанию он отводит весьма скромную роль: «От сознания мы можем ожидать реагирования на настоящее и адаптаций к нему, поскольку сознание – это та часть души, которая имеет дело, главным образом, с событиями текущего момента» [8, с. 48]. В другой своей работе, сравнивая роль сознания и бессознательного, К. Юнг писал о том, что «...сознание, наоборот, является эфемерным явлением, осуществляющим все сиюминутные приспособления и ориентации, отчего его работу, скорей всего,

можно сравнить с ориентировкой в пространстве (здесь и далее выделено автором статьи). Бессознательное содержит источник сил, приводящих душу в движение, а формы или категории, которые все это регулируют, – архетипы. Все самые мощные идеи и представления человечества сводимы к архетипам ... центральные научные, философские и моральные понятия не являются здесь исключениями. Их можно рассматривать как варианты древних представлений, принявших свою нынешнюю форму в результате использования сознания, ибо функция сознания заключается не только в том, чтобы воспринимать и узнавать через ворота разума мир внешнего, но и в том, чтобы творчески переводить мир внутреннего во внешнее» [7, с. 132–133].

С такой точкой зрения на роль сознания можно полностью согласиться, поэтому выделенные К. Юнгом характеристики личного бессознательного, сознания и коллективного бессознательного примем здесь за «реперные» точки (точки отсчета), которые по мере изложения будут наполняться новым содержанием. Вместе с тем, придерживаясь методологии изложенной в «Неклассической психологии», мы не стали бы рассматривать эти понятия как «уровни души». Напомним, что к основным методологическим понятиям, описанным в ней, были отнесены следующие три вида реальности: а) «Предельная реальность» (включающая «коллективное бессознательное»), в полной мере соотносящаяся с фундаментальной, нелокальной реальностью «Универсумом», существование которой обосновывает квантовая теория (по сути Универсум подобен понятиям «квантовая реальность» или «квантовый вакуум»); б) «Субъектная реальность» – реальность, в которой, собственно говоря, и существует «подлинное самосознание» человека, его самость, душа; в) «Объективная действительность», состоящая из отдельных конкретных объектов, физических и душевных явлений и «формы», проявляющей «идеальные» элементы бытия; в целом это наблюдаемая Вселенная, в которой и существует человек как личность с ее сознательным уровнем психики (в терминах квантовой физики объективная действительность – это локальная «проявленная» реальность).

Итак, в связи с изложенным выше первая «поправка» состоит в том, что никакого «порога» как такового между сознанием и бессознательным не существует; есть *перманентный процесс порождения психоинформации, который может сопровождаться широким спектром эмоциональных переживаний человека*. Напомним, что сама психоинформация образуется тогда, когда мы осознаем идеальную информацию личного бессознательного, когда облакаем ее в слова, в понятия (придавая им значение), вследствие чего язык (как системе знаков, правил) можно уподобить «квантовому оператору волновой функции плотности вероятности», запускающему процесс декогеренции аналогично тому, как это происходит в процессе измерения квантовых эффектов [6]. Поэтому все дальнейшие размышления о личном бессознательном будем строить на основе центрального понятия «Психоинформация» и, конечно же, с учетом того, как понятие «личное бессознательное» трактовал сам К. Юнг.

В своей работе «Об энергетике души» (где он впервые позиционирует себя как теоретика) К. Юнг, рассуждая о сущности бессознательного и его значении для психологии, пишет о том, что оно может обладать всеми функциями, присущими сознанию, и, как следствие, оно так же, как и сознание, *должно иметь своего «субъекта», своего рода «я»*. «...Для меня здесь важен именно

тот факт, – писал К. Юнг, – что существующая наряду с сознанием *вторая психическая система* (здесь и далее выделено автором статьи) все равно, какие бы свойства мы в ней ни подозревали, – *имеет абсолютно революционизирующее значение в той мере, в какой благодаря этому может в корне измениться наша картина мира*. Если бы мы научились переводить в сознание «я» хотя бы только те перцепции, которые имеют место во второй психической системе, то тем самым открылась бы возможность неслыханного расширения картины мира... Если удастся путем истолкования интегрировать в сознание исходящие от бессознательного возмущения, а именно воздействия спонтанных манифестаций – сновидений, фантазий и комплексов, то в нашей картине мира может произойти настолько кардинальное изменение, что должна будет возникнуть новая картина мира, принципиально отличная от прежней» [9, с. 196–197].

С этим трудно не согласиться, хотя нюанс состоит в том, что все сказанное выше К. Юнгом относится скорее к бессознательному вообще (как это можно понимать из его описания), а не к *личному бессознательному*. Однако логичнее предположить, что рассуждать о наличии в бессознательном какого-то «сознания действующего субъекта» можно только тогда, когда мы соотносим это бессознательное с личным бессознательным, непосредственно связанным с индивидуальным сознанием конкретного человека.

В этой же работе в (безуспешной) попытке обосновать энергетический подход к психическому К. Юнг еще раз подчеркивает, что мы не знаем, как функционирует бессознательное, но «поскольку предполагается, что оно – *психическая система, то в нем, возможно, имеется все то, что имеется и в сознании, а именно перцепция, апперцепция, память, воображение, воление, аффект, эмоция, размышление, суждение и т. д., – но все это в сублиминальной (подпороговой) форме* (выделено автором статьи) [там же, с. 189–190].

Анализ содержания личного бессознательного с позиции психоинформации

Выделенный текст в цитате К. Юнга особенно важен, так как позволяет высказать (и обосновать) определенные гипотезы о структуре и принципах функционирования личного бессознательного, используя введенное нами понятие «Психоинформация». *Главная гипотеза* состоит в том, что личное бессознательное содержит в себе, помимо отмеченных ранее памяти и мышления, все психические процессы: ощущение, восприятие, внимание, воображение, а также всю аффективную сферу и феномен «Я» как интегратор всего содержания личного бессознательного.

Также полагаем, что с позиции информационного подхода, все эти процессы включены в своеобразное «кольцо»: *«идеальная информация личного бессознательного → психоинформация → нейроинформация → идеальная информация личного бессознательного → психоинформация → и т. д.»*, представляющее смену качества информации, обоснованием которого являются описанные в начале этой работы положения (отметим, что поскольку это кольцо, смена качества информации может начинаться с любого процесса).

Если выдвинутая гипотеза будет доказана (пока хотя бы с логической точки зрения), то на ее основе можно сформулировать общее для всей психологии положение: *проявление любых психических феноменов в виде психоинформации позволяет им воздействовать на материальные структуры живого организма*.

Сформулированное положение можно обозначить и как закон *«информационной психодинамики»*, позволяющий установить достаточно четкий критерий отделения собственно идеальных психических явлений от психических явлений «квазиидеальных», обладающих возможностью воздействия на нейрональные структуры организма (отметим, что название закона легко объяснимо, если вспомнить о том, что в основу понятия «психоинформация» положено изменение качества информации, что и является применительно к психическим явлениям *«информационной психодинамикой»*).

Для логического обоснования этих положений необходимо проанализировать классическую психологическую литературу (в частности, например, работы В.М. Бехтерева и Л.С. Выготского).

Из всех психических процессов, представленных в личном бессознательном, наиболее очевидными, не требующими особых доказательств, являются процессы памяти. Еще в 1888 г. В.М. Бехтерев отмечал, что бессознательное выполняет функцию памяти: *«Следует заметить, что при том обмене, который происходит между элементами сознательной и бессознательной сферы, всегда сохраняется между ними известная преемственная связь. Только существованием такой преемственной связи и можно объяснить себе нашу способность узнавания прошлых представлений. Как известно, мы не только воспроизводим прошлые представления, но и узнаем, что эти представления уже были когда-то в нашей сознательной сфере (выделено автором статьи), а не явились вновь»* [10, с. 30].

Более того, характеризуя далее процесс взаимоотношения сознания и (личного) бессознательного, он пишет, что *«...преемственностью между процессами сознательными и бессознательными объясняется, между прочим, тот поразительный с виду факт, что процессы, совершающиеся в бессознательной сфере человека, служат нередко руководством его сознательных действий (здесь и далее выделено автором статьи). В самом деле, как часто мы приходим к тем или другим решениям, не сознавая ясно или даже и вовсе тех мотивов, которые привели нас к подобным решениям. Впоследствии однако, по принятию определенных решений, часто измышляются и мотивы последних, хотя они уже не имеют для нас того практического значения, как сознательные мотивы pro и contra до принятия известного решения»*.

Еще более поразительный пример влияния бессознательной психической сферы на действия, совершаемые сознательно, представляют так называемые внушенные идеи гипнотиков. Мы знаем, что эти идеи, будучи восприняты в гипнотическом состоянии, впоследствии всплывают на поверхность сознания и принуждают человека к поступкам и действиям, стоящим в прямом противоречии со всеми его нравственными убеждениями» [там же, с. 30].

Эти высказывания В.М. Бехтерева важны для нас в двух аспектах: во-первых, они принадлежат врачу-психиатру, человеку сугубо «материалистических» взглядов; и во-вторых, его суждения о бессознательном были опубликованы задолго до трудов К. Юнга.

В качестве следующей работы для анализа психических процессов, происходящих в личном бессознательном, обратимся к такой авторитетной и широко известной (классической) работе, как «Мышление и речь» Л.С. Выготского. В ней нас будет интересовать в основном один аспект – как он понимает

процесс взаимодействия «мышления» (как явления идеального по своей сути) и речи (как явления в большей степени материального).

Касательно «речи» следует дать некоторое пояснение, почему ее следует относить к явлению «материальному». В классической психологии существует термин «речевое действие», которое (не будем вдаваться здесь в детали) в общем определяется как действие, связанное с речью и предназначенное для выражения мыслей, суждений и прочей «продукции» мыслительной деятельности посредством слов (здесь нет необходимости рассматривать все виды речи). Очевидно, что само «речевое действие» (прежде всего, как двигательный акт) – это явление сугубо «материальное», однако осуществляется оно посредством слов, которые, как известно, есть «продукт» мыслительной деятельности. Вот именно здесь и возникает тот вопрос, который требует ответа: как сам Л.С. Выготский объясняет такое воздействие идеального на материальное? Сначала приведем позицию Л.С. Выготского, которую он занимает по этой проблеме.

Вопросу взаимоотношения мышления и речи Л.С. Выготский придавал важнейшее, методологическое значение, что следует из его высказывания о том, что «центральным моментом всей этой проблемы является, конечно, вопрос об *отношении мысли к слову*... Проблема мышления и речи – столь же древняя, как и сама наука психология, – *именно в этом пункте, в вопросе об отношении мысли к слову, наименее разработана и наиболее темна* (выделено автором статьи)» [11, с. 10].

Поэтому начнем с его высказывания, имеющего, в данном аспекте, основополагающее, методологическое значение, на котором строятся все дальнейшие рассуждения Л.С. Выготского. «Слово, – пишет Л.С. Выготский, – всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к *целой группе или к целому классу предметов*. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть *чрезвычайный словесный акт мысли*, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях.

Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от немыслящей материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. По-видимому, есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и главным есть *обобщенное отражение действительности*. В силу этого мы можем заключить, что значение слова, которое мы только что пытались раскрыть с психологической стороны, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова. Но вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, что и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой. Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи. Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по

отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть *единица речевого мышления*» [11, с. 17].

Прокомментируем этот оригинальный текст. Во-первых, то, что любое слово есть обобщение, – особых доказательств не требует, впрочем, так же, как и то, что «мышление (как идеальный процесс) отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение или восприятие», являющееся по своей природе явлением материальным, – это очевидный факт, даже не требующий ссылки на диалектику.

Во-вторых, и это главное, придавая «значение» слову как тому, что позволяет слову обобщать отражение действительности, он замечает, что «обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова» и «вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли». Стало быть, значение рассматривается им в равной мере и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления. Для их объединения он вводит *«единицу речевого мышления»* как единство речи и мышления, пытаясь (по-видимому) дать объяснение все той же вечной «психофизиологической» проблеме.

Оставим его сентенцию о том, что «значение слова раскрывается им с психологической стороны» (можно спросить, а с какой еще стороны можно в психологии раскрывать «значение» слова?), остановимся на значении термина «значение» (тавтология вынужденная – автор статьи). Л.С. Выготский совершенно справедливо считал, что «слово без значения есть не слово, но звук пустой. Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи» (в данной интерпретации: в первом случае – невозможность возникновения психоинформации; во втором, как следствие, – отсутствие всякой «двигательной активности»).

Что же представляет собой значение слова в контексте методологии «неклассической психологии»? Ответить на этот вопрос достаточно прост: *любое значение появляется у любого слова тогда и только тогда, когда оно осознается, то есть проявляется в виде психоинформации!*

Отсюда следует, что как только значение «трансформировалось» в психоинформацию, оно далее может проявиться (а может и не проявиться, в зависимости от сопровождающего его чувственного тона) в слове как в речевом действии. То, как разрешается психофизиологическая проблема с введением этого понятия, описано выше.

Возникает еще один вопрос: осознавал ли сам Л.С. Выготский всю важность введения им в психологический анализ *«единицы речевого мышления»* для решения психофизиологической проблемы? Полагаем, что да, и косвенным свидетельством тому является его высказывание, что «исследовать такую проблему, как мышление и речь, для современной психологии означает в то же время вести идейную борьбу с противостоящими ей теоретическими воззрениями и взглядами (выделено автором статьи)» [11, с. 22]. Тем не менее считаем, что Л.С. Выготский был гениальным ученым, внесшим огромный вклад в развитие психологии (ученым, который, возможно, родился «не в то время»...).

Теперь нам предстоит выяснить еще один важный проблемный вопрос – есть ли в личном бессознательном структура, интегрирующая все психические феномены, происходящие в нем? Напомним мнение К. Юнга, который полагал, что если наряду с сознанием существует вторая психическая система, то она должна иметь своего «субъекта», своего рода «я».

В монографии [3] были даны и подробно описаны такие психологические категории, как «личность», «я» и «эго»; при этом надо иметь в виду, что их дефиниции далеки от того, как они определяются в классической психологии. В частности, личность понимается как способ проявления «я» субъекта в социуме или, говоря другими словами, личность представляет «я» субъекта в объективной действительности.

Напомним, что согласно этой методологии [3]:

1. «Личность» вторична по отношению к «я» – это некий собирательный образ, «сердцевиной», сутью которой является «я»; именно «я» (а не личность) является тем «интегратором», который сводит воедино и сохраняет все психическое содержание личного бессознательного. Можно сказать, что личность – это некий социальный феномен, проявленный в объективной действительности, в то время как «я», по сути, – это «субъект личного бессознательного» (наличие которого также может проявляться в виде психоинформации «о самом себе»). Если «я» – это часть подлинного самосознания, самости человека и потому неподвластна времени, то личность – это временной параметр «я». Эвентуально личность дается для того, чтобы человек мог проявить себя в объективной действительности, прочувствовать «протяженность» своей жизни (возможно, и учесть ее ограниченность), в то время как «я», интегрируя весь «земной» опыт личности, сливаясь с самосознанием, с самостью, существует всегда.

Если все это перевести в термины квантовой теории запутанности, то личность как временное и пространственное образование можно понимать как локальное состояние «я». Именно «я» посредством декогеренции локализуется в пространстве и времени в виде «личности», и этот процесс сопровождается формированием у нее (личности) личностных черт, соответствующих той информации, которая «записана» в данном ей социальном окружении (то, что в классической психологии обычно понимается под онтогенезом личности). Следовательно, с точки зрения теории квантовой информации личность и социум представляют собой запутанную систему.

2. «Я», с одной стороны, может выступать как познающий (себя, свою самость) субъект, с другой стороны – как личность, познающая объективную действительность. «Я» посредством трансцендирования становится связующим звеном (посредником, медиатором) между подлинным самосознанием субъекта (его самостью) и его личностью, или, говоря другими словами, через «я» самосознание объективируется в личности. Если «я» направлено вовнутрь (к «самости»), то оно в качестве субъекта переходит в самосознание и это трансцендирование (опять же в терминах квантовой физики) представляет собой процесс рекогеренции, ведущий к увеличению меры его запутанности с «субъектной реальностью»

и, как следствие, к образованию нелокальности («растворению», исчезновению личности); то есть это процесс прекращения или ослабления взаимодействия с социумом, с окружением. Если «я» направлено вовне, к объективной действительности, то в процессе трансцендирования оно становится личностью, и этот процесс (декогеренции) ведет к уменьшению меры запутанности «я» с «субъектной реальностью» и увеличению запутанности «я» с объективной действительностью, что, как следствие, ведет к «проявлению» личности (ее локальности).

3. «ЭГО». Кроме того, описанный выше процесс декогеренции, ведущий к уменьшению меры запутанности «я» с «субъектной реальностью» и увеличению запутанности «я» с объективной действительностью, порождает то явление, которое обозначается как «Эго». Чем больше «я» запутывается с социумом, тем больше становится «Эго» и тем меньше становится возможность в развитии «я» как духовной составляющей подлинного самосознания (впрочем, для описания феномена «Эго» требуется отдельная статья).

Таким образом, роль субъекта, интегрирующего все содержание личного бессознательного (по К. Юнгу, второй психической системе), принадлежит «я».

Рассмотрим теперь сенсорный аппарат человека – процессы ощущений и восприятия, дающие ему информацию об окружающей действительности.

«Сознательное как бы устремляется извне вовнутрь, в нас, – писал К. Юнг, – в виде восприятий. Мы видим, слышим, осязаем и обоняем мир и тем самым его осознаем. *Восприятие говорит нам, что есть нечто. Но оно не говорит нам, что это. Об этом говорит нам не процесс перцепции, а процесс апперцепции* (выделено автором статьи). Этот последний процесс является комплексным образованием» [7, с. 112].

Конечно, восприятие является неким комплексным результатом всех анализаторных систем, интегрирующим все апперцепции, однако осознание этого результата возможно только после того, как он (результат) проявится в виде психоинформации. Кстати, и сам К. Юнг тоже выделял в восприятии два аспекта: во-первых, его комплексную физиологическую природу; во-вторых, саму апперцепцию, которую он относил уже к явлениям психологическим. «Это не значит, – продолжает К. Юнг, – что восприятие является чем-то простым, но его комплексная природа скорее физиологическая, нежели психическая. Сложность апперцепции, напротив, психологическая» [там же, с. 112].

С позиции излагаемой здесь методологии любое ощущение, безусловно имея физиологическую природу, всегда представляет собой специфический вид нейроинформации. На этапе возникновения оно не является психическим феноменом, однако в момент возникновения ощущения появившаяся нейроинформация посредством принципа синхронистичности поступает в личное бессознательное, то есть становится явлением психическим. Далее в зависимости от того, смогли ли мы локализовать это ощущение и адекватно его определить (то есть выразить в каком-то понятии, «означить»), оно может отразиться в виде психоинформации и в этом случае уже будет представлять собой не ощущение, а восприятие (не зря же говорят о слуховом или вкусовом восприятии). В качестве примера: мы часто можем слышать, как нам говорят или мы сами говорим: «Что-то где-то давит или болит», при этом не можем ни локализовать, ни как-то назвать это ощущение.

Осталась еще одна область «психологических» феноменов, которая содержится в личном бессознательном и которую мы еще не рассматривали, – это «аффективная сфера личности». Термины «психологические» и «аффективная сфера личности» специально взяты в кавычки, поскольку надо разобраться, насколько эти феномены действительно «психологичны» и принадлежат «личности».

Начнем опять с высказывания К. Юнга. Процессом распознавания сущности К. Юнг называет мышление, именно в результате его возникает «знание» как таковое; однако, замечает он, процесс мышления, как правило, сопровождается «процессом оценки», вызывающим *эмоциональные реакции различного характера. Эти эмоциональные реакции он называет «чувственным тоном», а сам этот процесс – «чувствованием»* [7].

Таким образом, первичная функция эмоциональной реакции, сопровождающая процесс мышления, – это функция оценки его содержания. Если содержание результата самого процесса мышления не связано с сильными эмоциональными переживаниями, то, скорее всего, они будут проявляться в сознании человека только как квалиа. Здесь возникает другой вопрос: что представляют собой такие сильные (базовые) аффективные реакции, как, например, гнев, страх, удивление, радость, которые выделяются большинством психологов (П. Экманом, К. Изардом и др.)?

Очевидно, применяя ту же самую логику, с которой описан анализ ощущений, можно утверждать, что аффективные реакции по способу их возникновения можно условно разделить на «внешние» и «внутренние». К «внутренним» относятся те, причиной возникновения которых является нейроинформация: например, чувство голода, гнева (обусловленное какой-то патологией, так же как и ревность – той же этиологии), вообще любые эмоциональные реакции, связанные с биологическими потребностями или особенностями организма. Далее, по аналогии с ощущениями, эта нейроинформация посредством принципа синхронистичности поступает в личное бессознательное, становясь явлением психическим. Если какая-либо из этих аффективных реакций «означивается» (осознается), то появляется психоинформация, которая в последующем может вызвать (а может и не вызвать) определенную внешнюю активность (что и проявляется в виде эмоциональной «вспышки»).

Под внешними аффективными реакциями подразумеваются такие, которые своим изначальным возникновением «обязаны» появившейся психоинформации в результате «оценки» процессов мышления, происходящих в личном бессознательном. Часто такая эмоциональная оценка существует только как «чувственный тон», квалиа того понятия, которое проявилось в сознании в виде психоинформации и, не оказав никакого существенного влияния, вновь «растворилось» в личном бессознательном. В другом случае этот чувственный тон, сопровождающий понятие, проявившееся в сознании в виде психоинформации, может оказать влияние на характер дальнейших действий с этой психоинформацией (во внешнем плане). Может оказаться и так, что этому чувственному тону будет придано особое «значение» (даже большее, чем то, которое придавалось изначальному предмету мышления), тогда именно этот «чувственный тон» послужит появлению той психоинформации, которая вызывает «бурную эмоциональную реакцию» в виде внешнего действия: например, знаменитый возглас «Эврика!» Архимеда, когда он открыл закон, позволяющий

измерять объем тел произвольной формы. Кстати, здесь глагол «открыл» как раз и показывает внезапное появление основной психоинформации в виде открытого закона.

Так обстоит дело с термином «психологические» в отношении феноменов эмоциональной сферы; что же касается «аффективной сферы личности» (которая тоже взята в кавычки), то, как и было описано выше, «личность» вторична по отношению к «я». Это некий собирательный образ, «сердцевиной», сутью которого является именно «я». Она не является тем «интегратором», который сводит воедино и сохраняет все психическое содержание личного бессознательного. В этом контексте личность понимается как некий социальный (научный) конструкт, который в данной методологии не имеет принципиального значения (как хорошо известно каждому психологу, в классической психологии в буквальном смысле слова существуют сотни теорий личности, как правило, плохо согласованных между собой). Поэтому с позиции излагаемой здесь методологии следует говорить точнее не об «аффективной сфере личности», а об *аффективной сфере «я»*.

Безусловно, к содержанию личного бессознательного следует отнести еще и такие феномены, как интуиция и воля. Однако в отношении воли мы придерживаемся собственной позиции полагая, что воли как отдельного психического процесса не существует. Поскольку, воля – это всего лишь значимость той ценности, которая придается человеком предмету, объекту или чувству, возникающим как психоинформация. Именно поэтому эмоциональная сфера не обозначена как «аффективно-волевая», что принято в классической психологии.

Интуиция как психический процесс, конечно же, присутствует в содержании личного бессознательного. К. Юнг, обозначая интуицию как предвосхищение, писал: «Процесс предвосхищения не является ни восприятием, ни мышлением, ни чувствованием, *хотя язык обнаруживает здесь подозрительно малую способность различения* (здесь и далее выделено автором статьи) ... Соответственно своему темпераменту один будет называть свое предчувствие ясным видением, то есть уподоблять его восприятию. Другой будет называть его мышлением... Третий, наконец, под впечатлением своего эмоционального состояния будет называть предвосхищение чувствованием. *Предвосхищение или интуиция является, однако, на мой взгляд, одной из основных функций души, а именно восприятием заключенных в ситуации возможностей*» [7, с. 114].

Высказывание К. Юнга об интуиции настолько полно и ясно, что фактически ничего существенного добавить нельзя, разве только прокомментировать его в рамках понятия «психоинформации». Интуиция (предвосхищение) – это «чистый» психический феномен, характеризующий «работу» личного бессознательного; интуиция никогда не может проявиться в виде психоинформации (ибо в таком случае она будет уже не интуицией, а ее результатом). Добавим, что интуиция важна и в обыденной жизни каждого человека, и особенно в его творческой деятельности.

Заключение

Итак, какие же выводы следуют из содержания этой работы? Согласно сформулированному здесь закону «*информационной психодинамики*», понятие «психоинформация» (которое можно обозначить и как *категория*

«психоинформация») позволяет достаточно четко выделять идеальные психические явления из явлений, только кажущихся психическими.

Можно также сделать совсем парадоксальный вывод о том, что по сути сознание нельзя отнести к идеальным психическим явлениям, поскольку *сознание представляет собой перманентный процесс порождения психоинформации, имеющей возможность воздействовать на нейронные структуры мозга.*

Здесь следует обратить внимание на то, что термин «процесс» в описании сознания употреблен здесь, как говорят, за неимением лучшего. Неоднократно было отмечено, что личное бессознательное (так же, как и коллективное бессознательное, и субъектная реальность) – *вневременно*. Поэтому говорить о «процессе», как мы его понимаем в обыденном смысле слова, некорректно. Если здесь и говорится о сознании как процессе, то прежде всего имеется в виду то, что психоинформация возникает мгновенно, однако после появления, ее возможность вызвать какую-либо внешнюю активность по-видимому «растянута» во времени. Кстати, если здесь затронуто понятие «время», то можно полагать, что и время, и пространство только тогда становятся реальными феноменами, когда эти понятия проявляются в виде психоинформации.

Введение понятия «психоинформация» позволяет прийти к еще одному важному заключению: вся классическая психология (за малым исключением) фактически изучает не психику, не психические явления как таковые (как предполагается, идеальные явления), а психоинформацию, в определенной степени связанную с нейроинформацией, отсюда и все трудности методологического характера. В итоге в классической психологии и процветает «душевная летаргия»!

Правда, однако, состоит в том, что, к сожалению, методология сейчас мало кого интересует и для таких психологов введение понятия «психоинформация» ничего не меняет.

Вместе с тем это понятие не только снимает большую часть вопросов, касающихся психофизиологической проблемы, но и дает определенные «выигрышные карты» в руки всех исследователей физиологии мозга, в частности представителей когнитивной психологии. Им теперь не надо придумывать и ссылаться на различного рода эпифеномены, просто надо понять, что предметом их исследования является психоинформация.

Список литературы

1. *Прыгин Г.С.* Психическая энергия – реальность или оксюморон? // Методология современной психологии. Вып. 23. Под ред. В.В. Козлова и др. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2024. – С. 243–257. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68614972> (дата обращения: 16.08.2024).
2. *Ильенков Э.В.* Проблема идеального // Психологические исследования. – 2019. – Т. 12. – № 65–66. – С. 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.08.2024).
3. *Прыгин Г.С.* Неклассическая психология: психология субъектной реальности: монография. – Наб. Челны: Изд-во НГПУ, 2018. – 268 с.
4. *Юнг К.Г.* Синхронистичность: Сборник / Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
5. *Юнг К.Г.* Аналитическая психология: теория и практика: Тавистокские лекции / Пер. с нем. В. Зеленского. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 236 с.
6. *Прыгин Г.С.* Субъект и его реальность: монография. – Казань: Отечество, 2023. – 211 с.

7. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 336 с.
8. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное: Сборник / Пер. с англ. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.
9. Юнг К.Г. Об энергетике души / Пер. с нем. В.М. Бакусева. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2013. – 280 с.
10. Бехтерев В.М. Сознание и его границы. – Казань: Типография Императорского университета, 1888. – 31 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

References

1. Prygin G.S. Psikhicheskaya energiya – real'nost' ili oksyumoron? [Psychic energy – reality or oxymoron?]. *Metodologiya sovremennoy psikhologii*. Vyp. 23. Pod red. V.V. Kozlova i dr. Moscow–Yaroslavl: YargU, LKIISI RAN, MAPN, 2024. Pp. 243–257. <https://elibrary.ru/item.asp?id=68614972> (accessed August 18, 2024).
2. Ilyenkov E.V. Problema ideal'nogo [The problem of the ideal]. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 2019. Vol. 12. No. 65–66. P. 1. <http://psystudy.ru> (accessed August 16, 2024).
3. Prygin G.S. Neklassicheskaya psikhologiya: psikhologiya sub'yektnoy real'nosti: monografiya [Non-classical psychology: psychology of subjective reality: monograph]. Nab. Chelny: NGPU Publ., 2018. 268 p.
4. Yung K.G. Sinkhronistichnost': Sbornik [Synchronicity. Collection]. Moscow: Refl-buk Publ., K.: Vakler Publ., 1997. 320 p.
5. Yung K.G. Analiticheskaya psikhologiya: teoriya i praktika: Tavistokskiy lektzii [Analytical Psychology: Theory and Practice: Tavistock Lectures]. St. Petersburg: Azbuka-klassika Publ., 2007. 236 p.
6. Prygin G.S. Sub'yekt i ego real'nost': monografiya [Subject and its reality. Monograph]. Kazan: Otechestvo Publ., 2023. 211 p.
7. Yung K.G. Problemy dushi nashego vremeni [Problems of the soul of our time]. Moscow: Progress, Univers Publ., 1994. 336 p.
8. Yung K.G. Soznaniye i bessoznatel'noye: Sbornik [Consciousness and the Unconscious: Collection]. St. Petersburg: Universitetskaya kniga Publ., 1997. 544 p.
9. Yung K.G. Ob energetike dushi. 3-e izd. [On the Energy of the Soul. 3rd ed.]. Moscow: Akademicheskii proyekt Publ., 2013. 280 p.
10. Bekhterev V.M. Soznaniye i ego granitsy [Consciousness and its boundaries]. Kazan: Printing house of the Imperial University Publ., 1888. 31 p.
11. Vygotsky L.S. Sobraniye sochineniy: V 6 t. T. 2. Problemy obshchey psikhologii [Collected Works: In 6 volumes. Vol. 2. Problems of General Psychology]. Ed. by V.V. Davydov. Moscow: Pedagogika Publ., 1982. 504 p.

Информация об авторе

Геннадий Самуилович Прыгин, доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры «Социально-гуманитарные науки», Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережные Челны, Республика Татарстан, Российская Федерация.
E-mail: gsprygin@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6525-0068

Information about the author

Gennadiy S. Prygin, Doc. Psych. Sci., Professor at the Department of Social and Humanitarian Sciences; Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russian Federation. E-mail: gsprygin@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6525-0068

ФАКТОРЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ

© *С.В. Снапковская*

Белорусский государственный университет
Республика Беларусь, 220030, г. Минск, пр. Независимости, 4

Поступила в редакцию 27.01.2025

Окончательный вариант 26.02.2025

■ Для цитирования: Факторы гуманизации образования и профессионального саморазвития педагога в истории просвещения Беларуси // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 21-32. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.2>

Аннотация. Проблема творческого саморазвития педагога рассматривается в контексте процесса гуманизации образования на протяжении нескольких исторических эпох. Автором выявлены основные условия, повлиявшие на динамику данного процесса в контексте внешних и внутренних (образовательных) факторов в рамках просвещения. Сделан вывод, что наиболее перспективный путь гуманизации педагогического процесса – это создание образовательного пространства, пригодного для рефлексии, творческого осмысления и интерпретации теоретических положений гуманистической парадигмы педагогики, осмысления исторического опыта.

Ключевые слова: педагогика, гуманизация, ценности, просвещение, образовательное пространство.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

FACTORS OF HUMANIZATION OF EDUCATION AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A TEACHER IN THE HISTORY OF EDUCATION DEVELOPMENT IN BELARUS

© S.V. Snapkovskaya

Belarusian State University

4, Nezavisimosti Ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus

Original article submitted 27.01.2025

Revision submitted 26.02.2025

■ For citation: Snapkovskaya S.V. Factors of humanization of education and professional self-development of a teacher in the history of education development in Belarus. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):21–32. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.2>

Abstract. The problem of creative self-development of a teacher is considered in the context of the process of humanization of education over several historical eras. The author identified the main conditions that influenced the dynamics of this process in the context of external and internal (educational) factors within the framework of education. In conclusion it is stated that the most promising way to humanize the pedagogical process is the creation of an educational space being suitable for reflection, creative understanding and interpretation of the theoretical provisions of the humanistic paradigm of pedagogy, and understanding of historical experience.

Keywords: pedagogy, humanization, values, education, educational space.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Утверждение новой цивилизационной концепции – от общества доминирования к обществу партнерства – привело к изменениям основных ориентиров образовательного процесса. Наибольшую актуальность приобретает создание гуманистического педагогического пространства, что натуральным образом связано с принятием, сохранением и включением общечеловеческих и национальных традиций и ценностей в сферу образования и воспитания. Национальные ценности образования, как и общечеловеческие, находятся в перманентном развитии и под влиянием определенной общественной формы, социально-экономических и культурных условий и факторов развития страны. Векские достижения духовной культуры, литературы и искусства, науки и техники, материального производства путем отображения их содержания в школьном и вузовском образовании приобретают значимость образовательных национальных ценностей и активно влияют на формирование гражданственности и патриотизма подрастающих поколений. Одним из основных условий функционирования национальных ценностей образования необходимо признать безусловную гуманистическую направленность и демократическую сущность, с одной стороны, и полное разграничение с любыми проявлениями национализма, с другой.

Обзор литературы

Специфическим качеством национальных образовательных ценностей является то, что в своих лучших образцах они представляют общечеловеческие ценности образования (например, основы классно-урочной системы, которые заложены в братских школах Западной Беларуси в XVI в., нашли свое научное обоснование и развитие в «Большой дидактике» Я.А. Каменского и стали достижением всемирной теории и практики учения). В качестве характерных особенностей национальных ценностей в образовании можно обозначить: наличие исторических корней в белорусской народной педагогике; взаимообусловленную связь с духовными и материальными национальными ценностями; способность к обновлению в процессе исторического развития, при сохранении преемственности на основании традиционности [1, с. 23].

В качестве интересной иллюстрации создания концепции национального воспитания необходимо остановиться на взглядах и деятельности Веры Аникфеевны Волкович, российского исследователя с белорусскими корнями.

Материалы о ней впервые были обнаружены автором в фондах научно-исследовательского отдела рукописей Российской государственной библиотеки еще более 25 лет назад. Фонд В.А. Волкович содержит более 400 единиц хранения, представляющих научно-теоретическое наследие и убедительно свидетельствующих о ее высоких научных достижениях. После окончания в 1900 г. историко-филологического факультета Высших женских курсов в Петербурге В.А. Волкович начала работать помощницей преподавателя Женского педагогического института, получившего в 1912 г. статус высшего учебного заведения. Совместно с педагогом и коллегой З.К. Столицей она вела отдел критики и библиографии в журнале «Вопросы философии и психологии», готовила рецензии на статьи журналов *Revue Philosophique* и *Zeitschrift fuer Philosophie*. Педагог принимала участие в международных конгрессах по психологии и педагогике, прослушала в Берлинском университете курс лекций по философии. Ядром ее научно-педагогического наследия явилась

разработка философии новой школы в книге «Педагогика – наука перед судом ее противников» [16]. В работе «Национальное воспитание как задача гармоничного развития» [2] В.А. Волкович раскрывает факторы национального воспитания и определяет его основные этапы. Понимание национального типа как устойчивой надындивидуальной «народной самости» приводит В.А. Волкович к утверждению о необходимости изучения и объединения в одно целое всех характерных черт нации в области интеллекта, чувств и воли, которыми изучаемая нация отличается от других наций [2, л. 7]. А эта национальная индивидуальность проявляется прежде все психологическими признаками: языком, религией, поэзией, искусством и мнениями [2, л. 11]. Автор справедливо резюмирует: национальные герои, религия, язык, литература, история, памятники искусств, в которых проявляется личная жизнь народа, нравы, обычаи, должны быть изучены в целях выявления и выяснения национального типа [2, л. 12]. Постулируя значимость родного языка как основы национального типа, В.А. Волкович обращается к работам К.Д. Ушинского, который положил в основу первоначального обучения родной язык, тесно с ним связав и сгруппировав вокруг него все остальные предметы обучения, что раскрывается в его статье «О значении Ушинского и его «Родного слова». В истории изучения и преподавания отечественного языка она рассматривает работу К.Д. Ушинского преимущественно с теоретической стороны. «Практическое значение звукового метода, подмеченное К.Д. Ушинским, подсказано ему здравым смыслом и близостью к жизни, что вполне очевидно. Ушинский первым за буквой подметил звук, который как жизненное начало положил в основу своего метода. Это открытие – толчок, данный им развитию лингвистики, – сделан был Ушинским скорее полусознательно... Своим звуковым методом он определил университетскую науку... По рукописям восстановить звуковой состав слов языка – задача, которую поставила себе наука» [3, л. 184].

В 1903 г. В.А. Волкович совместно с коллегой З.К. Столицей открыла в Санкт-Петербурге «философские курсы», которые по замыслу организаторов должны были способствовать «построению общего философского и педагогического мировоззрения». Достижение цели виделось посредством лекций и семинаров. Содержание курса «Введение в философию» знакомило слушателей с теоретическими и прикладными вопросами философии и педагогики. Проблематику «новой педагогики» – собственных научных достижений – В.А. Волкович не только включила в свой курс «Введение в философию», но и продолжала разрабатывать дальше. Свои идеи она отстаивала в книге «Педагогика – наука перед судом ее противников» [16], где глубоко раскрыла «философию новой школы». В книге «Друг человечества М.И. Пирогов (к 100-летию со дня рождения: 1810–1910)» [17] Волкович подчеркнула: «Мы смотрим на историю педагогики как на науку, которая должна помочь нам выработать философию новой школы».

В ряде статей и разделов в монографиях она развивала проблемы воспитания. Вышли работы В.А. Волкович: «О религиозном воспитании» («Век», 1907, N 12); «Религиозное воспитание и образование» («Воспитание и обучение», 1908, б. н.); «Борьба с пессимизмом» («Воспитание и обучение», СПб., 1908); «О развитии самостоятельности в средней школе» («Воспитание и обучение», 1909, N 8); «Книга для родителей. Воспитание нравственности в подрастающем поколении» («Русская школа», 1909, N 4); раздел «Задачи общественного воспитания» в книге «Будущее в наших руках» (СПб., 1910 г.); «Развитие в детях жизнерадостности и борьба с пессимизмом» (СПб., 1912 г.); «Выработка характера» (СПб. – М., 1912) и др. Важно отметить

гласность и широту аудитории при обсуждении этой концепции – от коллег и до родительских коллективов. В 1907 г. Волкович даже выступила на годовом собрании Санкт-Петербургского родительского кружка со своим проектом создания новой, идеальной школы, разработанной на основании «Философии новой школы». Ученый предложила собственный метод построения истории педагогики, которая способна дать материал для формирования «истинного жизненного» мировоззрения, составляющего «дух школы». Следование ее методу построения науки – истории педагогики – требует, во-первых, аналитического раскрытия элементов мировоззрения народа через рассмотрение исторической перспективы взглядов на дело воспитания, во-вторых, указания на определенный характер этих элементов, и в-третьих, выявления психологической подосновы данных элементов. «Наша древняя педагогика, – отмечает В.А. Волкович, – подчиняя личность церкви, тем же временем выдвинула человечность, это значит всеобщее образование, воспитание человека, равное для всех, идеалистическое и демократическое по принципу XIV в., выделила воспитателя духа русского народа Сергия Радонежского» [4, л. 297]. Она резюмирует, что татарское иго разделило Русь на северо-восток и юго-запад, отделило юго-западные братства от Могилевской Академии и греко-латино-славянской Академии.

Педагог отмечает стремление раздвинуть принятые готовые формы иезуитского воспитания до автономных, свободных и коллегиальных учреждений.

Актуальной педагогической проблемой, поднятой педагогом-исследователем В.А. Волкович, до сегодняшнего дня остается особая обеспокоенность преподавателей незнанием соотечественниками собственной литературы, особенно поэзии, а также искусства. В.А. Волкович подчеркивает, что этим незнанием ослабляется «национальный тип» и в результате возникает опасность размывания «национальной самости». Педагог демонстрирует прямую зависимость материального благополучия народа от уровня его историко-культурных познаний. В качестве важного аргумента она приводит слова К.Д. Ушинского. В своей работе «Отчеты для осмотра иностранных женских учебных заведений» великий педагог отмечал: «Самая главная черта, отличающая русского образованного человека от иностранца, это та, что русский очень плохо знает свое Отечество, сравнительно даже с малообразованным швейцарцем, французом, немцем, англичанином. Француз перенесет вам Москву на берег Балтийского моря, но свою Родину, свою историю, ее великих писателей он обязательно знает; русский опишет вам подробно Лондон, Париж и даже Калькутту и задумается, если спросить у него, какие города стоят на Оке. *Пока мы не знаем своей Родины... мы не будем в состоянии воспользоваться и теми средствами, которые дают нам природа и население страны, и будем бедны, потому что необразованные. Сколько наших компаний на акциях заплатили банкротством за свое незнание родной страны и ее потребностей! Прежде всего... необходимо обратить нашу школу к народности*» [5, с. 260].

Так, первый этап развития идей воспитания в педагогической системе В.А. Волкович обусловлен пониманием национального типа как устойчивой индивидуальной «народной самости».

Второй этап развития идей воспитания связан с выявлением национального идеала. Выявление национального типа приводит нацию к самосознанию, а затем и к самопознанию, а выяснение национального идеала и сопоставление его с национальным типом обуславливает самоопределение и самовоспитание нации [2, л. 13]. Идеал человека – универсальный идеал – устанавливает правильные

творческие взаимоотношения между своим и чужим в жизни нации, между националистами и космополитами, причем в жизни нации это вовсе не предполагает обязательную вражду [1, л.9].

В своей концепции В.А. Волкович выделяет и обосновывает три основных фактора, влияющих на формирование и развитие национального воспитания: центрический, альтруистический, универсальный. Так, воспитание с учетом его центрического характера (тип в себе и для себя), альтруистического (жить в других и для других) и универсального (жить для всех, для высшей правды, для Бога) факторов преобразовывает национальный идеал путем уничтожения или замены слабостей, недостатков на силу, то есть требуя – морально улучшает [6, с. 211]. Так, центрический фактор проявляется в моменты исторических потрясений; по-винуясь инстинкту самосохранения, он часто выступает как неизбежный национальный шовинизм [2, л. 16]. В моменты национальных бедствий нация более остро чувствует свои обязанности и начинает вырабатывать совместными усилиями более интенсивную личную жизнь [2, л. 17]. Альтруистический фактор, наоборот, выходит на первый план в моменты национального блага, подъема национальных сил и национального самоопределения, и нация служит другим больше, чем себе, иногда даже в ущерб себе. Данная ситуация выливается в бесплодный космополитизм нации [2, л. 18]. В психологии нации, подчеркивает В.А. Волкович, неминуемо чередуются эгоистичные и альтруистичные элементы, причем разные исторические эпохи выделяют сильнее то один, то другой из них. В зависимости от характера эгоистичного элемента национальное принимает форму здоровой или болезненной жизни, в связи с чем должна происходить та или иная оценка национального [1, л. 9]. Универсальный фактор становления национального идеала является залогом осуществления общекультурных задач богочеловеческого идеала через индивидуальную самость. Автор резюмирует: практическая приспособляемость национального воспитания к универсальному идеалу будущего как заданной задаче нации вызывается необходимостью естественно-исторических условий жизни, оправдывается пониманием и согласуется с моральными требованиями человека к нации ввиду того, что в национальном воспитании моральная и правовая задачи скрещиваются, почти входят друг в друга [2, л. 19].

В.А. Волкович уверена, что именно школа должна быть признана лучшим средством воплощения национального идеала в жизнь [2, л. 21]. В школе нация, сохраняя индивидуальную самость, будет ограждена от угрозы космополитизма и агрессивного эгоистического шовинизма [6, с. 98]. Быть гражданином мира, по В.А. Волкович, можно только будучи вписанным в национальное предание, углубившись в него, а через это познавая его общечеловеческий смысл. Но и, с другой стороны, быть истинным гражданином своего народа можно только через реализацию в нем идеала человечности. «Вот почему истинный космополитизм и истинный национализм, как это находит и В. Соловьев, не только не противоречат друг другу, но и «требуют друг друга». Такие писатели, как Пушкин, Шекспир, Гёте, – национальные и вместе с тем общечеловеческие. Недаром Тютчев писал о Гёте: «На древе человечества высоком ты лучшим был его листом». Продолжая тему, И.А. Герцен высказался о западниках и славянофилах следующим образом: «Подобно Янусу, они смотрели в разные стороны, но сердце билось у них одно». Однако необходимо выяснить отношение национального идеала к универсальному, показав на ограниченность национального

идеала и на роль универсального идеала в качестве регулятивного принципа при создании, росте и развитии национального идеала» [6, с. 212].

Третий из выделенных Волкович этапов национального воспитания заключается в поиске средств обращения национального типа в национальный идеал. Ученый отмечает, что задача обращения национального типа в национальный идеал как нормативная задача, как задача жизни улучшить и морально поднять нацию, ясно выражает связь национального воспитания с задачами нравственного воспитания, так как национальное воспитание есть не что другое, как моральное улучшение нации на пути осуществления идеала [2, л. 6]. Поиск средств обращения типа в идеал – этико-педагогическая задача, решение которой приводит к самоопределению и самовоспитанию нации. В этой связи Волкович предлагает решать психологическую и этико-педагогическую задачи, помня об их сосуществовании [1, л. 9]. Национальное воспитание как задача индивидуально-гражданского воспитания, то есть общественного воспитания, необходимо во всякие времена, хотя формы его меняются соответственно с общекультурным развитием нации [6, с. 101]. В контексте актуализации отечественного научно-педагогического опыта рассмотрение и интерпретация педагогического наследия ученого-педагога начала XX в. В.А. Волкович являются наиболее репрезентативным средством моделирования образовательных парадигм в исторической ретроспективе их развития.

Материалы и методы

В ходе исследования применен комплекс методов, нацеленных на исследование процесса гуманизации образования и профессионального развития педагога: источниковедческий, историко-структурный, историко-педагогический анализ трудов педагогов-исследователей, литературных и документальных источников, архивных фондов, историко-компаративистский, биографический, анализ и синтез полученной информации в контексте как исследуемой эпохи, так и современных проблем образования.

Результаты исследования

Анализ источников по проблеме позволил прийти к выводу, что механизм реализации общечеловеческих и национальных традиций и ценностей в сфере образования и воспитания сохраняется в педагогической осмысленности конкретного педагога, где аккумулируется жизненный и профессиональный опыт. Реформирование педагогического осмысления по гуманистическому пути требует времени, знания гуманистических традиций наставничества, опоры на потребность педагога в преобразовании личного опыта, бережливого подхода к личности, позитивных тенденций, методов, приемов личностно-ориентированной педагогики [2, с. 11].

Одной из основных причин обозначенной проблемы является противоречивость между декларируемой гуманистической педагогической идеологией и жестким операционно-технологическим характером массовой практики обучения. Стереотипные, клишированные способы действий в традиционно неизменных педагогических ситуациях рождаются ментальной инерцией учителей, многие из которых родом из официальной педагогики советского времени.

Другой причиной можно считать возникшую в 70-е годы тенденцию «преобразования педагогики в конкретную науку», которая заставила многих исследователей отойти от специфики предмета гуманитарной науки в стремлении

технологизировать педагогический процесс и способствовала тому, что системный, кибернетический, информационный и другие подходы довольно часто стали рассматриваться как универсальная «методология практики». Взяв во внимание методику этих подходов, принципиально связанную с упрощением, систематизацией и формализацией, легко объяснить ригидность многих систем педагогических технологий, рожденных на почве этих подходов, и их заманчивость для массового наставничества из-за простоты их усвоения и реализации [7, с. 48].

Гуманизация образования как основная цель последней реформы школы положительно воспринимается большинством педагогов страны. Однако в системе координат гуманистической парадигмы педагогики многие все же остаются на позициях отчисления учащихся из учебного заведения, имея только внешние приметы этого явления: «потепление» атмосферы в школе, сглаживание конфликтов и т. д. – как какая-то «карнегизация» образования, увеличение числа гуманитарных предметов в учебном плане – фактическая подмена понятия «гуманизация» понятием «гуманитаризация». «Воспитание», «обучение», «развитие», «образование», «демократизация» и «гуманизация» педагогического процесса понимаются его участниками по-разному. Такое разночтение не содействует выработке педагогической (антропологической) концепции в каждой конкретной школе. Важнейшей задачей субъектов образования сегодня является необходимость договориться об этих понятиях (на уровне «смысла»).

Сохранению разрыва между гуманистическими лозунгами и практикой образования содействуют процессы стандартизации образования и аттестации педагогических кадров, которые заставляют в определенное время продемонстрировать достижения учениками конкретного фиксированного итога, а также психологическая инерция учителя. Психологический компонент традиционного представления о профессиональной компетентности педагога включает в себя в качестве личностных предпосылок или «приобретений» педагогической деятельности в числе многих такие характеристики, как убежденность, целостность, непримиримость к проявлениям моральной редукции. Эти качества необходимо гармонизировать как профессионально значимые психологические характеристики педагога-гуманиста.

Даже первоначальный анализ причин существующего несоответствия между гуманистической технологией педагогической риторики и характером массовой образовательной практики позволяет прийти к выводу об излишне замедленном протекании процесса интериаризации национальных ценностей, педагогической культуры в значительной части наставничества. Трудности в процессе рождения новых гуманистических принципов практической педагогической деятельности связаны с личностью конкретного педагога. Преодоление их складывается из глубинного переосмысления учителями своей профессиональной траектории, ее «идеологии», выявления возможностей новых взглядов на традиционные ситуации, самоанализа – другими словами, актуализации жизненного и профессионального опыта педагога, его установки на самореализацию нации и личности в качестве субъекта культуры.

Воспитание педагога нового типа, способного создавать гуманное педагогическое пространство, требует соответствующих условий. Основное – это обновление содержания образования. Не столько в смысле включения тех или иных проблем в соответствии с требованиями времени, сколько в преобразовании структуры и логики этого содержания. Оно должно быть не «дополнено», а «насыщено», «проникнуто»

знанием культуры, а также философскими и социологическими знаниями. Содержание должно быть диалогическим, пробуждать совесть, стимулировать к поиску ответа, к самоопределению в пространстве полифонии позиций. При этом важно давать не ответ на вопрос, а инструмент его поиска. Любая информация о подходах, теориях, технологиях должна быть «контекстной», то есть раскрываться в контексте времени цивилизации, научно-педагогической парадигмы.

Важными компонентами подготовки должны стать субъективный опыт педагогов, переживания, смыслотворчество. Помочь актуализовать и генерировать проблемы, сформулировать их на стратегическом уровне призвана обновленная методика взаимодействия субъектов образовательного процесса. Методика обучения должна обеспечить условия, при которых педагог попадает в необходимость критически осмыслить свой опыт, чтобы потом, «собрав» свое педагогическое кредо, добыть опыт самостоятельного конструирования педагогической ситуации и технологии на новом ценностном гуманистическом фундаменте.

Гуманизация образовательного процесса, включение в него национальных ценностей находятся в преемственности связи с наследием всемирной и отечественной педагогики. Дальнейшая разработка идей и методов развития новых педагогических технологий с гуманистической ориентацией невозможна без творческого осмысления позитивных уроков и достижений прошлого. Возникновение таких технологий в значительной степени определяется общественными условиями и тенденциями развития педагогического менталитета, характерного для конкретно-исторического контекста времени. В прошлом педагогической науки и практики можно обозначить три этапа наиболее активного и результативного осуществления гуманистических идей в образовании: начало 20-х, конец 50-х гг., вторая половина 80-х гг. [6, с. 218–229; 8, с. 4–17]. В это время изменения в общественной жизни страны закономерно вызвали преобразования в педагогической парадигме. Гуманистическая ориентация обозначенных периодов выступала как ведущая тенденция в развитии альтернативного направления научно-исследовательской педагогической мысли того времени [8, с. 11–18]. Национальные цели и педагогическое творчество энтузиастов-новаторов совпадали. Несмотря на то, что тенденции к гуманизации педагогической сферы имели далеко не всегда адекватные отношения с идеологическими установками определенных хронологических периодов, они стали соответствующими стимулами прогрессивных школьных инноваций. Этим вопросам автор посвятила ряд своих работ, рассмотрев многогранно и глубоко педагогические идеи в различных коннотациях и аспектах [9–15]. Сегодня ведущая гуманистическая тенденция педагогики отмеченного времени, централизованная на субъекте, сохраняет свою значимость и для разработок стратегического характера. Она найдет свое дальнейшее развитие в новых педагогических моделях, которые позволят личности ученика не спеша и активно самоактуализовываться и саморегулироваться в условиях глобализации современного общества.

Обсуждение и заключение

Таким образом, анализ отечественных ценностей позволяет определить следующую их классификацию.

1. Исторически обусловленные традиции белорусского народа в отрасли образования и воспитания, которые выдержали проверку временем и теперь составляют источник актуальной педагогической теории и практики.

2. Национально-культурные ценности (в широком смысле), изучение которых предусмотрено учебными планами и программами средней и высшей школ.
3. Памятники славянской старины.
4. Педагогическое наследие белорусских просветителей, мыслителей и педагогов, их теории и концепции, которые получили отображение в трудах научного, учебного и публицистического жанров и влияют на развитие педагогической мысли (К. Туровский, С. Будный, Ф. Скарина, К. Лыщинский, А. Пашкевич, С. Палуян, М. Богданович, В. Ластовский).
5. Креативно-инновационный всемирный педагогический опыт, учебно-воспитательная система, сложившаяся в отдельных учебных учреждениях или в индивидуальной деятельности педагогов-практиков (школа Сократа, система дошкольного воспитания М. Монтессори, Вальдорфская школа, концепция национального образования В.А. Волкович, школкаммуна П.М. Лепешинского, Павлышская школа В.А. Сухомлинского, «педагогика сотрудничества», современная этношкола и др.).
6. Творческий потенциал инновационной деятельности педагога, его профессионально-ценностные качества (общекультурный и исторический кругозор, эрудиция, гуманистический и демократический стиль отношений с учениками, родителями, высокий уровень профессионально-педагогической подготовки, искренность, доброта, принципиальность, справедливость, уважение личности и т. д.).

В итоге наиболее перспективный путь демократизации и гуманизации педагогического процесса видится в создании образовательного пространства, пригодного для рефлексии, творческого осмысления и интерпретации теоретических положений гуманистической парадигмы педагогики, осмысления исторического опыта, где будут выкристаллизовываться соответствующие ориентиры, ценности, смыслы, в свою очередь преобразовываясь в личностные регулятивы педагогической деятельности, источники самосовершенствования.

Вместе с тем выполненное исследование не исчерпало всей совокупности проблем, связанных с процессом развития образования в его исторической ретроспективе. В качестве *перспективных направлений дальнейших исследований* можно назвать следующие: разработка механизмов взаимодействия культурно-образовательных проектов в гуманитарно-информационной сфере; исследование профессиональной деятельности российских и белорусских образовательных учреждений посредством развернутого ретроспективного компаративистского анализа.

Список литературы

1. *Снапковская С.В.* Развитие образования и педагогической мысли Беларуси: вторая половина XIX – начало XX вв. – М.: УРАО ИТИ, 2011. – 316 с.
2. Ф. 55 *Волкович В.А.* Национальное воспитание как задача гармонического развития (2.IV.1912 г.), 26 лл.
3. Ф. 55 *Волкович В.А.* Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский (1913 г.), 127 лл., л. 184.
4. Ф. 55 *Волкович В.А.* О проекте построения новой, идеальной русской школы, на основании так называемой философии новой русской школы (1907 г.), 309 лл.
5. *Снапковская С.В.* Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв.: Монография / Под ред. докт. пед. наук, проф. И.З. Сковородкиной. – М.: УРАО ИТИП, 2011. – 308 с.

6. *Снапкоўская С.В.* Пераемнасць і наватарства ў святле адукацыі і культуры. – Мінск: БДУ, 2020. – 290 с.
7. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
8. *Снапковская С.В.* Реформирование средней школы в Беларуси в конце 50-х – нач. 60-х гг. XX ст.: опыт и результаты. – Минск: НИО, 1997. – 19 с.
9. *Снапковская С.В.* Белорусскоязычная учебная литература в ретроспективе: синтез национального основания и общероссийского опыта // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 151–161.
10. *Снапковская С.В.* Историко-культурные основы формирования просветительского дискурса (на примере белорусской диаспоры Санкт-Петербурга) // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова: навукова-метадычны часопіс. Серыя С (Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, метадыка). – 2021. – № 2 (58). – С. 8–14.
11. *Снапковская С.В.* Насущные проблемы поликультурного образования в условиях глобализации // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Д.О. Половцева, Минск, 20–21 окт. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Т.В. Никитенко (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2022. – С. 28–36.
12. *Снапковская С.В.* Педагогическая историография Беларуси: содержание и этапы развития // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 125–146.
13. *Снапковская С.В., Гурский В.Е.* Актуализация профессионального опыта педагога как субъекта национальной культуры // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 окт. 2016 г. – Минск, 2016. – С. 15–21.
14. Культурная безопасность: исторические и теоретико-методологические основы / С.В. Снапковская и др.; под науч. ред. С.В. Снапковской. – Минск: БГУ, 2023. – 247 с.: ил.
15. *Снапковская С.В.* Культурная безопасность как важный элемент сохранения идентичности в условиях глобализации // Кросс-культурное образование в условиях глобализации: теоретическое осмысление и национальные практики реализации: сб. науч. ст. / отв. за вып.: Л.В. Пироженко, И.Л. Шевлякова-Борзенко; Мультикультурный исслед. центр Ун-та Хучжоу, г. Хучжоу (КНР). – Псков, 2023. – С. 271–281.
16. *Волкович В.А.* Педагогика – наука перед судом ее противников. – М.: Изд. Т-ва М.О. Вольф, 1909.
17. *Волкович В.А.* Друг человечества Н.И. Пирогов: к столетию со дня рождения, 13 ноября 1810–1910. – СПб.: Издание О.В. Богдановой, 1910. – 112 с.

References

1. *Snapkovskaya S.V.* Razvitie obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli v Belarusi: vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv. [Development of Education and Pedagogical Thought in Belarus: second half of the 19th century – early 20st century]. Moscow: URAO ITI Publ., 2011. 316 p.
2. Fund 55 *Volkovich V.A.* National Education as the Task of Harmonious Development (April 2, 1912), 26 sheets. (archive funds).
3. Fund 55 *Volkovich V.A.* National Educator Konstantin Dmitrievich Ushinskiy (1913), 127 sheets, sheet 184 (archive funds).
4. Fund 55 *Volkovich V.A.* On the Project of Building a New, Ideal Russian School Based on the So-Called Philosophy of the New Russian School (1907), 309 sheets (archive funds).
5. *Snapkovskaya S.V.* Razvitie obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli Belarusi vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv.: Monografiya / Pod red. dokt. ped. nauk, prof. I.Z. Skovorodkinoy [The development of education and pedagogical thought in Belarus in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries: Monograph. Edited by Doctor of Pedagogical Sciences, professor I.Z. Skovorodkina]. Moscow: URAO ITIP Publ., 2011. 308 p.

6. *Snapkovskaya S.V.* Pierajemnasć i navatarstva ŭ sviatlie adukacyi i kul'tury [Continuity and Innovation in the Light of Education and Culture]. Minsk: BDU Publ., 2020. 290 p.
7. O reforme obshcheobrazovatel'noj i professional'noj shkoly: Sb. dokumentov i materialov [On the Reform of General Education and Vocational Schools: Collection of Documents and Materials]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1984. 112 p.
8. *Snapkovskaya S.V.* Reformirovanie srednej shkoly v Belarusi v konce 50-h – nach. 60-h gg. XX st.: opyt i rezul'taty [Reforming Secondary Education in Belarus in the late 1950s – early 1960s: experience and results]. Minsk: NIO Publ., 1997. 19 p.
9. *Snapkovskaya S.V.* Belorusskoyazychnaya uchebnaya literatura v retrospektive: sintez nacional'nogo osnovaniya i obshcherossiyskogo opyta [Belarusian-language textbooks in retrospect: synthesis of national foundations and Russian experience]. *Historical-Pedagogical Journal*. 2015. No. 3. Pp. 151–161.
10. *Snapkovskaya S.V.* Istoriko-kul'turnye osnovy formirovaniya prosvetitel'skogo diskursa (na primere belorusskoj diaspory Sankt-Peterburga) [Historical and cultural foundations of developing enlightenment discourse (based on the example of the Belarusian diaspora in St. Petersburg)]. *Viesnik Mahilioŭskaha dziaŭžaŭnaha ūniversiteta imia A.A. Kuliašova: navukova-mietadyčny časopis. Sieryja S (Psicholaha-piedahahičnyja navuki: piedahohika, psichalohija, mietodyka)*. 2021. No. 2 (58). Pp. 8–14.
11. *Snapkovskaya S.V.* Nasushchnye problemy polikul'turnogo obrazovaniya v usloviyah globalizacii [Urgent problems of multicultural education in the context of globalization]. *Yazykovaya lichnost' i effektivnaya kommunikaciya v sovremennom polikul'turnom mire: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. pamyati D.O. Polovceva, Minsk, 20–21 okt. 2022 g. Belarus. gos. un-t; redkol.: T.V. Nikitenko (gl. red.) [i dr.]*. Minsk: BGU Publ., 2022. Pp. 28–36.
12. *Snapkovskaya S.V.* Pedagogicheskaya istoriografiya Belarusi: sodержanie i etapy razvitiya [Pedagogical historiography of Belarus: content and stages of development]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*. 2018. No. 2. Pp. 125–146.
13. *Snapkovskaya S.V., Gurskiy V.E.* Aktualizaciya professional'nogo opyta pedagoga kak sub'ekta nacional'noj kul'tury [Actualization of professional experience of the teacher as a subject of national culture]. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 20–21 okt. 2016 g.* Minsk, 2016. Pp. 15–21.
14. Kul'turnaya bezopasnost': istoricheskie i teoretiko-metodologicheskie osnovy [Cultural Security: historical and theoretical-methodological foundations]. *S.V. Snapkovskaya et al.; Scientific Edition by S.V. Snapkovskaya*. Minsk: BSU Publ., 2023. 247 p.
15. *Snapkovskaya S.V.* Kul'turnaya bezopasnost' kak vazhnyj element sohraneniya identichnosti v usloviyah globalizacii [Cultural security as an important element of preserving identity in conditions of globalization]. *Kross-kul'turnoe obrazovanie v usloviyah globalizacii: teoreticheskoe osmyslenie i nacional'nye praktiki realizacii: sb. nauch. st. / otv. za vyp.: L.V. Pirozhenko, I.L. Shevlyakova-Borzenko; Mul'tikul'turnyj issled. centr Un-ta Huchzhou, g. Huchzhou (KNR)*. Pskov, 2023. Pp. 271–281.
16. *Volkovich V.A.* Pedagogika – nauka pered sudom ee protivnikov [Pedagogy is a science facing the court of its opponents]. Moscow: Izd. T-va M.O. Vol'f Publ., 1909.
17. *Volkovich V.A.* Drug chelovechestva N.I. Pirogov: k stoletiyu so dnya rozhdeniya, 13 noyabrya 1810–1910 [Friend of Mankind N.I. Pirogov: on the centenary of his birth, November 13, 1810–1910]. Saint Petersburg: Izdanie O.V. Bogdanovoj Publ., 1910. 112 p.

Информация об авторе

Светлана Валентиновна Снапковская, доктор исторических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Культурология», Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь. E-mail: ssvet88@inbox.ru

Information about the author

Svetlana V. Snapkovskaya, Doc. Hist. Sci., Doc. Ped. Sci., Professor at the Department of Culture, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus. E-mail: ssvet88@inbox.ru

РОЛЬ НЕЙРОСЕТЕЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© Ю.В. Троицкая

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва
Российская Федерация, 443086, г. Самара, Московское шоссе, 34

Поступила в редакцию 17.11.2024

Окончательный вариант 24.01.2025

■ Для цитирования: Троицкая Ю.В. Роль нейросетей в развитии коммуникативной компетенции студентов технических специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 33-44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.3>

Аннотация. Коммуникативная компетенция в значительной мере определяет успешность интеграции современного специалиста в профессиональную среду, поэтому ее развитие является одной из приоритетных задач образовательных учреждений. На текущем этапе развития современных технологий значительным потенциалом для реализации данной задачи обладают ИИ-инструменты, основанные на нейросетевых моделях, но для максимально эффективной реализации обозначенного потенциала требуется создание методики их применения. Данное исследование вносит вклад в разработку методики применения нейросетевых технологий в образовательном процессе с целью повышения качества профессиональной подготовки специалистов. Научная новизна работы заключается в комплексном анализе эффективности применения нейросетевых моделей по основным компонентам коммуникативной компетенции и видам речевой деятельности с учетом специфики обучающихся. В рамках исследования применялись следующие методы: контент-анализ научных публикаций, технических характеристик приложений, обзоров экспертов и пользователей программных продуктов; педагогическое наблюдение (оценивалось практическое применение студентами нейросетевых технологий в учебной деятельности); онлайн-опрос (анкетирование) студентов для выявления их отношения к возможностям ИИ-инструментов и сбора сведений по опыту применения нейросетей для развития коммуникативной компетенции. Данная статья может быть интересна преподавателям вузов и исследователям, занимающимся вопросами применения нейросетевых технологий и ИИ-инструментов. Результаты работы могут применяться в практике преподавания иностранного языка в вузе с целью повышения качества развития коммуникативной компетенции, а также разработки рабочих программ и оценочных средств по релевантным дисциплинам.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, нейросеть, нейросетевые технологии, ИИ-инструменты, чат-бот.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

THE ROLE OF NEURAL NETWORKS IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TECHNICAL SCIENCE STUDENTS

© © *Yu.V. Troitskaya*

Samara National Research University named after S.P. Korolev
34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation

Original article submitted 17.11.2024

Revision submitted 24.01.2025

■ For citation: Troitskaya Yu.V. The role of neural networks in the development of communicative competence of technical science students. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):33–44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.3>

Abstract. Communicative competence has a significant impact on the successful integration of a modern specialist into the professional environment, so its development is one of the priority tasks of educational institutions. At the current stage of modern technological development, AI tools based on neural network models have considerable potential to cope with this task, but for the most effective realization of this potential, it is necessary to create a methodology for their application. This study contributes to the development of the methodology for the application of neural network technologies in the educational process in order to improve the quality of professional training of specialists. The scientific novelty of the work consists in a comprehensive analysis of the effectiveness of applying neural network models to the development of the main components of communicative competence and types of speech activity, taking into account the specific characteristics of students. The following methods were used in the research: content analysis of scientific publications, technical specifications of applications, and reviews of experts and users of software products; pedagogical observation (evaluating how students used neural network technologies in the educational process); online survey (questionnaire) of students to identify their attitude towards the capabilities of AI tools and to collect information on the experience of using neural networks for the development of communicative competence. This research may be of interest to university teachers and researchers dealing with the application of neural network technologies and AI tools. The results of the work can be used in teaching foreign languages at universities to improve the quality of communicative competence development, as well as for the development of educational programs and assessment tools in relevant disciplines.

Keywords: communicative competence, neural network, neural network technologies, AI tools, chatbot.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Еще не так давно моделирование естественного речевого взаимодействия казалось фантастической идеей. Считалось, что программные средства, ограниченные своими алгоритмами, способны только на рутинную тренировку языковых навыков-автоматизмов, а создание полноценного высказывания, адекватное вербальное реагирование на слова коммуниканта с учетом социокультурных ролей и контекста – прерогатива и привилегия человеческого сознания. Научно-технический прогресс доказал, что это не так. Нейросети благодаря своим возможностям анализа и обработки больших объемов данных способны имитировать вербальную коммуникацию, могут адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов и предоставлять им персонализированные рекомендации, генерировать систему речевых и языковых упражнений в зависимости от актуальных задач и комментировать качество их выполнения. Это открывает новые горизонты для интерактивного обучения, где каждый студент получает возможность развивать свои коммуникативные навыки в удобном и эффективном формате.

Однако не стоит преувеличивать возможности нейросетевых технологий. Как любые программные средства они работают в пределах определенного круга поставленных задач, которые нужно уметь грамотно формулировать. Нейросети склонны к галлюцинациям, то есть сгенерированные ответы, кажущиеся правдоподобными, далеко не всегда соответствуют фактам реальной действительности, что требует развития навыков критического мышления у студентов, определенных аналитических техник, позволяющих верифицировать качество отклика модели. Кроме того, удобство применения нейросетевых технологий провоцирует академическое мошенничество, поскольку у обучающихся возникает естественное желание минимизировать трудозатраты на интеллектуальный труд за счет быстрой генерации ответа на запрос по заданным параметрам, что предполагает необходимость создания системы адекватного контроля. Обозначенные факторы определяют важность разработки методики применения нейросетевых технологий (с учетом их реальных возможностей и недостатков) в целях обеспечения эффективности учебного процесса.

Цель данной работы – оценка потенциала нейросетевых технологий для развития коммуникативной компетенции студентов технических специальностей. Научная новизна заключается в системности определения уровня результативности применения нейросетевых моделей по основным компонентам коммуникативной компетенции и видам речевой деятельности с учетом специфики обучающихся. Теоретическая значимость связана с вкладом в разработку методики применения нейросетевых технологий в процессе обучения. Практическая значимость состоит в направленности результатов исследования на повышение качества профессиональной подготовки.

Обзор литературы

Анализ научной литературы, посвященной применению нейросетевых технологий для развития коммуникативной компетенции, следует осуществлять в комплексе с анализом работ, описывающих применение современных ИИ-инструментов для обучения иностранному языку, поскольку большинство современных средств ИИ работают на нейросетевых моделях.

Исследователи описывают влияние применения ИИ на результаты языкового обучения, мотивацию и автономию обучающихся [1], проводят системный анализ литературы, посвященной применению чат-ботов в обучении иностранному языку [2]. Среди работ, посвященных применению ИИ-инструментов для обучения иностранному языку, следует отметить статью С.В. Ковальчук, И.А. Тараненко и М.Б. Устиновой, в которой достаточно подробно анализируются ИИ-инструменты с детализацией по видам речевой деятельности. Авторы приходят к выводу о том, что инструменты ИИ существенно облегчают профессиональную деятельность преподавателя за счет сокращения времени на подготовку к занятиям, разработку и проверку заданий, а студенты при этом могут качественно самостоятельно работать над языком, не прибегая к услугам репетиторов [3], что, на наш взгляд, критически важно для обучающихся на технических специальностях.

Возможности генеративных нейросетей описываются в работах А.Г. Кравцовой [4], И.О. Малышева, А.А. Смирнова [5], Н.Г. Кондрахиной, О.Н. Петровой [6], Л.В. Капустиной, Ю.Д. Ермаковой, Т.В. Калужной [7], G.J. Hwang, C.Y. Chang [8], J. Belda-Medina, J.R. Calvo-Ferrer [9], F. Wang, A.C.K. Cheung, A.J. Neitzel, C.S. Chai [10] и мн. др. Отмечается, что генеративные нейросети могут адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности и уровень обучающихся, предоставляя персонализированные рекомендации и упражнения. Нейросети способны генерировать разнообразные интерактивные задания, такие как диалоги, письма, эссе и тесты, что помогает улучшить навыки письма, говорения и понимания на слух. С их помощью можно создавать виртуальных собеседников для практики разговорной речи. Нейросети могут анализировать ответы и предоставлять мгновенную обратную связь, указывая на ошибки и предлагая способы их исправления. Генеративные модели могут создавать примеры использования новых слов в различных контекстах, что помогает лучше усваивать и запоминать лексику. Эти возможности позволяют сделать процесс изучения иностранных языков более эффективным, интерактивным и адаптированным под индивидуальные потребности обучающихся.

Что касается обучения самой показательной составляющей коммуникативной компетенции – навыкам говорения, то ее обстоятельный анализ представлен в работе Н.А. Ощепковой и А.В. Луговой [11]. Авторы анализируют несколько современных чат-ботов, при помощи которых можно тренировать письменную и устную речь. Лучшим инструментом для развития устной речи, по мнению авторов, является бот Gliglish, который интегрирует оптимальные функциональные возможности для формирования соответствующих навыков: предоставляет право выбора симуляции ситуации общения; дублирует вопросы и комментарии в письменной форме для детального рефлексивного анализа; обеспечивает встроенный перевод и варианты ответа на случай возникновения сложностей; исправляет и комментирует ошибки. Мы полностью разделяем мнение авторов о перспективности данного ИИ-инструмента, хотя чат-бот GPT4 omni нам представляется более продвинутым в качественном отношении. Тем не менее с учетом отсутствия ограничений применения Gliglish для пользователей нашей страны данное средство является оптимальным в плане рекомендации студентам.

Среди ключевых проблем, связанных с применением нейросетевых технологий, исследователи отмечают академическое мошенничество. Преподаватели испытывают чувство беспомощности, привычная академическая среда разрушается [12, с. 82]. В качестве рекомендации по минимизации отрицательных последствий

данной проблемы чаще всего в научных исследованиях и докладах на конференциях предлагается сделать устный контроль приоритетной формой проверки знаний и умений [6; 12–13 и др.].

В том, что касается письменных студенческих работ, стоит отметить, что в современные системы проверки на плагиат начали встраивать алгоритмы, позволяющие идентифицировать нейросети. В частности, система «Антиплагиат» выдает предупреждение «сгенерированный текст» и помечает документ как «подозрительный» при обнаружении соответствующих фрагментов. Однако, как отмечают эксперты (23.05.2024 проходил вебинар «Сгенерированные тексты в ВКР: имитация или норма. Выбор университетов»; запись вебинара доступна по ссылке https://www.youtube.com/watch?v=YoI_lbOwEAI), объективных доказательств факта искусственной генерации текста на данном этапе не существует. В системе проверки периодически возникают «ложные срабатывания», когда аутентичный текст помечается программой как сгенерированный. Поэтому от преподавателя, проверяющего письменную работу, требуется хороший уровень «начитанности и насмотренности», высокий уровень аналитических навыков, позволяющий выявить несогласованность и несоответствие фактам (галлюцинации). Естественно, если работа выполняется в университетской аудитории, есть смысл применить «глушилки» или собрать телефоны.

Представленные исследования в значительной мере освещают ключевые тенденции и проблемы в сфере применения нейросетевых технологий, но для повышения эффективности развития коммуникативной компетенции в вузе требуется учет специфики обучающихся и комплексное рассмотрение результативной характеристики по ее основным составляющим, что определяет фокус анализа и рекомендаций в рамках данной статьи.

Материалы и методы

В рамках исследования применялся контент-анализ содержания научных статей, технических характеристик приложений, обзоров экспертов и пользователей программных продуктов (в том числе видеообзоров) для оценки перспективности функциональных возможностей разных ИИ-инструментов, выявления основных тенденций и проблем, связанных с их применением.

В качестве эмпирических методов применялись педагогическое наблюдение и анкетирование. Педагогическое наблюдение осуществлялось в течение двух лет (сентябрь 2022 – июнь 2024). Выборку составили студенты Института информатики и кибернетики Самарского университета (240 человек). Оценивалось практическое применение студентами разных нейросетевых технологий в аудиторных условиях и для самостоятельной работы. Анализировались обучающие возможности нейросетей, качество выполнения поставленных задач, а также психологические механизмы, связанные с академической фальсификацией (формы маскировки и адаптации сгенерированных текстов), для оценки методов перспективного контроля.

Анкетирование осуществлялось в начале июня 2024 года в варианте онлайн-опроса посредством Google Forms. Выборку составили студенты Института информатики и кибернетики Самарского университета (108 человек). Задачи онлайн-опроса: 1) выявление отношения студентов к текущим возможностям нейросетей и оценка перспектив их применения в будущем; 2) сбор сведений по опыту применения нейросетевых технологий для выполнения университетских

заданий по английскому языку и самостоятельной работы; 3) сбор сведений по опыту применения нейросетевых технологий для развития коммуникативных навыков в устной и письменной формах; 4) сбор студенческих рекомендаций и комментариев касательно применения ИИ-инструментов для изучения иностранного языка.

Результаты исследования

Онлайн-опрос показал, что студенты по-разному относятся к текущим возможностям генеративных нейросетей для развития языковых навыков (рис. 1), что может быть связано с неоднородностью их практического опыта. Перспективы нейросетей были оценены преимущественно высоко, однако не все обучающиеся разделяют технологический энтузиазм (рис. 2).

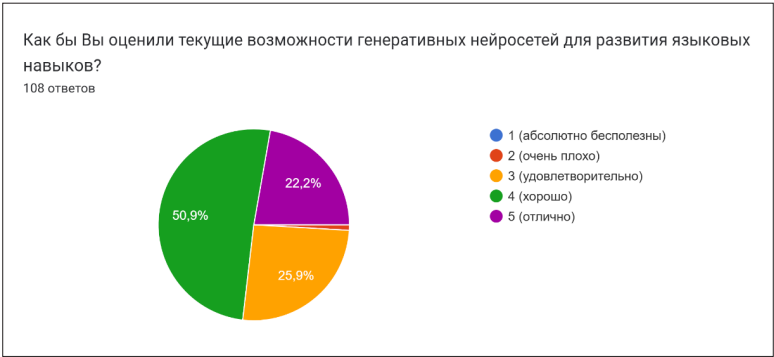


Рис. 1. Оценка возможностей генеративных нейросетей



Рис. 2. Оценка перспектив

44,4 % респондентов применяют ChatGPT или аналоги для выполнения университетских заданий по английскому языку. 54,6 % респондентов применяет ИИ-инструменты, чтобы самостоятельно улучшить свой английский. Стоит отметить, что только у 13 % респондентов (14 человек) есть опыт применения чат-ботов для развития навыков устной речи на английском языке. Вероятнее всего, это связано с тем, что мультимодальную модель Chat GPT4 omni запустили сравнительно недавно, про Gliglish знают немногие, а другие инструменты часто разочаровывают либо своими недостаточными функциональными возможностями, либо осложненным доступом и существенными ограничениями. 46,3 % респондентов применяют чат-боты для развития коммуникативных навыков на английском языке в письменной форме.

Для системного анализа развития коммуникативной компетенции необходимо сначала определить содержание понятия. Коммуникативная компетенция – это готовность к эффективному взаимодействию, которое обеспечивается адекватным применением вербальных и невербальных средств. Коммуникативная компетенция основана на языковых нормах, которые обеспечивают выполнение коммуникативной задачи с учетом правил речевого поведения. Внутреннее знание о ситуативной уместности [14] и результативность взаимодействия [15] являются ключевыми аспектами рассматриваемой характеристики.

Одной из самых удобных моделей, представляющих компонентный состав коммуникативной компетенции, является, на наш взгляд, классическая модель Д.И. Изаренкова, согласно которой коммуникативная компетенция формируется взаимодействием трех основных, базисных составляющих – языковой, предметной и прагматической компетенций. Языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц; предметная компетенция отвечает за содержание высказываний; прагматическая компетенция раскрывает коммуникативные намерения говорящего, условия общения, формируя у говорящего способность использовать высказывания в определенных речевых актах, соотнося их с интенциями и условиями (ситуациями) общения [16, с. 56]. В контексте данной статьи выделенные Д.И. Изаренковым компетенции (фактически субкомпетенции) интерпретируются как компоненты.

Языковой компонент описывает нормативную базу главным образом на грамматическом, лексическом и фонетическом уровнях. Иностранный язык не является профильным предметом для студентов технических специальностей, поэтому недостаточно сформированная база – типичная проблема, с которой сталкиваются преподаватели вуза. Конечно, существенное количество студентов технических специальностей по языковой подготовке ничем не уступает студентам-филологам или студентам-лингвистам, но отсутствие процедуры отсева по языковым навыкам ведет к уровневой неоднородности. Многие студенты делают элементарные грамматические, лексические и фонетические ошибки, которых в норме не должно быть на этапе освоения университетской программы, поскольку она не ориентирована на дублирование языкового материала школы. Следует признать, что развитие нейросетевых технологий в существенной мере способствует решению данной проблемы. Нейросети позволяют откорректировать набранный текст, комментируют ошибки. Они подбирают сайты с актуальными грамматическими и лексическими упражнениями, которые можно выполнять онлайн. Могут сами сгенерировать списки слов по заданным параметрам, представить их в удобной для заучивания форме; создать задания нужного формата на тренировку грамматики и лексики в упражнениях.

При работе с лексикой немаловажное значение имеют словари. Причем электронные словари и переводчики давно вытеснили свои печатные (бумажные) аналоги. Современные переводчики преимущественно работают на нейросетевых моделях, благодаря чему существенно улучшается качество текста. Онлайн-опрос показал, что многие студенты применяют сразу несколько переводчиков (рис. 3), выбирая наиболее адекватные эквиваленты и структуры из вариантов, предложенных разными базами, что свидетельствует о наличии основ переводческой грамотности у обучающихся.

Фонетика является заметной проблемой для студентов-технарей. Они часто самостоятельно (неконтролируемо) усваивают новые слова при индивидуальной

работе с текстами, но читать транскрипцию многие не умеют, что ведет к грубым фонетическим искажениям, которые снижают качество речи. Конечно, электронные словари уже давно позволяют прослушивать отдельные слова, но благодаря нейросетям в последние годы появилась возможность прослушивать целый текст, причем не просто с правильным произношением слов, но и с эталонными интонационными моделями. В частности, DeepL не только переводит, но и озвучивает текст. К сожалению, с ним не так легко работать, поскольку нет возможности ставить озвучивание текста на паузу в целях отработки и нельзя скачать начитанный текст, но для многих студентов текущий функционал является достаточным. Расширенные возможности предоставляют elevenlabs.io и naturalreaders.com: можно подобрать голос, акцент, ставить на паузу и скачивать начитанный текст.

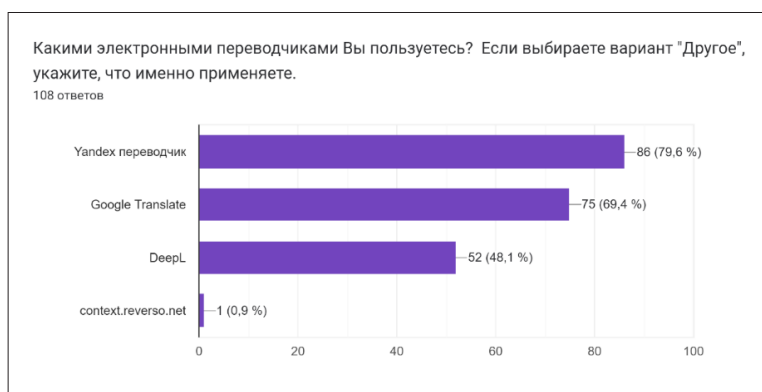


Рис. 3. Применение электронных переводчиков

Наблюдение показывает, что студенты с хорошим языковым уровнем практически не применяют электронные переводчики или чат-боты при составлении письменной основы для устного ответа. Они легко и с энтузиазмом выходят на дискуссии, а в отведенное на подготовку время в лучшем случае составляют план. Для данной категории студентов опорный текст – это скорее бремя. «Слабые» студенты часто воспринимают коммуникативные задания как стрессовые, поскольку им не хватает лексико-грамматической базы и речевой практики. Поэтому вместо того чтобы самостоятельно формулировать высказывание на иностранном языке, они применяют электронные переводчики или чат-боты. Плохо ли это? Если осуществляется тренировка устной речи при низком языковом уровне, то к применению переводчиков, на наш взгляд, следует относиться положительно, поскольку в противном случае студенты формулируют письменный текст со значительным количеством ошибок, а затем этот текст заучивают, усваивая при этом некорректные конструкции и неадекватное словоупотребление. Задача преподавателя – обеспечить осознанность устного воспроизведения «заученных» текстов и задать дополнительные неподготовленные вопросы, чтобы студент получил реальную коммуникативную практику – научился реагировать спонтанно. Для осознанности требуется работа с грамматикой как в стандартном аудиторном режиме, так и в самостоятельном (индивидуальном) – с применением нейросетевых технологий.

При выполнении письменных коммуникативных заданий важна дифференциация в зависимости от типологии работы. Если студенты выполняют работу контрольного типа, следует максимально ограничить доступ к электронным

средствам, поскольку проверить самостоятельность написания эссе, анализа данных и т. д. достаточно проблематично. Наблюдение показывает, что даже «сильные» студенты склонны обращаться к нейросетям в целях генерации письменного ответа при наличии технической возможности.

Если письменное коммуникативное задание является ознакомительным или обучающим, то есть смысл продумать формулировку коммуникативной задачи так, чтобы усложнить генерацию текста. Например, если студенты анализируют технические характеристики двух заданных устройств, можно перенаправить фокус на аспект, который (с большой степенью вероятности) отсутствует в нейросетевых базах, и в качестве коммуникативной задачи попросить обосновать перспективы применения данных устройств для конкретного пользователя или структурной единицы организации (для определенной кафедры и т. д.). Также полезно выводить студентов на рефлексию и просить анализировать и оценивать уже сгенерированный текст на предмет адекватности, качества ответа и недостатков. Это прививает ориентацию на критическое осмысление продуктов нейросетевой генерации.

В отношении предметного компонента нейросети значительно полезнее для преподавателей, нежели для студентов. Для развития коммуникативной компетенции принципиально важно предметное (профессиональное) содержание. Любая техническая сфера – это определенный предметный пласт. Тематика коммуникативного взаимодействия должна быть адекватной. Вряд ли обсуждение экзистенциализма или постмодернизма в кино и литературе окажется успешным в группе студентов – будущих программистов. У многих преподавателей иностранного языка нагрузка формируется по нескольким направлениям профессиональной подготовки, и все они имеют определенную предметную специфику и определенные тенденции современного развития. Технические сферы (особенно компьютерная) очень быстро развиваются, и для того чтобы со студентами можно было поддерживать оживленный диалог, преподаватель должен быть в курсе всех текущих трендов и проблем. Нейросети могут описать основные тенденции, подобрать материал и сформулировать коммуникативные задания.

Прагматический компонент связан с функциональной и социолингвистической (социокультурной) грамотностью, определяющей эффективность коммуникации. Эффективное взаимодействие – в значительной мере вопрос практики. Хорошо, если студенты получили эту практику в достаточном количестве и сформировали необходимые навыки еще в школе. Но, к сожалению, вероятнее всего, далеко не все в группе будут обладать необходимыми базовыми навыками, которые можно будет успешно развивать в университетской среде в заданных временных границах. За последние годы существенно сократилось количество аудиторных часов на иностранный язык, и у преподавателя не всегда есть необходимый временной ресурс для обеспечения студентов достаточным объемом речевой практики, поэтому существует потребность в организации качественной самостоятельной работы. Качество самостоятельной работы зависит от качества обратной связи. Нейросеть не сможет выполнить функцию оптимального собеседника и обеспечить необходимую обратную связь (прокомментировать ошибки, дать рекомендации и т. д.), если студент не умеет грамотно составлять промпты (запросы-инструкции). Практика показывает, что очень немногие студенты справляются с этой задачей. Их нужно научить тому, что боту следует дать

инструкции перед началом коммуникации: задать тематику, определить роли коммуникантов, стиль взаимодействия, попросить исправлять ошибки (если нужно), указав формат корректировок, и т. д.

Современные нейросети потрясающе справляются с прагматическими задачами, как ни парадоксально это звучит, с соответствующими стилистическими и социокультурными адаптациями. В GPT4 omni существенно проработан эмоциональный искусственный интеллект, благодаря чему стало возможным более качественное и естественное моделирование различных коммуникативных ролей и ситуаций. Для тренировки устной речи можно также применять Gliglish, Call Annie, ELSA Speak AI и мн. др. Что касается письменной коммуникации, то тут подойдет практически любой чат-бот. В частности, удобно (без существенных ограничений в доступе) пользоваться TheB.AI и Perplexity AI. Последняя платформа является инструментом поиска информации (предоставляет информацию со ссылками на источники), но при этом отлично генерирует любые текстовые формы коммуникации.

Подводя итоги, следует отметить, что нейросети результативны для развития всех основных компонентов коммуникативной компетенции и позволяют тренировать все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) с высоким уровнем эффективности. Важным условием эффективности является умение пользоваться программными средствами (владение техническими навыками).

Обсуждение и заключение

Возможности современных нейросетевых технологий впечатляют. Высказывается мнение о том, что их дальнейшее развитие приведет к исчезновению профессии преподавателя вследствие замены всех его функций продвинутыми нейросетевыми алгоритмами. Однако стоит признать, что новые инструменты остаются всего лишь инструментами. Они не заменяют людей, а оптимизируют рабочие процессы и улучшают качественные характеристики результата трудовой деятельности. В контексте развития коммуникативной компетенции основная ценность ИИ-инструментов состоит в компенсации контроля преподавателя при самостоятельной работе студентов и обеспечении объема дополнительной речевой практики, достаточного для формирования всех требуемых навыков в условиях современной образовательной парадигмы.

Список литературы

1. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. 1261955. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>.
2. Du J., Daniel B.K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers & Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 6. 100230. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230>.
3. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (дата обращения: 04.06.2024).
4. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: Перспективы использования в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 33–35.
5. Малышев И.О., Смирнов А.А. Обзор современных генеративных нейросетей: отечественная и зарубежная практика // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 1–2 (88). – С. 168–171.

6. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 360–363.
7. Капустина Л.В., Ермакова Ю.Д., Калюжная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 10. – С. 119–132 [Электронный ресурс]. – URL: <https://e-koncept.ru/2023/231099.htm> (дата обращения 06.07.2024). DOI 10.24412/2304-120X-2023-11099.
8. Hwang G.J., Chang C.Y. A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*. 2021. Vol. 31 (7). Pp. 4099–4112. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>.
9. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J.R. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences*. 2022. Vol. 12. 8427. DOI: <https://doi.org/10.3390/app12178427>.
10. Wang F., Cheung A.C.K., Neitzel A.J., Chai C.S. Does Chatting with Chatbots Improve Language Learning Performance? A Meta-Analysis of Chatbot-Assisted Language Learning. *Review of Educational Research*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543241255621>.
11. Ощепкова Н.А., Луговая А.В. Возможности искусственного интеллекта при обучении иностранным языкам // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 12 (104) [Электронный ресурс]. – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/vozmozhnosti-iskusstvennogo-intellekta-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam.html> (дата обращения: 06.07.2024).
12. Кувшинова Е.Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. – 2024. – Т. 13. – № 2 (66). – С. 75–84. DOI 10.18522/2227-8656.2024.2.7 (дата обращения: 06.07.2024).
13. Жуков А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 5 (115). – С. 66–75 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2023-5115-66-75> (дата обращения: 06.07.2024).
14. Hymes D.H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269–293.
15. Rickheit G., Strohner H., Vorweg C. The Concept of Communicative Competence. *Handbook of Communication Competence: Handbooks of Applied Linguistics*. Berlin, New-York: De Gruyter, 2010. Pp. 15–62. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110199000>.
16. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

References

1. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. 1261955. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>.
2. Du J., Daniel B.K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers & Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 6. 100230. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230>.
3. Koval'chuk S.V., Taranenko I.A., Ustinova M.B. Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze [Application of AI in language learning at university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 6. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (accessed June 04, 2024).
4. Kravcova A.G. ChatGPT-3: Perspektivy ispol'zovaniya v obuchenii inostrannomu yazyku [ChatGPT-3: Perspectives of application to foreign language learning]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023. No. 3 (100). Pp. 33–35.
5. Malyshev I.O., Smirnov A.A. Obzor sovremennykh generativnykh nejrosetej: otechestvennaya i zarubezhnaya praktika [Overview of modern generative neural networks: domestic and foreign practice]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2024. No. 1–2 (88). Pp. 168–171.

6. Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta dlya prepodavaniya inostrannyh yazykov: novaya real'nost' [The use of artificial intelligence power to teach foreign languages: A new reality in education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024. No. 1 (104). Pp. 360–363.
7. Kapustina L.V., Ermakova Yu.D., Kalyuzhnaya T.V. ChatGPT i obrazovanie: vechnoe protivostoyanie ili vozmozhnoe sotrudnichestvo? [ChatGPT and education: Eternal confrontation or possible cooperation?]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*. 2023. No. 10. Pp. 119–132. <https://e-koncept.ru/2023/231099.htm> (accessed July 06, 2024). DOI 10.24412/2304-120X-2023-11099.
8. Hwang G.J., Chang C.Y. A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*. 2021. Vol. 31 (7). Pp. 4099–4112. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>.
9. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J.R. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences*. 2022. Vol. 12. 8427. DOI: <https://doi.org/10.3390/app12178427>.
10. Wang F., Cheung A.C.K., Neitzel A.J., Chai C.S. Does Chatting with Chatbots Improve Language Learning Performance? A Meta-Analysis of Chatbot-Assisted Language Learning. *Review of Educational Research*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543241255621>.
11. Oshchepkova N.A., Lugovaya A.V. Vozmozhnosti iskusstvennogo intellekta pri obuchenii inostrannym yazykam [Artificial intelligence possibilities in teaching foreign languages]. *Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2023. No. 12 (104). <https://scipress.ru/philology/articles/vozmozhnosti-iskusstvennogo-intellekta-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam.html> (accessed July 06, 2024).
12. Kuvshinova E.E. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku [Application of artificial intelligence in foreign language teaching]. *Gumanitarniy Yuga Rossii*. 2024. Vol. 13. No. 2 (66). Pp. 75–84. DOI 10.18522/2227-8656.2024.2.7 (accessed July 06, 2024).
13. Zhukov A.D. Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'nom processe: vyzovy i perspektivy [Generative artificial intelligence in the educational process: Challenges and prospects]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2023. No. 5 (115). Pp. 66–75. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2023-5115-66-75> (accessed July 06, 2024).
14. Hymes D.H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269–293.
15. Rickheit G., Strohner H., Vorweg C. The Concept of Communicative Competence. *Handbook of Communication Competence: Handbooks of Applied Linguistics*. Berlin, New-York: De Gruyter, 2010. Pp. 15–62. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110199000>.
16. Izarenkov D.I. Bazyisnye sostavlyayushchie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvinutom etape obucheniya studentov-nefilologov [Basic components of communicative competence and their formation at the advanced level of educating students of non-linguistic departments]. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1990. No. 4. Pp. 54–60.

Информация об авторе

Юлия Валерьевна Троицкая, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и русский как иностранный», Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва, Самара, Российская Федерация. E-mail: troickaya.yuv@ssau.ru
ORCID: 0000-0003-4692-6346

Information about the author

Yulia V. Troitskaya, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Russian as a Foreign Language, Samara National Research University named after S.P. Korolev, Samara, Russian Federation. E-mail: troickaya.yuv@ssau.ru
ORCID: 0000-0003-4692-6346

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТАМ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© Н.Г. Пирогова

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет
Российская Федерация, 197376, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, 14

Поступила в редакцию 11.02.2025

Окончательный вариант 04.03.2025

■ Для цитирования: Пирогова Н.Г. Преподавание английского языка для специальных целей студентам фармацевтического университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 45-58. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.4>

Аннотация. Рассматриваются методология и значение преподавания английского языка для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes) для студентов фармацевтического университета. Цель исследования – разработать методику преподавания английского языка для специальных целей студентам-провизорам. Поскольку фармацевтическая отрасль становится все более важной во всем мире, владение английским языком необходимо будущим провизорам для эффективного общения в профессиональной среде. В настоящее время ряд исследований как зарубежных, так и отечественных авторов посвящен преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка студентам технических и естественно-научных специальностей. Отдельные публикации затрагивают вопросы, связанные с обучением студентов английскому языку в сфере медицины. Новизна данной работы заключается в обращении автора к проблеме преподавания английского языка студентам, обучающимся в фармацевтическом вузе, с рассмотрением ее не только с позиции педагога, но и с учетом взглядов и мнений студентов относительно изучаемой дисциплины. Фармацевтические факультеты включены в структуру медицинских вузов в нашей стране, и обучение иностранному языку будущих провизоров часто строится по программам лечебного дела. В исследовании представлены специальные приемы обучения, направленные на развитие лексики, коммуникативных навыков и культурных компетенций, необходимых для фармацевтической практики. Подчеркивается необходимость интеграции реальных сценариев и практических приложений в учебный процесс для повышения вовлеченности студентов в изучение иностранного языка. Кроме того, анализируются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при проведении курсов ESP, и предлагаются стратегии преодоления трудностей, что в конечном итоге позволит лучше подготовить студентов-провизоров к их роли в многоязычной и многокультурной сфере здравоохранения.

Ключевые слова: английский для специальных целей, студенты-провизоры, профессиональная деятельность, специальная лексика, аутентичные материалы, мотивация, коммуникативные умения.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO STUDENTS OF PHARMACEUTICAL UNIVERSITY

© *N.G. Pirogova*

Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University
14, Professora Popova str., Saint Petersburg, 197376, Russian Federation

Original article submitted 11.02.2025

Revision submitted 04.03.2025

■ For citation: Pirogova N.G. Teaching English for specific purposes to students of pharmaceutical university. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(1):45–58. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.4>

Abstract. The paper deals with the methodology and significance of teaching English for specific purposes (ESP) to students of pharmaceutical university. The aim of the study is to develop the methodology of teaching English for specific purposes to pharmacy students. As the pharmaceutical industry is becoming increasingly important around the world, proficiency in English is essential for future pharmacists to communicate effectively in the professional environment. Currently, a number of studies, both foreign and domestic authors, are devoted to teaching professionally oriented foreign language to students of technical and natural science specialties. Some publications touch upon the issues related to teaching students English in the field of medicine. The novelty of this work lies in the author's appeal to the problem of teaching English to students of pharmaceutical university, considering it not only from the position of a teacher, but also taking into account the views and opinions of students regarding the discipline. Pharmaceutical faculties are included in the structure of medical universities in our country, and the teaching of foreign language to future pharmacists is often based on medical programmes. The paper discusses specific teaching techniques aimed at developing vocabulary, communication skills and cultural competences required for pharmaceutical practice. The need to integrate real-life scenarios and practical applications into the learning process to increase student engagement in foreign language instruction is emphasized. In addition, the challenges faced by teachers in delivering ESP courses are discussed and strategies for overcoming difficulties are suggested, ultimately better preparing pharmacy students for their role in a multilingual and multicultural health care environment.

Keywords: English for specific purposes, pharmacy students, professional activities, special vocabulary, authentic materials, motivation, communication skills.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

В связи с быстрым развитием фармацевтической отрасли потребность в грамотном общении фармацевтов на английском языке, особенно в профессиональном контексте, становится все более значимой [1]. Английский для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes) – это подход к преподаванию языка, который ориентирован на конкретные потребности и цели обучающихся [2].

В контексте фармацевтического образования в Санкт-Петербургском государственном химико-фармацевтическом университете (СПХФУ) ESP играет решающую роль в формировании у студентов языковых навыков, необходимых для успешной будущей карьеры. Цель исследования – разработать методику преподавания английского языка для специальных целей студентам-провизорам в СПХФУ. В работе описываются особенности овладения профессионально ориентированным иностранным языком и его важность как для академической успеваемости, так и для будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Новизна исследования заключается в обращении автора к проблеме преподавания английского языка студентам, обучающимся в фармацевтическом вузе. В рамках фармацевтического образования ESP включает в себя специализированную лексику, коммуникативные навыки и понимание сложных текстов, связанных с фармацевтическими науками [3].

Обзор литературы

Анализ зарубежной методической литературы позволяет определить основные задачи курса ESP в университете, которые могут быть решены в ходе реализации дисциплины студентам-провизорам:

1. Развитие специализированной лексики: обучение основной терминологии, используемой в аптечной практике.
2. Улучшение навыков чтения: улучшение понимания научной литературы и нормативных документов на английском языке [4].
3. Совершенствование навыков письма: фокусирование на ясности и точности научного письма [5, 6].
4. Совершенствование навыков общения: повышение эффективности вербального взаимодействия в клинических условиях [7].

В методической литературе определены следующие подходы, которые могут быть использованы в ходе преподавания курса ESP в университете.

Обучение на основе заданий (TBL – Task-Based Learning). Как отмечает Hyland, обучение, основанное на заданиях, фокусируется на использовании аутентичных задач [8], с которыми студенты-провизоры столкнутся в будущей профессиональной деятельности. Примеры включают:

- разбор конкретных случаев: анализ случаев с пациентами и обсуждение соответствующих фармацевтических решений. Практический опыт показывает, что на занятиях по ESP студенты с удовольствием работают с кейсами по специальности, и кейсовый метод (Case study) является одним из самых эффективных в обучении профессионально-ориентированному английскому языку;
- ролевая игра: моделирование взаимодействия между провизорами и пациентами или медицинскими работниками. Представляется целесообразным

организовывать ролевые игры в группах студентов, которые владеют английским языком на уровне выше среднего.

Обучение на основе содержания (Content-Based Instruction). Интеграция актуального содержания в преподавание языка, по мнению Plastina, помогает обучающимся одновременно усваивать лексику и понятия [9]. Например, обсуждение последних исследований в области фармацевтики может улучшить как языковые, так и предметные знания студентов-провизоров.

Совместное обучение (Collaborative Learning). Зарубежные исследователи Paltridge и Starfield полагают, что организация групповой работы способствует взаимодействию со сверстниками, позволяя студентам эффективно практиковать языковые навыки [10]. Форматы заданий включают:

- групповые презентации по заданным фармацевтическим темам;
- взаимооценивание письменных заданий [11].

Swales и Feak справедливо отмечают, что использование онлайн-платформ дает студентам дополнительную языковую практику и ресурсы [12]. Например, это может быть доступ к таким базам данных, как PubMed, для поиска исследовательских статей. Практический опыт показывает, что на начальном этапе обучения преподавателю следует помочь студентам в поиске научных публикаций на английском языке по специальности, а в дальнейшем обучающиеся могут подбирать статьи самостоятельно и при этом при необходимости консультироваться с преподавателем.

Материалы и методы

Студенты, обучающиеся по специальности «Фармация» в Санкт-Петербургском химико-фармацевтическом университете (СПХФУ), изучают английский язык в качестве иностранного в течение первых двух лет обучения, а именно с 1-го по 4-й семестры. Исследование проводилось во втором и третьем семестрах обучения, поскольку в первом семестре у студентов по учебному плану не было профильных дисциплин. Следовательно, введение курса профессионально ориентированного английского языка могло представлять определенные трудности ввиду отсутствия у обучающихся фоновых знаний по изучаемым темам.

В первой части исследования использовался смешанный подход, сочетающий количественные и качественные методы для оценки эффективности преподавания ESP студентам-провизорам. В исследовании приняли участие 50 первокурсников фармацевтического факультета (ФФ), изучающих английский язык в весеннем семестре 2024 года. Они были разделены на две группы: одна получала традиционное обучение английскому языку, а другая занималась по программе ESP.

Сбор данных для определения уровня владения языком осуществлялся с помощью до- и послетестовых испытаний, а также опросов и интервью для сбора качественной информации об опыте студентов. Тесты были направлены на контроль усвоения лексики, относящейся к фармации, понимания фармацевтических текстов и умения составлять профессиональные документы, такие как отчеты и рецепты.

Количественные данные на основе результатов вступительных (placement tests), промежуточных (middle-course) и итоговых (end-of-the-course) тестов были проанализированы для определения значимых различий в уровне

владения языком между двумя группами. *Качественные данные* были проанализированы с помощью тематического анализа для выявления общих тенденций и формулирования выводов на основе отзывов студентов.

Во второй части исследования (сентябрь – октябрь 2024 г.) также использовался смешанный подход, сочетающий количественные и качественные методы для оценки эффективности преподавания ESP для студентов [13].

В исследовании приняли участие 30 студентов-провизоров 2-го курса, обучающихся на ФФ, а также пять преподавателей иностранных языков, ведущих соответствующие курсы.

Данные собирались в течение двух месяцев, причем опросы проводились в начале и в конце обучения. Интервью проводились в середине курса для получения своевременной обратной связи по учебной программе ESP.

Исследование включало две части:

- *опросы*: среди студентов-провизоров 2-го курса была распространена анкета для оценки восприятия ими курсов ESP и их значимости для учебы и будущей карьеры;
- *интервью*: глубинные интервью проводились с преподавателями и студентами, чтобы получить представление о методологии преподавания, проблемах, с которыми приходится сталкиваться, и общем влиянии учебной программы ESP.

Анкета по курсам ESP для студентов 2-го курса ФФ

Имя (не обязательно): _____

Предыдущий опыт изучения курса ESP (да/нет): _____

Раздел 1: Релевантность курса ESP

1. Как бы вы оценили важность курса ESP в вашем учебном плане по фармации?
(1 = не важно, 5 = очень важно)
Оценка: 1 2 3 4 5
2. В какой степени, по вашему мнению, курс ESP улучшает ваше понимание специфической фармацевтической терминологии?
(1 = совсем нет, 5 = очень)
Оценка: 1 2 3 4 5
3. Как часто вы используете языковые навыки, полученные на занятиях ESP, в своей текущей учебе?
(1 = никогда, 5 = всегда)
Оценка: 1 2 3 4 5

Раздел 2: Актуальность курса ESP для будущей карьеры

4. Насколько актуален, по вашему мнению, курс ESP для вашей будущей карьеры в фармации?
(1 = не актуально, 5 = очень актуально)
Оценка: 1 2 3 4 5
5. По вашему мнению, насколько хорошо курс ESP готовит вас к профессиональному общению?
(1 = не очень хорошо, 5 = очень хорошо)
Оценка: 1 2 3 4 5

6. По вашему мнению, повлияет ли знание английского языка на ваши карьерные возможности в фармации?

(1 = не повлияет, 5 = очень повлияет)

Оценка: 1 2 3 4 5

Раздел 3: Открытые вопросы

7. Какие аспекты курса ESP вы считаете наиболее полезными? _____

8. Есть ли какие-то конкретные темы или навыки, которые, по вашему мнению, должны быть включены в курс ESP для студентов-провизоров? _____

9. Как можно совершенствовать курсы ESP, чтобы они лучше подходили студентам-провизорам? _____

Глубинное интервью для учебной программы ESP

I. Для преподавателей

Раздел 1: Методики преподавания

1. Какие методики преподавания вы используете в основном на своих курсах ESP? _____

2. Как вы адаптируете свой подход к преподаванию, чтобы соответствовать профессиональным запросам студентов-провизоров? _____

3. Можете ли вы описать какие-либо инновационные методы или инструменты, которые вы использовали в преподавании ESP? _____

Раздел 2: Проблемы, с которыми приходится сталкиваться в ходе преподавания ESP-курса

4. С какими трудностями вы сталкиваетесь при преподавании курсов ESP студентам СПХФУ? _____

5. Как вы решаете проблему разного уровня владения английским языком среди студентов в ваших группах? _____

6. Существуют ли какие-либо барьеры, которые влияют на вашу способность эффективно реализовывать учебную программу ESP? _____

Раздел 3: Общее восприятие курса ESP

7. Каково, на ваш взгляд, общее влияние учебной программы ESP на уровень владения языком и уверенность студентов в себе? _____

8. Как вы оцениваете успех ваших курсов ESP? _____

9. Какие отзывы вы получили от студентов относительно актуальности и эффективности учебной программы ESP? _____

II. Для студентов

Имя (не обязательно): _____

Предыдущий опыт работы с курсами ESP (да/нет): _____

Раздел 1: Опыт обучения

1. Как бы вы в целом охарактеризовали свой опыт изучения ESP? _____
2. Какие конкретные навыки или знания, по вашему мнению, вы приобрели благодаря учебной программе ESP? _____
3. Насколько эффективными вы считаете методики преподавания, используемые в курсе ESP? _____

Раздел 2: Проблемы, с которыми приходится сталкиваться

4. С какими трудностями вы столкнулись во время обучения на курсе ESP? _____
5. Считаете ли вы, что программа ESP в достаточной степени подготовила вас к профессиональной коммуникации на иностранном языке? _____
6. Есть ли в учебной программе ESP области, которые, по вашему мнению, нуждаются в улучшении? _____

Раздел 3: Общее восприятие курса ESP

7. Как изменилась ваша уверенность в использовании английского языка для профессионального общения после прохождения курса ESP? _____
8. Как вы думаете, каким образом учебная программа ESP повлияет на вашу будущую карьеру в области фармации? _____
9. Посоветовали бы вы курсы ESP другим студентам-провизорам? Почему да, или почему нет? _____

Результаты исследования

Для успешной учебы и будущей карьеры студенты-провизоры должны хорошо разбираться в специальной терминологии на английском языке. Специальная лексика включает в себя термины и узкоспециальные термины, характерные для фармацевтической сферы, в том числе для классификации лекарств, фармакологии, ухода за пациентами.

Для эффективного обучения специальной лексике преподаватели использовали следующие стратегии:

1. *Контекстное обучение*: введение лексики в контексте реальных фармацевтических сценариев. Например, использование примеров из практики, связанных с использованием лекарственных средств, помогло студентам понять практическое применение англоязычных терминов.
2. *Наглядность*: использование диаграмм, графиков и инфографики, иллюстрирующих ключевые понятия и лексику. Визуальные средства помогли обучающимся улучшить запоминание и понимание сложных терминов на английском языке.
3. *Совместное обучение*: поощрение групповых обсуждений и взаимного обучения. На занятиях студенты работали вместе над определением терминов, создавали флэш-карты и проводили лексические опросы в парах и мини-группах, что способствовало развитию совместной учебной среды.
4. *Мультимодальные ресурсы*: включение в учебный процесс различных ресурсов, посвященных специальной лексике, таких как видео, подкасты и онлайн-викторины. Англоязычные ресурсы соответствовали различным стилям обучения и поддерживали интерес студентов.

Результаты тестирования показали значительное улучшение в группе ESP: средний балл в тестах на владение языком вырос на 25 % по сравнению с традиционной группой. Группа ESP продемонстрировала лучшее понимание специфической фармацевтической терминологии и улучшенные навыки письма в профессиональных контекстах.

Интервью показали, что студенты программы ESP чувствовали себя более уверенно в своей способности общаться в профессиональной среде. Они оценили фокус на реальном применении языка, таком как консультирование пациентов и презентации фармацевтических исследований.

Регулярное оценивание помогло отслеживать прогресс обучающихся и обеспечивать обратную связь. В число методик входили [14]:

- контрольные работы по словарному запасу и пониманию прочитанного;
- письменные задания с обратной связью от сверстников.

В конце октября 2024 г. были проведены суммарные оценки общего уровня владения языком и понимания концепций фармации. Они включали в себя:

- устный опрос, проверяющий навыки говорения и аудирования в контексте фармации;
- итоговый проект, состоящий из исследовательской работы или презентации на фармацевтическую тему.

Примеры выбранных тем исследовательских работ на английском языке:

- «Новые системы доставки лекарств» (Novel Drug Delivery Systems);
- «Фармацевтическая биотехнология» (Pharmaceutical Biotechnology);
- «Исследование натуральных продуктов» (Natural Product Research);
- «Фармацевтическая технология» (Pharmaceutical Technology);
- «Клинические фармацевтические исследования» (Clinical Pharmacy Research).

Необходимо отметить, что данные работы студентов легли в основу публикаций на английском языке, подготовленных студентами-провизорами для участия в секции World Young Pharmacy в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием Молодежного научного сообщества (МНО) в СПХФУ «Молодая Фармация – Потенциал будущего».

Тематика презентаций на английском языке также варьировалась:

- «Новые роли провизоров в здравоохранении» (Emerging Roles of Pharmacists in Healthcare);
- «Фармацевтическое право и этика» (Pharmacy Law and Ethics);
- «Экономика здравоохранения и бизнес-модели аптек» (Healthcare Economics and Pharmacy Business Models);
- «Межпрофессиональное сотрудничество в учреждениях здравоохранения» (Interprofessional Collaboration in Healthcare Settings);
- «Цифровые технологии здравоохранения в аптечной практике» (Digital Health Technologies in Pharmacy Practice).

Результаты опросов и интервью выявили несколько ключевых аспектов:

1. *Актуальность ESP*: примерно 85 % студентов считают, что содержание курса ESP непосредственно применимо к их будущей роли провизора.
2. *Развитие навыков*: студенты сообщили об улучшении навыков понимания прочитанного, профессионального письма и навыков устного общения, которые имеют решающее значение в области фармации.
3. *Отзывы преподавателей*: преподаватели английского языка отметили, что включение в учебную программу сценариев и примеров из реальной жизни значительно повысило вовлеченность студентов-провизоров и улучшило результаты обучения.

Статистический анализ. Количественные данные, полученные в ходе опросов, были проанализированы с помощью описательной статистики. Результаты показали повышение уровня уверенности студентов в знании английского языка: средний уровень уверенности до начала курса составлял 3,2 по шкале от 1 до 5, а к концу курса вырос до 4,1 (см. таблицу 1).

Таблица 1

Уровень уверенности студентов во владении английским языком

Измерение	Среднее значение до начала курса	Среднее значение после окончания курса
Уровень уверенности во владении английским языком (1–5)	3.2	4.1

Полученные результаты первой части исследования свидетельствуют о том, что обучение по программе ESP более эффективно, чем традиционное обучение английскому языку студентов-провизоров. Значительное улучшение результатов тестирования в сочетании с положительными отзывами студентов позволяет предположить, что учебная программа, разработанная с учетом специфических потребностей студентов-фармацевтов, повышает их уровень владения языком и профессиональную готовность.

Таким образом, включение ESP в учебный план студентов-провизоров имеет решающее значение для развития у обучающихся языковых навыков, соответствующих их специальности. Такой подход не только повышает уровень владения языком, но и укрепляет уверенность студентов в использовании английского в профессиональных контекстах [15]. Знание английского языка позволяет студентам-провизорам понимать научную литературу и выступать на международных конференциях.

Анализ результатов второй части исследования показывает, что преподавание ESP эффективно удовлетворяет особые языковые потребности студентов-провизоров. Положительные отзывы студентов и преподавателей подчеркивают важность контекстуально релевантных материалов и методик обучения. Особенно эффективными оказались ролевые игры.

Основные задачи использования ролевых игр в курсе ESP – развитие навыков профессионального общения на английском языке и применение знаний в области фармации в реальных ситуациях. Приведем пример сценария ролевой игры для развития навыков профессионального общения на иностранном языке.

Сценарий: Консультация по рецептурному препарату.

Роли: Провизор, Пациент (покупатель).

Ситуация: Пациент (покупатель) нуждается в консультации по поводу недавно назначенного антибиотика.

В ходе ролевой игры провизору необходимо проконсультировать покупателя относительно:

- правильного графика дозирования (Proper dosing schedule);
- потенциальных побочных эффектов (Potential side effects);
- взаимодействия препаратов (Drug interactions);
- требований к хранению (Storage requirements);
- прохождения полного курса (Completion of full course).

Важно отметить, что каждый сценарий должен быть отработан несколько раз с чередованием ролей разных студентов, чтобы обеспечить эффективное развитие умений в говорении.

Выявленные проблемы. Несмотря на общий успех курса, были отмечены некоторые ключевые проблемы:

- различия в уровне владения английским языком: студенты приступили к обучению с разным уровнем владения английским языком, что иногда мешало групповой работе и совместному обучению;
- доступность ресурсов: ограниченный доступ к специализированным материалам ESP для фармации был определен как препятствие для эффективного обучения.

Стратегии преодоления трудностей. Чтобы решить эти проблемы, преподаватели иностранных языков предпринимали следующие меры:

- дифференцировали обучение (подбор заданий и материалов для удовлетворения различных потребностей обучающихся);
- использовали аутентичные материалы (включение в занятие реальных аптечных документов и тематических исследований);
- создавали благоприятную среду (создание на занятиях атмосферы, стимулирующей активность и сотрудничество обучающихся).

Использование аутентичных материалов в курсе ESP показало следующие преимущества.

1. *Актуальность.* Используя материалы, непосредственно связанные с дисциплинами, изучаемыми студентами-провизорами, преподаватели создавали более увлекательный и содержательный учебный процесс. Такая

актуальность повысила мотивацию студентов к изучению и применению языковых навыков в профессиональной деятельности.

2. *Развитие навыков критического мышления.* Работа с аутентичными материалами побуждала студентов-провизоров анализировать, оценивать и синтезировать информацию. Этот процесс не только укрепил их языковые способности, но и развил навыки критического мышления, которые необходимы в профессиональной среде.
3. *Улучшение навыков аудирования и чтения.* Аутентичные аудио- и письменные материалы помогали студентам воспринимать различные акценты и стили общения. Это позволило лучше подготовиться к взаимодействию, с которым они столкнутся в будущей профессиональной деятельности.

Для эффективного внедрения аутентичных материалов в курс ESP преподаватели использовали следующие стратегии:

1. Выбор подходящих материалов на английском языке, имеющих отношение к сферам деятельности студентов-провизоров и соответствующих их уровню подготовки [16].
2. Использование разнообразных форматов материалов, таких как подкасты, вебинары и тематические исследования, что позволило удовлетворить различные стили обучения и предпочтения студентов-провизоров. Разнообразие позволило вовлечь студентов в процесс обучения и отрабатывать языковые навыки в разных форматах.
3. Поощрение сотрудничества: групповые занятия с использованием аутентичных материалов способствовали развитию сотрудничества между студентами. Совместная работа над анализом и обсуждением этих материалов углубила понимание и улучшила усвоение иностранного языка.
4. Обеспечение поддержки обучающимся: преподаватели предлагали студентам вспомогательные средства, чтобы помочь им справиться с трудными материалами на иностранном языке. Они включали в себя стратегии предварительного чтения, словарную поддержку и обсуждения под руководством преподавателя (guided discussions) [17].

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что преподавание ESP студентам-провизорам необходимо для их профессионального развития. Индивидуальный подход не только улучшает языковые навыки студентов, но и готовит их к специфическим коммуникативным требованиям, с которыми они столкнутся в работе [18].

Понимая потребности студентов-провизоров, разрабатывая соответствующую учебную программу, применяя эффективные методики обучения и оценивая прогресс, преподаватели могут значительно повысить уровень владения языком студентами-провизорами. Поскольку спрос на квалифицированных специалистов в фармацевтической сфере продолжает расти, важность эффективного обучения ESP невозможно переоценить.

На основе полученных результатов предлагаются следующие рекомендации:

1. Разработка рабочей программы: продолжение разработки материалов ESP, отражающих современные тенденции и практику в фармацевтическом секторе.

2. Обучение преподавателей: предоставление возможностей для профессионального развития преподавателей с целью улучшения их понимания методологий ESP.
3. Сотрудничество со сверстниками: поощрение совместных проектов среди студентов-провизоров для повышения уверенности и уровня владения английским языком.

Преподавание английского языка для специальных целей (ESP) студентам-провизорам – важнейший компонент их обучения в Санкт-Петербургском государственном химико-фармацевтическом университете. Уникальная природа фармацевтической сферы требует специализированного обучения языку, выходящего за рамки общего владения английским. Интегрируя ESP в учебный план, преподаватели могут удовлетворить особые языковые и коммуникативные потребности, с которыми сталкиваются профессионалы в области фармации в реальных условиях.

Важность ESP в фармацевтическом образовании. Результаты исследования подтверждают необходимость внедрения специализированных программ изучения английского языка, разработанных с учетом потребностей студентов фармацевтического факультета. По мере того как глобальная сфера здравоохранения продолжает развиваться, становится все более важным, чтобы студенты-провизоры обладали необходимыми языковыми навыками. Эффективное общение на английском языке необходимо для понимания медицинской литературы, взаимодействия с иностранными коллегами и оказания качественной помощи разнообразным группам пациентов.

Повышение эффективности обучения. Фокусировка на ESP позволяет преподавателям значительно расширить опыт обучения студентов-провизоров, сделав его более целенаправленным и эффективным. Используя методики обучения, включающие аутентичные материалы, такие как фармацевтические статьи, тематические исследования и сценарии из реальной жизни, студенты-провизоры могут развивать свои языковые навыки в профессиональном контексте. Такой подход не только улучшает владение специальной лексикой, но и способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем, необходимых для будущей карьеры выпускников СПХФУ.

Интеграция академической и профессиональной среды. Внедрение ESP в фармацевтическое образование в СПХФУ служит мостом между академическим обучением и профессиональной практикой. Студенты-провизоры приобретают уверенность в своей способности эффективно общаться с профессионалами, понимать сложные фармакологические тексты и участвовать в дискуссиях на профессиональную тематику. Эти навыки необходимы для успешной работы как в академической, так и в профессиональной среде, где сотрудничество и четкая коммуникация являются ключевыми факторами [19].

Рекомендации по дальнейшим исследованиям. С учетом важности ESP в фармацевтическом образовании рекомендуется провести дальнейшие исследования, чтобы изучить долгосрочное влияние преподавания ESP на карьерные траектории студентов-провизоров и их профессиональное взаимодействие. Необходимо отметить, что изучение влияния владения английским языком на трудоустройство, профессиональное развитие и способность работать в международной среде поможет получить важные данные. Кроме того,

лонгитюдные исследования помогут выявить, как обучение ESP влияет на уверенность и компетентность студентов-провизоров в их профессиональных ролях с течением времени.

В заключение следует отметить, что внедрение специализированных программ ESP в Санкт-Петербургском государственном химико-фармацевтическом университете – это не просто академическое начинание, а стратегическая инициатива, соответствующая потребностям быстро меняющейся ситуации в здравоохранении. Уделяя приоритетное внимание профессионально ориентированному иностранному языку, преподаватели могут дать студентам-провизорам языковые навыки, необходимые для успешной карьеры. Постоянная оценка этих программ гарантирует, что они остаются эффективными и отвечают потребностям студентов и требованиям фармацевтической профессии.

Список литературы

1. Cheng W., Kong K. Professional Communication: Collaboration between Academics and Practitioners. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. 256 p.
2. Dudley-Evans T., St John M.J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge University Press, 2012. 301 p.
3. Candlin C. N., Candlin S. Health care communication: a problematic site for applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2003. No. 23. Pp. 134–154.
4. Flowerdew L., Peacock M. Research Perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge University Press, 2001. 484 p.
5. Bhatia V.K. Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View. Routledge, 2014. 288 p.
6. Leki I. Academic Writing: Exploring Processes and Strategies. Cambridge University Press, 2008. 464 p.
7. Robinson P. ESP Today: A Practitioner's Guide. Cambridge University Press, 1991. 224 p.
8. Hyland K. English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book. Routledge, 2006. 360 p.
9. Plastina A.F. Multimodality in English for Specific Purposes: reconceptualizing meaning-making practices. *Revista de Linguas para Fines Especificos*. 2013. No. 19. Pp. 372–396.
10. Paltridge B., Starfield S. The Handbook of English for Specific Purposes. Wiley-Blackwell, 2018. 593 p.
11. Swales J.M., Feak C.B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. University of Michigan Press, 2012. 432 p.
12. Basturkmen H. Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave Macmillan, 2015. 168 p.
13. Paltridge B., Starfield S. The Handbook of English for Specific Purposes. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013. 592 p.
14. McDonough K., Shaw C. Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. Wiley-Blackwell, 2013. 352 p.
15. Belcher D. English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*. 2006. No. 40. Pp. 133–156.
16. Wilkins D.A. Linguistics in Language Teaching. Edward Arnold, 1972. 250 p.
17. Gibbons P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Heinemann, 2015. 216 p.
18. González A., Joseba M. (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value*. 2013. Vol. 5. No. 1. Pp. 24–47.
19. Jordan R.R. English for Academic Purposes: A Guide for Students. Cambridge University Press, 2012. 426 p.

References

1. Cheng W., Kong K. Professional Communication: Collaboration between Academics and Practitioners. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. 256 p.
2. Dudley-Evans T., St John M.J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge University Press, 2012. 301 p.
3. Candlin C.N., Candlin S. Health care communication: a problematic site for applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2003. No. 23. Pp. 134–154.
4. Flowerdew L., Peacock M. Research Perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge University Press, 2001. 484 p.
5. Bhatia V.K. Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View. Routledge, 2014. 288 p.
6. Leki I. Academic Writing: Exploring Processes and Strategies. Cambridge University Press, 2008. 464 p.
7. Robinson P. ESP Today: A Practitioner's Guide. Cambridge University Press, 1991. 224 p.
8. Hyland K. English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book. Routledge, 2006. 360 p.
9. Plastina A.F. Multimodality in English for Specific Purposes: reconceptualizing meaning-making practices. *Revista de Linguas para Fines Especificos*. 2013. No. 19. Pp. 372–396.
10. Paltridge B., Starfield S. The Handbook of English for Specific Purposes. Wiley-Blackwell, 2018. 593 p.
11. Swales J.M., Feak C.B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. University of Michigan Press, 2012. 432 p.
12. Basturkmen H. Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave Macmillan, 2015. 168 p.
13. Paltridge B., Starfield S. The Handbook of English for Specific Purposes. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013. 592 p.
14. McDonough K., Shaw C. Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. Wiley-Blackwell, 2013. 352 p.
15. Belcher D. English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*. 2006. No. 40. Pp. 133–156.
16. Wilkins D.A. Linguistics in Language Teaching. Edward Arnold, 1972. 250 p.
17. Gibbons P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Heinemann, 2015. 216 p.
18. González A., Joseba M. (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value*. 2013. Vol. 5. No. 1. Pp. 24–47.
19. Jordan R.R. English for Academic Purposes: A Guide for Students. Cambridge University Press, 2012. 426 p.

Информация об авторе

Надежда Геннадьевна Пирогова, кандидат педагогических наук, доцент, Научно-образовательный центр иностранных языков и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: pirogova.nadezhda@pharminnotech.com

Information about the author

Nadezhda G. Pirogova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of the Scientific and Educational Center of Foreign Languages and Intercultural Communication, St. Petersburg State Chemical Pharmaceutical University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: pirogova.nadezhda@pharminnotech.com

РОЛЬ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

© В.А. Курина, А.В. Шерстнев

Самарский государственный институт культуры
Российская Федерация, 443010, г. Самара, ул. Фрунзе, 167

Поступила в редакцию 17.11.2024

Окончательный вариант 12.02.2025

■ Для цитирования: Курина В.А., Шерстнев А.В. Роль креативных способностей будущих специалистов социально-культурной сферы в формировании профессиональных навыков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 59-74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.5>

Аннотация. Представлено мнение авторов о важности формирования профессиональных навыков через креативные способности, которые реализуются в процессе подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы (СКС). Уточнение основных понятий позволило более глубоко погрузиться в проблему исследования и обозначить взаимосвязь категорий СКС в рамках креативного пространства. Охарактеризованы профессиональные навыки будущих специалистов СКС и предложен комплекс характеристик современного специалиста СКС, который может стать основой разработки универсальных требований к должностным обязанностям такого специалиста. Особое внимание авторы уделили экспериментальной работе и обобщению полученных результатов исследования. Проведен опрос среди студентов 1–5-х курсов направлений подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», 51.03.03 «Социально-культурная деятельность», позволивший выявить отношение обучающихся к креативным индустриям, их понимание творчества и креативности, креативных способностей.

Ключевые слова: креативность, «жесткие» и «мягкие» навыки, студенты, профессия, обязанности.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

THE ROLE OF CREATIVE ABILITIES OF FUTURE SOCIO-CULTURAL SPHERE SPECIALISTS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS

© V.A. Kurina, A.V. Sherstnev

Samara State Institute of Culture
167, Frunze st., Samara, 443010, Russian Federation

Original article submitted 17.11.2024

Revision submitted 12.02.2025

■ For citation: Kurina V.A., Sherstnev A.V. The role of creative abilities of future socio-cultural sphere specialists in the formation of professional skills. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):59–74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.5>

Abstract. The study presents the authors' opinion about the importance of professional skills formation through creative abilities, which are realized in the process of training future specialists of socio-cultural sphere (SCS). The clarification of the basic concepts allowed us to delve deeper into the research problem and to identify the interrelation of SCS categories within the creative space. The professional skills of future SCS specialists are characterized and a set of characteristics of a modern SCS specialist is proposed, which can become the basis for the development of universal requirements for the job responsibilities of such a specialist. The authors paid special attention to the experimental work and generalization of the obtained research results. The survey conducted among the students of 1–5 courses of training directions 51.03.02 Folk Art Culture, 51.03.03 Social and Cultural Activity allowed to determine the role of creative abilities in their future professional activity and to confirm the importance of professional skills in the structure of creative abilities of a modern SCS specialist.

Keywords: creativity, "hard" and "soft" skills, students, profession, responsibilities.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Современные преобразования в обществе (политические, экономические, социальные), внедрение цифровых технологий и искусственного интеллекта в профессиональную сферу, расширение направлений деятельности в креативных индустриях предъявляют новые требования к профессиональным навыкам и личностным характеристикам будущих специалистов СКС. В связи с этим на систему профессионального образования возлагаются соответствующие цели и задачи, связанные с подготовкой специалиста, отвечающего потребностям работодателей и социального заказа. Возникает проблема исследования, включающая в теоретическом плане определение методологических основ формирования профессиональных навыков будущих специалистов СКС, а в эмпирическом плане – выявление роли креативных способностей как структурного элемента комплекса характеристик современного специалиста СКС.

Аналитический обзор публикаций по рассматриваемой проблеме позволяет сказать, что в соответствии с актуальным на сегодняшний день запросом личностные характеристики и профессиональные навыки будущего специалиста СКС должны включать в себя коммуникативные и организационные навыки, способность работать в команде, творческое мышление [1–6], компетентность, гибкость и адаптивность, креативные способности. Интерес ученых к теме исследования позволяет говорить об актуальности заявленной проблемы.

Обзор литературы

Уточним основные понятия нашего исследования.

В этимологическом словаре русского языка термин «навык» трактуется следующим образом: от русского глагола «выкнуть», а именно «выкну, привыкнуть» (что ближе к слову «привычка»), с добавлением приставки «на» – «навыкнуть». В.И. Даль истолковывает слово «навыкать» как находиться в процессе приобретения опыта, развивать навык в чем-то, приобретать мастерство [7].

В педагогическом словаре навык рассматривается как действие, доведенное до автоматизма путем многократного повторения [8].

Навыки – это знания и способности, которые человек приобретает для реализации каких-либо задач.

Дефиниция «профессиональные навыки» в терминологическом словаре-справочнике по психолого-педагогическим дисциплинам трактуется как действия, связанные с выполнением профессиональной деятельности, ставшие автоматическими в результате многократных повторений [9].

В докладе Partnership for 21st Century Skills приводится список базовых способностей и навыков, называемых «4К»: коммуникация, коллаборация, критическое мышление и креативность, которыми должны овладеть все учащиеся, чтобы добиться успеха в будущей профессиональной деятельности [10].

Эксперты Global Education Futures и World Skills Russia в своем докладе к числу главных навыков XXI века относят экологическое мышление, креативность, эмоциональную и цифровую грамотность, а также кросскультурность [11].

И.Э. Соколовская под базовыми навыками понимает личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни [12].

На основании вышеизложенного базовые навыки будущего специалиста СКС можно представить следующим образом (см. таблицу 1).

Таблица 1

Базовые навыки будущего специалиста СКС

Базовый навык	Действие
Творчески и креативно мыслить	Мыслить нестандартно и создавать что-то новое при автоматизации повседневных задач
Самообучаться	Постоянно обновлять свои знания и навыки на протяжении всей карьеры, самостоятельно изучать новые методы и технологии
Оценивать воздействие на окружающую среду	Понимать ценности каждого живого элемента в окружающем мире и осознавать оценку своих действий с учетом их воздействия на благополучие планеты
Осуществлять коммуникацию с представителями различных культур	Понимать, уважать и принимать культурные различия, уметь эффективно взаимодействовать с представителями других культур
Владеть цифровой грамотностью	Свободно использовать цифровые технологии для достижения профессиональных целей
Обладать эмоциональной грамотностью	Контролировать и выражать собственные эмоции, а также осознавать и проявлять сочувствие к эмоциям других людей

В современном образовании формируются профессиональные навыки, которые соответствуют требованиям к будущим специалистам СКС не только федеральных государственных образовательных стандартов, но работодателей.

Л.И. Губарева делает акцент на том, что «работодатели определяют возможности будущих специалистов СКС в представленных ими должностных обязанностях современного специалиста, а также формируют требования к уровню сформированных профессиональных навыков» [13].

Результаты проведенных исследований позволяют выделить восемь основных навыков, предъявляемых работодателями к будущим специалистам СКС:

1. Образование: необходимо наличие специального (профильного) образования в области культуры и искусства.
2. Опыт работы: наличие опыта работы в учреждениях культуры и досуга, а также опыт участия в организации социально-культурных мероприятий.
3. Организационные навыки: умение планировать и координировать различные культурные мероприятия, управлять проектами и ресурсами.
4. Коммуникативные навыки: навыки общения, умение работать в команде, убеждать и вдохновлять других.
5. Творческое мышление и креативность: творческое мышление, способность к реализации инноваций и развитию новых идей в сфере культуры и досуга.
6. Знание законодательства: владение основами законодательства в области культуры и досуга, а также умение применять их на практике.
7. Умение работать в коллективе: способность к эффективному сотрудничеству с коллегами, умение решать конфликты и достигать общих целей.
8. Технические навыки: в зависимости от конкретной должности – умение работать с компьютером, звуковым и световым оборудованием, программами для монтажа видео и т. д. [14].

Кроме того, ученые П.В. Гасс, В.А. Мальцева, П.С. Сорокин рассматривают профессиональные навыки как квалификационное ядро профессии, основу профессионального и высшего образования [15].

В настоящее время профессиональные навыки принято классифицировать как «жесткие» и «мягкие».

«Жесткие» навыки – это прямые профессиональные или технические умения, которые включают в себя конкретные знания и умения, необходимые для выполнения определенных задач» [16] (владение программным обеспечением, знание иностранных языков или умение работать с определенным оборудованием), результат которых мы проверяем и измеряем. «Мягкие» навыки (способность эффективно коммуницировать, работать в команде, управлять временем и адаптироваться к изменениям) – это навыки, проявление которых сложно отследить, проверить и наглядно продемонстрировать. Это характеристики, которые способствуют повышению производительности и эффективности специалиста в его профессиональной деятельности.

Н.Н. Локтаева дает следующее определение: «мягкие» навыки – набор личностных характеристик, обеспечивающих эффективность взаимодействия и продуктивность в рабочем пространстве» [17].

В отличие от «жестких» навыков, которые часто связаны с конкретными задачами или профессиями, «мягкие» навыки обладают гораздо более широкой областью использования и не ограничиваются лишь профессиональной деятельностью. Однако в большинстве существующих образовательных программ акцент по-прежнему делается на «жесткие» навыки. Это связано с тем, что владение «жесткими» навыками часто является основным требованием для выполнения профессиональных обязанностей в определенной сфере. «Мягкие» навыки лишь дополняют основную учебную программу.

Предполагается, что «жесткий» навык – это собственно деятельность человека, а «мягкий» как бы обрамляет эту деятельность, придает ей дополнительные характеристики. В нашем случае такие характеристики, как гибкость, способность работать в команде, могут выступать как «мягкие» навыки.

Л.И. Губарева считает, что «основными критериями при оценке уровня обладания отдельным навыком являются профессиональные характеристики» [13]. Аналитическая работа с публикациями позволила выделить некоторые структурные элементы, которые могут быть включены в универсальные требования к должностным обязанностям специалиста СКС:

- творческое мышление и креативность;
- способность к быстрому (само)обучению;
- командная работа;
- коммуникация [13].

С.И. Гусев и Л.И. Лазарева в своем исследовании подчеркивают, что подготовка бакалавров социально-культурной деятельности должна быть ориентирована на новые профессии, требующие наличия совокупности системных знаний и умений, компетенций, которые формируются в результате профессионального обучения [18]. Новые профессии социально-культурной сферы описаны в «Атласе новых профессий», разработанном Агентством стратегических инициатив и специалистами Московской школы управления «Сколково» [18].

Общим свойством, объединяющим федеральный государственный образовательный стандарт 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» и «Атлас новых профессий», является мультипрофильность. Она связана с универсальными («мягкими») навыками, которые позволяют специалисту реализовывать себя в различных сферах, областях и видах профессиональной деятельности [18]. В них исследователи Гусев и Лазарева включают:

- системное мышление (умение определять сложные системы и работать с ними, в том числе системная инженерия);
- программирование / искусственный интеллект (в некоторых областях конкурировать с машинами бесполезно, но можно стать незаменимым для работодателя, научившись настраивать системы искусственного интеллекта под выбранные человеком задачи; как минимум полезно освоить программирование на базовом уровне – стандартного набора компьютерной грамотности скоро будет уже недостаточно);
- навыки межотраслевой коммуникации (понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях);
- умение управлять проектами и процессами;
- клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя;
- мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским языком, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах);
- умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми;
- работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменения условий работы, распределять ресурсы и управлять) [19].

В приказе Росстандарта от 30 августа 2007 г. № 2358 профессиональные навыки определяются как «способность, умение применять на практике в повседневной служебной деятельности теоретические знания в соответствии с уровнем профессионального образования при замещении должности государственной гражданской службы...» [20].

Исследователи И.А. Волошина и П.Н. Новиков в своей работе понимают под профессиональными навыками навыки, заключающиеся в способности применения профессиональных знаний, которыми необходимо обладать для исполнения обязанностей по должностям конкретных категорий и групп должностей [20].

Учитывая определения понятий «навык» и «профессиональный навык», можно сказать, что профессиональные навыки – это интеллектуальные и специальные способности (качества), которыми обладает будущий специалист ККС для реализации профессиональных задач.

Под способностью понимается синтез свойств личности, отвечающий требованиям деятельности и обеспечивающий высокие достижения в ней. Выделяют два основных вида способностей [21]: общие способности отвечают требованиям не одной, а многих видов деятельности; под специальными способностями понимается система свойств личности, которая помогает достичь высоких результатов в какой-либо области деятельности; специальные способности (качества) отвечают более узкому кругу требований данной деятельности [22], для осуществления которых необходимы возможности особого рода

и их развитие [23]. При этом любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности. Специальные способности есть общие способности, которые приобрели черты оперативности под влиянием требований деятельности [24].

Интеллектуальные способности – это индивидуально-психологические свойства человека, являющиеся условием успешности выполнения различных видов интеллектуальной деятельности [25].

М.А. Холодная выделяет следующие основные аспекты функционирования интеллекта, характеризующие типы интеллектуальных способностей: конвергентные способности, креативность (дивергентные способности), обучаемость, понятийные, метакогнитивные, интенциональные способности [25].

Особое место среди способностей специалиста СКС занимают креативные способности. Их относят к специальным способностям [26], которые позволяют ему успешно осуществлять профессиональную деятельность, а именно:

- творческое мышление: способность находить нестандартные решения, генерировать новые идеи и придумывать инновационные подходы к решению проблем;
- визуализация: умение представить информацию в виде графических образов, диаграмм, схем, видео или других визуальных форматов для более эффективного восприятия и коммуникации;
- креативность: способность создавать и реализовывать уникальные проекты, мероприятия, выставки, концерты и другие социокультурные события, учитывая все аспекты и детали;
- эмпатия и межкультурная коммуникация: умение понимать чувства, потребности и ценности других людей, работать в команде, налаживать контакты с различными культурами и адаптироваться к разнообразным социокультурным средам;
- исследовательский подход: способность проводить анализ социокультурных явлений, изучать тенденции в развитии культуры и общества, искать новые направления и возможности для творческой деятельности;
- коммуникативные навыки: умение эффективно общаться с различными аудиториями, выступать перед публикой, убеждать и вдохновлять людей на совместные проекты.

Креативность (от англ. creative – творческий, созидательный) – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности; способность сделать, осуществить нечто новое: новое решение проблемы, новый метод или инструмент, новое произведение искусства [27].

Л.Б. Ермолаева-Томина рассматривает креативность как личностную способность к творчеству [28].

Креативные способности будущего специалиста СКС – это характеристики личности, включающие мыслительные, личностные и профессиональные способности, формирующиеся на основе творческих задатков и определяющие успешность осуществления любой деятельности, носящей творческий характер [29].

На основании вышеизложенного можно определить место креативных способностей в структуре профессиональных навыков (см. рисунок 1).

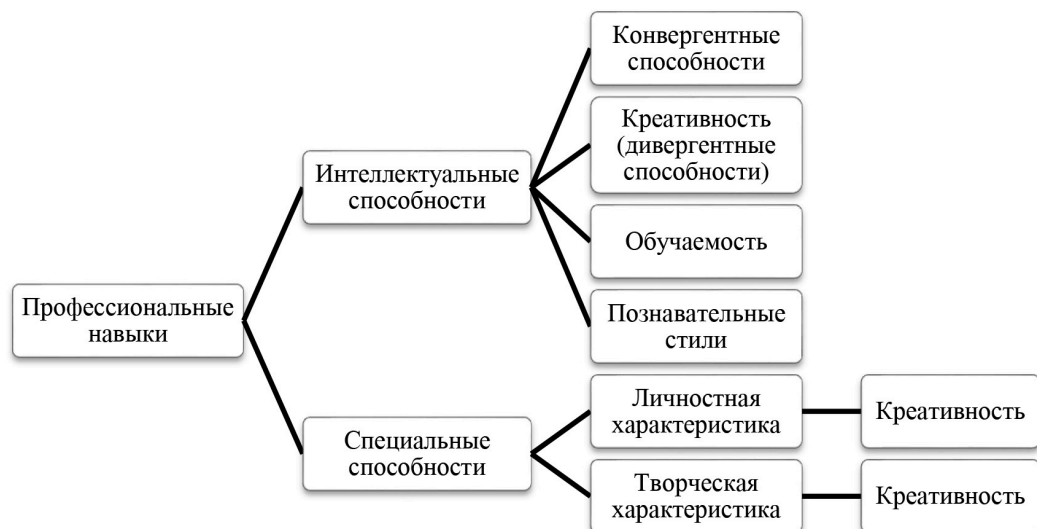


Рис. 1. Структура профессиональных навыков

В структурных элементах интеллектуальных и специальных способностей (качеств) креативность занимает особое положение.

Дивергентные способности (или креативность) будущего специалиста СКС – это интеллектуальные способности, проявляющиеся в готовности выдвигать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности [25].

Е.И. Мещерякова в своей работе определила креативность как «совокупность мыслительных и личностных способностей (качеств), способствующих становлению и проявлению творчества» [30].

Другой автор, Ю.С. Медведева, раскрывает понятие «креативность» как характеристику, отражающую творческий потенциал личности [31].

Л.С. Дикая считает, что творческая характеристика будущего специалиста СКС, которая может проявляться в способности стремительно продуцировать неожиданные оригинальные и полезные идеи, находить решения в нестандартных ситуациях, принимать новое, импровизировать, и является креативностью [32].

На наш взгляд, креативность как личностная характеристика – это способность будущего специалиста СКС к генерированию новых оригинальных идей, созданию инновационных проектов и программ, поиску уникальных решений в профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что креативные способности будущего специалиста СКС занимают важное место в формировании профессиональных навыков.

Материалы и методы

Исследование, проведенное в ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры» с участием студентов 1–5-х курсов направлений подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», 51.03.03 «Социально-культурная деятельность», базируется на педагогических и психологических теориях о креативных способностях, а также на существующих разработках по

вопросам в сфере профессионального образования. Для проведения исследования был применен комплексный подход, включающий в себя теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования [33], а также анкетный онлайн-опрос. Анкетирование включало в себя следующие этапы:

- планирование опроса участников;
- разработка анкеты;
- опрос;
- обработка результатов;
- анализ результатов.

Результаты исследования

С целью выявления сформированности знаний студентов о креативных индустриях и важности владения креативными способностями будущими специалистами СКС нами был проведен опрос студентов 1–5-х курсов направлений подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», 51.03.03 «Социально-культурная деятельность».

Опросник включал 13 вопросов открытого и закрытого типа, четыре из которых требуют однозначного ответа, четыре – позволяют выбрать два ответа и более из предложенных, два – позволяют респонденту вписать собственные ответы, а остальные вопросы предполагают ответы информационного характера относительно респондентов, поскольку определяют пол, возраст и прочие характеристики опрашиваемых.

Результаты исследования показали, что 71,4 % респондентов знают, что такое креативные индустрии, и перечисляют их направления. Это свидетельствует об интересе респондентов к этому вопросу и их знаниях о креативных индустриях.

28,6 % респондентов испытывают трудности при формулировке определения «креативные индустрии». Можно сказать, что часть участников опроса мало знакома с этим направлением деятельности и/или не имеет явного понимания, что включает в себя понятие «креативные индустрии». Возможно, для них это понятие – новое и они не имеют достаточной информации о нем.

74,3 % опрошенных утверждают, что их будущая профессия связана с креативными индустриями, респонденты видят себя работающими в этой сфере. В то же время 25,7 % опрошенных затрудняются с ответом, что свидетельствует о неопределенности или недостаточном понимании студентами возможностей связать свою будущую профессию с креативными индустриями.

Никто из опрошенных не утверждает, что его будущая профессия не связана с креативными индустриями. Это доказывает ценность и важность креативных индустрий в студенческой среде.

21,2 % респондентов определяют необходимое качество креативного специалиста – творческое начало, что подтверждает значение творческого мышления и способности генерировать новые идеи в будущей профессиональной деятельности. Второе и третье места, по мнению респондентов, занимают такие качества креативного специалиста, как коммуникабельность (19,2 %) и уверенность (18,5 %), что указывает на необходимость владения коммуникативными навыками и уверенностью в себе при работе в креативных индустриях.

Также отмечается значимость таких характеристик, как самоорганизованность (14,4 %), осведомленность (12,3 %) и стрессоустойчивость (11,6 %), необходимых для организации продуктивной деятельности, эффективного применения профессиональных знаний в сфере культуры и эффективного управления стрессом. Перфекционизм студенты назвали наименее важным качеством для креативного специалиста (2,7 %). Это свидетельствует о том, что, по мнению будущих специалистов СКС, в креативных индустриях больше ценится способность к экспериментированию и открытость новым идеям, чем стремление к идеальности [34].

Наиболее значимыми качествами, отличающими креативную деятельность от других, респонденты считают вдохновенность, фантазию и чуткость к противоречиям. В профессиональной сфере эти качества позволяют будущим специалистам быть творческими, находить нестандартные решения и видеть вещи с другой стороны. Необходимо отметить, что эти качества были выбраны наибольшим количеством респондентов (29,1 %). Можно говорить об их высокой значимости для креативной деятельности. 20,4 % студентов считают, что гибкость ума и раскованность мыслей, чувств также являются существенными качествами для успешной работы в креативных индустриях. Они позволяют адаптироваться к новым ситуациям, видеть мир с разных сторон и проявлять творческий подход в решении задач. Высокая результативность в случае согласования индивидуальных и организационных целей также была выделена опрошенными (14,6 %) как важное качество для успешной креативной деятельности. По мнению студентов, для достижения успеха в креативных индустриях нужно уметь совмещать личные цели с целями организации.

Творчество (30,1 %) и оригинальность (28,3 %) воспринимаются опрошенными как ключевые компоненты креативности, что подтверждает тесную связь между креативностью и способностью придумывать новые идеи и подходы. Гибкость занимает третье место с результатом 18,6 %. Гибкость как компонент креативности позволяет адаптироваться к изменяющимся условиям, быстро реагировать на новые вызовы и находить нестандартные решения. Следующими компонентами стали озарение и внимательность, которые имеют равное количество ответов (8,8 %). Озарение может быть связано с моментом вдохновения, когда внезапно приходит новая идея или решение, а внимательность помогает замечать детали, которые могут быть ключевыми для успешного выполнения задачи. Точность и беглость получили меньшую поддержку – 3,5 и 1,8 % соответственно, что, по мнению опрошенных, может указывать на их менее значимую роль в структуре креативности.

Большинство респондентов (71,4 %) считают, что креативные способности будущего специалиста в социально-культурной сфере влияют на его профессиональную деятельность. Это свидетельствует о том, что в студенческой аудитории, которая предполагает связать свою профессиональную деятельность с креативными индустриями, ценится креативный подход, способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и творчески подходить к задачам. 17,1 % респондентов затруднились в ответе, т. е. они не выявляют явной связи между креативностью и успешной профессиональной деятельностью в креативных индустриях, а 11,4 % участников считают, что креативные способности не влияют на профессиональную деятельность будущего специалиста СКС.

На вопрос о наличии достаточного количества креативных сообществ и организаций в Самаре 40 % опрошенных ответили положительно. По мнению студентов, город обладает развитым креативным сообществом. 37,1 % опрошенных затруднились ответить на вопрос о наличии креативных сообществ и организаций. Можно сказать, что респонденты не имеют достаточной информации о наличии таких сообществ в городе или не уделяют им должного внимания. И 22,9 % опрошенных ответили отрицательно, считая, что креативных сообществ и организаций в Самаре не хватает, и указали на то, что город нуждается в большем развитии креативной индустрии и создании новых сообществ и организаций.

На вопрос о проведении достаточного количества творческих мероприятий в Самаре 57,1 % опрошенных ответили утвердительно. Большинство опрошенных считают, что в Самаре развита культурная среда и предлагается достаточное количество творческих мероприятий. 28,6 % опрошенных ответили отрицательно и не удовлетворены текущим количеством и уровнем разнообразия творческих событий в городе. 14,3 % опрошенных затруднились ответить на вопрос о проведении творческих мероприятий, так как не обладают достаточной информацией о проводимых мероприятиях или не участвуют в них активно.

Почти половина опрошенных (48,6 %) положительно оценили развитость креативной среды в Самаре, считая, что город обладает развитой креативной средой, которая способствует развитию и поддержке творческих и инновационных идей. 28,6 % опрошенных ответили отрицательно, считая, что креативная среда в городе не развита. Возможно, они ожидают большего в этой области. И 22,9 % опрошенных затруднились ответить на вопрос о развитости креативной среды. Это может свидетельствовать о том, что респонденты не имеют достаточной информации.

Обсуждение и заключение

В статье представлены теоретико-методологические основы, позволившие определить значимость поставленной проблемы. Уточнены основные понятия, что позволило сформулировать необходимые выводы по разработке и проведению экспериментальной работы. Эта работа подтвердила значимость креативных способностей у будущих специалистов СКС при формировании профессиональных навыков. Установлено, что для организации и проведения социально-культурных проектов, программ важно владеть как «жесткими», так и «мягкими» навыками, а также обладать определенными личностными характеристиками.

Проведенный среди студентов опрос подтвердил наше предположение о роли креативных способностей как структурного элемента профессиональных навыков современного специалиста СКС и их значение в комплексе универсальных характеристик будущих специалистов социально-культурной сферы.

Отраженные в работе теоретические аспекты и экспериментальные данные позволяют говорить о достижении поставленной цели и решении проблемы исследования в обозначенных нами направлениях. Полученные результаты определили необходимость включения в процесс обучения студентов направлений подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» спецкурсов, направленных на формирование

креативных способностей как структурных элементов профессиональных навыков обучающихся.

Дальнейшее исследование по рассматриваемой проблеме предполагает опытно-экспериментальную работу с профессионалами креативных индустрий, что позволит дополнить и уточнить результаты.

Список литературы

1. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. – С. 191–194.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – Ростов/нД: Феникс, 1998. – 480 с.
3. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – С. 173.
4. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 624 с. (Научные школы ИП РАН).
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие / сост. Л.М. Семенюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 91–107.
7. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. II. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 624 с.
8. *Бурмистрова М.Н., Васильева Л.Л., Кащеева А.В. и др.* Социально-педагогический словарь. – Саратов: Наука, 2007. – 116 с.
9. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам: словарь-справочник / Авт.-сост.: Т.М. Барина и др. Магадан: Охотник, 2011. – 112 с.
10. *Торнхилл-Миллер Б., Камарда А., Мерсье М. и др.* Креативность, критическое мышление, общение и сотрудничество: оценка, сертификация и продвижение навыков 21 века для будущего работы и образования // Журнал разведки. – 2023. – № 11(3) : 54 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054> (дата обращения: 08.05.2024).
11. Навыки будущего для 2020-х: Новая Надежда: доклад GEF & WorldSkillsRussia [Электронный ресурс]. – URL: https://rda.worldskills.ru/storage/app/media/Reports/2020%20Future%20Skills%202.0/Future%20Skills%20for%20the%202020s_A%20New%20Hope_RU.pdf (дата обращения: 12.01.2024).
12. *Соколовская И.Э.* Базовые навыки и их влияние на процесс формирования компетенций студентов // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования. – М., 2012. – С. 48.
13. *Губарева Л.И., Баранова С.В., Бирюкова Н.П.* Профессиональные навыки и профессиональные умения в системе подготовки кадров СПО: основные подходы и определения // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 1 (74) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-navyki-i-professionalnye-umeniya-v-sisteme-podgotovki-kadrov-spo-osnovnye-podhody-i-opredeleniya> (дата обращения: 18.02.2024).
14. Приказ Минздравсоцразвития РФ «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства и кинематографии» от 30.03.2011 № 251н (Зарегистрировано в Минюсте РФ 24.05.2011 № 20835) [Электронный ресурс]. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=179629> (дата обращения: 11.07. 2024).
15. *Сорокин П.С., Мальцева В.А., Гасс П.В.* Профессиональные навыки и их оценка в новых институциональных условиях: дискуссии, проблемы и перспективы // Journal of Institutional Studies. – 2022. – № 14(3). – С. 59–73. – DOI: 10.17835/2076-6297.2022.14.3.059-073.

16. Чем отличаются «мягкие» навыки (soft skills) от «жестких» (hard skills) и как их измерить? // ХАБР.com [Электронный ресурс]. – URL: <https://habr.com/ru/users/Mehmetbey/publications/articles/> (дата обращения: 01.05.2024).
17. Локтаева Н.Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 4 (64). – С. 28–35.
18. Лазарева Л.И., Гусев С.И. Модернизированные стандарты специалиста в области социально-культурной деятельности: проблемы разработки профессиональных компетенций в контексте профессий будущего // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 46–49.
19. Атлас новых профессий // Школа управления СКОЛКОВО [Электронный ресурс]. – URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf (дата обращения: 11.01.2024).
20. Приказ Ростехрегулирования «Об организации работы по проведению конкурсов на замещение вакантных должностей федеральной государственной гражданской службы Российской Федерации в Федеральном агентстве по техническому регулированию и метрологии» (вместе с «Порядком проведения Конкурсной комиссией Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии конкурсов на замещение вакантных должностей федеральной государственной гражданской службы в центральном аппарате Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии и формирования кадрового резерва путем конкурсного отбора», «Требованиями к кандидатам на замещение вакантных должностей федеральной государственной гражданской службы в Федеральном агентстве по техническому регулированию и метрологии» от 30 августа 2007 г. № 2358 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2007 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84078/ (дата обращения: 11.01.2024).
21. Волошина И.А., Новиков П.Н. Понятие навыка в составе образовательной и профессионально-трудовой терминологии // Социально-трудовые исследования. – 2020. – № 3 (40). – С. 68–80. – DOI 10.34022/2658-3712-2020-40-3-68-80.
22. Богословский В.В., Ковалев А.Г., Степанов А.А. Общая психология: учеб. пособие. – 3-е изд., перер. и доп. изд. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
23. Общая психология: учеб. пособие / под общ. ред. Н.П. Ансимовой. – Ярославль: ЯГПУ, 2013. – С. 469.
24. Происхождение человечности: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1999. – 200 с.
25. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
26. Карнышев А.Д., Бурменко Т.Д., Иванова Е.А. Человек и собственность. – Иркутск: БГУ-ЭП, 2006. – 362 с.
27. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
28. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2020. – 303 с.
29. Развитие индивидуальных креативных способностей будущих руководителей дошкольной образовательной организации в процессе профессиональной подготовки // РРТ онлайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://ppt-online.org/610875> (дата обращения: 12.01.2024).
30. Мещерякова Е.И. Креативно-акцентные системы обучения в вузах МВД России (Вопросы обучения и воспитания) // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 61–64.
31. Медведева Ю.С., Огородова Т.В. Креативность как творческая характеристика личности и мотивация научно-исследовательской деятельности учащихся // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 4 (26). – С. 117–121.
32. Дикая Л.С. Формирование креативных качеств личности будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки // Наука и образование:

актуальные вопросы теории и практики: Коллективная монография по результатам научно-практической конференции с международным участием, Севастополь, 05–07 декабря 2018 года / Автор концепции монографии, автор-составитель и научный редактор С.Л. Данильченко. – Севастополь: Аэтерна, 2019. – С. 238–241.

33. Курина В.А., Лукашева С.С. Музыкальные способности в профессиональной деятельности специалиста социально-культурной сферы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2020. – № 1 (45). – С. 96–107. – DOI 10.17673/vsgtu-pps.2020.1.7.
34. Rambler&Co назвал наиболее важные качества для креативного специалиста // ТАСС [Электронный ресурс]. – URL: <https://tass.ru/ekonomika/15148311> (дата обращения: 14.11.2024).

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Intellektual'naya aktivnost' kak psihologicheskij aspekt izucheniya tvorchestva [Intellectual activity as a psychological aspect of studying creativity]. *Issledovanie problem psihologii tvorchestva / Pod red. Ya.A. Ponomareva*. Moscow: Nauka, 1983. Pp. 191–194.
2. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva [Psychology of art]. Rostov-na-Donu: Feniks Publ., 1998. 480 p.
3. Ponomarev Ya.A. Psihologiya tvorchestva [The psychology of creativity]. Moscow: Nauka Publ., 1976. P. 173.
4. Psihologiya tvorchestva: shkola Ya.A. Ponomareva. Pod red. D.V. Ushakova [Psychology of creativity: the school of Ya.A. Ponomarev / Edited by D.V. Ushakov]. Moscow: Institut psihologii RAN Publ., 2006. 624 p. (Nauchnye shkoly IP RAN).
5. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: V 2 t. T. II [Fundamentals of General Psychology: In 2 vols. Vol. II]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 328 p.
6. Rubinshtejn S.L. Problema sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii [The problem of abilities and questions of psychological theory]. *Hrestomatiya po vozrastnoj psihologii: ucheb. posobie*. Sost. L.M. Semenyuk. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MODEK Publ., 2003. Pp. 91–107.
7. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. T. II [Explanatory dictionary of the living Great Russian language. Vol. II]. Moscow: OLMA-PRESS Publ., 2004. 624 p.
8. Burmistrova M.N., Vasil'eva L.L., Kashcheeva A.V. i dr. Social'no-pedagogicheskij slovar' [Socio-pedagogical dictionary]. Saratov: Nauka Publ., 2007. 116 p.
9. Terminologicheskij slovar'-spravochnik po psihologo-pedagogicheskim disciplinam: slovar'-spravochnik. Avt.-sost.: T.M. Barinova i dr. [Terminological dictionary-reference book on psychological and pedagogical disciplines: dictionary-reference book. Author-comp.: T.M. Barinova et al.] Magadan: Ohotnik Publ., 2011. 112 p.
10. Tornhill-Miller B., Kamarda A., Mers'e M. i dr. Kreativnost', kriticheskoe myshlenie, obshchenie i sotrudnichestvo: ocenka, sertifikaciya i prodvizhenie navykov 21 veka dlya budushchego raboty i obrazovaniya [Creativity, critical thinking, communication and collaboration: assessing, certifying and promoting 21st century skills for the future of work and education]. *Zhurnal razvedki*. 2023. No. 11 (3) : 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054> (accessed May 08, 2024).
11. Navyki budushchego dlya 2020-h: Novaya Nadezhda: doklad GEF & WorldSkillsRussia [Skills of the Future for the 2020s: A New Hope: report by GEF & WorldSkillsRussia]. https://rda.worldskills.ru/storage/app/media/Reports/2020%20Future%20Skills%202.0/Future%20Skills%20for%20the%202020s_A%20New%20Hope_RU.pdf (accessed January 12, 2024).
12. Sokolovskaya I.E. Bazovye navyki i ih vliyanie na process formirovaniya kompetencij studentov [Basic skills and their impact on the process of forming students' competencies]. *Vnedrenie evropejskih standartov i rekomendacij v sistemy garantii kachestva obrazovaniya*. Moscow, 2012. P. 48.
13. Gubareva L.I., Baranova S.V., Biryukova N.P. Professional'nye navyki i professional'nye umeniya v sisteme podgotovki kadrov SPO: osnovnye podhody i opredeleniya [Professional skills and professional skills in the vocational training system: basic approaches and definitions]. *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2017. No. 1 (74). <https://>

- cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-navyki-i-professionalnye-umeniya -v-sisteme-podgotovki-kadrov-spo-osnovnye-podhody-i-opredeleniya (accessed February 18, 2024).
14. Prikaz Minzdravsocrazvitiya RF «Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashchih, razdel "Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov kul'tury, iskusstva i kinematografii" ot 30.03.2011 No. 251n (Zaregistrirvano v Minyuste RF 24.05.2011 No. 20835) [Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation «On approval of the Unified Qualification Directory of positions of managers, specialists and employees, section "Qualification characteristics of positions of workers in culture, Art and Cinematography" dated 30.03.2011 No. 251n (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 24.05.2011 No. 20835)]. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=179629> (accessed July 11, 2024).
 15. Sorokin P.S., Mal'ceva V.A., Gass P.V. Professional'nye navyki i ih ocenka v novyh institucional'nyh usloviyah: diskussii, problemy i perspektivy [Professional skills and their assessment in the new institutional environment: discussions, problems and prospects]. *Journal of Institutional Studies*. 2022. No. 14 (3). Pp. 59–73. DOI: 10.17835/2076-6297.2022.14.3.059-073.
 16. Chem otlichayutsya «myagkie» navyki (soft skills) ot «zhestkih» (hard skills) i kak ih izmerit'? [What is the difference between «soft» skills and «hard» skills and how to measure them?]. *HABR.com*. <https://habr.com/ru/users/Mehmetbey/publications/articles/> (accessed May 01, 2024).
 17. Loktaeva N.N. Ponyatie "myagkie navyki" kak pedagogicheskaya kategoriya: sushchnost' i sodержanie [The concept of "soft skills" as a pedagogical category: essence and content]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2019. No. 4 (64). Pp. 28–35.
 18. Lazareva L.I., Gusev S.I. Modernizirovannye standarty specialista v oblasti social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: problemy razrabotki professional'nyh kompetencij v kontekste professij budushchego [Modernised standards of a specialist in the field of socio-cultural activities: problems of developing professional competencies in the context of future professions]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019. No. 3 (76). Pp. 46–49.
 19. Atlas novyh professij [Atlas novyh professij]. *Shkola upravleniya SKOLKOVO*. https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf (accessed January 11, 2024).
 20. Prikaz Rostekhgulirovaniya "Ob organizacii raboty po provedeniyu konkursov na zameshchenie vakantnyh dolzhnostej federal'noj gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby Rossijskoj Federacii v Federal'nom agentstve po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii" (vmeste s "Poryadkom provedeniya Konkursnoj komissiej Federal'nogo agentstva po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii konkursov na zameshchenie vakantnyh dolzhnostej federal'noj gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby v central'nom apparate Federal'nogo agentstva po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii i formirovaniya kadrovogo rezerva putem konkursnogo otbora", "Trebovaniyami k kandidatam na zameshchenie vakantnyh dolzhnostej federal'noj gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby v Federal'nom agentstve po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii" ot 30 avgusta 2007 g. № 2358 [Rostec Regulation Order "On the organization of work on holding tenders for Vacant Positions of the Federal State Civil Service of the Russian Federation in the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology" (together with the "Procedure for holding tenders by the Competition Commission of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology for vacant positions of the Federal State Civil Service in the central office of the Federal Agency for technical regulation and metrology and the formation of a personnel reserve through competitive selection", "Requirements for candidates to fill vacant positions of the Federal State Civil Service in the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology" dated August 30, 2007 No. 2358]. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2007. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84078/ (accessed January 11, 2024).
 21. Voloshina I.A., Novikov P.N. Ponyatie navyka v sostave obrazovatel'noj i professional'no-trudovoj terminologii [The concept of a skill in educational and professional terminology]. *Social'no-trudovye issledovaniya*. 2020. No. 3(40). Pp. 68–80. DOI 10.34022/2658-3712-2020-40-3-68-80.
 22. Bogoslovskij V.V., Kovalev A.G., Stepanov A.A. Obshchaya psihologiya: ucheb. posobie. 3-e izd., perer. i dop. izd. [General psychology: text book]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1981. 383 p.
 23. Obshchaya psihologiya: ucheb. posobie / pod obshch. red. N.P. Ansimovoj [General psychology: study. equipment. Under common. red. N.P. Ansimov]. Yaroslavl': YaGPU Publ., 2013. P. 469.

24. Proiskhozhdenie chelovechnosti: ucheb. posobie [The origin of humanity: text book]. V.D. Shadrikov. Moscow: Logos Publ., 1999. 200 p.
25. *Holodnaya M.A.* Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya: ucheb. posobie [Psychology of intelligence. Paradoxes of research: text book]. Moscow: Yurajt Publ., 2019. 334 p.
26. *Karnyshev A.D., Burmenko T.D., Ivanova E.A.* Chelovek i sobstvennost' [Man and property]. Irkutsk: BGUEP Publ., 2006. 362 p.
27. *Vishnyakova S.M.* Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika [Professional education. Dictionary. Key concepts, terms, relevant vocabulary]. Moscow: NMC SPO Publ., 1999. 538 p.
28. *Ermolaeva-Tomina L.B.* Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva: ucheb. posobie [The psychology of artistic creation: text book]. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 2020. 303 p.
29. Razvitie individual'nyh kreativnyh sposobnostej budushchih rukovoditelej doskol'noj obrazovatel'noj organizacii v processe professional'noj podgotovki [Development of individual creative abilities of future heads of preschool educational organizations in the process of professional training]. *PPT onlajn*. <https://ppt-online.org/610875> (accessed January 12, 2024).
30. *Meshcheryakova E.I.* Kreativno-akcentnye sistemy obucheniya v vuzah MVD Rossii (Voprosy obucheniya i vospitaniya) [Creative-accent education systems in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Issues of education and upbringing)]. *Pedagogika*. 2014. No. 6. Pp. 61–64.
31. *Medvedeva Yu.S., Ogorodova T.V.* Kreativnost' kak tvorcheskaya harakteristika lichnosti i motivaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya [Creativity as a creative characteristic of personality and motivation of students' research activities]. *Vestnik Yaroslavsogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*. 2013. No. 4 (26). Pp. 117–121.
32. *Dikaya L.S.* Formirovanie kreativnyh kachestv lichnosti budushchih uchitelej nachal'nyh klassov v processe ih professional'noj podgotovki [Formation of creative personality traits of future primary school teachers in the process of their professional training]. *Nauka i obrazovanie: aktual'nye voprosy teorii i praktiki: Kollektivnaya monografiya po rezul'tatam nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Sevastopol', 05–07 dekabrya 2018 g. Avtor koncepcii monografii, avtor-sostavitel' i nauchnyj redaktor S.L. Danilchenko*. Sevastopol': Aeterna Publ., 2019. Pp. 238–241.
33. *Kurina V.A., Lukasheva S.S.* Muzykal'nye sposobnosti v professional'noj deyatel'nosti specialista social'no-kul'turnoj sfery [Musical abilities in the professional activity of a specialist in the socio-cultural sphere]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2020. No. 1(45). Pp. 96–107. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2020.1.7.
34. Rambler&Co nazval naibolee vazhnye kachestva dlya kreativnogo specialista [Rambler&Co named the most important qualities for a creative specialist]. TASS. <https://tass.ru/ekonomika/15148311> (accessed November 14, 2024).

Информация об авторах

Курина Вера Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Экономика и управление социально-культурной деятельностью», Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация. E-mail: kurinava@samgik.ru

Шерстнев Александр Вячеславович, аспирант по научной специальности «Методология и технология профессионального образования», Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация. E-mail: E-mail: laryk@bk.ru

Information about the authors

Vera A. Kurina, Doc. Ped. Sci., Professor at the Department of Economics and Management of Socio-Cultural Activity, Professor, Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation. E-mail: kurinava@samgik.ru

Alexander V. Sherstnev, Postgraduate Student in the field of Methodology and Technology of Professional Education, Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation. E-mail: laryk@bk.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© Э.К. Иргалиева, Пак Л.Г.

Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19

Поступила в редакцию 05.11.2024

Окончательный вариант 24.02.2025

■ Для цитирования: Иргалиева Э.К., Л.Г. Пак. Характеристика процессной модели педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 75-90. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.6>

Аннотация. Представлены процессная модель педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза и педагогические условия ее оптимального функционирования. Разработанная процессная модель педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза отражает целесообразность самостоятельных блоков: целевого (цель – сформировать высокий уровень толерантности студентов вузов); методологического (деятельностного подхода и принципов учета культурных границ, аксиологичности, синергизма и диалога; социально-педагогического подхода и принципов опоры на позитивный социокультурный опыт этносов, самооценности личности; участие в принятии решений), содержательного (стратегии: фасилитации, рефлексивная, коммуникативная (включая эвфемизацию как речевую стратегию формирования толерантности), сотрудничества, копинг-стратегии; направления: смыслообразующее, просветительское, интеракционно-активизирующее), результативного (динамика и конечный результат – высокий уровень толерантности студентов, отслеживаемый по мотивационному, когнитивному, деятельностному и соответствующим показателям, в логике описывающим этапность (ориентирующий, информативный, активизирующий) достижения запланированного результата. Результативный блок разработанной модели определяет уровни: *высокий* (устремленность к овладению способами конструктивного взаимодействия, диалога, равноправной коммуникации, компромисса, сотрудничества; осознанными, системными знаниями о феномене «толерантности», о путях и направлениях ее формирования; активная жизненная позиция и т. д.); *средний* (фрагментарно осмысленное эмоционально-ценностное отношение к реализации конструктивного взаимодействия в полиэтничном и мультикультурном обществе; умеренное принятие разнообразия, нестатичное отношение к различиям; недостаточно глубокие знания об изучаемом феномене; фрагментарное проявление активности в освоении навыков толерантного взаимодействия; *низкий* (предвзятое, чаще скрытое негативное отношение к представителям расовых, национальных, возрастных, религиозных и т. д. групп; ограниченная осведомленность о толерантности: недостаток информации (неосознанность разнообразия культур, взглядов и способов жизни, что приводит к стереотипам и предвзятости) и т. д.).

Ключевые слова: толерантность студентов вуза, полиэтнические страны, процессная модель, риски жизнедеятельности, этапы формирования толерантности, уровни толерантности, педагогическое сопровождение.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

CHARACTERISTICS OF THE PROCESS MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' TOLERANCE

© E.K. Irgalieva, L.G. Pak

Orenburg State Pedagogical University
19, Sovetskaya st., Orenburg, 460014, Russian Federation

Original article submitted 05.11.2024

Revision submitted 24.02.2025

■ For citation: Irgalieva E.K., Pak L.G. Characteristics of the process model of pedagogical support for the development of university students' tolerance. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):75–90. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.6>

Abstract. This paper presents a process model of pedagogical support for the development of university students' tolerance and pedagogical conditions for its optimal functioning. The model in question reflects the expediency of independent blocks: targeted (the goal is to form a high level of university students' tolerance); methodological (activity-based approach and principles of taking into account cultural boundaries, axiology, synergy and dialogue; socio-pedagogical approach and principles of reliance on the positive socio-cultural experience of ethnic groups, self-worth of the individual; participation in decision-making), meaningful (strategies: facilitation, reflexive, communicative (including euphemization as a speech strategy for the tolerance formation), cooperation, coping strategies; directions: meaning-forming, educational, interactive-activating), effective (dynamics and final result – a high level of students' tolerance, tracked by motivational, cognitive, activity and corresponding indicators in the logical description of the stages (orienting, informative, activating) of achieving the planned result. The effective block of the developed model defines the levels: high (striving to master the ways of constructive interaction, dialogue, equal communication, compromise, cooperation; conscious, systematic knowledge about the phenomenon of “tolerance” about the ways and directions of its development; active life position, etc.); average (fragmentally meaningful emotional and value attitude to the implementation of constructive interaction in a multiethnic and multicultural society; moderate acceptance of diversity, not static attitude to differences; insufficient deep knowledge about the phenomenon under study; fragmentary manifestation activity in mastering the skills of tolerant interaction; low (biased, often hidden negative attitude towards representatives of racial, national, age, religious, etc. differences; limited awareness of tolerance: lack of information (lack of awareness of the diversity of cultures, views and ways of life, which leads to stereotypes and bias), etc.).

Keywords: university students' tolerance, multiethnic countries, process model, life risks, stages of tolerance development, levels of tolerance, pedagogical support.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

В полиэтничных странах, каковыми являются Казахстан и Россия, каждый человек независимо от его этнической, религиозной, расовой и иной принадлежности имеет право чувствовать себя свободным, защищенным и уверенным в своем будущем.

С самого начала наши страны сделали выбор в пользу формирования гражданской, а не этнической общности, совмещения интересов народов, проживающих на их территории, но «периодически возникающие риски политизации межэтнических отношений, а также внешнего деструктивного влияния на межэтническую ситуацию в странах; недостаточный уровень социально-культурной интеграции этносов; распространение в информационном поле, особенно в социальных сетях, негативных мировоззренческих установок в отношении отдельных этносов способствуют поляризации общественного мнения и формированию новых барьеров и дистанций между этносами» [36].

Известно, что наиболее подверженной воздействию различных негативных внешних факторов является *студенческая молодежь* как самая уязвимая часть общества в силу своей несамостоятельности (материальной, бытовой, психологической зависимости от родителей), нахождения своего рода в «переходной позиции» (в процессе самоутверждения, самосознания и самоопределения, поиска своей жизненной и ценностной позиции и т. д.).

При этом студенческая молодежь как определенная социально-демографическая группа выступает главным стратегическим и интеллектуальным потенциалом страны, ценностные установки и практические навыки которого должны отвечать запросам современного социума.

В этой связи приоритетной задачей современного вуза является создание благоприятных условий для организации целенаправленного педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза. Выпускники вуза должны обладать толерантным сознанием, иметь целостное представление о мультикультурной картине мира, теории и практике международных отношений, быть готовыми к принятию различных культур и их познанию, к проявлению эмпатии, к взаимодействию в мультикультурной среде посредством диалогового общения (Е.А. Пугачёва) [29].

Учитывая вышеизложенное, при педагогическом сопровождении формирования толерантности студентов вуза считаем целесообразным придерживаться моделирования для получения абсолютно новой информации об объекте, его свойствах.

Обзор литературы

Е.С. Лазарева [19], С.М. Окулов, О.В. Сизихина [23] определяют модель как «обобщенный мысленный образ», замещающий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве в контексте социокультурной среды) конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей.

В.С. Голиков определяет педагогическую модель как «некую основу исследования, отображающую основную идею работы, показывающую взаимосвязь структурных элементов в упорядоченной системе, направленной на решение поставленных задач» [9].

В педагогической науке наиболее широко распространена процессная модель, которой свойственны такие отличительные черты, как четкая структурированность; гибкость и адаптивность, что позволяет при необходимости вносить изменения и корректировки на ранних этапах исследования; визуализация процессов (сопровождается схемами или диаграммами, которые облегчают понимание сложности систем и процессов) (Л.И. Васильева) [4]. Выбор в пользу процессной модели был обоснован возможностью наглядно показать и проанализировать отдельные блоки и выявить факторы, влияющие на формирование изучаемой личностной характеристики, включая педагогические условия, а также показать поэтапность достижения взаимосвязи цели и результата (Т.А. Горяйнова [11], Н.В. Лежнева, Т.В. Пищулина [20]).

Указанные позиции процессной модели дали возможность более детально исследовать внутреннюю структуру изучаемого объекта, проанализировать переходы между этапами, выявить общие тенденции развития и разобраться в причинах, способствующих достижению результатов работы процесса. В смоделированном образовательном процессе наблюдается характерная стабильность, при этом его ключевые компоненты остаются неизменными.

Значимыми выступают исследования моделей управления конфликтностью студенческого социума как инструментов формирования толерантности (О.Н. Гомыранова [10], О.Г. Кузьмина [18], А.Л. Колтунов [15]); методик оптимальных путей профилактики экстремизма и интолерантности в студенческой среде (С.В. Вешкин [5]; И.В. Вицентий [6], О.А. Селиванова [32]); рекомендаций по формированию толерантности студентов вуза (А.И. Богданова [2], Н.В. Гаряев [8], П.А. Добряев [13], В.Л. Литвинова [21], Е.Л. Пастухова [26]); опыта практической реализации развития толерантности студенческой молодежи в вузе (Г.В. Михалева [22], И.Б. Резникова [30], И.В. Чельшева [39]).

Е.А. Бережных, С.Г. Григорьева, И.И. Поташова [1], Л.А. Дзодзикова [12], О.В. Ивлева [14], Е.С. Салахутдинова [31] рассматривают педагогическое сопровождение формирования толерантности как целенаправленное конструктивное взаимодействие субъектов образовательного пространства для обретения студентами позиции субъекта внутригрупповых отношений, ориентирования в системе социальных отношений, усвоения навыков взаимодействия с представителями других национальностей, конфессий и т. д.

Материалы и методы

В нашем исследовании педагогическое сопровождение формирования толерантности студентов вуза – это процесс интеграции всех субъектов образовательного процесса (руководство (ректор, проректоры, деканы факультетов, руководители образовательных программ, структурных подразделений), профессорско-преподавательский состав, учебно-вспомогательный персонал, обучающиеся и т. д.) с целью формирования высоконравственной толерантной личности, обладающей навыками межкультурной (межэтнической, межконфессиональной, межрасовой и т. д.), межличностной и межгрупповой коммуникации, путем освоения толерантных социальных практик (развитие института медиации, накопление социального капитала через социальный обмен, работа по гражданскому образованию студентов (укрепление и развитие гражданской идентичности и чувства государственного патриотизма и т. д.)).

Актуальность, изучение степени разработанности проблемы исследования обуславливают выбор темы настоящей статьи «Характеристика процессной модели педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза».

Цель исследования – теоретически разработать процессную модель педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза.

На основе вышеизложенного в рамках данного исследования нами представлена процессная модель педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза, отражающая сконструированную совокупность взаимосвязанных блоков (целевого, методологического, содержательного, результативного), реализуемых в логике определенных этапов (ориентирующий, информативный, активизирующий) и позволяющих прогнозировать достижение цели (см. таблицу 1).

Таблица 1

Теоретические основы процессной модели педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза

Целевой блок		
Цель: обеспечить педагогическое сопровождение формирования толерантности студентов вуза		
Методологический блок		
Подходы	Принципы	Правила
Деятельностный	Принцип учета культурных границ	1. Активизация социальных действий по расширению пространственных и временных границ толерантности путем переноса нормы толерантности с одной сферы жизнедеятельности на другие. 2. Активное стремление к защите и поддержанию культурного разнообразия в обществе (признание и уважение культурной принадлежности каждого человека, включая его язык, религию, традиции, обычаи и т. д.).
	Принцип аксиологичности	1. Признание множественности ценностей, исходящих как от индивидуумов, так и от культурных общностей. 2. Переосмысление собственных ценностно-смысловых приоритетов и установление взаимосвязи между различными мировоззрениями.
	Принцип синергизма и диалога	1. Выстраивание конструктивного диалога между представителями разных культур и мировоззрений в совместном поиске решений социальных проблем. 2. «Активное слушание» (способность сторон не только выражать свои мысли, но и вникать в точку зрения оппонента). 3. Взаимодействие субъектов на основе партнерских взаимоотношений: доверие, взаимопомощь, уважение, понимание.
Социально-педагогический	Принцип опоры на позитивный социокультурный опыт этносов	1. «Использование богатства национальных традиций представителей этносов поликультурной образовательной среды в воспитании студентов» [33]. 2. Создание здоровой атмосферы для совместного существования субъектов различных этнических групп путем вовлечения общества в активный и конструктивный процесс, основанный на взаимных ценностях и целях.
	Принцип самооценности личности	1. Признание ценности каждого студента (позитивная обратная связь, устная похвала, письменные отзывы, грамоты и т. д.). 2. Участие в принятии решений (учет мнений, касающихся процесса формирования толерантности).

Содержательный блок		
Возможности	Мировоззренческие	Формирование понимания и принятия ценностей различных культур, ориентация на общечеловеческие, нравственно-этические ценности.
	Информативные	Освоение и укоренение в информационном поле студентов знаний о содержании и значении толерантности как базиса принятия и уважения различных мнений, культуры, обычаев.
	Коллаборативные	Обогащение опыта конструктивного взаимодействия и нахождения оптимальных способов решения конфликтных ситуаций субъектов различных этносов.
Функции	Диагностико-коррекционная	
	Информационно-смысловая	
	Социально-адаптивная	
	Эмоционально-контактная	
	Оценочно-прогностическая	
Приоритетные направления	Смыслообразующее	
	Просветительское	
	Интеракционно-активизирующее	
Стратегии	Фасилитации, рефлексивная, коммуникативная (включая эвфемизацию как речевую стратегию формирования толерантности), сотрудничества, копинг-стратегии	
Тактики	«Активизации», «педагогической поддержки», «сотрудничества», «мотивации и стимулирования», «когнитивно-речевые тактики», «взаимодействия»	
Результативный блок		
Компоненты	Потребностно-мотивационный	
	Знаниевый	
	Поведенческий	
Критерии	Мотивационный	
	Когнитивный	
	Деятельностный	
Уровни	Низкий	
	Средний	
	Высокий	
Результат		
Высокий уровень толерантности студентов вуза		

Кратко представим *блоки* модели.

Основные аспекты *целевого блока* процессной модели педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза разрабатывались на основе анализа: методических рекомендаций по формированию межнациональной и межэтнической толерантности в вузе («Методические рекомендации по укреплению межнациональных и межконфессиональных отношений в образовательных организациях высшего образования», зарег. № МН-6/1870 от 13.12.2022); *форм* участия молодежи в общественной жизни (гражданское, патриотическое воспитание молодежи, формирование толерантности, привитие правовых, культурных и нравственных ценностей) (Приказ от 8 февраля 2019 г. № 40 «Об Утверждении Плана деятельности Федерального агентства по делам

молодежи на период 2019–2024 годов») [28]; концепции создания системы научно-методического сопровождения межэтнической политики формирования комплексной системы раннего предупреждения межэтнической напряженности и конфликтов (Указ Президента Республики Казахстан от 15 сентября 2022 г. № 1014 [36]; Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 602 [37]).

Методологический блок модели отражает выбор *деятельностного подхода* (А.И. Богданова [2], Н.А. Валеева [3], Р.А. Котельникова [16], Г.М. Шеламова [40]) в формировании толерантности с позиции совместной деятельности участников образовательного процесса как способа осуществления активности субъектов образования, в процессе которой формируются мотивы толерантного поведения, осваиваются ценности, проявляющиеся в ситуациях толерантного действия.

Значимым при этом является дополнение *деятельностного подхода* совокупностью принципов: учета культурных границ (активизация социальных действий по расширению пространственных и временных границ толерантности путем переноса норм толерантности с одной сферы жизнедеятельности на другие; активное стремление к защите и поддержанию культурного разнообразия в обществе (признание и уважение культурной принадлежности каждого человека, включая его язык, религию, традиции и обычаи и т. д.)), аксиологичности (переосмысление собственных ценностно-смысловых приоритетов и установление взаимосвязи между различными мировоззрениями); синергизма и диалога (выстраивание конструктивного диалога между представителями разных культур и мировоззрений в совместном поиске решений социальных проблем; «активное слушание» – способность сторон не только выражать свои мысли, но и вникать в точку зрения оппонента; взаимодействие субъектов на основе партнерских взаимоотношений: доверие, взаимопомощь, уважение, понимание).

Социально-педагогический подход (анализ работ И.В. Вицентия [6], Г.И. Гайсиной [7], Д.А. Парнова [25], Г.И. Пилиевой [27], В.С. Торохтий [34, 35]) в формировании толерантности студентов вуза направлен на выявление факторов влияния социальной среды на становление толерантной личности студента, а также обоснование условий педагогического сопровождения по формированию изучаемого личностного качества студентов.

В рамках *социально-педагогического подхода* значимыми выступают следующие принципы: принцип опоры на позитивный социокультурный опыт этносов («использование богатства национальных традиций представителей этносов поликультурной образовательной среды в воспитании студентов» [36]; создание здоровой атмосферы для совместного существования субъектов различных этнических групп путем вовлечения общества в активный и конструктивный процесс, основанный на взаимных ценностях и целях; свобода); принцип самооценности личности (признание ценности каждого студента (позитивная обратная связь, устная похвала, письменные отзывы, грамоты и т. д.); участие в принятии решений (учет мнений, касающихся процессов формирования толерантности)).

Данные подходы и принципы задают методологический ориентир педагогического сопровождения формирования толерантности в рамках освоения принципиально нового способа толерантного взаимодействия студентов вуза, созидания, самореализации и саморефлексии, компетентного преодоления конфликтных ситуаций в социуме и интолерантных проявлений субъектов

образования, продуктивного решения задач обучения и воспитания в соответствии с основными тенденциями модернизации сферы образования.

Содержательный блок модели задает стратегии педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза (фасилитации, рефлексивная, коммуникативная (включая эвфемизацию как речевую стратегию формирования толерантности), сотрудничества, копинг-стратегии), направления (смыслообразующее, просветительское, интеракционно-активизирующее) в логике реализации форм и методов изучаемого феномена (разбор случаев (кейс-стади), ситуационные задачи, тренинг-мастерская (workshop), панельные дискуссии, форсайт-сессии (создание позитивного образа будущего в поликультурном мире), метод интроспективного анализа, метод «личностного развития», двухмерная модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии, конструирование дорожной карты (roadmap) личностного развития студента и т. д.).

Рассматривая логическую направленность представления *этапов* педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза, следует отметить, что системообразующим этапом выступает *ориентирующий*, цель которого заключается в ценностно-ориентирующих воздействиях, формирующих позитивную мотивацию молодых людей на усвоение умений и навыков толерантного взаимодействия, самоопределение (идентичность) в социальном контексте, ценностное отношение к себе и окружающим. *Информативный* этап педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза определяет усвоение системы знаний теоретического и прикладного характера о ценности, значимости и способах толерантного взаимодействия и закрепление их в образовательной деятельности; представление о проявлениях толерантности в поведении; знания о реагировании в ситуациях критики и конфликта, о способах проявления сочувствия, поддержки; знания о способах вступления в контакт и отказа от него, просьбе и принятии помощи; развитие критического мышления, позволяющего анализировать информацию и формировать обоснованные мнения, а не поддаваться эмоциям или шаблонному мышлению. *Активизирующий* этап изучаемого процесса отражает овладение продуктивными технологиями и умениями преодоления разного рода конфликтных ситуаций посредством открытого общения (создание атмосферы доверия), навыками активного слушания (конструктивный диалог), стратегиями разрешения разногласий (компромисс и сотрудничество), способами минимизации назревших противоречий между представителями различных этнических групп, отказа от насилия; формирование навыков конструктивного, бесконфликтного общения и взаимодействия на основе толерантных ценностей; развитие рефлексивных умений (социальная чувствительность, умение проявлять эмпатию, открытость к новым культурным традициям и практикам; умение воспринимать чувства и переживания других, выходя за пределы собственных стереотипов; умение оценивать свои эмоции, рассматривать альтернативные точки зрения; способность к разрушению предвзятых представлений; самоконтроль в проявлении толерантности) (М.Н. Харабаджах) [38].

Результативный блок процессной модели отражает характеристику сформированности компонентов толерантности студентов вуза как результата педагогического сопровождения по критериям и соответствующим показателям: *мотивационному* (устремленность к овладению способами конструктивного

взаимодействия, диалога (умение не только *слушать*, но и *слышать* собеседника), равноправной коммуникации, компромисса, сотрудничества; осознание значимости культурного разнообразия, эмоциональное допущение точек зрения других людей и признание значимости толерантности как личностно значимой ценности); *когнитивному* (обеспечение знаниевой составляющей феномена «толерантности», подразумевающей знание путей и направлений ее формирования, многообразия окружающего мира (расширение познания своей и чужой культуры, этнических, религиозных особенностей, традиций и обычаев)); *деятельностному* (опыт взаимодействия на основе толерантности («стабильный стиль деятельности»), адекватная оценка ситуации взаимодействия; навыки критического мышления (способность дифференцировать факты, избавление от сложившихся стереотипов и предрассудков); построение собственной модели действия на основе толерантности: сотрудничество, отказ от принуждения, помощь, любовь, уступчивость; рефлексия («сознательное отношение к собственному действию, его мысленный анализ и при необходимости соответствующая коррекция через поиск новых способов решения ситуации» (Ю.С. Котелянец) [17]; реализация выбранной модели действия на основе толерантности).

Результаты исследования

Результативный блок разработанной модели определяет уровни сформированности толерантности студентов вуза:

- *высокий* – устремленность к овладению способами конструктивного взаимодействия, диалога (умение не только *слушать*, но и *слышать* собеседника), равноправной коммуникации, компромисса, сотрудничества; осознание значимости культурного разнообразия, эмоциональное допущение точек зрения других людей и признание значимости толерантности как личностно значимой ценности; рациональный самоанализ (самоконтроль, саморегуляция эмоций и поведения); устойчивость к деструктивному воздействию негативных факторов; осознанные, системные знания о феномене «толерантности», о путях и направлениях ее формирования; о многообразии окружающего мира (интерес к познанию своей и чужой культуры, этнических, религиозных особенностей, традиций и обычаев); навыки критического мышления (способность дифференцировать факты, избавление от сложившихся стереотипов и предрассудков и т. д.); активная жизненная позиция; активное участие в общественных инициативах; эффективные социальные отношения с представителями различных групп; непрерывная работа над собой для преодоления собственных предрассудков и стереотипов, а также стремление к самосознанию; готовность к постоянному самооцениванию, самоконтролю и рефлексии;
- *средний* – фрагментарно осмысленное эмоционально-ценностное отношение к реализации конструктивного взаимодействия в полиэтническом и мультикультурном обществе; умеренное принятие разнообразия, без крайностей как в принятии, так и в отвержении; нестатичное отношение к различиям, меняющееся в зависимости от внешних факторов (социокультурные изменения, политическая обстановка, экономические условия); недостаточная устойчивость к влиянию отрицательных и рискогенных факторов; недостаточно глубокие знания о толерантности, о путях

и направлениях ее формирования; фрагментарное проявление активности в освоении навыков толерантного взаимодействия; трудности в принятии отличающихся от своей точек зрения; частичная готовность к активизации личностных ресурсов в выборе направлений, средств преодоления проявлений интолерантности;

- *низкий* – предвзятое, чаще скрытое негативное отношение к представителям расовых, национальных, возрастных, религиозных и т. д. групп; стереотипное мышление, искажающее реальность, внушающее неприязнь к тем, кто не соответствует этим предвзятым взглядам; закрытость в межличностной коммуникации; страх перед неизведанным или непониманием того, что отличается от привычного, выражающийся в избегании людей или ситуаций, которые вызывают дискомфорт; подверженность манипуляциям со стороны экстремистских групп или организаций; внутреннее отрицание ценностей толерантных взаимоотношений; ограниченная осведомленность о толерантности: недостаток информации (неосознанность разнообразия культур, взглядов и способов жизни, что приводит к стереотипам и предвзятости); сложности критического мышления (неспособность анализировать информацию и делать обоснованные выводы, что приводит к упрощенному восприятию межнациональных и межкультурных взаимодействий); ригидность мышления (отсутствие открытости новым идеям и опыту, что затрудняет принятие другой точки зрения и создает барьеры для развития толерантности); отсутствие способности к адаптации и принятию различий в мнениях, поведении и культуре других людей, отстраненность, безразличие; эмоциональная реакция на различия (чувство страха, недоверия или враждебности к тем, кто отличается по культуре, вероисповеданию или социальному статусу); консервативные убеждения (склонность к удерживанию традиционных взглядов и нежелание менять мнение на основе новых); социальная изоляция (отсутствие общения с представителями других культур и сообществ, что способствует сохранению ограниченных и искаженных представлений о различиях).

Реализация процессной модели, результатом которой является формирование высокого уровня толерантности студентов вуза посредством педагогического сопровождения, возможна при соблюдении ряда педагогических условий. К ним относятся:

- условие реализации технологий (образовательные (дискуссионные технологии; фортсайт-технологии, тренинговые технологии и т. д.), определяющие основания приобретения знаний о толерантности, ее особенностях и путях формирования, способности применения приобретенных когнитивных конструктов на практике; интерактивные (игровое моделирование, имитационные, диалоговые технологии и т. д.), способствующие освоению студентами нового опыта толерантного взаимодействия («примеривания» различных ролей, позиций, ситуаций и т. д.), необходимого для полноценного функционирования в современном социуме; информационные (фактчекинг-технология, фидбэк-технология, технология развития критического мышления), помогающие минимизировать влияние дезинформации на мнение студентов, в том числе способствующие искоренению стереотипов и предрассудков, касающихся различий по национальным, религиозным, расовым и др. признакам);

- условие создания атмосферы «эмоциональной безопасности» среды вуза («поддерживающее взаимодействие» (открытый обмен идеями, возможность свободно выражать свои мысли и чувства), конструктивная обратная связь, совместная рефлексия (анализ опыта, открытое обсуждение возникших трудностей), синергия в группе и т. д.), способствующей росту активности и самосовершенствованию каждого студента;
- условие социального партнерства с общественными институтами формирования толерантности с целью диверсификации данного процесса (привлечение экспертов к разработке учебно-методического материала; проведение совместных заседаний, круглых столов, конференций, семинаров и т. д. по актуальным вопросам в сфере межнациональных, межрелигиозных отношений и поиску эффективных способов их решения).

Обсуждение и заключение

Таким образом, разработанная процессная модель педагогического сопровождения формирования толерантности студентов вуза отражает целесообразность самостоятельных блоков: *целевого* (цель – сформировать высокий уровень толерантности студентов вузов); *методологического* (деятельностного подхода и соответствующих принципов учета культурных границ, аксиологичности, синергизма и диалога; социально-педагогического подхода и принципов опоры на позитивный социокультурный опыт этносов, самооценности личности); *содержательного* (стратегии: фасилитации, рефлексивная, коммуникативная, сотрудничества, копинг-стратегии; направления: смыслообразующее, просветительское, интеракционно-активизирующее); *результативного* (динамика и конечный результат – высокий уровень толерантности студентов, отслеживаемый по мотивационному, когнитивному, деятельностному и соответствующим показателям, в логике описывающих этапность (ориентирующий, информативный, активизирующий) достижения запланированного результата).

Список литературы

1. Бережных Е.А., Григорьева С.Г., Поташова И.И. Педагогическое сопровождение как особая форма взаимодействия в реальной практике обучения в вузе // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 4. – С. 83–90 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-kak-osobaya-forma-vzaimodeystviya-v-realnoy-praktike-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 23.08.2024).
2. Богданова А.И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2015. – 25 с.
3. Валеева Н.А. Формирование толерантности у старшеклассников в процессе обучения истории: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 20 с.
4. Васильева Л.И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т, 2006. – 144 с.
5. Вешкин С.В. Профилактика этнического экстремизма студенческой молодежи в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2023. – 23 с.
6. Вицентий И.В. Ценности и установки толерантности в политической субкультуре студенчества (на материалах Мурманской области): автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Санкт-Петербург, 2016. – 18 с.
7. Гайсина Г.И. Социально-педагогический подход в педагогическом исследовании: содержательные характеристики и принципы реализации // КПЖ. – 2017. – № 4 (123). – С. 10–15 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

sotsialno-pedagogicheskiy-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-soderzhatelnye-harakteristiki-i-printsipy-realizatsii (дата обращения: 08.07.2024).

8. *Гаряев Н.В.* Формирование у студенческой молодежи толерантного сознания как основы социальной безопасности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
9. *Голиков В.С.* Моделирование процесса формирования толерантности в межличностных отношениях младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 259–264 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsesta-formirovaniya-tolerantnosti-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 08.07.2024).
10. *Гомыранова О.Н.* Межличностные конфликты во взаимоотношениях студентов вузов // Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность. – 2006. – № 5. – С. 301–305 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-konflikty-vo-vzaimootnosheniyah-studentov-vuzov> (дата обращения: 19.09.2024).
11. *Горайнова Т.А., Белонская И.Д., Журавлева М.О., Ренях Л.П.* Разработка процессной модели как этап научно-педагогического исследования // Primo Aspectu. – 2022. – № 1 (49). – С. 46–50.
12. *Дзодзикова Л.А.* Педагогическое сопровождение здоровьесбережения студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 23 с.
13. *Добряев П.А.* Концепция укрепления и развития казахстанской идентичности и единства в контексте социальной модернизации Казахстана // Современные евразийские исследования. – 2017. – № 1. – С. 17–23.
14. *Ивлева О.В.* Педагогическое сопровождение центра содействия трудоустройству выпускников вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2012. – 24 с.
15. *Колтунов А.Л.* Управление социальными конфликтами в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Тюмень, 2006. – 29 с.
16. *Котельникова Р.А.* Формирование толерантности школьников средствами игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2015. – 23 с.
17. *Котелянец Ю.С.* Характеристика толерантности как педагогического понятия // Педагогика: традиции и инновации: Материалы III Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 156–160.
18. *Кузьмина О.Г.* Воспитательная система управления конфликтностью студенческого социума на факультете вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2009. – 25 с.
19. *Лазарева Е.С., Григорьева Е.И.* Модель формирования этнической толерантности студенческой молодежи в процессе межкультурного иноязычного общения // Вестник ТГУ. – 2012. – № 7. – С. 180–186.
20. *Лежнева Н.В., Пищулина Т.В.* Процессная модель становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 12 (188). – С. 64–69.
21. *Литвинова В.Л.* Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 25 с.
22. *Михалева Г.В.* Развитие межэтнической толерантности студенческой аудитории на материале интернет-сайтов молодежной тематики // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2021. – № 1. – С. 52–61.
23. *Окулов С.М., Сизихина О.В.* О моделях в педагогических исследованиях // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 4. – С. 135–138.
24. *Пак Л.Г.* Логика педагогического обеспечения субъектно-развивающей социализации студента вуза // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 1 (37). – С. 66–70.
25. *Парнов Д.А.* Социально-педагогический подход к профессиональной ориентации подростков в образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 27 с.
26. *Пастухова Е.Л.* Формирование толерантности у учащихся общеобразовательных учреждений в процессе обучения истории: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 25 с.

27. Пилиева Г.И. Формирование этнической толерантности будущих социальных педагогов во внеаудиторное время в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 22 с.
28. Приказ Росмолодежи от 08.02.2019 № 40 (ред. от 11.03.2024) «Об утверждении плана деятельности Федерального агентства по делам молодежи на период 2019–2024 годов» (вместе с «Планом-графиком мероприятий по реализации документов стратегического планирования и иных ключевых направлений деятельности Федерального агентства по делам молодежи на период 2019–2024 годов») [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru/document/chronomap/2019/2/> (дата обращения: 02.09.2024).
29. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – 25 с.
30. Резникова И.Б. Формирование этнической толерантности у студентов вузов в условиях многонационального региона: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2007. – 22 с.
31. Салахутдинова Е.С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2014. – 27 с.
32. Селиванова О.А. Основные направления профилактики интолерантности и экстремизма в среде современного регионального вуза // Образование и наука. – 2012. – № 3. – С. 74–89 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-profilaktiki-intolerantnosti-i-ekstremizma-v-srede-sovremennogo-regionalnogo-vuza> (дата обращения: 18.07.2024).
33. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Нестик Т.А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 60–79.
34. Торохтий В.С. Социально-педагогический подход к деятельности образовательного учреждения // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2014. – № 2 (29). – С. 62–70.
35. Торохтий В.С. О сущности социально-педагогического подхода в российском профессиональном образовании // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 38–43.
36. Указ Президента Республики Казахстан от 15 сентября 2022 года № 1014 «Об утверждении Концепции развития Ассамблеи народа Казахстана на 2022–2026 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2200001014> (дата обращения: 02.09.2024).
37. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 602 «Об обеспечении межнационального согласия» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35266> (дата обращения: 02.09.2024).
38. Харабаджах М.Н. Характеристика модели формирования толерантности будущих социальных педагогов в процессе их профессионального образования // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 8 (173). – С. 15–18.
39. Чельшиева И.В. Развитие межэтнической толерантности студентов в контексте теоретических концепций отечественного медиаобразования // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2020. – № 1 (35). – С. 40–49.
40. Шеламова Г.М. Педагогические условия формирования толерантности учащихся профессионального лица: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2003. – 22 с.

References

1. Berezhnyh E.A., Grigor'eva S.G., Potashova I.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak osobaya forma vzaimodeystviya v real'noy praktike obucheniya v vuze [Pedagogical support as a special form of interaction in the real practice of studying at a university]. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018. No. 4. Pp. 83–90. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoesoprovozhdenie-kak-osobaya-forma-vzaimodeystviya-v-realnoy-praktike-obucheniya-v-vuze> (accessed August 23, 2024).
2. Bogdanova A.I. Formirovanie tolerantnosti studentov v polikul'turnoj obrazovatel'noy srede vuza: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of students' tolerance in the multicultural educational environment of the university. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2015. 25 p.

3. Valeeva N.A. Formirovanie tolerantnosti u starsheklassnikov v processe obucheniya istorii: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [The formation of tolerance among high school students in the process of learning history. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Yaroslavl', 2006. 20 p.
4. Vasil'eva L.I. Processnaya model' obespecheniya kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti v vuze: dis. kand. ped. nauk [The process model of ensuring the quality of educational activities at the university. Thesis cand. of ped. sci.]. N. Novgorod, 2006. 144 p.
5. Veshkin S.V. Profilaktika etnicheskogo ekstremizma studencheskoj molodezhi v processe obucheniya v vuze: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Prevention of ethnic extremism among students in the process of studying at a university. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Majkop, 2023. 23 p.
6. Vicentiy I.V. Cennosti i ustanovki tolerantnosti v politicheskoy subkul'ture studenchestva (na materialakh Murmanskoy oblasti): avtoref. dis. kand. sociolog. nauk [Values and attitudes of tolerance in the political subculture of students (based on the materials of the Murmansk region). Abstract of thesis cand. of sociolog. sci.]. Saint Petersburg, 2016. 18 p.
7. Gajšina G.I. Social'no-pedagogicheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii: soderzhatel'nye harakteristiki i principy realizacii [Socio-pedagogical approach in pedagogical research: substantive characteristics and principles of implementation]. *KPZh*. 2017. No. 4 (123). Pp. 10–15. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskij-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-soderzhatelnye-harakteristiki-i-printsipy-realizatsii> (accessed July 08, 2024).
8. Garyaev N.V. Formirovanie u studencheskoj molodezhi tolerantnogo soznaniya kak osnovy social'noj bezopasnosti: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [The formation of a tolerant consciousness among students as the basis of social security: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Ekaterinburg, 2007. 23 p.
9. Golikov V.S. Modelirovanie processa formirovaniya tolerantnosti v mezhlichnostnyh otnosheniyah mladshih shkol'nikov [Modeling the process of tolerance formation in interpersonal relationships of primary school children]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2010. No. 7. Pp. 259–264. <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protssesa-formirovaniya-tolerantnosti-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-mladshih-shkolnikov> (accessed July 08, 2024).
10. Gomyranova O.N. Mezhlichnostnye konflikty vo vzaimootnosheniyah studentov vuzov [Interpersonal conflicts in university students' relationships]. *Neftegazovye tekhnologii i ekologicheskaya bezopasnost'*. 2006. No. 5. Pp. 301–305. <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-konflikty-vo-vzaimootnosheniyah-studentov-vuzov> (accessed September 19, 2024).
11. Goryajnova T.A., Belonovskaya I.D., Zhuravleva M.O., Repyah L.P. Razrabotka processnoj modeli kak etap nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya [Development of a process model as a stage of scientific and pedagogical research]. *Primo Aspectu*. 2022. No. 1 (49). Pp. 46–50.
12. Dzodzikova L.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie zdorov'esberezheniya studentov: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical support of students' health care: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Vladikavkaz, 2008. 23 p.
13. Dobryaev P.A. Konceptiya ukrepleniya i razvitiya kazakhstanskoy identichnosti i edinstva v kontekste social'noj modernizacii Kazakhstana [The concept of strengthening and developing Kazakhstan's identity and unity in the context of social modernization of Kazakhstan]. *Sovremennye evraziyskie issledovaniya*. 2017. No. 1. Pp. 17–23.
14. Ivleva O.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie centra sodeystviya trudoustroistvu vypusknikov vuza: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical support of the center for the promotion of employment of university graduates: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kaliningrad, 2012. 24 p.
15. Koltunov A.L. Upravlenie social'nymi konfliktami v sisteme vysshego obrazovaniya: Avtoref. dis. kand. sociol. nauk [Managing social conflicts in the higher education system: Abstract of thesis cand. of sociolog. sci.]. Tyumen', 2006. 29 p.
16. Kotel'nikova R.A. Formirovanie tolerantnosti shkol'nikov sredstvami igrovoj deyatel'nosti: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of tolerance of schoolchildren by means of play activities: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Samara, 2015. 23 p.
17. Kotelyanec Yu.S. Harakteristika tolerantnosti kak pedagogicheskogo ponyatiya [Characteristics of tolerance as a pedagogical concept]. *Pedagogika: tradicii i innovacii: Materialy III Mezhdunar. nauch. konf.* [Pedagogy: traditions and innovations: Proceedings of the III International Scientific Conference]. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca Publ., 2013. Pp. 156–160.

18. Kuz'mina O.G. Vospitatel'naya sistema upravleniya konfliktnost'yu studencheskogo sociuma na fakul'tete vuza: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Educational conflict management system of student society at the university faculty: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kaliningrad, 2009. 25 p.
19. Lazareva E.S., Grigor'eva E.I. Model' formirovaniya etnicheskoy tolerantnosti studencheskoj molodezhi v processe mezhkul'turnogo inoyazychnogo obshcheniya [A model for the formation of ethnic tolerance among students in the process of intercultural foreign language communication]. *Vestnik TGU*. 2012. No. 7. Pp. 180–186.
20. Lezhneva N.V., Pishchulina T.V. Processnaya model' stanovleniya studenta kak sub'ekta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [The process model of the student's formation as a subject of continuing professional education]. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 2010. No. 12 (188). Pp. 64–69.
21. Litvinova V.L. Social'no-psihologicheskie usloviya formirovaniya mezhetnicheskoy tolerantnosti rossijskoj molodezhi: Avtoref. dis. kand. psiholog. nauk [Socio-psychological conditions for the formation of interethnic tolerance of Russian youth: Abstract of thesis cand. of psihol. sci.]. Moscow, 2007. 25 p.
22. Mihaleva G.V. Razvitie mezhetnicheskoy tolerantnosti studencheskoj auditorii na materiale internet-sajtov molodezhnoj tematiki [The development of interethnic tolerance of the student audience based on the material of youth-related Internet sites]. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova*. 2021. No. 1. Pp. 52–61.
23. Okulov S.M., Sizikhina O.V. O modelyakh v pedagogicheskikh issledovaniyakh [About models in pedagogical research]. *Vestnik VyatGU*. 2009. No. 4. Pp. 135–138.
24. Pak L.G. Logika pedagogicheskogo obespecheniya sub'ektno-razvivaiushchej socializacii studenta vuza [The logic of pedagogical support for the subject-developing socialization of a university student]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. No. 1 (37). Pp. 66–70.
25. Parnov D.A. Social'no-pedagogicheskij podhod k professional'noj orientacii podrostkov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [A socio-pedagogical approach to the professional orientation of adolescents in an educational institution. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2012. 27 p.
26. Pastuhova E.L. Formirovanie tolerantnosti u uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij v processe obucheniya istorii: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [The formation of tolerance among students of general education institutions in the process of learning history: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2004. 25 p.
27. Pilieva G.I. Formirovanie etnicheskoy tolerantnosti budushchih social'nyh pedagogov vo vneauditornoe vremya v vuze: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of ethnic tolerance of future social educators during extracurricular time at the university: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2008. 22 p.
28. Prikaz Rosmolodezhi ot 08.02.2019 No. 40 (red. ot 11.03.2024) «Ob utverzhdenii plana deyatel'nosti Federal'nogo agentstva po delam molodezhi na period 2019–2024 godov» (vmeste s «Planom-grafikom meropriyatij po realizacii dokumentov strategicheskogo planirovaniya i inyx klyuchevyh napravlenij deyatel'nosti Federal'nogo agentstva po delam molodezhi na period 2019–2024 godov») [Rosmolodezh Order No. 40 dated 08.02.2019 (as amended on 11.03.2024) «On approval of the activity plan of the Federal Agency for Youth Affairs for the period 2019–2024» (together with the «Action plan for the implementation of strategic planning documents and other key areas of activity of the Federal Agency for Youth Affairs for the period 2019–2024»)]. <https://www.consultant.ru/document/chronomap/2019/2/> (accessed September 2, 2024).
29. Pugacheva E.A. Formirovanie tolerantnosti studentov v polikul'turnoj srede vuza: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of students' tolerance in the multicultural environment of the university: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. N. Novgorod, 2008. 25 p.
30. Reznikova I.B. Formirovanie etnicheskoy tolerantnosti u studentov vuzov v usloviyah mnogonacional'nogo regiona: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of ethnic tolerance among university students in a multinational region: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Vladikavkaz, 2007. 22 p.
31. Salahutdinova E.S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptacii studentov v uchebnoj gruppe: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical support of students' adaptation in the study group: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kostroma, 2014. 27 p.

32. *Selivanova O.A.* Osnovnye napravleniya profilaktiki intolerantnosti i ekstremizma v srede sovremennogo regional'nogo vuza [The main directions of prevention of intolerance and extremism in the environment of a modern regional university]. *Obrazovanie i nauka*. 2012. No. 3. Pp. 74–89. <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-profilaktiki-intolerantnosti-i-ekstremizma-v-srede-sovremennogo-regionalnogo-vuza> (accessed July 18, 2024).
33. *Soldatova G.U., Shajgerova L.A., Nestik T.A.* Principy formirovaniya tolerantnosti i upravleniya riskami ksenofobii [Principles of tolerance formation and xenophobic risk management]. *Nacional'nyy psihologicheskii zhurnal*. 2011. No. 2. Pp. 60–79.
34. *Torohtij V.S.* Social'no-pedagogicheskij podhod k deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [A socio-pedagogical approach to the activities of an educational institution]. *Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal VGSPU «Grani poznaniya»*. 2014. No. 2 (29). Pp. 62–70.
35. *Torohtij V.S.* O sushchnosti social'no-pedagogicheskogo podhoda v rossiyskom professional'nom obrazovanii [On the essence of the socio-pedagogical approach in Russian vocational education]. *Vestnik RMAT*. 2016. No. 1. Pp. 38–43.
36. Ukaz Prezidenta Respubliki Kazahstan ot 15 sentyabrya 2022 goda No. 1014 "Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya Assamblei naroda Kazakhstana na 2022–2026 gody" [Decree of the President of the Republic of Kazakhstan "On approval of the Concept of Development of the Assembly of People of Kazakhstan for 2022–2026" of 15.09.2022 No. 1014]. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2200001014> (accessed September 2, 2024).
37. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2012 No. 602 "Ob obespechenii mezhnacional'nogo soglasiya" [Decree of the President of the Russian Federation "On Ensuring Interethnic Harmony" of 05.07.2012 No. 602]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/3526633> (accessed September 2, 2024).
38. *Harabadzhah M.N.* Harakteristika modeli formirovaniya tolerantnosti budushchih social'nyh pedagogov v processe ih professional'nogo obrazovaniya [Characteristics of the model of tolerance formation of future social educators in the process of their professional education]. *Vestnik TGPU*. 2016. No. 8 (173). Pp. 15–18.
39. *Chelysheva I.V.* Razvitie mezhetnicheskoy tolerantnosti studentov v kontekste teoreticheskikh koncepciy otechestvennogo mediaobrazovaniya [The development of interethnic tolerance of students in the context of theoretical concepts of domestic media education]. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2020. No.1 (35). Pp. 40–49.
40. *Shelamova G.M.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tolerantnosti uchashchihsya professional'nogo liceya: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of tolerance among students of a professional lyceum: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2003. 22 p.

Информация об авторах

Эльвира Конасовна Иргалиева, методист центра социологических исследований, Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, Уральск, Республика Казахстан;
E-mail: irgalieva.elvira@mail.ru
ORCID: 0009-0006-7026-4396

Любовь Геннадьевна Пак, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и менеджмент» Института педагогики и психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: lyubov-pak@mail.ru
ORCID: 0000-0001-7321-506X

Information about the authors

El'vira K. Irgalieva, Methodologist of the Sociological Research Center, Mahambet Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, the Republic of Kazakhstan;
E-mail: irgalieva.elvira@mail.ru
ORCID: 0009-0006-7026-4396

Lyubov' G. Pak, Doc. Ped. Sci., Professor at the Department of Pedagogy and Management, Institute of Pedagogy and Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation.
E-mail: lyubov-pak@mail.ru
ORCID: 0000-0001-7321-506X

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ БФУ ИМ. И. КАНТА)

© *К.С. Проданцов, М.В. Храмова*

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
Российская Федерация, 236041, г. Калининград, ул. Александра Невского, 14

Поступила в редакцию 27.11.2024

Окончательный вариант 14.01.2025

■ Для цитирования: Проданцов К.С., Храмова М.В. Мотивационный компонент познавательной активности студентов-первокурсников высшей школы (на примере БФУ им. И. Канта). Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 91-104. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.7>

Аннотация. Рассматривается мотивационный компонент познавательной активности студентов-первокурсников БФУ им. И. Канта. Анализируются смысложизненные ориентации, мотивы поступления в вуз и выбора специальности, а также аспекты внеучебной деятельности студентов. Основной метод – анкетирование (n=533). Исследование показало, что смысложизненные ориентации, мотивы поступления в вуз и выбора специальности студентов основываются как на материалистических (желание больше зарабатывать, получить работу), так и на постматериалистических ценностях (интерес к учебе, выбранной специальности). В целом большинство мотивов носят узкий социальный характер – сосредоточены на личных целях, лежащих за пределами учебного процесса. Студенты уделяют часть своего досуга интеллектуальным занятиям, однако значительная доля времени отводится менее познавательной деятельности. Выявлен низкий интерес к университетским мероприятиям и научной деятельности, что подчеркивает необходимость развития педагогической работы в данных направлениях. Результаты исследования могут быть использованы для персонализации и индивидуализации образовательной среды университета.

Ключевые слова: познавательная активность, мотивационный компонент познавательной активности, мотивы поступления в вуз, ценности молодежи, внеучебная деятельность.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

MOTIVATIONAL COMPONENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS (THE CASE OF IKBFU)

© *K.S. Prodantsov, M.V. Khramova*

Immanuel Kant Baltic Federal University
14, Alexander Nevskogo Street, Kaliningrad, 236041, Russian Federation

Original article submitted 27.11.2024

Revision submitted 14.01.2025

■ For citation: Prodantsov K.S., Khramova M.V. Motivational component of cognitive activity of first-year university students (the case of IKBFU). *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(1):91–104. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.7>

Abstract. The research deals with the motivational component of cognitive activity of first-year students of Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU). It analyzes the meaning of life orientations, motives of entering the university and choosing a specialty, as well as aspects of students' extracurricular activities. The main method was questionnaire survey (n=533). The study showed that the meaning of life orientations, motives for entering university and choosing a specialty of students are based on both materialistic (desire to earn money, get a job) and post-materialistic values (interest in study, chosen specialty). In general, most of the motives are of narrow social nature, focused on personal goals that lie outside the educational process. In the structure of students' leisure time, intellectual leisure is present, but a significant part of time is devoted to less cognitive activities. Low interest in university events and scientific activities is revealed, which emphasizes the need to develop pedagogical work in these areas. The results of the study can be used to personalize and individualize the educational environment of the university.

Keywords: cognitive activity, motivational component of cognitive activity, motives for entering higher education, youth values, extracurricular activities.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Исследование мотивационного компонента познавательной активности личности всегда является актуальным, особенно в контексте постоянно меняющейся и усложняющейся социальной действительности. В настоящее время отчетливо прослеживается обусловленность этих изменений быстро развивающимися технологиями и геополитической напряженностью, которые могут влиять на ценности, интересы, цели и потребности, заложенные в основе мотивации индивида к познанию. В связи с этим на основе изучения факторов мотивации следует адаптировать образовательную систему к новым вызовам, разрабатывать эффективные стратегии для повышения мотивации к обучению.

Интерес к изучению мотивационного компонента познавательной активности студентов-первокурсников нам видится в том, что, во-первых, их мотивация уже сложилась за пределами университета, и важно понять, как эти предшествующие мотивационные факторы будут влиять на их учебную активность. Во-вторых, первокурсники только начинают свою жизнь в качестве студентов, и их мотивацию можно относительно легко скорректировать и направить в нужное русло.

БФУ им. И. Канта ориентирован на разработку кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов [1], что требует комплексного учета индивидуальных характеристик обучающихся. Информация, полученная в ходе исследования мотивационного компонента познавательной активности первокурсников, может стать важной основой для создания системы поддержки принятия решений, направленной на формирование индивидуальных образовательных траекторий.

Таким образом, цель настоящего исследования – выявить особенности мотивационного компонента познавательной активности студентов первого курса высшей школы на примере обучающихся БФУ им. И. Канта.

Для достижения цели в работе ставятся следующие задачи: определить ценностные ориентации и цели, влияющие на познавательную активность студентов; выявить мотивы поступления в вуз и выбора специальности; проанализировать потребности и интересы обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

Новизна исследования состоит в интеграции психолого-педагогического подхода с социологической теорией, что позволяет дополнить модель мотивационного компонента познавательной активности включением ценностных ориентаций. Кроме того, данное исследование является первым в рамках БФУ им. И. Канта, что делает его значимым вкладом в изучение проблемы.

Обзор литературы

К настоящему моменту существуют различные трактовки понятия «познавательная активность», в которых просматриваются как общие положения, так и особенные. В первую очередь исследователи рассматривали его как естественное стремление к познанию, личностное свойство, имеющее деятельностную природу. Я.А. Коменский видел познавательную активность в способности самостоятельно «проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их» [2, с. 304]. Т.И. Шамова определяла данное понятие, с одной стороны, как деятельностное состояние, выражающееся в отношении обучающегося к предмету и процессу этой деятельности, и как последовательность взаимообусловленных когнитивных действий, которые направлены на достижение познавательной цели, с другой. [3, с. 36]. Т.И. Зубкова видит познавательную активность в качестве

интегрального личностного образования, естественного стремления человека к поиску знаний, характеристики деятельности, степени ее интенсивности [4, с. 7]. По мнению Г.И. Щукиной, «познавательная активность» является свойством личности, которое не определяется обстоятельствами, а считается прочной духовной потребностью [5, с. 97].

Современные исследования дополняют понятие новыми факторами, акцентируя внимание на его социальной обусловленности и комплексном характере. Т.Н. Бочкарева рассматривает это явление как интеллектуально-эмоциональный отклик на обучение, включающий склонность к учебе, коллективную работу и стремление к практической и интеллектуальной деятельности [6, с. 23]. Е.П. Грибова акцентирует внимание на творческой целенаправленной деятельности и способности осмысленно осваивать знания, преобразуя себя и окружающий мир [7, с. 9]. В нашем исследовании мы опираемся на определение С.И. Осиповой и Н.С. Агишевой, которое характеризует познавательную активность как «интегративное качество личности, проявляющееся в стремлении к познанию, определяющее устойчивый интерес к поиску новых знаний, готовность к поисковой деятельности, инициативность и самостоятельность в ней, выражающееся в положительных эмоциях и рефлексивном самоуправлении» [8, с. 92].

Что касается современных эмпирических отечественных и зарубежных исследований познавательной активности, то они зачастую посвящаются изучению отдельных социальных групп: дошкольников [9], школьников [10], студентов [11], обучающихся различных направлений подготовки [12] и с ограниченными возможностями здоровья [13]. Познавательная активность исследуется при помощи комплекса методов, таких как педагогическое наблюдение, анкетирование, интервью, беседа, экспертная оценка, тестирование [14], карты наблюдений [11]; используются отдельные психологические методики [15]. Оценивается уровень познавательной активности с целью проверки результативности педагогических воздействий [16]. Проводятся эмпирические исследования с целью выработки новых методик ее изучения [17]. С одной стороны, исследуется влияние познавательной активности на социальную адаптацию [18], творческое мышление [19]. С другой стороны, выявляется степень влияния на познавательную активность таких факторов, как эмоциональная атмосфера на занятиях [20], организация межпредметных связей [21], потребность в познании [22] и индивидуальные предрасположенности [23].

Среди прочих в структуре познавательной активности отечественными исследователями выделяется мотивационный компонент. В этом направлении особенными являются работы Т.И. Шамовой, которая выделила мотивационный компонент познавательной активности и предложила его содержание [3]. Исследователь включает в него потребности, интересы и мотивы, которые способствуют вовлечению учащегося в процесс учения, а также поддержанию данной активности с целью генерации внутренней мотивации. В дальнейшем авторы опираются на трактовки, близкие к позиции Т.И. Шамовой, добавляя целевой аспект, что подтверждается исследованием Т.В. Поштаревой и Е.П. Грибовой [24]. В их работе проанализированы диссертационные исследования, выполненные с начала XXI века, посвященные вопросам познавательной активности. В результате исследователи заключают, что данная составляющая – это «побудительная причина деятельности субъекта познания, формирует его инициативу

и определяет целенаправленность и результативность познавательной активности» [24, с. 6]. В настоящей работе мы будем следовать тенденции и рассматривать содержание мотивационного компонента познавательной активности в контексте потребностей, интересов, мотивов и целей. Кроме того, нами будут добавлены в модель ценностные ориентации, поскольку, на наш взгляд, они связаны с перечисленными элементами и позволят по-другому взглянуть на их содержание.

Структура российских эмпирических исследований, связанных с мотивационным компонентом познавательной активности, по большей части идентична структуре работ познавательной активности в целом. То есть публикуются труды, посвященные изучению отдельных социальных групп [25], апробируются разнообразные способы развития мотивации к учебе [26; 27], изучается влияние различных факторов [28; 29] и т. д. Отличие заключается лишь в том, что мотивационный компонент рассматривается более подробно.

Таким образом, в современных эмпирических исследованиях познавательной активности, в частности мотивационного компонента, в большинстве своем изучаются ее уровни при помощи психологических методик. В меньшей степени у исследователей вызывает интерес социальная составляющая познавательной активности, которая могла бы определяться социологическими методами и объясняться теориями этой науки. В настоящем исследовании мы постараемся несколько заполнить этот пробел.

Материалы и методы

Исследование опиралось на теории и подходы, в которых выделяется мотивационный компонент познавательной активности и описывается его содержание (Т.И. Шамова, Т.В. Поштарева и Е.П. Грибова). В соответствии с этим в работе уделяется внимание таким элементам мотивационного компонента, как цели и ценности, мотивы, потребности и интересы.

Изучение мотивов поступления в университет и ценностных ориентаций, во-первых, основывалось на концепции социолога Р. Инглхарта, который выделяет материалистические (значимость физической и психологической безопасности, экономического благополучия) и постматериалистические (самовыражение, самореализация) ценности. Ученый полагает, что ценности определяют потребности индивида: значимость придается тому, в чем он испытывает недостаток [30]. Во-вторых, мы основывались на классификации типов учебных мотивов Л.И. Божович, которая разделяла их на познавательные (содержание и процесс обучения) и социальные (вся система отношений) [31]. Также использовалось разделение А.К. Марковой социальных мотивов на широкие (стремление быть полезным стране) и узкие (направлены «на себя») [32].

Методом исследования выступило онлайн-анкетирование студентов первого курса БФУ им. И. Канта. В период с 7.12.2022 по 27.01.23 всего было опрошено 533 студента (35,5 % от генеральной совокупности): мужчин – 29,6 %, женщин – 70,4 %. Квотирование осуществлялось по образовательно-научным кластерам.

Результаты исследования

Смысложизненные ориентации и мотивы получения высшего образования. Большинство первокурсников видят смысл жизни в проявлении своей индивидуальности (76 %). Значительное число студентов также связывают смысл

жизни с любовью (56 %) и обеспеченной жизнью (46 %). Наименее значимыми для первокурсников оказались политическая борьба (5,8 %) и религия (6 %) (табл. 1).

Таблица 1

Я вижу смысл жизни в следующем:

Варианты ответа	%
В проявлении своей индивидуальности (самореализации)	76
В любви	56
В безбедной жизни	46
В борьбе за справедливость	28,1
В продолжении себя в будущих поколениях	26
В стремлении к истине	26
В религии	6
В политической борьбе (за власть)	5,8
Не задумывался об этом	6

Поскольку для студентов самореализация играет важную роль, именно эта ценность, возможно, влияет на выбор специальности и причины получения высшего образования. В этой связи основной мотивацией для подавляющего большинства первокурсников (76,9 %) является стремление получить диплом о высшем образовании, в то время как почти у половины студентов (46,2 %) поступление в вуз мотивировал интерес к учебе (табл. 2).

Таблица 2

Я решил получать высшее образование в связи с тем...

Варианты ответа	%
Хочу иметь диплом о высшем образовании	76,9
Нравится учиться	46,2
Хочу много зарабатывать	36,6
Настояли родители	12
Не хочу идти в армию	9,6
Не хочу сейчас работать	5,1

В свою очередь, решение обучаться по выбранной специальности в большинстве своем обусловлено тремя факторами: интересом к специальности (61,7 %), выбором будущих профессий (52,4 %) и большей вероятностью трудоустройства (39,7 %) (табл. 3).

Внеучебная деятельность. В свободное время первокурсники чаще всего просматривают дома фильмы и сериалы (78,7 %), слушают музыку (75,3 %), гуляют (66,4 %) и читают книги (59,2 %) (табл. 4). Вместе с тем в категории «другое» студенты нередко указывали, что их свободное время занимает оплачиваемая работа (30,5 %) и выполнение домашних заданий по учебе в университете (25,4 %).

Большинство первокурсников не интересуются чтением блогов и мнениями блогеров (66,4 %). Среди тех, кто проявляет интерес, предпочтение отдается блогам с юмористическим контентом (59,6 %). Наименее популярны блоги, посвященные спорту (27,1 %), экономике (26,5 %), здоровью (26,5 %) и политике (26,2 %) (табл. 5).

Таблица 3

Я выбрал именно эту специальность, на которой сейчас обучаюсь, так как...

Варианты ответа	%
Мне нравится эта специальность	61,7
Заинтересовал выбор будущих профессий	52,4
Это поможет в дальнейшем найти работу	39,7
Проходил по конкурсу	20,7
Привлекли перспективы для занятий научной деятельностью	18,4
Считаю, что это мне поможет завести новые знакомства	17,7
Выбор был случайным	11,7
Рекомендовали родственники	10,3
Рекомендовали друзья	4,9
Комфортная стоимость обучения	1,7

Таблица 4

В свободное время я обычно:

Варианты ответа	%
Просматриваю дома фильмы и сериалы	78,7
Слушаю музыку	75,3
Гуляю	66,4
Читаю книги	59,2
Занимаюсь спортом	41
Играю в компьютерные игры	35,7
Листаю ленту	35,5
Занимаюсь искусством	27,9
Изучаю языки	27,5
Посещаю клубы, бары, рестораны	23
Хожу в кино	20,1
Занимаюсь благотворительностью, волонтерством	8,9

Таблица 5

Для меня наибольший интерес вызывают блогеры, контент которых связан:

Варианты ответа	%
С юмором	59,6
С наукой, технологиями	35,6
С компьютерными играми	31,9
Со спортом	27,1
С экономикой, бизнесом	26,5
Со здоровьем	26,5
С политикой, международными отношениями	26,2

Среди различных направлений внеучебной деятельности у первокурсников наибольший интерес вызывает дополнительное профессиональное образование (42 %). Наименее привлекательной для студентов оказалась научная деятельность (19,6 %), а каждый четвертый (25,4 %) совсем не принимает участия во внеучебной активности (табл. 6).

Можно выделить несколько причин, по которым студенты редко выбирают научную деятельность в качестве внеучебного занятия. Во-первых, студенты откладывают занятия наукой на старшие курсы (29,9 %). Во-вторых, многие

студенты испытывают затруднения в понимании того, как начать научную работу (25,8 %) и систематически ей заниматься (18,5 %). В-третьих, значительная часть студентов ориентирована на приобретение практических навыков, а не на участие в научных исследованиях (23,5 %). Примечательно, что только 6,6 % студентов смогли найти себе на данном этапе научных руководителей (табл. 7).

Таблица 6

Для меня предпочтительными являются следующие направления внеучебной деятельности (клубы, кружки, организации):

Варианты ответа	%
Дополнительное профессиональное образование (курсы, повышение квалификации и пр.)	42
Творчество	40,3
Спорт	27,9
Наука	19,6
Не участвую	25,4

Таблица 7

Хотел бы я заниматься наукой, что-то исследовать по своей специальности?

Варианты ответа	%
Да, но на старших курсах	29,9
Да, но пока не понимаю, как «начать заниматься наукой»	25,8
Я пришел за образованием и практическими навыками, наука – не мое	23,5
Я не очень понимаю, как это – заниматься наукой	18,5
Да, и я уже нашел руководителя	6,6
Затрудняюсь ответить	19,2

Таблица 8

Студенческих мероприятий в университете...

Варианты ответа	%
Мне достаточно, стараюсь многие посетить, интересно	19,1
Достаточно, но не все мне интересны	55
Не просто достаточно, а с избытком (раздражает)	4,9
Мне недостаточно	3,4
Затрудняюсь ответить	11,8
Другое	5,8

Большинству первокурсников достаточно студенческих мероприятий, предлагаемых университетом. Однако лишь каждый пятый (19,1 %) посещает их большую часть. В то же время 55 % студентов отмечают, что не все мероприятия представляют для них интерес. Только 3,4 % считают, что внеучебная активность недостаточно разнообразна, тогда как 4,9 % полагают, что ее, напротив, слишком много (табл. 8).

Обсуждение и заключение

В соответствии с теорией Р. Инглхарта причины поступления студентов в университет, выбор специальности и их смысложизненные установки основываются как на материалистических, так и на постматериалистических ценностях и отражают то, в чем они на данный момент испытывают недостаток. К мотивам

поступления и смысложизненным установкам, соответствующим материалистическим ценностям, мы относим: желание много зарабатывать, безбедно жить, найти работу. К постматериалистическим – интерес к учебе в целом и конкретно к выбранной специальности; стремление к борьбе за справедливость, к поиску истины. Желание получить диплом, интерес к будущей профессии и стремление проявить свою индивидуальность могут быть отнесены как к материалистическим, так и к постматериалистическим ценностям. В результате, экстраполируя подход Р. Инглхарта, можно сделать вывод, что для студентов получение высшего образования – это, с одной стороны, способ самоактуализации и самовыражения, а с другой – возможность обретения материальной независимости.

Кроме того, мотивы поступления можно классифицировать на основе концепций Л.И. Божович и А.К. Марковой. Согласно подходам ученых, результаты констатируют, что для студентов в первую очередь важны мотивы социальные, то есть лежащие за пределами учебного процесса: желание иметь диплом, стремление зарабатывать много денег, заинтересованность выбором будущих профессий и т. д. Вместе с тем следует отметить, что студенты первого курса в основном ориентировались на узкие социальные мотивы, а не общественно значимые. По мнению А.К. Марковой, «сформированность мотивов только в одном их выражении – в желании добиваться приоритета среди товарищей, стремиться к престижной профессиональной работе, связанной с материальным благополучием... приводит к эгоистической направленности и ущербному развитию личности в целом» [32, с. 8]. Противоположной точки зрения придерживается Т.О. Гордеева, которая считает, что неверно подразделять мотивы на «отрицательные» и «положительные», так как последняя категория не является столь однозначной, а стремление учиться «для себя» позитивно сказывается на академических достижениях [33]. Мы также согласны, что личные мотивы получения образования не могут быть исключительно деструктивными в условиях нового социально-экономического устройства в нашей стране, в котором стало большее внимание уделяться отдельной личности и ее потребностям.

Рассматривая познавательную активность первокурсников в досуговой сфере, можно выделить интерес к интеллектуальному досугу. К нему относятся такие виды деятельности, как чтение книг, искусство, изучение языков; интерес к блогерам, контент которых связан с наукой и технологией, экономикой и бизнесом, здоровьем, политикой и международными отношениями. Среди направлений внеучебной деятельности студенты отдают предпочтение дополнительному профессиональному образованию, творчеству и науке. Однако значительная часть досуга посвящена менее познавательным занятиям, таким как просмотр фильмов и сериалов, прослушивание музыки, прогулки. Это может быть связано с высокой учебной и рабочей нагрузкой, которую отмечают студенты. В таких условиях объем отдыха становится не только приемлемым, но и необходимым для восстановления сил, особенно учитывая, что большую часть своего времени студенты уделяют познавательной активности в рамках обучения и оплачиваемой работы.

В свою очередь, негативным результатом можно считать высокий процент тех, кто не посещает большинство университетских мероприятий и не считает их интересными. Именно на них может реализовываться педагогический процесс университета в сфере досуга, цель которого – вывести его на более высокий уровень. Университет может эффективно организовать досуг студентов, способствуя их

социализации, развитию важных личностных качеств, а также стимулированию творческой и познавательной активности.

Отмечается сравнительно низкий интерес первокурсников к научной деятельности и небольшое число студентов, уже вовлеченных в нее. В этой связи становится актуальной задача организации мероприятий, направленных на повышение интереса к научной жизни. Студенты, занимающиеся наукой, не только повышают конкурентоспособность вуза, но и, как отмечают многие авторы [34; 35], развивают творческое и оригинальное мышление, формируют черты гармоничной и профессиональной личности, способной адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира.

В результате исследования были раскрыты некоторые особенности мотивационного компонента познавательной активности студентов первого курса БФУ им. И. Канта. Результаты показали, что мотивы получения высшего образования основываются как на материалистических, так и на постматериалистических ценностях и по большей части являются узкими социальными. Фиксируется интерес студентов-первокурсников к интеллектуальному досугу при преобладании активности, связанной с отдыхом. Наблюдается относительно высокий процент обучающихся, которые не в полной мере увлечены университетскими мероприятиями и незначительно интересуются научной деятельностью.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов администрацией БФУ им. И. Канта для разработки управленческих решений, направленных на персонализацию и индивидуализацию образовательной среды университета. Исследования подтверждают, что обучение становится более результативным, когда оно соответствует интересам и способностям студентов [36]. Кроме того, наши данные могут быть использованы для совершенствования организации внеучебной деятельности, включая научную работу, что в целом повысит эффективность образовательного процесса.

В дальнейшем планируется расширение исследования познавательной активности за счет включения новых переменных изучения социальных аспектов, а также применения психологических методик и нейротехнологий. Увеличение выборки исследуемых и анализ взаимосвязей между социальными, психологическими и нейрофизиологическими факторами будут способствовать разработке системы поддержки принятия решений для формирования индивидуальных образовательных траекторий.

Список литературы

1. Федоров А.А., Куркин С.А., Храмова М.В. и др. Нейротехнологии и искусственный интеллект как ключевые факторы кастомизации жизненно-образовательного маршрута // Информатика и образование. – 2023. – Т. 38. – № 3. – С. 5–15.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
4. Зубкова Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 21 с.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
6. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8. – № 1–1. – С. 18–31.

7. Грибова Е.П. Феномен познавательной активности в аспекте философских и психолого-педагогических исследований // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 9.
8. Осипова С.И., Агишева Н.С. Познавательная активность как объект педагогического анализа // Гуманизация образования. – 2016. – № 2. – С. 89–96.
9. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2 (31). – С. 6.
10. Lazarides R., Gaspard H., Dicke A.L. Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*. 2019. Vol. 60. Pp. 126–137.
11. Некрасова И.И., Чикова О.А. Познавательная активность студентов: содержание и методы измерения // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3 (48). – С. 63–68.
12. Чибиков А.С., Крылов Д.А. Познавательная активность учащихся: анализ педагогических концепций и развитие в процессе профессионального обучения рабочих и специалистов // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – № 4 (24). – С. 51–59.
13. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (135). – С. 42–48.
14. Федулова Ю.А., Попова Е.Е., Корепанова Е.В. Развитие познавательной активности студентов в условиях компетентностного подхода // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2019. – № 4 (74). – С. 164–169.
15. Fleischhauer M., Enge S., Brocke B. et al. Same or Different? Clarifying the Relationship of Need for Cognition to Personality and Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. No. 1. Pp. 82–96.
16. Nahumenya B., Rubinato M., Kennedy M. et al. Can Game-Based Learning Help to Increase the Awareness of Water Management in Uganda? A Case Study for Primary and Secondary Schools. *World*. 2024. Vol. 5. No. 4. Pp. 981–1003.
17. Чибиков А.С. Исследование развития познавательной активности учащихся в условиях среднего профессионального образования // Научный диалог. – 2016. – № 4 (52). – С. 395–408.
18. Щанина Е.В. Информационно-познавательная активность пожилых людей в условиях информационной среды как способ адаптации к современной российской реальности // Социально-экономические явления и процессы. – 2018. – Т. 13. – № 103. – С. 19–26.
19. Бичерова Е.Н. Роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 2 (15). – С. 190–193.
20. Егурнова А.А. Эмоционально благоприятная атмосфера на занятиях как способ амплификации познавательной активности // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 1–1. – С. 671–677.
21. Рышкова А.В. Межпредметные связи курса физики как средство повышения познавательной активности студентов медицинского вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 4 (29). – С. 184–187.
22. Lavrijsen J., Tracey T.J., Verachtert P. et al. Understanding school subject preferences: The role of trait interests, cognitive abilities and perceived engaging teaching. *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 174. P. 110685.
23. Lavrijsen J., Preckel F., Verachtert P. et al. Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 171. P. 110558.
24. Поштарева Т.В., Грибова Е.П. Структура познавательной активности личности // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 37.
25. Цакаев С.Ш., Неверкович С.Д. Педагогические условия реализации мотивационного компонента познавательной активности обучающихся вуза физической культуры // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – № 4 (97). – С. 341–343.
26. Солдатенков Ф.Н. Формирование мотивации к учебе у студентов непедагогических специальностей средствами олимпийского образования в условиях педагогического вуза // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 8. – С. 41–43.

27. Квач Н.В. Формирование мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе средствами иноязычного вокабуляра // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 18.
28. Перевозкина Ю.М., Перевозкин С.Б. Влияние ролевой идентичности учащихся на мотивацию обучения // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2 (62). – С. 116–125.
29. Кашанов М.М., Перевозкина Ю.М., Перевозкин С.Б. Социальная роль как фактор учебной мотивации кадет // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 113–120.
30. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. Политические исследования. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
31. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 349 с.
32. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
33. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 3. – С. 63–78.
34. Мохов Е.М., Морозов А.М., Кадыков В.А. и др. Влияние студенческого научного общества на формирование компетентного специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 112.
35. Гаврин А.С., Ребышева Л.В. Развитие студенческой науки в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 1487.
36. Hyland W.E., Hoff K.A., Rounds J. Interest–ability profiles: An integrative approach to knowledge acquisition. *Journal of Intelligence*. 2022. Vol. 10. No. 3. P. 43.

References

1. Fedorov A.A., Kurkin S.A., Khranova M.V. i dr. Neyrotekhnologii i iskusstvennyy intellekt kak klyuchevyye faktory kastomizatsii zhiznenno-obrazovatel'nogo marshruta [Neurotechnology and artificial intelligence as key factors in the customization of the lifelong learning route]. *Informatika i obrazovaniye*. 2023. Vol. 38. No. 3. Pp. 5–15.
2. Komenskiy Ya.A. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t. T. 1 [Selected Educational Works: in 2 Vol.]. Moscow: Pedagogika Publ., 1982. 656 p.
3. Shamova T.I. Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov [Activation of Students' Learning]. Moscow: Pedagogika Publ., 1982. 209 p.
4. Zubkova T.I. Formirovaniye poznavatel'noy aktivnosti slabouspeyayushchikh uchashchikhsya nachal'nykh klassov: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of cognitive activity of low-achieving primary school students. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Ekaterinburg, 1993. 21 p.
5. Shchukina G.I. Pedagogicheskiye problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya [Pedagogical Problems of Forming Cognitive Interests of Students]. Moscow: Pedagogika Publ., 1988. 208 p.
6. Bochkareva T.N. Poznavatel'naya aktivnost' studentov vuzov kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Cognitive activity of university students as a psychological and pedagogical problem]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*. 2017. Vol. 8. No. 1–1. Pp. 18–31.
7. Gribova E.P. Fenomen poznavatel'noy aktivnosti v aspekte filosofskikh i psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy [The phenomenon of cognitive activity in the aspect of philosophical and psychological-pedagogical research]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2020. Vol. 8. No. 4. P. 9.
8. Osipova S.I., Agisheva N.S. Poznavatel'naya aktivnost' kak ob'yekt pedagogicheskogo analiza [Cognitive activity as an object of pedagogical analysis]. *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2016. No. 2. Pp. 89–96.
9. Grimovskaya L.M. Razvitiye poznavatel'nykh sposobnostey detey v proyektnoy deyatel'nosti po ekologicheskoy tematike [Development of child's cognitive abilities in project activity on environmental subjects]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020. Vol. 8. No. 2 (31). P. 6.
10. Lazarides R., Gaspard H., Dicke A.L. Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*. 2019. Vol. 60. Pp. 126–137.

11. Nekrasova I.I., Chikova O.A. Poznavatel'naya aktivnost' studentov: sodержaniye i metody izmereniya [Cognitive activity of students: content and measurement methods]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021. No. 3 (48). Pp. 63–68.
12. Chibakov A.S., Krylov D.A. Poznavatel'naya aktivnost' uchashchikhsya: analiz pedagogicheskikh kontseptsiy i razvitiye v protsesse professional'nogo obucheniya rabochikh i spetsialistov [Informative activity of students: analysis of pedagogical concepts and development in the course of vocational training of workers and specialists]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. No. 4 (24). Pp. 51–59.
13. Fedoseeva E.S., Khvastunova E.P. Nauchnyye podkhody k probleme povysheniya poznavatel'noy aktivnosti obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Scientific approaches to the problem of increasing the cognitive activity in students with disabilities]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. No. 2 (135). Pp. 42–48.
14. Fedulova Yu.A., Popova E.E., Korepanova E.V. Razvitiye poznavatel'noy aktivnosti studentov v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda [The development of cognitive activity of students in a competence-based approach]. *Voprosy sovremennoi nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo*. 2019. No. 4 (74). Pp. 164–169.
15. Fleischhauer M., Enge S., Brocke B. et al. Same or Different? Clarifying the Relationship of Need for Cognition to Personality and Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. No. 1. Pp. 82–96.
16. Nalumenya B., Rubinato M., Kennedy M. et al. Can Game-Based Learning Help to Increase the Awareness of Water Management in Uganda? A Case Study for Primary and Secondary Schools. *World*. 2024. Vol. 5. No. 4. Pp. 981–1003.
17. Chibakov A.S. Issledovaniye razvitiya poznavatel'noy aktivnosti uchashchikhsya v usloviyakh srednego professional'nogo obrazovaniya [Study of development of cognitive activity of students in conditions of secondary professional education]. *Nauchnyy dialog*. 2016. No. 4 (52). Pp. 395–408.
18. Shchanina E.V. Informatsionno-poznavatel'naya aktivnost' pozhilykh lyudey v usloviyakh informatsionnoy sredy kak sposob adaptatsii k sovremennoy rossiyskoy real'nosti [Information and informative activity of elderly people in the conditions of the information environment as a way of adaptation to modern Russian reality]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy*. 2018. Vol. 13. No. 103. Pp. 19–26.
19. Bicherova E.N. Rol' poznavatel'nogo interesa i poznavatel'noy aktivnosti v razvitii tvorcheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov [The role of cognitive interest and cognitive activity in development of creative thinking of younger schoolboy]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2016. Vol. 5. No. 2 (15). Pp. 190–193.
20. Egurnova A.A. Emotsional'no blagopriyatnaya atmosfera na zanyatiyakh kak sposob amplifikatsii poznavatel'noy aktivnosti [Emotionally favorable atmosphere to amplify the cognitive activity]. *Pedagogicheskii zhurnal*. 2020. Vol. 10. No. 1–1. Pp. 671–677.
21. Ryshkova A.V. Mezhpredmetnyye svyazi kursa fiziki kak sredstvo povysheniya poznavatel'noy aktivnosti studentov meditsinskogo vuza [Interdisciplinary relations of the physics course as a means of improving the cognitive activity of students of a medical university]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2019. Vol. 8. No. 4 (29). Pp. 184–187.
22. Lavrijsen J., Tracey T.J., Verachtert P. et al. Understanding school subject preferences: The role of trait interests, cognitive abilities and perceived engaging teaching. *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 174. P. 110685.
23. Lavrijsen J., Preckel F., Verachtert P. et al. Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 171. P. 110558.
24. Poshtareva T.V., Gribova E.P. Struktura poznavatel'noy aktivnosti lichnosti [The structure of cognitive activity of a person]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 1. P. 37.
25. Tsakaev S.Sh., Neverkovich S.D. Pedagogicheskiye usloviya realizatsii motivatsionnogo komponenta poznavatel'noy aktivnosti obuchayushchikhsya vuza fizicheskoy kul'tury [Pedagogical conditions for the implementation of the motivational component of cognitive activity of students of the university of physical culture]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022. No. 4 (97). Pp. 341–343.
26. Soldatenkov F.N. Formirovaniye motivatsii k uchebe u studentov nepedagogicheskikh spetsial'nostey sredstvami olimpiyskogo obrazovaniya v usloviyakh pedagogicheskogo

- vuza [Educational motivations building in non-pedagogical academic curricula using Olympic education methods at pedagogical university]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2017. No. 8. Pp. 41–43.
27. *Kvach N.V.* Formirovaniye motivatsii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze sredstvami inoyazychnogo vokabulyara [Formation of motivation of students to study a foreign language in a non-linguistic university by means of foreign language vocabulary]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021. No. 6. Pp. 18.
 28. *Perevozkina Ju.M., Perevozkin S.B.* Vliyaniye rolevoy identichnosti uchashchikhsya na motivatsiyu obucheniya [Influence of students' role identity on learning motivation]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*. 2021. No. 2 (62). Pp. 116–125.
 29. *Kashapov M.M., Perevozkina Yu.M., Perevozkin S.B.* Sotsial'naya rol' kak faktor uchebnoy motivatsii kadet [Social role as a factor of educational motivation of cadets]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2019. No. 4. Pp. 113–120.
 30. *Inglkharth R.* Postmodern: menyayushchiyesya tsennosti i izmenyayushchiyesya obshchestva [Postmodernity: Changing values and hanging societies]. *Polis. Politicheskiye issledovaniya*. 1997. No. 4. Pp. 6–32.
 31. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of Personality Formation]. Voronezh: MODEK Publ., 1995. 349 p.
 32. *Markova A.K.* Formirovaniye motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste: Posobiye dlya uchitelya [Formation of motivation of teaching in school-age children: A handbook for teacher]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1983. 96 p.
 33. *Gordeeva T.O.* Bazovyye tipy motivatsii deyatel'nosti: potrebnostnaya model' [Basic types of motivation of the human activity: need-based model]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*. 2014. No. 3. Pp. 63–78.
 34. *Mokhov E.M., Morozov A.M., Kadykov V.A. et al.* Vliyaniye studencheskogo nauchnogo obshchestva na formirovaniye kompetentnogo spetsialista [Influence of student scientific society on the formation of a competent specialist]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019. No. 1. P. 112.
 35. *Gavrin A.S., Rebysheva L.V.* Razvitiye studencheskoy nauki v sovremennykh usloviyakh [Student development of science in modern conditions]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. No. 1–1. Pp. 1487.
 36. *Hyland W.E., Hoff K.A., Rounds J.* Interest–ability profiles: An integrative approach to knowledge acquisition. *Journal of Intelligence*. 2022. Vol. 10. No. 3. P. 43.

Информация об авторах

Константин Сергеевич Проданцов, младший научный сотрудник, социологическая лаборатория ИГРИ Балтийского федерального университета им. И. Канта, Калининград, Российская Федерация. E-mail: Prodantsovks@yandex.ru

Марина Викторовна Храмова, кандидат педагогических наук, директор Высшей школы образования и психологии, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Российская Федерация. E-mail: mhramova@gmail.com

Information about the authors

Konstantin S. Prodantsov, Junior Researcher in the sociological laboratory of the Geopolitical and Regional Studies Institute, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation. E-mail: Prodantsovks@yandex.ru

Marina V. Khramova, Cand. Ped. Sci., Head of High School of Education and Psychology, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation. E-mail: mhramova@gmail.com

СТУДЕНЧЕСКИЙ ГРАНТ КАК ФОРМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© *А.В. Екатеринушкина, Ю.С. Антоненко*

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
Российская Федерация, 455000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, 38

Поступила в редакцию 03.10.2024

Окончательный вариант 19.02.2025

■ Для цитирования: Екатеринушкина А.В., Антоненко Ю.С. Студенческий грант как форма самореализации студентов в художественно-творческой деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 105-116. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.8>

Аннотация. Рассматривается опыт включения студентов в экспериментальную работу по освоению гранта и самореализации их в коллективной художественно-творческой деятельности. Цель исследования – разработать модель реализации студенческого гранта «История в красках». Результат внедрения модели направлен на приобщение студентов к практико-ориентированному проектированию, повышение уровня их самореализации в художественно-творческой деятельности, в рамках внеучебной конкурсной деятельности. Актуальность данного вопроса исходит из того факта, что формирование современного специалиста будет полноценным только при оптимальной интеграции аудиторной, самостоятельной и внеаудиторной деятельности обучающихся. Если пути совершенствования аудиторного обучения студентов достаточно полно освещены в научной литературе, то вопросы внеурочной деятельности остаются малоизученными, что открывает широкие возможности их дальнейшего исследования. Перспективным направлением самореализации студентов во внеурочной деятельности являются различные конкурсы, олимпиады; проекты, осуществляемые в рамках гранта. В статье представлен опыт реализации студенческого гранта «История в красках», результаты которой показали высокий уровень подготовки студентов и способствовали обогащению профессиональных компетенций в процессе их самореализации. В итоге студенты пришли к более глубокому пониманию значения материалов учебного процесса и их дальнейшего использования в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, студенческий грант, самореализация, художественно-творческая деятельность.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

STUDENT GRANT AS A FORM OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS IN ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITIES

© *A.V. Ekaterinushkina, Yu.S. Antonenko*

Nosov Magnitogorsk State Technical University

38, Lenin ave., Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russian Federation

Original article submitted 03.10.2024

Revision submitted 19.02.2025

■ For citation: Ekaterinushkina A.V., Antonenko Yu.S. Student grant as a form of self-realization of students in artistic and creative activities. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):105–116. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.8>

Abstract. The paper discusses the experience of involving students in experimental work on the development of a grant and the opportunities for their self-realization in collective artistic and creative activities. The aim of the study is to introduce students to practice-oriented design through their self-realization in artistic and creative activities in extracurricular competitive activities. Nowadays it is the optimal integration of classroom, independent and extracurricular activities of students that contributes to the development of a modern specialist. It explains the relevance of the study. While the ways to improve classroom learning for students are sufficiently covered in the scientific literature, the issues of extracurricular activities remain open for discussion, therefore, there are opportunities for their further investigation. A promising area for students' self-realization in extracurricular activities are various competitions, olympiads, and grants. The paper presents the experience of implementing the student grant "History in Colors", the results of which showed not only a high level of student training, but also contributed to the enrichment of professional competencies in the process of their self-realization. As a result, students came to a deeper understanding of the meaning of the materials in the educational process and their further use in professional activities.

Keywords: professional training, student grant, self-realization, artistic and creative activity.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Сегодня в обществе происходят глубокие социальные и экономические преобразования, и перед педагогами высшей школы остро встает необходимость корректировки целей и задач образования, реализации новых подходов к обеспечению его эффективности. В сфере обучения творческим профессиям, и в частности дизайну, наиважнейшими в педагогической деятельности являются целенаправленное, систематическое и результативное развитие и становление творческой личности студента с целью ее максимальной подготовки к выполнению основных социальных функций и практической проектной творческой деятельности. Современное общество требует от вузов выпускников, способных самостоятельно оценивать свои реальные и потенциальные возможности, готовых профессионально самоопределиваться и самореализоваться. Дизайнеры должны конструктивно распоряжаться своими компетенциями, поэтому эффективность их подготовки зависит от развития способностей творчески преобразовывать окружающую действительность, самостоятельно принимать решения в реализации творческих практических задач, от готовности к самосовершенствованию и самообразованию, то есть к самореализации. Вследствие этого изучение и теоретическое обоснование условий самореализации студентов в художественно-творческой деятельности является приоритетным направлением исследований.

Обзор литературы

Проблема самореализации личности в условиях образовательной среды не является новой. Она подробно рассмотрена в фундаментальных исследованиях российских и зарубежных ученых (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, З. Фрейд и др.). В них самореализация рассматривается как феномен, интегрирующий индивидуальное, социальное и культурное начала личности. Процесс самореализации и самоопределения учащихся в познавательной учебной деятельности описан в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божовича, М.Р. Гинзбурга и пр. Авторы рассматривают самореализацию как основную категорию самоопределения обучающихся в профессиональной деятельности, при выборе ими области применения своих способностей.

В современной педагогике также накоплен определенный опыт реализации методик обучения в преподавании отдельных учебных дисциплин, формирующих некоторые аспекты творческого саморазвития и творческой самореализации (М.В. Соколов, М.С. Соколова, А.А. Герасимова, О.В. Вандышева, О.С. Базылев, Ю.И. Мишуковская, И.М. Морозова и др.) [1–5].

Вместе с тем большинство исследований доказывают, что односторонние формы обучения формируют компетенции будущих специалистов поверхностно. Устранение данного факта возможно только при условиях оптимального взаимодействия аудиторного учебного процесса и различных видов внеучебной деятельности. Ее разнообразие имеет большее значение для самореализации студентов и реализуется в формате конкурсной деятельности [6, 7].

Конкурсную деятельность студентов можно рассматривать как процесс их взаимодействия в специфических условиях конкуренции, формирующего потребности в самореализации. Сегодня выявлены некоторые условия

эффективности конкурсной деятельности в профессиональной подготовке студентов. К ним можно отнести следующие: оптимальные условия организации конкурсной деятельности в зависимости от ее форм; ориентация на уровень подготовки студентов и обеспечение однородности участников; целенаправленность мотивации студентов (понимание значимости результатов в будущей профессии) [8].

Конкурсная деятельность представляет собой многокомпонентный вид внеурочной деятельности, имеющий различные формы в зависимости от поставленных задач. И если конкурсы и олимпиады имеют свое обоснование в научных источниках, то вопрос организации проектов, осуществляемых в рамках грантов, как формы самореализации студенческой молодежи остается открытым.

Студенческие гранты являются еще пока новым, но наиболее перспективным направлением. В научных источниках гранты рассматриваются как новая форма финансирования и поддержки организаций. В них дана обобщенная формулировка данного понятия: гранты – это имущественные или финансовые ресурсы, направленные физическим лицам или организациям для осуществления конкретных целевых программ или проектов, которые представляют собой научную или общественную значимость [9, с. 8–19].

В условиях вузов студенческие гранты выступают формой поддержки и мотивации талантливой молодежи с целью повышения уровня высококвалифицированных специалистов в современных условиях постоянно меняющейся структуры профессионального образования. Именно они способны эффективно формировать комплекс профессиональных компетенций, связанных с повышением личностных качеств студентов как неотъемлемой частью их самореализации в профессии [6, 10].

Реализация грантов осуществляется при тесном взаимодействии всех участников (студентов, профессорско-преподавательского состава, администрации вуза, работодателей) на основе общих целей, задач, условий и результатов [11, 7].

Материалы и методы

Проблема изучения и выявления оптимальных педагогических условий для развития творческой самореализации личности студентов в художественно-творческой деятельности уже имеет свое научное обоснование [1–3, 12]. Актуальность темы определяется недостаточностью информационной подготовки студентов, в ходе которой им передают готовую формализованную информацию. Известно, что формализованные знания служат лишь фундаментом для плодотворной профессиональной деятельности в сфере саморазвития и самореализации личности. Они совсем не достаточны и требуют интегративного практико-ориентированного подхода [13–15]. А.В. Гришин отмечал, что целевая установка подготовки студента в вузе в современных условиях требует перемещения акцента с подготовки исполнителя на воспитание гуманно-деятельной личности, способной проектировать и осуществлять созидательную деятельность как в духовной, так и в материальной сфере жизни на основе общечеловеческих и национальных ценностей [16]. Сегодня мы наблюдаем у многих студентов снижение мотивации к проявлению творческой активности в стенах вуза. Эта тенденция затухания творческой инициативы является

проблемой современной молодежи [17–19]. Недостатком профессиональной подготовки студентов является и слабое использование грантов в реализации творческих проектов и идей. Творческое проектирование начинается с получения задания, которое дается преподавателем и заканчивается оценкой продукта творческой проектной деятельности. Но большую эффективность предоставляют такие формы обучения, при которых студенты имеют возможность самостоятельно и объективно оценить результаты своего проекта. Поиск таких форм творческой самореализации и подходов – весьма актуальная проблема современного дизайнерского образования.

Была разработана модель в рамках реализации гранта «История в красках» в институте строительства, архитектуры и искусства МГТУ им. Г.И. Носова (рис. 1) при поддержке Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь». Данный грант предоставил студентам уникальную возможность показать свой творческий потенциал посредством разработки и внедрения настенных росписей в рекреации вуза, отражающих культурные ценности как достояние России.



Рис. 1. Модель реализации гранта «История в красках»

Потенциал гранта с точки зрения педагогики определяется через его функционал. Познавательная функция заключается в расширении диапазона знаний в области искусства, архитектуры и дизайна для получения итогового продукта, обладающего не только практической значимостью, но и эстетическими свойствами, оригинальностью и выразительностью. Диагностическая функция позволяет увидеть и оценить полную картину имеющихся и формирующихся компетенций студентов. Коммуникативно-социализирующая функция заключается в самореализации студентов в процессе командной работы, в распределении ролей и стремлении занимать определенную позицию

в группе. Практико-ориентированная функция состоит в возможности внедрения проектных решений на практике, в углублении профессиональных качеств, в объединении теоретических знаний и практической деятельности.

Функции гранта реализуются при соблюдении следующих условий:

- конкурентность – необходимое условие конкурсной деятельности, стимулирующее к достижению лучшего результата в условиях соревновательности;
- интегративность – соединение теории и практики, внедрение знаний из различных областей в реализуемый проект, возможность готового продукта формировать сплоченную творческую образовательную среду;
- вариативность – предоставление студентам выбора проектируемых локаций и концептуальных решений, возможности генерирования нескольких творческих идей, их апробации и выбора наиболее презентабельных вариантов.

В условиях реализации студенческого гранта «История в красках» были выделены наиболее значимые группы формирующихся компетенций профессионального самоопределения студентов (табл. 1).

Таблица 1

Компетенции, формируемые в процессе реализации гранта

Группа компетенций	Обоснование
Ценностно-смысловая	1. Определение личностью собственной социально значимой роли, адаптация личности к различным условиям (учебным, конкурсным, профессиональным...).
	2. Выявление ценностно значимых компонентов проектной деятельности с ориентацией на существующий и собственный опыт.
	3. Выдвижение гипотез и выработка стратегии в условиях нестандартных ситуаций, проявление инициативы к профессиональному росту.
Учебно-познавательная	Проведение собственной экспериментальной работы по решению поставленной задачи, которая заключается в составлении плана, организации и реализации заданий в условиях конкуренции и соревновательности.
Информационно-коммуникативная	1. Оптимизация способов получения, обработки и систематизации информации.
	2. Использование информационных и компьютерных технологий в презентации проектных решений.
	3. Осуществление командной работы, направленной на формирование стратегии успеха, выстраивание социальных и профессиональных ролей.

Результаты исследования

Реализация гранта осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе для студентов были организованы образовательные треки. На них происходило обсуждение теоретических основ и специфических характеристик цветоведения, композиции, перспективы интерьера в свободной диалоговой форме. Обучающая программа с использованием разнообразных алгоритмов (интерактивных, цифровых) была направлена на построение общей траектории исполнения гранта. Это своеобразная база, определяющая старт проектной деятельности, где студенты получили возможность расширить имеющиеся знания для более эффективной реализации практической части проекта.

В процессе свободного общения и наставничества ведущих педагогов были сформированы команды и распределены локации (холлы, рекреации, коридоры) для росписей. Такой способ позволил студентам легче приспособиться

друг к другу, распределить роли в командах и выбрать лидеров. Выбор локаций обусловлен тем, что при наличии передовых образовательных технологий предметно-пространственная среда вуза характеризуется моральным старением, не способствующим созданию творческой атмосферы, мотивации к учебному и творческому процессу.

На первом этапе, в процессе образовательных треков, студенты вдохновились деятельностью конструктивистов дизайнерских школ БАУХАУЗА и ВХУТЕМАСА. Для выработки своих идей студенты выявили основные черты, свойственные конструктивизму 20-х годов XX века: это монументальность, строгость, лаконичность и геометрия форм, композиционная монолитность, конструктивность и ее подчеркивание как доминанты объекта или изображения. Ориентируясь на данные черты, студенты выстроили ассоциативные связи между первоисточниками и современной интерпретацией в плоской формальной композиции.

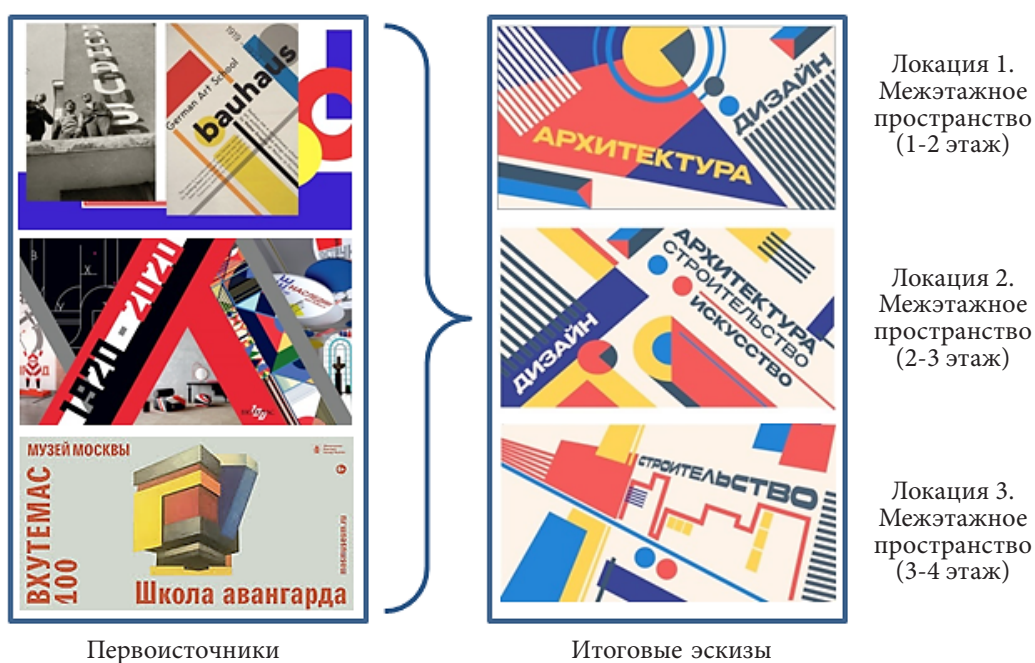


Рис. 2. Примеры итоговых эскизов для росписи межэтажных пространств вуза

На втором этапе команды студентов разрабатывали эскизы в трех направлениях: «История России в эпохах», «Великие люди», «Время первых». В рамках первого направления студенты углубленно изучали исторически сложившиеся художественные стили. В основу генерирования идей легли эвристические методы проектной деятельности:

- метод мозгового штурма – коллективное генерирование и трансформация проектных идей в краткие сроки (из наибольшего числа идей выбираются лучшие);
- метод абстрактных аналогий и ассоциаций – создание яркого эмоционального отклика в изображениях и его передача в обобщенной целостной графической форме;

- метод эргономики – приведение проектируемых объектов и изображений в соответствие с окружающим пространством и психолого-физиологическими данными человека (в данном случае следование закономерностям зрительного восприятия);
- метод морфологического анализа – анализ и синтез элементов проектируемого объекта или изображения, логическое построение формы (общая форма – вариативность компонентов в ней – оптимальность повторений и пр.).

На втором этапе, в процессе эскизирования, проходили просмотры с участием экспертов и организаторов гранта, а также наставников команд для корректировки и выбора наилучших вариантов, подлежащих утверждению (рис. 2). Ценным на данном этапе являлось тесное взаимодействие всех участников и объединение элементов разных эскизов в единую композицию.

На третьем этапе осуществлялась реализация утвержденных эскизов в институте строительства, архитектуры и искусства МГТУ им. Г.И. Носова. В разработку вошли три локации межэтажных пространств, которые необходимо было объединить в единое стилевое и композиционное решение. Таким образом, каждый участник чувствовал свою причастность к созданию проектного решения и повышал собственный уровень самоконтроля и самореализации в творческой деятельности. Данный этап является практико-ориентированным и направлен на изучение теоретических основ работы с материалами, инструментами и техниками и внедрение их в практику интерьерной росписи. Изучив в теории свойства выбранных материалов, студенты начали практическое освоение работы материалом и инструментами. Перенос эскизов осуществлялся методом проекции на стену. Работа осуществлялась в соответствии с технологиями интерьерной росписи (рис. 3).

Эффективность выполненной работы была оценена экспертной комиссией; по результатам оценки команды были награждены.

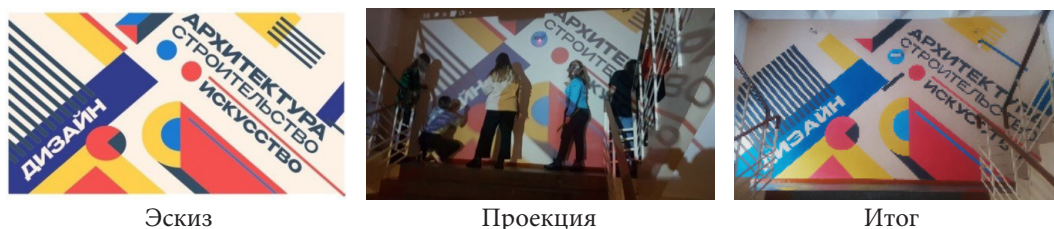


Рис. 3. Реализация третьего этапа на одной из локаций межэтажного пространства

Кроме этого, итоговые работы проходили дополнительную оценку в течение месяца эксплуатации для обобщения полученных результатов. В данном процессе были задействованы все участники образовательной среды вуза – студенты, преподаватели, руководители. Итоги представлены в табл. 2.

В целом результаты оказались достаточно высокими, но в эксплуатационный период были выявлены некоторые неточности, недостатки. Однако этот опыт оказался положительным и дающим возможность дальнейшей корректировки и совершенствования методов, форм и средств проектной деятельности студентов.

Включение студентов в коллективную экспериментальную работу гранта «История в красках» было успешным решением для повышения уровня их самореализации в творческой деятельности. Студенты в полной мере почувствовали

себя экспериментаторами, первопроходцами в освоении технологий и материалов в процессе воплощения творческих проектов. Повышенная творческая активность на протяжении всей работы свидетельствовала, что такая форма конкурсной деятельности в большей степени мотивирует студентов не только к получению достойного вознаграждения, но и к самому участию в гранте. В процессе самореализации в творчестве соединялись воедино все имеющиеся знания, полученные навыки и умения, а также обретенный практический опыт и желание усовершенствовать материальный мир вокруг себя.

Таблица 2

Оценка реализованных проектов в эксплуатационный период

Критерии оценки творческих проектных работ гранта «История в красках» в эксплуатационный период (100-балльная система)	Оценка руководителей	Оценка преподавателей	Оценка студентов	Суммарная оценка дизайн-проекта
Функционально-эргономические (целевое назначение, соответствие зрительному восприятию и параметрам помещения)	95	90	97	94
Художественно-эстетические (композиция, гармоничность и целостность, соответствие заявленной концепции)	90	85	95	90
Технологические (технология выполнения, срок презентабельности, долговечность)	80	70	85	78,3
ИТОГО	87,4			

Обсуждение и заключение

Реализация студенческих грантов как эффективной формы конкурсной деятельности студентов позволяет закрепить необходимые в профессиограмме дизайнера качества:

- генерация идей в коллективном взаимодействии в сжатые сроки;
- соперничество и конкуренция как форма повышения инициативности, активности, самореализации;
- повышение уровня освоения материалов основной образовательной программы с осознанием значимости результатов обучения в профессиональной самореализации;
- социальная и психологическая адаптация к условиям, приближенным к реальной профессиональной деятельности;
- положительная мотивация к профессиональному карьерному росту.

Таким образом, формирование профессионального самоопределения студентов в реализации грантов выступает мощным инструментом, снимающим психологический барьер в творчестве, умственные ограничения и стереотипы. В проектах выражена реализация комплекса традиционных и эвристических методов, где каждый реализуемый метод предъявляет свои требования к творческим способностям, одновременно способствуя проявлению скрытого потенциала. Это позволяет студентам производить мысленное моделирование, воображать и оценивать максимальное количество вариантов решения проектной задачи.

Следует отметить, что реализация гранта, конечно, не исчерпывает всей полноты дизайн-деятельности. Коллектив института строительства, архитектуры и искусства активно продолжает исследования по комплексному формированию профессионального самоопределения студентов на всех стадиях профессиональной подготовки в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура».

Список литературы

1. *Вандышева О.В.* Развитие творческой самореализации личности студента в декоративно-прикладной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005. – 163 с. – EDN NNJGQR.
2. *Мишуковская Ю.И., Усатая Т.В., Дерябина Л.В.* Развитие творческого потенциала студентов в рамках олимпиады по инженерной и компьютерной графике // Геометрия и графика. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 65–72. – DOI 10.12737/2308-4898-2020-65-72. – EDN MKZJNL.
3. *Немцева Ю.С.* Самоопределение будущих дизайнеров в процессе обучения «технической графике» // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – № S (76). – С. 177–181. – EDN MSSELV.
4. *Соколов М.В.* Особенности модели подготовки дизайнера в современном вузе // Интеграция науки и образования в системе «Школа – колледж – вуз»: материалы Национальной научно-практической конференции, Новосибирск, 30 октября – 1 ноября 2019 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 150–157. – EDN HEDYWJ.
5. *Соколов М.В.* Построение маршрутов при проектировании объектов декоративно-прикладного искусства и дизайна // Архитектура. Строительство. Образование. – 2014. – № 2 (4). – С. 78–87. – EDN SABFWN.
6. *Винокурова Н.В.* Конкурсная деятельность как фактор развития студенческого самоуправления // Вестник Вятского государственного университета. – 2013. – № 2–1. – С. 141–145.
7. *Козина И.Л., Поховцева Г.П.* Конкурсное движение – инновационный фактор развития общества // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 3. – С. 17.
8. *Соловьева С.И., Тохтуева Т.В.* Конкурсная деятельность как средство повышения профессиональной подготовки студентов в сфере информационных технологий // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 3 (48). – С. 437–442. – DOI 10.25683/VOLBI.2019.48.343. – EDN OPRWLY.
9. *Бердашкевич А.П.* Об уточнении понятия «грант» в российском законодательстве // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2003. – Т. 3. – С. 8–19.
10. *Гайнцев Э.Р.* Возможности индивидуализации обучения в конкурсах профессионального мастерства // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 2. – С. 46–48 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-individualizatsii-obucheniya-v-konkursah-professionalnogo-masterstva> (дата обращения: 16.08.2024).
11. *Ильина Т.И.* Конкурсная деятельность как форма развития профессиональных качеств студентов // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 3 (42) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursnaya-deyatelnost-kak-forma-razvitiya-professionalnyh-kachestv-studentov> (дата обращения: 22.03.2024).
12. *Жданова Н.С.* Развитие дизайнерского мышления студентов в процессе критической деятельности // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 22–26 апреля 2019 г. Т. 1. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – С. 528. – EDN QGPHGH.
13. *Zhdanova N.S., Ekaterinushkina A.V., Grigoriev A.D. et al.* The impact integrative model of the project graphics training on the design education. *Espacios*. 2019. Vol. 40. No. 29. P. 3. – EDN CWCBTX.
14. *Екатеринушкина А.В., Антоненко Ю.С.* Интегративный подход в учебном проектировании // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна. – 2019. – № 1. – С. 50–55. – EDN XVWONZ.
15. *Савицкая А.В.* Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблема реализации в вузе // *European Social Science Journal*. 2013. № 4 (23). С. 66–74.
16. *Гришин А.В.* Обеспечение качества профессиональной подготовки студентов на основе деятельности // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 1. – С. 48–57.

17. *Ekaterinushkina A.V., Antonenko Yu.S., Salyaeva T.V. et al.* Development Of Professional Interest In Design And Graphic Activities In Future Designers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: 3 rd International Scientific Conference "Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism" dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich, Grozny, February 27–29, 2020.* European Publisher, 2020. Pp. 1705–1711. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.224. – EDN GEWYTA.
18. *Екатеринушкина А.В.* Профессиональная направленность студентов-дизайнеров в проектной деятельности // Социальные и психологические проблемы современного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 29 ноября 2018 г. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 178–183. – EDN PNVZUF.
19. *Екатеринушкина А.В.* Пути эффективного формирования профессионального интереса студентов в проектной деятельности // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. – 2018. – № 2. – С. 72–77. – EDN MJCZBZ.

References

1. *Vandysheva O.V.* Razvitie tvorcheskoy samorealizacii lichnosti studenta v dekorativno-prikladnoj deyatel'nosti: dis. kand. ped. nauk [The development of creative self-realization of the student's personality in decorative and applied activities: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Magnitogorsk, 2005. 163 p. EDN NNJGQR.
2. *Mishukovskaya Yu.I., Usataya T.V., Deryabina L.V.* Razvitie tvorcheskogo potentsiala studentov v ramkah olimpiady po inzhenernoj i komp'yuternoj grafike [Development of students' creative potential in the framework of the Olympiad in engineering and computer graphics]. *Geometriya i grafika.* 2020. Vol. 8. No. 1. Pp. 65–72. DOI 10.12737/2308-4898-2020-65-72. EDN MKZJNL.
3. *Nemceva Yu.S.* Samoopredelenie budushchih dizajnerov v processe obucheniya «tekhnicheskoy grafike» [Self-determination of future designers in the process of learning «technical graphics»]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2007. No. S (76). Pp. 177–181. EDN MSSELV.
4. *Sokolov M.V.* Osobennosti modeli podgotovki dizajnera v sovremennom vuze [Features of the model of designer training in a modern university]. *Integraciya nauki i obrazovaniya v sisteme «Shkola – kolledzh – vuz»: materialy Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Novosibirsk, 30 oktyabrya – 1 noyabrya 2019 goda* [Integration of science and education in the School – College – University system: proceedings of the National Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, October 30 – November 1, 2019]. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019. Pp. 150–157. EDN HEDYWJ.
5. *Sokolov M.V.* Postroenie marshrutov pri proektirovanii ob»ektov dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna [Building routes in the design of objects of decorative and applied art and design]. *Arhitektura. Stroitel'stvo. Obrazovanie.* 2014. No. 2 (4). Pp. 78–87. EDN SABFWN.
6. *Vinokurova N.V.* Konkursnaya deyatel'nost' kak faktor razvitiya studencheskogo samoupravleniya [Competitive activity as a factor in the development of student self-government]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013. No. 2–1. Pp. 141–145.
7. *Kozina I.L., Pohovceva G.P.* Konkursnoe dvizhenie – innovacionnyj faktor razvitiya obshchestva [Competitive movement is an innovative factor in the development of society]. *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo.* 2014. No. 3. P. 17.
8. *Solov'eva S.I., Tohtueva T.V.* Konkursnaya deyatel'nost' kak sredstvo povysheniya professional'noj podgotovki studentov v sfere informacionnyh tekhnologij [Competitive activity as a means of improving students' professional training in the field of information technology]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2019. No. 3 (48). Pp. 437–442. DOI 10.25683/VOLBI.2019.48.343. EDN OPRWLY.
9. *Berdashkevich A.P.* Ob utochnenii ponyatiya «grant» v rossijskom zakonodatel'stve [On clarifying the concept of «grant» in Russian legislation]. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda.* 2003. Vol. 3. Pp. 8–19.
10. *Gajneev E.R.* Vozmozhnosti individualizacii obucheniya v konkursah professional'nogo masterstva [Opportunities for individualization of training in professional skills competitions]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda.* 2017. No. 2. Pp. 46–48. <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-individualizatsii-obucheniya-v-konkursah-professionalnogo-masterstva> (accessed August 16, 2024).
11. *Il'ina T.I.* Konkursnaya deyatel'nost' kak forma razvitiya professional'nyh kachestv studentov [Competitive activity as a form of professional development of students]. *Obrazovanie.*

- Kar'era. Obshchestvo*. 2014. No. 3 (42). <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursnaya-deyatelnost-kak-forma-razvitiya-professionalnyh-kachestv-studentov> (accessed March 22, 2024).
12. Zhdanova N.S. Razvitie dizajnerskogo myshleniya studentov v processe kriticheskoy deyatelnosti [Development of students' design thinking in the process of critical activity]. *Aktual'nye problemy sovremennoy nauki, tekhniki i obrazovaniya: Tezisy dokladov 77-j mezhdunarodnoy nauchno-tekhnicheskoy konferencii, Magnitogorsk, 22–26 aprelya 2019 g. T. 1* [Actual problems of modern science, technology and education: Abstracts of the 77th International Scientific and Technical Conference. Magnitogorsk, April 22–26. 2019. Vol. 1]. Magnitogorsk: Magnitogorskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet im. G.I. Nosova, 2019. P. 528. EDN QGPHGH.
 13. Zhdanova N.S., Ekaterinushkina A.V., Grigoriev A.D. et al. The impact integrative model of the project graphics training on the design education. *Espacios*. 2019. Vol. 40. No. 29. P. 3. EDN CWCBTX.
 14. Ekaterinushkina A.V., Antonenko Yu.S. Integrativnyj podhod v uchebnom proektirovanii [Integrative approach in educational design]. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna*. 2019. No. 1. Pp. 50–55. EDN XVWONZ.
 15. Savickaya A.V. Praktiko-orientirovannyj podhod v obuchenii: obzor zarubezhnoj literatury i problema realizacii v vuze [A practice-oriented approach to teaching: a review of foreign literature and the problem of implementation at the university]. *European Social Science Journal*. 2013. No. 4 (23). Pp. 66–74.
 16. Grishin A.V. Obespechenie kachestva professional'noj podgotovki studentov na osnove deyatelnosti [Ensuring the quality of students' professional training based on activities]. *Vestnik ChGPU*. 2010. No. 1. Pp. 48–57.
 17. Ekaterinushkina A.V., Antonenko Yu.S., Salyaeva T.V. et al. Development Of Professional Interest In Design And Graphic Activities In Future Designers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: 3 rd International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» dedicated to the 80th Anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich, Grozny, February 27–29, 2020*. European Publisher, 2020. Pp. 1705–1711. DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.224. EDN GEWYTA.
 18. Ekaterinushkina A.V. Professional'naya napravlennost' studentov-dizajnerov v proektnoj deyatelnosti [The professional orientation of design students in project activities]. *Social'nye i psichologicheskie problemy sovremennoy obrazovaniya: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Irkutsk, 29 noyabrya 2018 g.* [Social and psychological problems of modern education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Irkutsk, November 29, 2018]. Irkutsk: Vostochno-Sibirskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2018. Pp. 178–183. EDN PNVZUF.
 19. Ekaterinushkina A.V. Puti effektivnogo formirovaniya professional'nogo interesa studentov v proektnoj deyatelnosti [Ways of effective development of students' professional interest in project activities]. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna*. 2018. No. 2. Pp. 72–77. EDN MJCZBZ.

Информация об авторах

Анна Владимировна Екатеринушкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: savsof@mail.ru
ORCID: 0000-0003-4734-118X

Юлия Сергеевна Антоненко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: antilopa632@mail.ru
ORCID: 0000-0001-9840-5716

Information about the authors

Anna V. Ekaterinushkina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: savsof@mail.ru
ORCID: 0000-0003-4734-118X

Yuliya S. Antonenko, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: antilopa632@mail.ru
ORCID: 0000-0001-9840-5716

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ: ПОТРЕБНОСТИ, ОЦЕНКА И ОЖИДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

© *Ф.М. Кремень, С.А. Кремень*

Смоленский государственный университет
Российская Федерация, 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4

Поступила в редакцию 09.11.2024

Окончательный вариант 26.01.2025

■ Для цитирования: Кремень Ф.М., Кремень С.А. Взаимодействие семьи и школы: потребности, оценка и ожидания родителей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 117-134. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.9>

Аннотация. Современные российские и зарубежные исследования показывают, что взаимодействие школы и семьи как субъектов образовательного процесса имеет ряд положительных результатов для всех участников: улучшение достижений учащихся, повышение эффективности учителей, позитивное влияние на семейное благополучие. Однако вовлеченности родителей в школьную жизнь детей препятствуют разные факторы, связанные как с институциональными и организационными барьерами и неготовностью педагогов, так и с потребностями и возможностями самих семей. С целью выявления потребностей и ожиданий семьи к деятельности школы было проведено анкетирование 60 родителей учащихся 5–8-х классов общеобразовательных школ г. Смоленска. При анализе ответов выборка дополнительно делилась на группы по возрасту и успеваемости учащихся. Было выявлено, что родители удовлетворены различными аспектами взаимодействия педагогов с учениками и родителями (открытостью, доброжелательностью, поддержкой), отмечают возможности коммуникации с педагогами, администрацией и другими специалистами с использованием различных каналов, как традиционных, так и дистанционных. Родители информированы о жизни школы, их преобладающим типом вовлеченности является наблюдение (более 80 %), активные типы регулярно практикуют не более четверти опрошенных. Отмечается низкая заинтересованность в мероприятиях для родителей, а также в участии в организации деятельности школы в целом. Группы родителей учащихся 7-х, 8-х классов с высокой успеваемостью демонстрируют более высокую активность во взаимодействии со школой и вовлеченность в мероприятия. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости работы школы по развитию активных типов школьной вовлеченности и дифференцированного подхода к организации данной деятельности.

Ключевые слова: школа, родители, взаимодействие семьи и школы, партнерство, школьная вовлеченность родителей, коммуникация.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

FAMILY-SCHOOL INTERACTION: PARENTS' NEEDS, ASSESSMENT, AND EXPECTATIONS

© *F.M. Kremen, S.A. Kremen*

Smolensk State University

4, st. Przhhevsky, Smolensk, 214000, Russian Federation

Original article submitted 09.11.2024

Revision submitted 26.01.2025

■ For citation: Kremen F.M., Kremen S.A. Family-school interaction: parents' needs, assessment, and expectations. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):117–134. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.9>

Abstract. Modern Russian and international studies show that the interaction between school and family as subjects of the educational process has several positive outcomes for all participants: improved student performance, increased teacher effectiveness, and a positive impact on family well-being. However, parental involvement in their children's school life is hindered by various factors, including institutional and organizational barriers, teachers' lack of readiness, as well as the needs and capabilities of the families themselves. To identify family needs and expectations of school activities, a survey was conducted among 60 parents of students in grades 5–8 at general education schools in Smolensk. During the analysis, the responses were further divided into groups based on student age and academic performance. It was found that parents are generally satisfied with various aspects of interaction between teachers and both students and parents (openness, friendliness, support). They appreciate the opportunities for communication with teachers, administration, and other specialists through both traditional and remote channels. Parents are informed about school life, and the predominant type of involvement is passive observation (more than 80 %), while active involvement is regularly practiced by no more than a quarter of respondents. There is a noted low level of interest in parent-specific events and participation in school organization activities as a whole. Parents of students in grades 7 and 8, as well as those with high academic performance, demonstrate greater activity in interacting with the school and involvement in events. The results indicate the need for schools to foster active types of parental involvement and adopt a differentiated approach to organizing such activities.

Keywords: school, parents, family-school interaction, partnership, parental involvement in school, communication.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Семья является главным социальным институтом и заказчиком в образовании детей. Проблема взаимоотношений семьи и школы является одной из самых актуальных и сопряжена с многочисленными направлениями деятельности. В плане основных мероприятий 2024 года, объявленного Указом Президента РФ № 875 от 22.11.2023 Годом семьи, значительное место заняли направления, связанные с тесным взаимодействием школы с семьей [1].

Однако организация такого взаимодействия при всей очевидности его необходимости имеет ряд проблем содержательного и институционального характера, обусловленных в том числе изменением роли институтов образования и семьи в современном обществе. Зародившаяся в советское время идея монополизации государством всего процесса воспитания минимизировала роль родителей и практически делегировала данную функцию государству, прерогативой которого являлась организация многочисленных и разнообразных детских образовательных учреждений. Сегодня в современной семье наблюдается смещение от сосредоточения на детях в сторону обеспечения равных возможностей для самореализации всем ее членам, и родительство перестает быть центральным, доминирующим элементом семейной системы [2]. В этих условиях родители и школа стараются устанавливать и поддерживать партнерские отношения, в которых ответственность за образование детей разделена. При этом в современной России практики активного родительского включения в школьные дела детей – явление относительно новое [3], поэтому исследования способов и форм участия родителей в школьной жизни детей, а также его результатов продолжают в реальном времени, а собранные данные пока не позволяют прийти к системным обобщениям [4].

Актуальными остаются вопросы, связанные с тем, в какой мере родители погружены в процесс образования ребенка и жизнь школы в целом, какой запрос родители адресуют школе, включено ли в этот запрос желание семьи активно взаимодействовать со школой, а также какие конкретные формы взаимодействия и коммуникации востребованы семьей. В связи с этим целью данного исследования является выявление отношения родителей к различным сторонам деятельности школы, а также их потребностей и ожиданий во взаимодействии с образовательной организацией.

Обзор литературы

Представитель теории экологических систем развития человека У. Бронфенбреннер утверждал [5], что на развитие ребенка влияют многочисленные факторы, в том числе микросистема (семья), в которой ребенок развивается, а также мезосистема (школа, место жительства), на уровне которой между семьями и учителями формируются связи разной степени общности, вплоть до возникновения партнерских отношений, где «семьи и специалисты соглашаются использовать опыт и ресурсы друг друга... с целью принятия и реализации решений, которые принесут прямую пользу учащимся и косвенную пользу другим членам семьи и профессионалам» [6, с. 161], то есть эти две системы, семья и школа, являются равными партнерами, которые сотрудничают для достижения общей цели – вырастить граждан, успешных в современном обществе. Именно постоянное общение и сотрудничество между обеими

основными средами (школой и домом) в конечном итоге создают непрерывность роста во всех сферах жизни учащегося [7], имея долгосрочное влияние на его образовательные результаты и профессиональное будущее.

Вовлеченность родителей в образовательный процесс ребенка – понятие довольно широкое, подразумевающее многообразие форм и видов деятельности, набор и комбинация которых определяются целым рядом факторов [3]. Существуют многочисленные отечественные и зарубежные исследования, изучающие отдельные стороны взаимодействия семьи и школы: участие родителей в формировании образовательной политики школы [8, 9], родительское влияние на образовательные траектории детей [10, 11], развитие воспитательного потенциала семьи [12, 13], создание и функционирование семейно-профессиональных партнерств [14] и другие.

Школьные педагоги считают взаимодействие с семьей одним из самых сложных аспектов своей работы [15], и особенно это касается построения взаимосогласованных целей, направленных на всестороннее развитие ребенка [16]. Во многих школах такая работа декларируется, но практически не ведется или носит формальный характер в силу социально-экономических и институциональных причин, замедляющих или блокирующих взаимодействие:

- отсутствие общешкольного систематического подхода к развитию партнерских отношений и доверия между семьями и педагогами [17], которое выражается в оспаривании родителями профессионализма учителей, ведущему к дисбалансу сил, когда семьи чувствуют себя неравными во всех аспектах планирования обучения учащихся, особенно при принятии решений, касающихся проблем и потребностей школьников [18];
- разное восприятие профессионалами и семьями того, что представляет собой значимое участие родителей [19];
- недостаточная профессиональная подготовка учителей [18], ограниченные знания о вовлечении семьи во взаимодействие [20]; в частности, исследователями был отмечен низкий интерес студентов педвузов к работе с родителями, хотя именно умение взаимодействовать с семьей является необходимым в современной образовательной практике [21];
- нормативные и организационные препятствия, чрезмерный документооборот [18] и отсутствие у педагогов достаточного времени для работы с семьей [22].

К. Данст [23] выделил ряд принципов построения отношений между родителями и педагогами, которые способствуют расширению прав и возможностей сторон: фокус вмешательства, подчеркивающий сильные, а не слабые стороны; семейный контроль и доступ к желаемым ресурсам и поддержке. М. Блю-Баннинг и др. [24] утверждают, что в основе взаимоотношений должны лежать: общение, приверженность, равенство, профессионализм, доверие и уважение, которые в совокупности являются «катализатором процессов изменений, инструментально связанных с повышением академической продуктивности» [25, с. 116]. Исследования показали, что высокий уровень родительского доверия связан с индивидуальным ростом учащихся и влиянием на школьную успеваемость независимо от социально-экономического статуса семьи [26]. При этом развитие доверия семьи, по мнению И.А. Хоменко [14], формируется при соблюдении этических норм, поддержке родителей

и реальной заботе о них через регулярное информирование, просвещение, консультирование, обучение. М. Чаннен-Моран и У.К. Хой [27] определяют, что доверие основано на доброжелательности, надежности, компетентности, честности и открытости.

Практика взаимодействия различается в зависимости от разнообразных факторов: целей, возраста учащихся, образовательных потребностей, культурного капитала семьи [28] и ее ценностных ориентиров, готовности к взаимодействию и предыдущего опыта общения и др. [29]. Исследование К. Данст [30] показало, что модели программ, ориентированных на семью, чаще используются в начальном, чем в среднем образовании.

Вовлеченность родителей в образование ребенка изучается в двух аспектах: домашнем и школьном [31]. Исследования показывают, что родители значительно чаще вовлечены в домашнюю форму участия, чем в школьную жизнь в целом [3], и при этом выделяют различные стратегии родительского участия: институциональная и организованная вовлеченность, а также неформальная инициатива (членство в формальных и неформальных объединениях родителей), наблюдение и взаимопомощь [31]. По данным российских исследований, большинство родителей предпочитают наблюдение – отслеживание происходящих в классе и школе событий, что можно рассматривать как пассивную стратегию; не более 14 % родителей принимают активное участие в школьной жизни ребенка, при этом их количество имеет тенденцию к снижению при переходе в среднюю и старшую школу [32].

Важнейшим результатом отношений между семьей и школой выступает удовлетворенность, которая может быть измерена через: а) объем полученных ребенком или семьей услуг; б) качество услуг; в) качество отношений родителей со специалистами [33].

Многочисленные исследования показывают, что удовлетворенность сотрудничеством приводит к положительным результатам для всех участников образовательного процесса – школьников, педагогов и семей. Эти результаты выражаются в росте достижений учащихся, их позитивном поведении, стабильной посещаемости и долгосрочных результатах (например, трудоустройстве) [34], создании позитивной школьной культуры и повышении эффективности учителей, расширении отношений между семьей и педагогами, ведущих к общему улучшению семейного благополучия, предотвращению конфликтов и сопутствующих им организационных и правовых споров, повышению родительской самоэффективности и вовлеченности в школьную жизнь. По данным исследований, родители, недовольные своими отношениями со школьными специалистами, испытывают стресс и чувствуют себя неуверенно в принятии решений, связанных с образованием детей [33].

Высшим уровнем партнерства семьи и школы является диалогическое взаимодействие, в котором обе стороны, являясь полноценными субъектами образовательной сферы, устанавливают партнерские отношения и социальные связи, способствующие взаимному развитию, самопринятию, рефлексии [21]. В случае недостаточной активности участников, отсутствия хотя бы у одной из сторон потребностей или возможностей в установлении партнерских отношений взаимодействие между семьей и школой носит ситуативный и формализованный характер.

Материалы и методы

Для изучения отношения родителей к различным сторонам деятельности школы, а также их потребностей и ожиданий во взаимодействии с ней был использован метод письменного опроса. На основе анализа исследований [9, 31, 32] была составлена анкета из 18 вопросов, направленная на выявление отношения родителей к школе и понимания ее целей, на оценку разных аспектов педагогического взаимодействия, способов и форм коммуникации и сотрудничества родителей со школой, их активности в данном процессе.

Опрос проводился в трех общеобразовательных школах г. Смоленска среди родителей учащихся 5–8-х классов. Выбор основного уровня образования обусловлен данными исследований о высоком интересе и активном взаимодействии школы и семьи учащихся этой ступени образования. Анкетирование проводилось на добровольной основе, всем участникам была разъяснена процедура опроса и гарантирована конфиденциальность результатов. Всего в опросе приняли участие 60 человек. Данный объем выборки является ограничением исследования.

Рассматривая результаты анкетирования, помимо анализа распределения частот ответов по всей выборке мы также проводили сравнение полученных результатов внутри групп, выделенных по возрасту и успеваемости учащихся.

Сравнение ответов родителей с учетом возраста школьников проводилось между двумя группами: родители учащихся 5–6-х классов – 31 человек и учащихся 7–8-х классов – 29 человек.

С учетом данных по успеваемости школьников можно предположить, что интерес к опросу в целом проявили родители учащихся с более высокой успеваемостью (см. таблицу).

Активность участия родителей в опросе в зависимости от успеваемости детей, чел / %

«5»	«4» и «5»	«4»	«3» и «4»	«3»	«3» и «2»
7/11,7	17/30	13/20	16/26,7	5/8,3	2/3,3

Для сравнения ответов родителей учащихся с разной успеваемостью были выделены две группы: имеющих удовлетворительные оценки – 23 человека и имеющих отличные оценки – 24 человека.

Результаты исследования

Отношение к школе и учителям. По мнению опрошенных, хорошая успеваемость ребенка в школе определяется сочетанием совокупности факторов:

- школьных: высокое качество преподавания в школе (81,7 %), хорошие отношения в школе (51,7 %);
- индивидуальных: индивидуальные усилия учащегося (80,0 %), высокая дисциплинированность учащегося (40,0 %), хорошие природные способности учащегося (35,0 %);
- семейных: усилия родителей и семьи по организации и контролю учебного процесса (65,0 %).

Значимость семейного фактора не зависит от возраста и успеваемости ребенка, в отличие от школьного и индивидуального (рис. 1). Родители учащихся

7-х, 8-х классов чаще называют высокое качество преподавания (89,7 %), а также дисциплинированность учащихся (48,3 %), их способности (44,8 %) и амбиции (20,7 %).

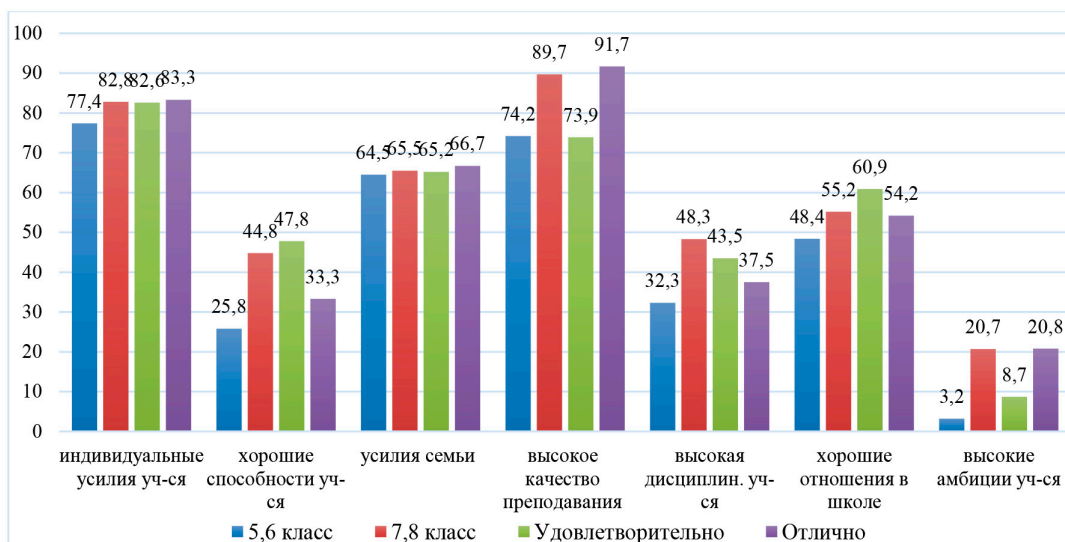


Рис. 1. Распределение ответов разных групп родителей на вопрос об условиях хорошей успеваемости школьников, %

Еще большее значение качеству преподавания придают родители детей с высокой успеваемостью (91,7 %), а среди индивидуальных факторов, помимо индивидуальных усилий и способностей, также выделяют высокие амбиции учащихся (20,8 %). Группа родителей учащихся с низкой успеваемостью большее значение придает индивидуальным факторам: способностям (47,8 %) и дисциплинированности (43,5 %), а среди школьных выделяет хорошие отношения в школе (60,9 %).

Относительно актуальных целей современной школы около 90 % опрошенных родителей заявляют о важности формирования у детей различных современных навыков, в частности навыков критического мышления, а также практических навыков и умений, необходимых в современном мире. При этом родители учащихся с высокой успеваемостью более уверены в своих ответах – 96 % против 74 % в группе родителей с низкой успеваемостью.

В оценке различных аспектов взаимодействия педагогов с учащимися и родителями большинство параметров получили баллы «4» и «5» у более 75 % опрошенных (рис. 2), что свидетельствует об удовлетворенности родителей отношением учителей к их детям. Они высоко оценивают открытость учителей, поддержку инициативности ребенка, уважение к его личности. Однако в отношении признания педагогами права ученика на ошибку 20 % опрошенных поставили низкие баллы, а из группы родителей 5, 6-классников – 23 %.

На вопрос о «необразовательных» задачах современной школы были получены самые разнообразные ответы, при этом вариант «школа должна только учить» выбрал всего один респондент. Наиболее популярными были ответы, связанные: а) с задачами обучения: возможность дополнительных занятий (70 %), подготовка к поступлению в вуз (45 %) и помощь в освоении

информационных технологий (38,3 %); б) с задачами воспитания: помощь в социализации и развитии навыков коммуникации (63,3 %), помощь в профессиональном самоопределении (53,3 %), патриотическое воспитание (51,7 %), воспитание дисциплины (41,7 %); 30 % родителей отметили, что школа должна оказывать помощь самим родителям в воспитании детей, включая консультирование по различным вопросам. 51,7 % опрошенных отметили обязанность школы в обеспечении детей горячим питанием и медицинским наблюдением, 25 % выделили функцию «присмотра» за детьми, пока родители на работе, при этом на выбор данного варианта повлиял не возраст ребенка, а его оценки: 38,4 % родителей детей с низкой успеваемостью выделили данную задачу школы по сравнению с 20,8 % родителей отличников. Также по данному параметру сравнения родители детей с более низкой успеваемостью чаще указывают образовательные задачи школы: дополнительные занятия (78,3 %), подготовка к поступлению в вуз (60,9 % против 41,7 % родителей отличников), обучение информационным технологиям (52,2 % против 25 %), а также обеспечение питанием (60,9 %). Родители школьников с высокой успеваемостью, напротив, чаще выбирают воспитательные задачи: социализация и развитие коммуникации (70,8 %), помощь в профессиональном самоопределении (62,5 %), приучение к дисциплине (54,2 % против 39,1 %). Если сравнивать ответы родителей школьников разного возраста, то родители 5-, 6-классников чаще предъявляют запрос к обеспечению питанием (58,1 % против 44,8 % родителей 7-, 8-классников) и медицинским наблюдением (64,5 % против 37,9 %), а также к воспитательным функциям: гражданского, патриотического воспитания (61,3 % против 41,4 %) и приучения к дисциплине (48,4 % против 34,5 %). У родителей старших подростков выше запрос на консультирование по вопросам воспитания детей (37,9 % против 22,6 % у родителей 5-, 6-классников). В целом полученные данные согласуются с закономерностями возрастного развития и социализации детей в подростковом периоде.

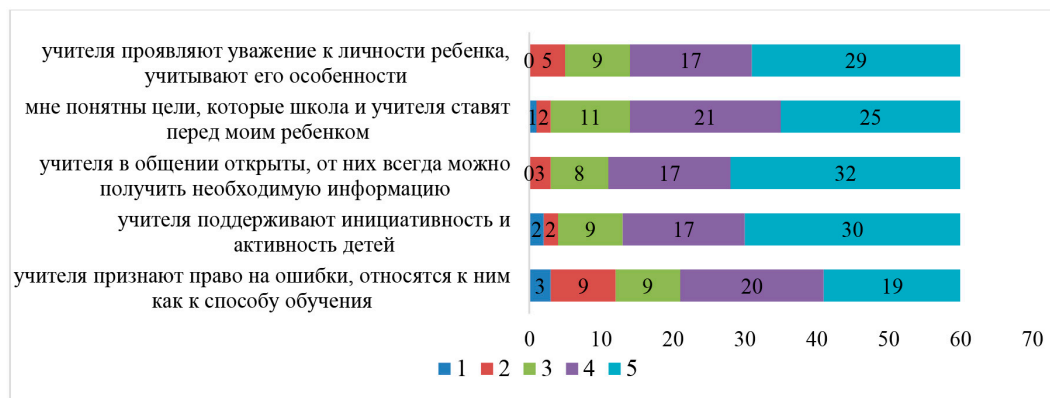


Рис. 2. Оценка родителями утверждений об учителях

Коммуникация со школой. Большинство родителей отметили, что имеют возможность обратиться к различным специалистам школы по вопросам успеваемости ребенка, его поведения, отношений с одноклассниками: чаще других упоминался классный руководитель – 78,3 %, учителя-предметники и представители администрации – по 61,7 %, реже – школьные специалисты: психолог,

социальный педагог – 58,3 %. Однако около 20 % опрошенных отметили, что не имеют такой возможности. Можно предположить, что ответы о возможностях обусловлены личным опытом респондентов и отрицательные ответы могут быть связаны не только с невозможностью обращения, но и с отсутствием необходимости. Также, поскольку в вопросе содержится возможность не только обращения, но и получения своевременного ответа, то выбор отрицательного варианта может быть связан с отсутствием обратной связи, т. е. неполноценной коммуникацией со стороны школы. Следует отметить, что чаще о данной возможности заявляют родители учащихся 7-, 8-х классов, а также родители школьников с более высокой успеваемостью (рис. 3). Наименее активными и, возможно, менее удовлетворенными в плане взаимодействия с работниками школы являются родители учащихся с низкой успеваемостью и 5-, 6-классников.

Информированность о жизни класса и школы родители оценили по-разному: 46,7 % знают только о наиболее важных школьных событиях, 33,3 % постоянно находятся в курсе событий и знают в деталях самые последние новости из жизни школы, 15 % знают только об успехах и проблемах своего ребенка. При этом обнаруживается следующая тенденция: родители из групп более старших школьников и хорошо успевающих школьников регулярно интересуются событиями из школьной жизни, лучше и подробнее о них информированы (44,8 % и 41,7 % соответственно).

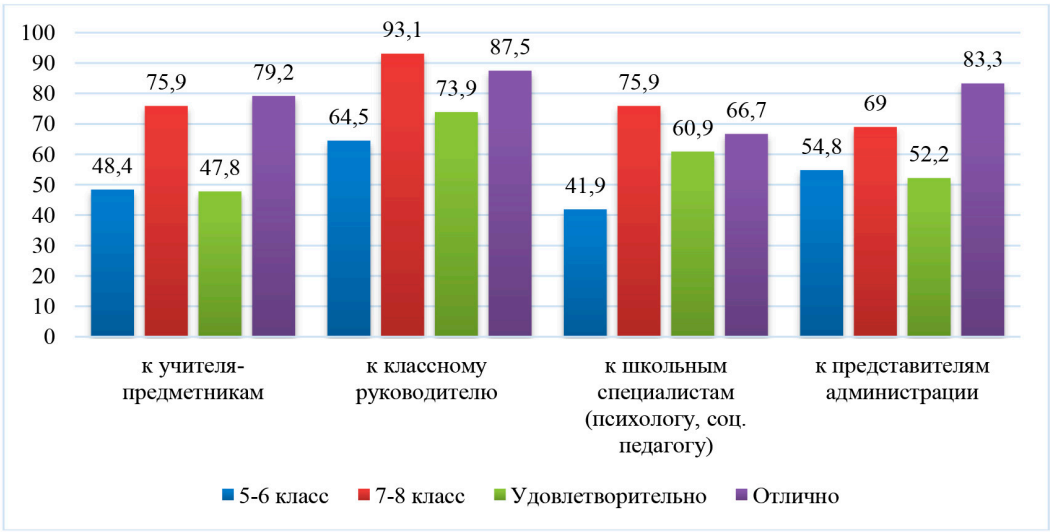


Рис. 3. Распределение утвердительных ответов различных групп родителей на вопрос «Есть ли у Вас возможность обратиться по вопросам успеваемости Вашего ребенка и своевременно получить ответ?», %

Родители 7-, 8-классников чаще называют как цифровые, так и личные каналы коммуникации: например, сайт школы (69 % против 35,5 % родителей 5-, 6-классников), контакты по телефону (62,1 % против 45,2 %), что может свидетельствовать о более регулярном взаимодействии со школой данной группы. Родители детей с более низкой успеваемостью предпочитают использовать общение по телефону (69,6 % против 50 % родителей отличников) и личное посещение школы (69,6 % против 50 %) вместо цифровых способов коммуникации.

Школьная вовлеченность. На вопрос об участии в школьной жизни ребенка абсолютное большинство отметили, что следят за новостями и событиями класса своего ребенка (98,3 %), две трети (60 %) следят за новостями и событиями школы. Активные формы участия выбирали значительно реже: 23,3 % опрошенных участвуют в проведении классных или внеклассных мероприятий, 15 % помогают родителям и детям из класса / школы. Вносят предложения по организации учебного процесса всего 11,7 %. Родители 7-, 8-классников демонстрируют наибольшую активность из всех изученных групп, выбирая вышеуказанные мероприятия в 20–35 % случаев. Сравнение ответов родителей учащихся с разной успеваемостью не выявило существенных расхождений в большинстве форм активности. Только в группе родителей учащихся с низкой успеваемостью – больше членов родительского комитета (26,1 % против 12,5 %).

При ответе на вопрос, в каких конкретных школьных мероприятиях они участвуют, большинство отметили, что регулярно принимают участие в родительских собраниях (88,3 %), значительно реже в ответах упоминаются праздники (23,3 %). Также среди периодических мероприятий назывались экскурсии (33,3 %), учебные и творческие проекты (28,3 %), выставки (25 %), совместные досуговые мероприятия (21,7 %), конкурсы и индивидуальные беседы и консультации (по 20 %), круглые столы с родителями (18,3 %). Очевидно, что проводимые школой мероприятия имеют возрастную специфику. Так, наиболее часто родители 5-, 6-классников упоминали экскурсии (41,9 %), а родители 7-, 8-классников – учебные и творческие проекты (41,4 %) и выставки (31 %). Родители учащихся с высокой успеваемостью больше вовлечены в разнообразные школьные мероприятия: экскурсии (37,5 %), выставки (33,3 % против 8,7 % родителей детей с низкой успеваемостью), совместные досуговые мероприятия (33,3 % против 13 %), конкурсы (29,2 % против 17,4 %), круглые столы и конференции (25 % против 13 %). Наиболее предпочитаемыми мероприятиями среди родителей учащихся с низкой успеваемостью являются индивидуальные беседы и консультации, экскурсии, праздники, учебные и творческие проекты (по 30,4 %).

Отвечая на вопрос об интересующей их тематике мероприятий для родителей, которые проводит или должна проводить школа, многие респонденты в целом показали незаинтересованность в участии, несмотря на разнообразие тем (от 36,7 % до 48,3 %), особенно много респондентов (71,7 %) высказались таким образом о мероприятиях по развитию психологических компетенций родителей. Среди проводимых мероприятий чаще отмечали следующую тематику: организация дистанционного обучения (43,3 %), адаптация ребенка и семьи к школе / новой ступени обучения (35 %), здоровье школьников (35 %), профилактика противоправного поведения и профессиональное самоопределение и карьерное развитие в современном мире (по 25 %). При этом опрошенные родители считают, что школа должна организовывать для них мероприятия по таким темам, как профилактика рисков зависимого поведения (43,3 %), профилактика буллинга (40 %), профилактика противоправного поведения и профессиональное самоопределение и карьерное развитие в современном мире (по 38,3 %). Наиболее заинтересованными в мероприятиях профилактической направленности оказались родители из группы детей с низкой успеваемостью; не интересуются подобными мероприятиями только 26,1–34,8 % опрошенных.

При ответе на вопрос о предпочитаемых формах мероприятий более половины родителей (от 50 % до 76,7 %) также не проявили заинтересованности. Из наиболее привлекательных были отмечены: встречи / беседы с приглашенными специалистами (30 %), учебные / творческие проекты (28,3 %), встречи / беседы с психологом, педагогом и мастер-классы, тренинги (по 23,3 %). Родители 5-, 6-классников и родители учащихся с низкой успеваемостью проявили большую заинтересованность во встречах / беседах с психологом, педагогом и мастер-классах, тренингах (более 30 %). Среди мероприятий, в которых родители лично принимали участие, наблюдаются различия по сравниваемым группам (рис. 4).

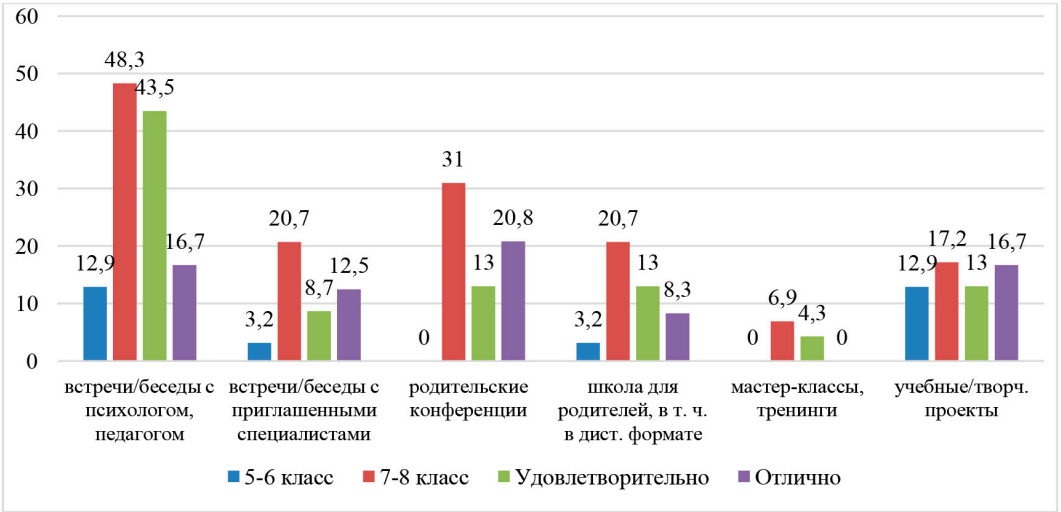


Рис. 4. Распределение ответов различных групп родителей на вопрос о формах участия в школьных мероприятиях, %

Одной из наиболее активных групп являются родители 7-, 8-классников по сравнению с родителями младших учащихся. По критерию успеваемости видно, что обе группы родителей проявляют некоторую активность, однако показательна разнородность ответов в зависимости от формы мероприятия. Можно предположить, что родители отличников более избирательны и предпочитают участвовать в тех мероприятиях, где могут больше проявить свою активность, инициативу, узнать новую информацию и реже выбирают форматы, где им предлагают быть в роли обучающихся.

Влияние на деятельность школы. При ответе на вопрос о возможности повлиять на деятельность школы, принять участие в ее управлении 41,7 % затруднились с ответом, 18,3 % заявили, что не считают необходимым влиять на работу школы, 16,7 % отметили, что школьная администрация интересуется их мнением только по ключевым вопросам жизни школы.

О том, что мнение родителей в школе влияет на принятие решений, высказались 6,7 %. При этом родители 7-, 8-классников и родители учащихся с высокой успеваемостью чаще отмечали, что не считают нужным вмешиваться в работу школы (31 % и 33,3 % соответственно). С одной стороны, это может свидетельствовать об удовлетворенности респондентов организацией

образовательного процесса в школе, с другой – демонстрирует нежелание активного влияния на ее деятельность.

Среди возможностей выражения родительского мнения опрошенными отмечены разнообразные формы (рис. 5), которые соответствовали, как правило, тем, которыми пользуются сами опрошенные: встреча с учителем (83,3 %) общее собрание родителей и администрации (70 %), анкетный опрос родителей (60 %), прием у директора школы (51,7 %).

О совете школы упомянули не более 13,3 % родителей. Также на вопрос о тех формах, которыми бы желали воспользоваться родители, были получены ответы, свидетельствующие о нежелании активно контактировать со школой.

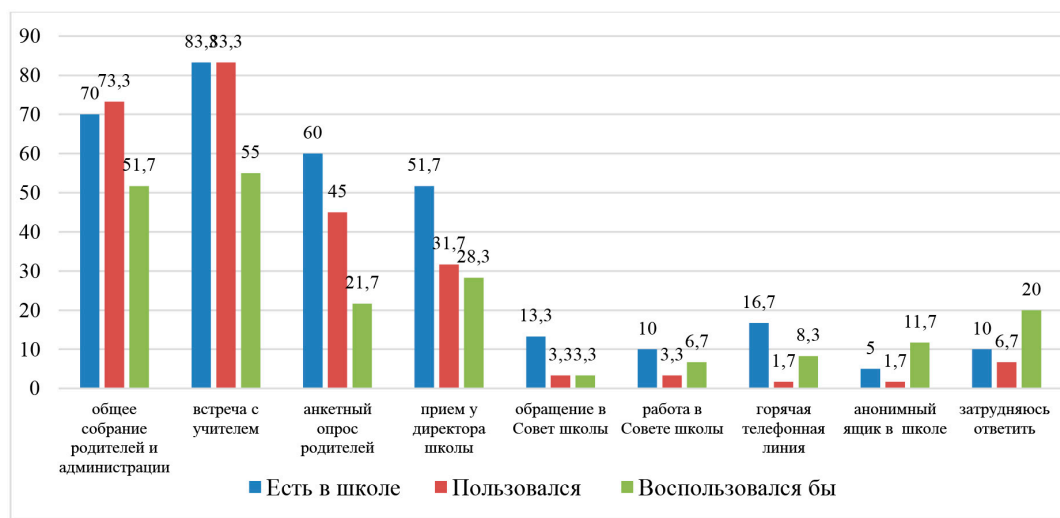


Рис. 5. Распределение ответов родителей о способах выражения родительского мнения в школе, %

Обсуждение и заключение

Итоги проведенного исследования показали, что опрошенные родители рассматривают основной задачей школы формирование у детей навыков, необходимых в современной жизни, включая критическое мышление и практикоориентированные умения. Высокое качество преподавания они считают одним главных условий хорошей успеваемости учащихся. Респонденты достаточно высоко оценивают уважение, открытость и поддержку во взаимодействии педагогов с учащимися и родителями. Родители предъявляют школе запросы в разнообразной деятельности: от дополнительных занятий с учащимися и помощи в их социализации до консультирования родителей и «присмотра» за ребенком. По сравнению с исследованием 2009 года [9] востребованность различных направлений такой деятельности только увеличилась.

Родители считают себя информированными не только об учебе своего ребенка, но и в целом о важных событиях жизни школы (80 %). Также большинство опрошенных имеют возможность обращения (с получением обратной связи) по вопросам, касающимся своего ребенка, не только к классному руководителю, но и к учителям-предметникам, администрации, специалистам, что свидетельствует в целом о налаженной коммуникации со школой, которая

ведется через разнообразные каналы: переписку в социальных сетях и мессенджерах, контакты по телефону и личное обращение.

Из различных форм школьного участия опрошенные значительно чаще выбирали регулярное отслеживание событий в классе (более 90 %) и школе (60 %), что соответствует пассивному типу школьного участия – наблюдению [31]. В активные формы участия, такие как институциональная вовлеченность, неформальная инициатива и взаимопомощь, включены от 5 % до 17 % респондентов; менее четверти опрошенных участвуют в школьных мероприятиях и помогают их организовывать. Родительские собрания, являющиеся наиболее традиционной формой мероприятий для родителей, остаются наиболее регулярно посещаемыми – около 90 % ответов. Возможно, данное мероприятие родители воспринимают как обязательное, а формат его проведения – как более привычный. Среди других форм родители участвуют время от времени в досуговых мероприятиях, конкурсах и школьных проектах – до 40 % опрошенных. Специальные мероприятия для родителей (индивидуальные консультации, конференции и круглые столы) посещали не более 7 %. Многие опрошенные не проявляют интереса к школьным мероприятиям для родителей, несмотря на разнообразие тематик и форматов их проведения. Они предпочитают мероприятия по профилактике рисков, связанных с поведением и здоровьем детей, а самыми непопулярными оказались темы, связанные с обучением и развитием самих родителей. Очевидно, что большинство респондентов считают себя компетентными в родительской роли и полагают, что школа не должна их образовывать и просвещать. Низкая активность также отмечается в готовности влиять на деятельность школы: более половины опрошенных не считают нужным влиять на ее работу либо не задумывались об этом. Эта пассивная позиция подтверждается тем, что респонденты пользовались разнообразными способами выражения родительского мнения чаще, чем хотели бы. Очевидно, что это было связано скорее с необходимостью, чем с собственной инициативой.

Сравнение групп родителей по возрасту и успеваемости детей выявило некоторые различия. Группы родителей 7-, 8-классников и группы родителей с высокой успеваемостью проявили себя как более информированные и заинтересованные в вопросах коммуникации со школой, включенные во взаимодействие со специалистами и участие в школьных мероприятиях. Ранее проведенные исследования [31, 32] показывают, что вовлеченность родителей по мере взросления ребенка снижается, при этом домашняя вовлеченность снижается сильнее, чем школьная. В нашем исследовании, напротив, родители 5-, 6-классников по большинству вопросов менее активны во взаимодействии со школой, чем родители 7-, 8-классников. Ряд различий связан с возрастными особенностями подросткового возраста как переломного этапа взросления, однако требуется дальнейшее исследование для объяснения данных результатов. Родители детей с высокой успеваемостью, с одной стороны, проявляют большую вовлеченность во взаимодействии со школой, особенно в вопросах, касающихся их детей, однако в вопросах тематики и форм мероприятий для родительского участия они более избирательны. Среди родителей детей с низкой успеваемостью более востребованы различные мероприятия для родителей. Данные различия необходимо учитывать при планировании деятельности по развитию школьной вовлеченности родителей.

В целом исследование показывает, что между родителями и школой существует взаимодействие, обеспеченное со стороны образовательной организации различными каналами коммуникации, возможностями участия в разнообразных мероприятиях для детей, а также для родителей, многими из которых они пользуются. Однако родители не рассматривают себя как равноправных субъектов, влияющих на деятельность школы, и не выражают потребности в такой активности, ограничиваясь решением вопросов, касающихся обучения и воспитания их детей.

Между тем отношения между семьей и школой, выстроенные по типу партнерства, по данным зарубежных и отечественных исследований, приносят значительную пользу всем участникам образовательного процесса: повышение успеваемости и мотивации учащихся, удовлетворенность родителей качеством образования и улучшение семейного благополучия в целом, освоение эффективных методов преподавания педагогами [6, 8, 14, 20–22, 30]. Задачей школы является развитие партнерских отношений, основанных на взаимном доверии и уважении сторон, которые предполагают совместное принятие решений и ответственность [23]. Развитие таких отношений должно происходить поэтапно, начиная с установления контактов школы с семьей и определения совместных целей взаимодействия [14]. При этом для развития мотивации участия семей важно учитывать их возможности. В частности, организовывать различные типы вовлеченности родителей [35]: воспитательной – развитие личности ребенка; коммуникативной – обратная связь при общении; волонтерской – привлечение к разнообразным мероприятиям; обучение на дому – совместное выполнение домашних заданий; принятие решений о жизни школы, сотрудничество с сообществом – использование ресурсов семей для мероприятий с внешним участием. Формы поддержки родителей, такие как их регулярное информирование и консультирование, оказание социальной и психологической помощи, демонстрация семьям результатов их усилий – составляющие основы установления доверительных отношений, эффективного взаимодействия и готовности к взаимной ответственности. При соблюдении данных условий совместная деятельность, направленная на развитие ребенка, приобретает характер добровольного и долгосрочного сотрудничества сторон, имеющих согласованные цели.

Список литературы

1. План основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года семьи [Электронный ресурс]. – URL: <https://семья2024.рф/documents/265> (дата обращения 31.10.2024).
2. Бурина Е.А., Кудинова А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 1 (30). – С. 6. DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-1-6.
3. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А., Груздев И.А. Типы родительского участия в учебном процессе детей // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2019. – № 2. – С. 282–303. DOI: 10.14515/monitoring.2019.2.13.
4. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 4 (41). – С. 102–114.
5. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press, 1979. 352 p.
6. Turnbull A.P., Turnbull H.R., Erwin E.J. et al. Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust. Pearson, 2015. 432 p.

7. Reschly A.L., Christenson S.L. Parents as essential partners for fostering student's learning outcomes. In R. Gilman, E.S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge, 2009. Pp. 257–272.
8. Белоусов К.Ю., Матюшкина М.Д. Участие родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы // *Перспективы науки и образования*. – 2020. – № 5 (47). – С. 222–245. DOI: 10.32744/pse.2020.5.16.
9. Селиверстова И.В., Косарецкий С.Г. Участие родителей в формировании образовательной политики школы: коммуникативные барьеры // *Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше?: Материалы VI Международной научно-практической конференции*. Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М.: Университетская книга, 2009. – С. 201–212.
10. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // *Вопросы образования*. – 2018. – № 3. – С. 68–90. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90.
11. Кремень С.А. Проблема родительского участия в образовательных траекториях детей // *Перспективы развития социальной работы, социальной педагогики и образования в Смоленском регионе с позиции будущих специалистов: Сборник научных трудов преподавателей и студентов*. – Киров: МЦИТО, 2023. – С. 37–43.
12. Кожурова О.Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 23 с.
13. Шеина М.Б. Развитие и реализация воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2013. – 31 с.
14. Хоменко И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства // *Педагогическое обозрение*. – 2008. – № 4 (79). – С. 7–8.
15. Markow D., Macia L., Lee H. The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership. New York, NY: MetLife, 2013. 132 p.
16. Pearson J.N., Akamoglu Y., Chung M. et al. Building Family – Professional Partnerships with Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Families of Young Children. *Multicultural Perspectives*. 2019. Vol. 21 (4). Pp. 208–216. DOI: 10.1080/15210960.2019.1686381.
17. Haines S.J., Reyes C.C., Ghising H. et al. Family-professional partnerships between resettled refugee families and their children's teachers: exploring multiple perspectives. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2021. Vol. 66 (1). Pp. 52–63. DOI: 10.1080/1045988X.2021.1934375.
18. Gershwin T. Legal and Research Considerations regarding the Importance of Developing and Nurturing Trusting Family-Professional Partnerships in Special Education Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2020. Vol. 30 (4). Pp. 420–436. DOI: 10.1080/10474412.2020.1785884.
19. Lawson M.A. School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*. 2003. Vol. 38 (1). Pp. 77–133. DOI: 10.1177/0042085902238687.
20. Francis G.L., Blue-Banning M., Haines S.J. et al. Building «Our School»: Parental Perspectives for Building Trusting Family-Professional Partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2016. Vol. 60 (4). Pp. 329–336. DOI: 10.1080/1045988X.2016.1164115.
21. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С., Чугаева И.Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // *Образование и наука*. – 2023. – № 25 (3). – С. 97–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-97-121.
22. Epstein J.L. Ready or Not? Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Teaching Education*. 2013. Vol. 24 (2). Pp. 115–118. DOI: 10.1080/10476210.2013.786887.
23. Dunst C.J. Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*. 1985. Vol. 5. P. 165–201.
24. Blue-Banning M., Summers J.A., Frankland H.C. et al. Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*. 2004. Vol. 70 (2). Pp. 167–185. DOI: 10.1177/001440290407000203.

25. Bryk A.S., Schneider B.L. Trust in schools: A core resource for improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation, 2002. 240 p.
26. Forsyth P.B., Barnes L.L.B., Adams C.M. Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*. 2006. Vol. 44 (2). Pp. 122–141. DOI: 10.1108/09578230610652024.
27. Tschannen-Moran M., Hoy W.K. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70 (4). Pp. 547–593. DOI: 10.3102/00346543070004547.
28. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 255 p. DOI: 10.1017/CBO9780511812507.
29. Harris A., Goodall J. Do Parents Know They Matter? Engaging All Parents in Learning. *Educational Research*. 2008. Vol. 50 (3). Pp. 277–289.
30. Dunst C.J. Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*. 2002. Vol. 36 (3). Pp. 139–147.
31. Павленко К.В., Дементьева Ю.О. Роль семьи в образовании ребенка: конструирование образовательного пространства и коммуникация со школой // Информационный бюллетень: Мониторинг экономики образования. – М.: НИУ «ВШЭ», 2022. – № 5 (22). – 52 с.
32. Бысик Н.В., Евстигнеева Н.В., Косарецкий С.Г. и др. Участие родителей в школьном образовании: выбор, возможности, вовлеченность // Информационный бюллетень: Мониторинг экономики образования. – М.: НИУ «ВШЭ», 2017. – № 19 (118). – 32 с.
33. Summers J.A., Marquis J., Mannan H. et al. Relationship of Perceived Adequacy of Services, Family-Professional Partnerships, and Family Quality of Life in Early Childhood Service Programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2007. Vol. 54 (3). Pp. 319–338. DOI: 10.1080/10349120701488848.
34. Francis G.L., Gross J.M.S., Turnbull A.P. et al. The Family Employment Awareness Training (FEAT) program in Kansas: A mixed method follow-up. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 2013. Vol. 39. Pp. 167–181. DOI: 10.3233/JVR-130652.
35. Epstein J.L., Salinas K.C. Partnering with families and communities. *Educational Leadership*. 2004. Vol. 61 (8). Pp. 12–18.

References

1. Plan osnovnykh meropriyatiy po provedeniyu v Rossiiskoi Federatsii Goda sem'i [Plan of the main events for holding the Year of the Family in the Russian Federation]. <https://семья2024.pf/documents/265> (accessed October 10, 2024).
2. Burina E.A., Kudina A.E. Osobennosti sovremennoi rossiiskoi sem'i v usloviyakh sotsial'no-istoricheskikh izmenenii instituta roditel'stva [Modern Russian Family in the Context of Socio-Historical Changes of Parenthood]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020. Vol. 8. No. 1 (30). P. 6. DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-1-6.
3. Goshin M.E., Mertsalova T.A., Gruzdev I.A. Tipy roditel'skogo uchastiya v uchebnom protsesse detei [Types of parental involvement in children's schooling]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*. 2019. No. 2. Pp. 282–303. DOI: 10.14515/monitoring.2019.2.13.
4. Antipkina I.V. Issledovaniya «roditel'skoi вовлеченности» v Rossii i za rubezhom [Research of Parent Involvement in Russia and Abroad]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017. Vol. 1. No. 4 (41). Pp. 102–114.
5. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press*, 1979. 352 p.
6. Turnbull A.P., Turnbull H.R., Erwin E.J. et al. Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust. Pearson, 2015. 432 p.
7. Reschly A.L., Christenson S.L. Parents as essential partners for fostering student's learning outcomes. In R. Gilman, E.S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge, 2009. Pp. 257–272.

8. Belousov K. Yu., Matyushkina M. D. Uchastie roditeli v obrazovanii svoikh detei i v obrazovatel'noi politike shkoly [Parent's Participation in the Education of their Children and in the School's Educational Policy]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 5 (47). Pp. 222–245. DOI: 10.32744/pse.2020.5.16.
9. Seliverstova I. V., Kosaretskii S. G. Uchastie roditeli v formirovanii obrazovatel'noi politiki shkoly: kommunikativnye bar'ery [Parental participation in the formation of school educational policy: communication barriers]. *Tendentsii razvitiya obrazovaniya: 20 let reform, chto dal'she?: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 13–15 fevralya 2009 g. Moskovskaya vysshaya shkola sotsial'nykh i ekonomicheskikh nauk* [Trends in the development of education: 20 years of reforms, what next?: Proceedings of the VI International scientific and practical conference. Moscow Higher School of Social and Economic Sciences]. Moscow: Universitetskaya kniga Publ., 2009. Pp. 201–212.
10. Goshin M. E., Mertsalova T. A. Tipy roditel'skogo uchastiya v obrazovanii, sotsial'no-ekonomicheskii status sem'i i rezul'taty obucheniya [Types of Parental Involvement in Education, Socio-Economic Status of the Family, and academic results]. *Voprosy obrazovaniya*. 2018. No. 3. Pp. 68–90. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90.
11. Kremen S. A. Problema roditel'skogo uchastiya v obrazovatel'nykh traektoriyakh detei [The Problem of Parental Engagement in Children's Educational Trajectories]. *Perspektivy razvitiya sotsial'noi raboty, sotsial'noi pedagogiki i obrazovaniya v Smolenskom regione s pozitsii budushchikh spetsialistov: Sbornik nauchnykh trudov prepodavatelei i studentov* [Prospects for the development of social work, social pedagogy and education in the Smolensk region from the perspective of future specialists: Collection of scientific papers of teachers and students]. Kirov: MCITO Publ., 2023. Pp. 37–43.
12. Kozhurova O. Yu. Sotsial'noe partnerstvo shkoly i sem'i kak faktor povysheniya ikh vospitatel'nogo potentsiala: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Social Partnership Between School and Family as a Factor in Increasing their Educational Potential: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2011. 23 p.
13. Sheina M. B. Razvitie i realizatsiya vospitatel'nogo potentsiala sem'i v usloviyakh sotsial'nogo partnerstva so shkolo: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development and implementation of the educational potential of the family in the context of social partnership with the school: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Ufa, 2013. 31 p.
14. Khomenko I. A. Shkola i roditeli: etapy razvitiya sotsial'nogo partnerstva [School and Parents: Stages of Development of Social Partnership]. *Pedagogicheskoe obozrenie*. 2008. No. 4 (79). Pp. 7–8.
15. Markow D., Macia L., Lee H. The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership. New York, NY: MetLife, 2013. 132 p.
16. Pearson J. N., Akamoglu Y., Chung M. et al. Building Family – Professional Partnerships with Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Families of Young Children. *Multicultural Perspectives*. 2019. Vol. 21 (4). Pp. 208–216. DOI: 10.1080/15210960.2019.1686381.
17. Haines S. J., Reyes C. C., Ghising H. et al. Family-professional partnerships between resettled refugee families and their children's teachers: exploring multiple perspectives. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2021. Vol. 66 (1). Pp. 52–63. DOI: 10.1080/1045988X.2021.1934375.
18. Gershwin T. Legal and Research Considerations regarding the Importance of Developing and Nurturing Trusting Family-Professional Partnerships in Special Education Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2020. Vol. 30 (4). Pp. 420–436. DOI: 10.1080/10474412.2020.1785884.
19. Lawson M. A. School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*. 2003. Vol. 38 (1). Pp. 77–133. DOI: 10.1177/0042085902238687.
20. Francis G. L., Blue-Banning M., Haines S. J. et al. Building «Our School»: Parental Perspectives for Building Trusting Family-Professional Partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2016. Vol. 60 (4). Pp. 329–336. DOI: 10.1080/1045988X.2016.1164115.
21. Korotaeva E. V., Andryunina A. S., Chugaeva I. G. Dialogicheskoe vzaimodeistvie sem'i i shkoly: soderzhatel'nyi aspekt [Dialogical interaction between family and school: The content aspect]. *Obrazovanie i nauka*. 2023. No. 25 (3). Pp. 97–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-97-121.

22. Epstein J.L. Ready or Not? Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Teaching Education*. 2013. Vol. 24 (2). Pp. 115–118. DOI: 10.1080/10476210.2013.786887.
23. Dunst C.J. Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*. 1985. Vol. 5. P. 165–201.
24. Blue-Banning M., Summers J.A., Frankland H.C. et al. Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*. 2004. Vol. 70 (2). Pp. 167–185. DOI: 10.1177/001440290407000203.
25. Bryk A.S., Schneider B.L. Trust in schools: A core resource for improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation, 2002. 240 p.
26. Forsyth P.B., Barnes L.L.B., Adams C.M. Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*. 2006. Vol. 44 (2). Pp. 122–141. DOI: 10.1108/09578230610652024.
27. Tschannen-Moran M., Hoy W.K. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70 (4). Pp. 547–593. DOI: 10.3102/00346543070004547.
28. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 255 p. DOI: 10.1017/CBO9780511812507.
29. Harris A., Goodall J. Do Parents Know They Matter? Engaging All Parents in Learning. *Educational Research*. 2008. Vol. 50 (3). Pp. 277–289.
30. Dunst C.J. Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*. 2002. Vol. 36 (3). Pp. 139–147.
31. Pavlenko K.V., Dement'eva Yu.O. Rol' sem'i v obrazovanii rebenka: konstruirovaniye obrazovatel'nogo prostranstva i kommunikatsiya so shkoloi [The Role of the Family in the Child's Education: Construction of the Educational Space and Communication with the School]. *Informatsionnyi byulleten': Monitoring ekonomiki obrazovaniya*. Moscow: NIU «VShE» Publ., 2022. No. 5 (22). 52 p.
32. Bysik N.V., Evstigneeva N.V., Kosaretskii S.G. i dr. Uchastie roditelei v shkol'nom obrazovanii: vybor, vozmozhnosti, vovlechenost' [Parental Participation in School Education: Choice, Opportunities, Involvement]. *Informatsionnyi byulleten': Monitoring ekonomiki obrazovaniya*. Moscow: NIU «VShE» Publ., 2017. No. 19 (118). 32 p.
33. Summers J.A., Marquis J., Mannan H. et al. Relationship of Perceived Adequacy of Services, Family-Professional Partnerships, and Family Quality of Life in Early Childhood Service Programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2007. Vol. 54 (3). Pp. 319–338. DOI: 10.1080/10349120701488848.
34. Francis G.L., Gross J.M.S., Turnbull A.P. et al. The Family Employment Awareness Training (FEAT) program in Kansas: A mixed method follow-up. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 2013. Vol. 39. Pp. 167–181. DOI: 10.3233/JVR-130652.
35. Epstein J.L., Salinas K.C. Partnering with families and communities. *Educational Leadership*. 2004. Vol. 61 (8). Pp. 12–18.

Информация об авторах

Фаина Маратовна Кремень, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа», Смоленск, Российская Федерация. E-mail: fmkremen@gmail.com

Сергей Анатольевич Кремень, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Смоленск, Российская Федерация. E-mail: skremen@yandex.ru

Information about the authors

Faina M. Kremen, Cand. Psych. Sci., Associate Professor at the Department of Social Work, Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation. E-mail: fmkremen@gmail.com

Sergei A. Kremen, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation. E-mail: skremen@yandex.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© В.М. Жураковская¹, О.А. Оличева²

¹ Корпоративный университет развития образования Московской области
Российская Федерация, 129281, г. Москва, Староватутинский пр-д, 8

² МОУ «Лицей г. Истра»
Российская Федерация, 143500, г. Москва, ул. Босова, 17 а

Поступила в редакцию 18.02.2025

Окончательный вариант 06.03.2025

■ Для цитирования: Жураковская В.М., Оличева О.А. Подготовка педагогов к проектированию педагогических средств, определяющих развитие критического мышления обучающихся // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 1. С. 135-152. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.10>

Аннотация. К актуальной проблеме подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) мы относим развитие критического мышления, которое позволяет им проектировать задания на развитие критического мышления обучающихся, определяющее формирование их функциональной грамотности. В статье раскрывается решение проблемы разработки педагогами в рамках повышения квалификации (ПК) в системе дополнительного профессионального образования дидактических средств и условий, обеспечивающих развитие критического мышления обучающихся. Цель статьи заключается в описании применения в системе ДПО на курсах ПК педагогов приемов на контекстное осмысление текста, обуславливающих развитие критического мышления субъектов образования. В экспериментальной работе по реализации приемов по развитию критического мышления, спроектированных педагогами, обучившимися в системе ДПО, приняли участие проектные команды педагогов (112 человека) лицея г. Истры, СОШ № 17 г. Одинцово Московской области. Диагностика сформированности критического мышления педагогов производилась на основе методики определения уровня развития критического мышления педагогов (Е.Н. Волкова), индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпова). Разработаны приемы для восприятия и анализа текста, включающие в себя трактовку, объяснение, оценку, интерпретацию, вопросы и критический анализ видео, художественных произведений и текстов через призму определенного контекста. Эти приемы представляют собой новизну исследования. Представлена методика конструирования приемов на интерпретацию и трактовку какого-либо контента, видеоматериала, критического разбора текстов в контексте определенных концепций и теорий. Также предложена методика проектирования приема объяснения, интерпретации и критического анализа материалов, включая учебные ролики и тексты, в контексте содержания различных учебных предметов. Все предложенные приемы имеют отношение к теоретической значимости данного исследования. Практическая значимость исследования раскрывается на конкретном задании для педагогов, проходящих ПК в ДПО, которое состоит в многоконтекстной интерпретации ролика «Стой до конца, не вздумай сломаться!». Разработанные в исследовании приемы на контекстное восприятие и осмысление текста, методики их разработки педагогами, повышающими квалификацию в системе ДПО, расширяют, обогащают теорию моделирования педагогических средств развития критического мышления субъектов образования, обуславливают новые возможности для ее развития.

Ключевые слова: критическое мышление, функциональная грамотность, ТРКМ через решение разноуровневых заданий.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

TEACHERS' TRAINING TO DESIGN PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING

© V.M. Zhurakovskaya¹, O.A. Olicheva²

¹ Corporate University development of education Moscow region
8, Starovatutinsky passage, Moscow, 129281, Russian Federation

² Lyceum in Istra
17a, Bosova str., Moscow, 143500, Russian Federation

Original article submitted 18.02.2025

Revision submitted 06.03.2025

■ For citation: Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A. Teachers' training to design pedagogical tools for the development of students' critical thinking. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(1):135–152. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.1.10>

Abstract. We attribute the development of critical thinking to the urgent problem of teachers' training in the additional professional education (APE) system, allowing them to design tasks for the development of students' critical thinking, which determines the formation of their functional literacy. The paper reveals a solution to the problem of developing didactic tools and conditions by teachers within the framework of professional development in the APE system that ensure the development of students' critical thinking. The aim is to describe the use of techniques for contextual understanding of the text in the APE courses for teachers, which determine the development of critical thinking of education subjects. Project teams of teachers (112 people) from the Lyceum of Istra, Secondary School No. 17 in Odintsovo, Moscow Region, took part in the experimental work on the implementation of techniques for the development of critical thinking designed by teachers trained in the DPO system. Diagnostics of the development of teachers' critical thinking was carried out on the basis of the methodology for determining the level of development of teachers' critical thinking (E.N. Volkova), an individual measure of reflexivity (A.V. Karpova). The techniques for contextual perception and analysis of text have been developed, including interpretation, explanation, evaluation, interpretation, questions and critical analysis of videos, works of art and texts through the prism of a certain context. These techniques represent the novelty of the study. A methodology for constructing techniques for interpreting and treating any content, video material, critical analysis of texts in the context of certain concepts and theories is presented. A methodology for designing a technique for explaining, interpreting and critically analyzing materials, including educational videos and texts, in the context of the content of various subjects is also proposed. All the proposed techniques are related to the theoretical significance of this study. The practical significance of the study is revealed in a specific assignment for teachers undergoing their qualification mastering at the level of APE, consisting of a multi-contextual interpretation of the video «Stand to the end, don't you dare break!» The techniques developed in the study for contextual perception, comprehension of the text, and the methods for their development by teachers improving their qualifications in the APE system expand and enrich the theory of modeling pedagogical means for developing critical thinking in education subjects and create new opportunities for its development.

Keywords: students' critical thinking, functional literacy, technique for critical thinking development in solving multi-level tasks.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Показателями качества российского образования, отмеченными в программе «Развитие образования» до 2030 г., считают результаты международных исследований PISA, PIRLS, TIMSS [1]. Исследование PIRLS направлено на оценку уровня читательской грамотности у учащихся начальной школы, в то время как TIMSS фокусируется на качестве образования в области естественных наук и математики. В свою очередь, PISA занимается диагностикой функциональной грамотности студентов. Одним из основных навыков XXI века считается критическое мышление, которое является фундаментом для формирования функциональной грамотности обучаемых. Следовательно, развитие критического мышления обучающегося является актуальной проблемой в педагогической теории и практике, так как способствует формированию его функциональной грамотности, являющейся показателем качества российского образования [2]. Исходя из этого приоритетной проблемой в системе повышения квалификации кадров является развитие критического мышления у педагогов, так как их способность проектировать задания по развитию критического мышления обучающихся является основанием формирования функциональной грамотности обучающихся и, как следствие, – повышения качества отечественного образования.

Исследовательская проблема связана с обучением педагогов, осваивающих курсы ПК в системе дополнительного профессионального образования, проектированию таких педагогических средств и условий, которые будут способствовать развитию критического мышления обучающихся. Это, в свою очередь, является основой для формирования их функциональной грамотности.

Статья нацелена на проектирование методов и приемов, которые способствуют контекстуальному восприятию и осмыслению текстов, что определяет развитие критического мышления у субъектов образовательного процесса. Также акцентируется внимание на практическом применении этих приемов в рамках повышения квалификации педагогов.

Под критическим мышлением понимаем рефлексивное, логическое мышление, направленное на принятие аргументированного, продуманного решения какой-либо проблемы посредством рассмотрения альтернативных подходов к ее исследованию, оценки самого мыслительного процесса [3].

Обзор литературы

Отечественные ученые, исследователи, раскрывающие в своих работах проблему повышения квалификации педагогов в системе ДПО в контексте реализации технологии развития критического мышления педагогов, развития критического мышления будущих педагогов, связывают решение этой проблемы с использованием следующих педагогических средств: математическое моделирование, включающее в том числе анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизацию; кейс-метод, предполагающий организацию преподавателем групповой работы студентов, построенной на диалогических методах; создание проблемных ситуаций, обуславливающих развитие метакогнитивных способностей студентов, использование их личного, профессионального опыта [4]; использование в учебной дисциплине «Практический курс английского языка» технологии развития критического мышления

студентов (ТРКМ) через чтение и письмо, обуславливающей развитие умений правильно отбирать нужную, достоверную информацию, осуществлять анализ ее качества, «активное чтение», выявлять проблемы и причины возникновения противоречий, лежащих в их основе, аргументировать свою позицию, альтернативно мыслить и др. [5]; использование исследовательской деятельности студентов, ТРКМ через чтение и письмо, обуславливающих развитие умений анализировать содержание информации, языковую форму текста, выявлять его смысловые, структурные элементы, соотносить факты, выводить умозаключения, критически анализировать текст [6]; ТРКМ посредством поэтапной групповой деятельности студентов: 1) выявление потребности, интереса к получению новых знаний, информации; 2) обдумывание содержания (анализ новой информации); 3) рефлексия (выведение нового знания) [7]; методы критического мышления: публичные выступления студентов, а также творческие стратегии для решения различных проблем, исследовательская деятельность [8]; повышение квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования; внедрение приемов, направленных на развитие критического мышления, в профессиональную практику учителей [9].

Зарубежные исследователи связывают развитие критического мышления будущих педагогов с использованием в образовательном процессе следующих педагогических средств: цифровое рассказывание историй, дополненных взаимной оценкой, для повышения информационной грамотности, самоэффективности и развития критического мышления обучающихся; просмотр видеороликов обучающимися, критика своих видеороликов на основе критериев оценки и отзывов обучающихся, последующее совершенствование этих видеороликов [10]; методы обучения, основанные на запросах, – получение знаний и навыков посредством запроса информации, базирующегося на открытиях; этот метод предполагает, что учащиеся проводят наблюдения, постановку вопросов, изучение источников, сбор, анализ, интерпретацию и синтез данных, предложение ответов, объяснений и прогнозов, сообщение результатов посредством обсуждения и размышлений, применения результатов к реальной ситуации и отслеживания новых вопросов, которые могут возникнуть в процессе деятельности [11]; исследовательская деятельность, определяющая формирование сильных навыков у студентов медицинских вузов, обуславливающих формирование способности студентов решать сложные проблемы, чтобы предоставлять пациентам и обществу эффективную, научно обоснованную помощь в условиях постоянно усложняющейся среды [12]; модификация учебных программ, определяющих отбор содержания образования, обуславливающего способность студентов осуществлять интерпретацию, анализ, оценку, умозаключение, объяснение, индукцию, вывод и саморегуляцию, привычку ума, характеризующуюся всесторонним исследованием проблем, идей, артефактов и событий, прежде чем принять или сформулировать мнение или вывод, способность принимать решения и решать проблемы в их будущей карьере [13]; структурированное обучение решению социальных проблем, определяющих формирование навыков решения когнитивных проблем, критического мышления и принятия решений на основе использования новых стратегий и творческих подходов, отличающихся от традиционных методов обучения; навыков решения проблем, заключающихся в приобретении знаний для достижения

решения, в использовании этих знаний для поиска решения посредством критического мышления [14].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что современные исследователи, как отечественные, так и зарубежные, единодушно считают, что для эффективного развития критического мышления у педагогов необходимо использовать ключевые мыслительные операции (анализ, сравнение, синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизация и др.), методы проблемного обучения, ТРКМ *через чтение и письмо*, исследовательскую деятельность.

Материалы и методы

Авторы статьи спроектировали ТРКМ *через решение разноуровневых задач*, основанных на приемах для развития критического мышления. Эти приемы включают графическую аргументацию, критический анализ текста, техники продолжения текста, контекстуальную интерпретацию, анализ контента, выявление софизмов в аргументации и доказательстве тезиса, а также разработку метафор на содержании текста. Остановимся подробнее на методах контекстного осмысления текста [3].

Контекст определяется как речевое или ситуационное окружение текста или его составляющих, содействующих наиболее точной идентификации смыслов и значений отдельных слов и фраз [15].

К функциям контекста в образовательном процессе можно отнести следующее:

- углубленное понимание изучаемых понятий в более широких философских и междисциплинарных связях;
- формирование метакогнитивных способностей – «мышления высшего порядка» (М. Липман) [17, с. 24; 18].

Использование в образовательном процессе заданий на контекст осуществляется с целью формирования у обучающихся умений находить смыслы в содержании учебной дисциплины через установление его связей с профессиональной, духовной, социальной, личной жизнью обучающегося при их рассмотрении в каком-либо контексте [19, 20]. При контекстном преподавании предполагается оказание педагогом помощи обучающемуся в выявлении смыслов через определение контекста между знаниями и умениями осваиваемого учебного предмета, опытом реализации его культурной, социальной сфер жизни. Исследователи считают, что учебный материал следует представлять в контексте, чтобы лучше его усваивать. Например, информацию по математике стоит подавать через призму физики, истории или психологии, то есть в нематематических рамках [16, с. 219].

В данном исследовании были разработаны разнообразные приемы (техники) для анализа содержания текста в контексте, включая контекстуальную интерпретацию, пересказ, оценку, постановку вопросов, критический анализ и др.:

1. Проведите контекстуальный анализ, разбор образовательного материала, литературного произведения или видеоконтента, фокусируясь на теме, предложенной преподавателем или учеником.
2. Напишите рецензию на выступление (ответ или сообщение обучающегося), которая будет включать его контекстуальное осмысление в отношении

экологической проблемы, демографических вопросов, жизни в мультикультурном обществе, морально-этических аспектов или культуры межкультурной коммуникации.

3. Сформулируйте контекстуальные вопросы от лица персонажей литературного произведения, обращенные к читателям, автору, героям фильмов или современным общественным и политическим фигурам, которые будут касаться темы урока с точки зрения глобальных проблем общества и др.
4. Произведите контекстуальный анализ содержания параграфа, рассказа, отрывка из произведения и др., в котором переданы мнения литературных персонажей или известных общественных деятелей, в свете переосмысливания содержания учебного занятия, моральных и этических вопросов, а также актуальных глобальных проблем и прочих аспектов.
5. Напишите эссе в контексте (можно в виде автобиографии, фантастической или детективной повести), которое будет содержать размышления о научных концепциях одной из учебных дисциплин или о вопросах культурно-национальных взаимоотношений.
6. Напишите контекстуальный рассказ о себе, раскрывающий описание своих жизненных ценностей, целей самосовершенствования, планов, гражданской позиции, идентичности, патриотизма, толерантности, включающий осмысление основных понятий, содержания темы урока.
7. Проведите контекстуальный критический анализ учебного видеоролика, ролика, выступления обучающегося, включающий осмысление современных моральных (глобальных) проблем.
8. Подготовьте контекстуальное выступление по содержанию учебной дисциплины / темы урока в свете современных общественных, геополитических или экологических вопросов, используя метафорические выражения.

Предлагаем педагогам и специалистам в области повышения квалификации учителей рекомендации по созданию задач для учащихся, касающиеся разработки заданий на контекстный анализ и критическую интерпретацию текстов или видеоматериалов через призму определенной теории или концепции.

1. Ознакомьтесь с текстом или просмотрите учебное видео, подлежащее контекстуальному анализу, выявите ключевые смыслы и идеи, которые стремился донести автор.
2. Поделитесь, какие новые мысли, идеи или подтексты пришли вам на ум после прочтения текста / просмотра видеоролика.
3. Предложите контекстное осмысление новых подтекстов, идей, сложившихся после просмотра видеоролика, ознакомления с текстом, отметив, в свете какой концепции / теории можно раскрыть, осветить содержание рассматриваемого текста, ролика (например, в аспекте идей теории культурно-исторических типов Н.Я. Данилевского или теории развития цивилизаций А. Тойнби и др.).
4. Повторно изучите основные положения выбранной научной теории, определите их суть и значение. Оцените, насколько новые идеи, подтексты (появившиеся после прочтения текста, просмотра ролика) согласуются с ключевыми позициями определенной концепции, теории.

5. Опишите, каким образом конкретные теоретические идеи или концепции соотносятся с поступками и поведением персонажей или героев, представленных в тексте или видео. В чем именно действия героев соотносятся с теоретическими утверждениями? (например, проанализируйте поступки персонажей анимационного фильма «Печень» с точки зрения этической теории Н.А. Бердяева и других философов).
6. Разъясните, какие действия героев или события в тексте / видео противоречат конкретным концепциям и теоретическим положениям.
7. Произведите контекстуальное толкование, интерпретацию видеоконтента, текста в аспекте одной из теорий или концепций, оформите в виде презентации или доклада.

Предлагаем методические рекомендации к контекстуальной интерпретации, контекстуальному критическому анализу текста, видеоконтента в аспекте определенной учебной дисциплины, которыми могут пользоваться педагоги при разработке заданий для обучающихся, преподаватели системы дополнительного профессионального образования:

1. Ознакомьтесь с текстом или видеоматериалом, который требует критической интерпретации, и определите, какая ключевая идея была заложена автором.
2. Расскажите, какие новые идеи, смыслы или подтексты появились у вас после изучения текста или просмотра видео.
3. Укажите дисциплину, в рамках которой можно проанализировать новые смыслы и подтексты, возникшие у вас после прочтения или просмотра видеоконтента.
4. Определите, каким образом можно развить и проанализировать новые идеи через контекстуальное осмысление текста или видео с учетом основных понятий, принципов и закономерностей, относящихся к вашей учебной дисциплине.
5. Проведите сопоставление между персонажами или действующими лицами, описание которых дается в тексте или видеоматериале, и сущностью основных понятий, отраженных в учебном предмете, их содержанием и др. Это сравнение поможет углубить, раскрыть, развить понимание новых смыслов, подтекстов.

Сравнительными элементами могут служить следующие:

- *действующие лица, герои видеоматериала или текста:* они сопоставляются с представителями деятельности, отраженной в содержании конкретного учебного предмета и др. (например, взаимоотношения бабули и юноши из мультфильма «Печень» сравниваются со взаимодействием «отцов» и «детей» из романа И.С. Тургенева и др.);
- *функции и роли:* действия исполнителей ролей видеоролика сравниваются с обязанностями, функциями кого-либо в рамках определенной дисциплины (например, в рамках курса по предпрофильной подготовке «Инвестиционные риски» поведение медведицы, вставшей на защиту медвежонка, сравнивается с задачей государства по сопровождению, покровительству малых предприятий, испытывающих трудности в условиях рыночной конкуренции);
- *суть явлений и событий* в видеоматериале или тексте сравнивается с сущностью процессов, отраженных в рамках определенной темы

- учебной дисциплины (например, конкуренция в природе сравнивается с рыночной конкуренцией в курсе «Инвестиционные риски» и др.);
- *события, действия, деятельность*, происходящие в обществе и природе, сопоставляются с поступками персонажей ролика или текста. Например, в видеоконтенте «Стой, не вздумай сломаться!» побег медвежонка от пумы рассматривается через призму взаимодействия участников рынка, столкновения их интересов, борьбы.
6. Представьте контекстуальный анализ текста или видеоконтента в аспекте выбранных элементов сравнения, которые определяют новое осмысление текста, появление новых смыслов, понимание сущности ключевых понятий текста.
 7. Подготовьте материал в формате доклада или презентации.

Результаты исследования

Представляем примеры применения приемов контекстного анализа текста, используемых в системе повышения квалификации учителей Московской области. В ходе самостоятельной работы педагогам, обучающимся в системе ДПО, было предложено задание в рамках курса по развитию функциональной грамотности. Им необходимо было ознакомиться с видеороликом «Стой до конца, не вздумай сломаться!» (3 мин) (ссылка ролик: <https://yandex.ru/video/preview/7509778926602947064>) и затем интерпретировать его или провести критический анализ в различных контекстах.

Опираясь на прием интерпретации и критического анализа видеоконтента, текста в контексте определенной теории, концепции или содержания учебной дисциплины, педагоги в системе повышения квалификации спроектировали ряд задач для обучающихся.

1. Автор задания *Е.В. Стипаненко, учитель биологии МБОУ лицей № 8 в г. Солнечногорске Московской области, предлагает рассмотреть видеоролик «Стой до конца, не сдавайся!» в контексте дарвиновской теории эволюции, акцентируя внимание на нескольких ключевых аспектах:*
 - *межвидовая борьба*: ролик иллюстрирует острое столкновение между хищником (пумой) и потенциальной жертвой (медвежонком вида барibal), обитающими в Северной Америке. Это демонстрирует механизмы борьбы за пищу и ресурсы, которые являются основой естественного отбора;
 - *«адаптация к неблагоприятным условиям»*: в видеоролике медвежонок сталкивается с экстремальными условиями среды – преодолевает быструю реку с порогами, что требует от него значительных адаптивных способностей. Этот эпизод ярко показывает, как особи преодолевают трудности, что является важным фактором естественного отбора;
 - *«естественный отбор и адаптация»*: Чарльз Дарвин определил естественный отбор как основной механизм эволюции, при котором наиболее приспособленные особи выживают и передают свои адаптивные черты потомству. В контексте ролика преодоление препятствий служит примером таких адаптаций, сформированных под воздействием естественного отбора;
 - *«влияние среды на эволюцию»*: с появлением дарвиновской теории адаптацию организмов стали рассматривать как результат взаимодействия

с конкретными условиями внешней среды. В данном случае среда Северной Америки с ее реками и хищниками играет значительную роль в формировании поведенческих и физических адаптаций медведей и пум. Таким образом, видеоролик становится наглядным пособием для изучения принципов эволюционной теории Дарвина, демонстрируя борьбу за существование, адаптацию к среде и действие естественного отбора.

Автор задания обращает внимание на то, в видео демонстрируются следующие *поведенческие адаптации*:

- *демонстративное устрашающее поведение медвежонка*: громкие рычащие звуки в одиночной стычке с хищником, цель которых – не призыв на помощь, а буквально попытка запугать противника;
 - *забота о потомстве*: активное материнское вмешательство – самка предупредительно кричит пуме о готовности защищать свое потомство. Это инстинктивный акт защиты и заботы. Материнская близость к детенышу, вероятно, осуществляемая на расстоянии посредством наблюдения, позволила вовремя отогнать угрозу. Забота о потомстве как генетически предопределенный механизм у медведей – врожденная стратегия поведения, характерная для каждого вида животных.
2. Автор задания А.А. Рожков, учитель истории МБОУ «Раменская СОШ», Шаховской район, с. Раменье Московской области, предлагает рассмотреть видеоролик «Стой до конца, не сдавайся!» в контексте «глубинной экологии» Арне Нэсса.

Рассмотрим решение задания, предложенное педагогом.

«На основе понимания глубоких взаимосвязей и ценностей природы (Нэсс) данный фильм предстает как выразительный образ антропоцентрической идеологии – подхода, который аморален с точки зрения сохранения биологического равновесия планеты. В ролике просматриваются следующие ключевые положения через призму «глубинной экологии» Арне Нэсса:

- «нарушение естественных связей»: похищение детенышей пумы и медведя из их родных семей (для снятия ролика) – это грубое вмешательство в природные процессы, что противоречит принципам «глубинной экологии», где важность сохранения целостности биологических систем неоспорима. Каждое животное лишено естественного окружения и свободы выбора;
- «создание искусственных стрессовых ситуаций»: режиссерские манипуляции ставят зверей в условия, которых они инстинктивно избегают (конфронтация хищника с добычей), что является формой насилия над природными механизмами адаптации и выживания;
- «угроза жизни животных»: эпизоды, где медвежонок подвержен риску утопления или пума вынуждена участвовать в конфликтах, демонстрируют пренебрежение к ценности каждой отдельной жизни – основному постулату «глубинной экологии»;
- «антропоморфизация»: придание животным человеческих черт и эмоций ради сюжетного эффекта игнорирует их уникальную психологию, основанную на инстинктах и биологической природе. Это не только

искажение реальности, но и отказ признавать особую ценность каждого вида;

- «экономическая эксплуатация»: использование животных исключительно ради прибыли без учета их благополучия подчеркивает антропоцентрическую модель отношений человека с природой – отношение потребителя к ресурсу, что противоречит идеям Нэсса о взаимозависимости и уважении ко всем формам жизни;
- «проблематика теории антропоцентризма»: подобные фильмы служат ярким примером того, как теория антропоцентризма в реальности приводит к разрушительным практикам, игнорируя глубокие связи и взаимозависимости между живыми существами.

Таким образом, данный видеоролик выступает мощным иллюстративным материалом для критического осмысления антропоцентристских подходов в современной культуре через призму «глубинной экологии». С другой стороны, теория – это только теория, исключительная правильность которой сомнительна.

3. Автор задания Л.Н. Корягина, учитель географии МБОУ СОШ № 14, г. Сергиев Посад Московской области, предлагает рассмотреть видеоролик «Стой до конца, не сдавайся!» в контексте экономики, истории, политики, ценностей семьи.

Рассмотрим решение задания, предложенное педагогом.

- А. Анализ видеоролика «Стой, не вздумай сломаться!» в контексте состояния рыночной экономики. «Тема данного видеоролика глубоко отражает концепцию роли государства в современной экономической системе, выявляя ключевую функцию – установление и поддержание правовой базы, которая обеспечивает справедливые условия для всех участников рыночных отношений. В мире природы, где борьба за выживание является нормой, доминирующую позицию занимает сильнейший представитель. В аналогичной манере в рыночной экономике государство выступает в роли арбитра, гарантирующего равные права и возможности для всех участников. Каждый субъект экономического обмена стремится к максимизации собственной выгоды, подобно тому, как хищник преследует свою добычу, что порождает сложные полезно-вредные отношения. В периоды экономических кризисов мелкие предприятия оказываются наиболее уязвимыми и крупные игроки начинают доминировать, что ведет к монополизации. В такой ситуации государство как более сильный регулятор вступает на сцену, обеспечивая равноправие всех участников. Это сравнимо с защитой медвежонка медведицей от более мощного хищника, что предоставляет малым предприятиям условия для развития и обеспечения конкурентоспособности. Государственные структуры, подобно «ночному сторожу», предотвращают злоупотребления и монополии, защищая интересы малого бизнеса. Их вмешательство необходимо для поддержания эффективной конкуренции и предотвращения неэффективного подавления одних участников другими, что аналогично поддержанию биологического разнообразия в природе. Кроме того, видеоролик подчеркивает важность соблюдения

законности в экономической деятельности. Нарушения со стороны юридических лиц лишь укрепляют необходимость тесной связи государства и права, где каждое действие должно соответствовать законодательству, исключая возможность недобросовестной конкуренции и подавления одних участников другими нечестными методами».

Б. Интерпретация видеоролика «Стои до конца, не вздумай сломаться!» в контексте политики. Продолжая интерпретацию видеоролика в контексте современной российской политики и международных отношений, можно выделить следующие ключевые аспекты:

- *«принцип сильного государства в мировой политике»*: ДНР в роли медвежонка символизирует концепцию «уязвимого» или «слабого» государства, которое без поддержки «большого» игрока (РФ) не может выжить в условиях международной конкуренции. Это подчеркивает важность наличия сильного союзника в мировой политике. Медведица (Россия) представляет идею сильного государства, способного защищать свои интересы и союзников, что соответствует внешнеполитической доктрине России, акцентирующей на укреплении суверенитета и независимости;
- *«вопрос территориальной целостности»*: медвежонок (Крым) символизирует спорный вопрос территориальной принадлежности, где «отбившийся» регион стремится вернуться в «семью» (Россия). Это отражает российскую позицию по Крыму как «возвращение» исторически «своей» территории. Агрессивная львица (Запад) олицетворяет международное сообщество, которое, по мнению России, пытается не только «съесть» Крым, но и ослабить Россию в целом, не признавая ее интересы;
- *«гуманитарная политика и роль России»*: последняя сцена с облизыванием ран медвежонка символизирует не только гуманитарную помощь, но и более широкий подход России к поддержке «дружественных» стран и регионов. Это включает в себя не только материальную помощь, но и дипломатическую поддержку, военное присутствие и защиту в международных организациях. Пример с ДНР и ЛНР также демонстрирует, как Россия использует гуманитарные аргументы для обоснования своего вмешательства в дела соседних государств;
- *«концепция «защитника» и «агрессора»*: медведица (Россия) предстает в роли защитника, что соответствует официальной риторике о защите русскоязычного населения и «своих» интересов в регионе. Львица (Запад) олицетворяет агрессивного противника, что усиливает нарратив о внешнем давлении и угрозе со стороны Запада;
- *«внутренняя политика и идеология»*: видеоролик также отражает внутреннюю идеологическую повестку России, подчеркивая единство народа и государства, патриотизм и готовность защищать «своих». Сюжет укрепляет национальную идентичность и поддерживает идею «собираения земель» и восстановления «исторической справедливости»;

- «международные санкции и изоляция»: в контексте международных санкций против России видеоролик может интерпретироваться как отражение ощущения изоляции и необходимости сплочения внутренних сил перед лицом внешнего давления.

Таким образом, видеоролик «Стой до конца, не вздумай сломаться!» в контексте российской политики становится мощным инструментом для пропаганды и поддержки официальной риторики, подчеркивая идею сильного государства, защищающего свои интересы и «своих» в условиях международной конкуренции и конфликтов.

В. Анализ видеоролика «Стой, не вздумай сломаться!» в контексте семейных ценностей. С точки зрения духовно-нравственной этики этот ролик учит нас стойкости и защите близких. В чем заключается материнская любовь? Как она проявляется? На эти вопросы размышляет создатель ролика. Режиссер уверен, что материнская любовь не знает границ, она велика и всемогуща. Она проявляется в заботе, готовности отдать последнее ради ребенка и защите его от любой угрозы. Кроме того, матери способны продемонстрировать свою любовь через обучение и поддержку детей в их взрослении. Мамы идут на многочисленные жертвы ради своих «сокровищ». В этом видео любовь матери раскрыта во всех ее аспектах. Мать позволяет медвежонку самостоятельно преодолевать трудности, оставаясь рядом, чтобы поддерживать его. Но если она замечает серьезную опасность, то тут же вступает в борьбу за его защиту. В русской литературе много примеров материнской любви, как, например, в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где мы видим, как мать Пульхерия Александровна жертвует всем ради своего сына.

Стоит подчеркнуть, что задания, направленные на развитие критического мышления у учащихся, разрабатывались педагогами не только в рамках курсов повышения квалификации, но и в рамках работы инновационной площадки, созданной при «Корпоративном университете развития образования» Московской области в лице г. Истры. Эта площадка включала реализацию различных инновационных проектов, таких как «Одаренные дети» и другие. Педагоги внедрили созданные ими задания в образовательный процесс в ходе преподавания своих дисциплин.

Экспериментальная работа по внедрению ТРКМ через решение многоуровневых задач, разработанных педагогами, обучавшимися в системе дополнительного образования, проводилась по различным учебным предметам, включая литературу, географию, обществознание, биологию и историю для 6–11-х классов. Проектные группы учителей (всего 112 человек) из города Истры и СОШ № 17 в Одинцово создавали разноуровневые задания, используя приемы, способствующие развитию критического мышления, такие как структурирование аргументации с помощью графических схем, критический разбор текста, продолжение текста, контекстуальное осмысление и выявление софизмов.

В результате реализации ТРКМ через решение разноуровневых заданий у педагогов формировался опыт критического мышления,

выраженный в их умениях разрабатывать задания, предполагающие занятие аргументированной позиции, высказывание сомнений к устоявшимся положениям, истинам, осуществление оценки альтернативных точек зрения, проявление вежливого скептицизма к другим суждениям, позициям и др.

Критерий критичности, являющийся индикатором сформированности опыта критического мышления, характеризуется такими показателями:

- *умение делать умозаключения, мыслить взвешенно, аргументированно, логично* и др. (тесты по определению уровня развития критического мышления [21]);
- *умение производить оценку различных точек зрения, позиций, определять противоречивость суждений, мыслить альтернативно* и др. (методика определения индивидуальной меры рефлексивности [22]).

Анализ результатов диагностики на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы продемонстрировал, что в экспериментальных группах наблюдаются более высокие показатели развития критического мышления педагогов: 26,72 % по высокому уровню и 33,62 % по уровню выше среднего. В контрольных группах зафиксированы следующие цифры: 14,28 и 20,16 % соответственно. Низкий уровень критического мышления проявляется в показателях контрольных (18,10 %) и экспериментальных (31,93 %) групп. Показатели по среднему уровню в обеих группах зафиксированы примерно одинаково (21,55 и 33,61 %), и различия между ними статистически незначимы (уровень средний $\varphi = 2,09$, различий нет, $\varphi_{\text{эмп}} < \varphi_{\text{крит}}$). Статистический анализ подтвердил значимые различия между контрольными и экспериментальными группами педагогов в контексте развития их критического мышления (высокий уровень $\varphi = 2,39$; уровень выше среднего $\varphi = 2,35$; низкий уровень $\varphi = 2,43$), что указывает на достоверные различия ($p \leq 0,01$). Положительная динамика в развитии критического мышления зафиксирована на контрольном этапе, особенно в категории выше среднего, где уровень вырос с 15,5 до 33,62 % ($\varphi = 3,27$, есть различия, $p < 0,05$); по высокому уровню – с 9,4 до 26,72 % ($\varphi^* = 2,78$, есть различия, $p < 0,05$).

Таким образом, реализация в образовательном процессе приемов, определяющих развитие критического мышления, на основе которых были разработаны задания для разноуровневого обучения, обусловила сформированность опыта критического мышления субъектов образования.

Обсуждение и заключение

На обсуждение выносятся следующие *педагогические условия*, необходимые для активного включения педагогов в разработку заданий, определяющих развитие критического мышления у обучающихся, на курсах повышения квалификации педагогических кадров:

- выделение референтной группы педагогов – слушателей курса ПК, обуславливающей равнение на нее остальных педагогов, посредством презентации

лучших самостоятельных работ (по развитию критического мышления обучающихся) как в группе на очном занятии, так и посредством размещения лучших работ на платформе системы Moodle при реализации курсов в онлайн-режиме;

- педагогическая поддержка и помощь педагогам в написании и публикации ими статей, в которых представлены задания для обучающихся, определяющие развитие их критического мышления;
- планирование учебно-методического пособия, раскрывающего проблему разработки педагогических средств, определяющих развитие критического мышления обучающихся, в котором будут представлены лучшие работы педагогов;
- организация и проведение с педагогами рефлексии с использованием техник коучинга, определяющих занятие педагогами осознанной, активной позиции в разработке заданий высокого уровня сложности, определяющих развитие критического мышления.

К педагогическим условиям, определяющим активное включение педагогов в разработку заданий, определяющих развитие критического мышления, в рамках деятельности академической площадки в лице относим использование рефлексивных сессий, разработанных нами с использованием техник коучинга [23].

В результате исследования мы выделили *новые аспекты научного вклада*, касающиеся приемов развития критического мышления. К ним относятся: создание структуры аргументации через графическое представление, выявление софизмов в обосновании утверждений, использование метафор [3], а также новый прием критического анализа текста, представленный обновленным списком вопросов для его исследования [24]. Кроме того, среди приемов контекстного осмысления текста выделяются такие приемы, как контекстные интерпретация, пересказ, оценка, вопросы и критический анализ различных материалов, включая видео, художественные произведения, учебные материалы и др. *Теоретическую ценность нашего исследования* составляют методики, направленные на развитие приемов контекстного осмысления. В частности, это методика для интерпретации и критического анализа текста и видео через призму определенных теорий, концепций и положений, а также методики интерпретации и критического анализа материалов в аспекте учебных дисциплин. *Практическая значимость исследования* заключается в описании практического использования приемов на контекстное осмысление текста, методик их разработки на практике, в системе повышения квалификации педагогов Московской области, в их профессиональной деятельности. В частности, в статье приведены примеры заданий на контекстное осмысление текста, разработанных педагогами Московской области в рамках прохождения курсов в системе повышения квалификации педагогических кадров. Педагоги провели критический анализ видеоролика «Стой до конца, не вздумай сломаться!» в разной контекстуальной интерпретации: в рамках теории эволюции Чарльза Дарвина, концепции «глубинной экологии» Арне Нэсса, а также в контексте учебных предметов, таких как экономика, история и политика, и важных для семьи ценностей. Изложенные в исследовании приемы, основанные на контексте, и методики к их проектированию, направленные на развитие критического мышления, способствуют

углублению и обогащению теории моделирования приемов, предназначенных для формирования критического мышления у обучающихся. Это открывает новые возможности для дальнейшего развития в данной области.

Анализ опыта реализации технологии развития критического мышления проектными командами педагогов, обучившихся в системе ДПО, деятельность которых была связана с разработкой разноуровневых заданий, показал позитивную динамику сформированности уровней их опыта критического мышления. Это дало нам возможность считать эффективными педагогические средства и условия, определяющие развитие критического мышления. Полагаем, что в последующем исследовании подлежат разработке прием «Продолжить текст в разных контекстах» и методика разработки этого приема педагогами, обучающимися в системе ДПО, специалистами системы ПК педагогов.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.12.2024) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 05.08.2024).
2. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
3. Жураковская В.М. Развитие критического мышления обучающегося как фактора формирования его функциональной грамотности: теория и проектирование: учеб.-метод. пособие. – М.: Ким Л.А., 2023. – 402 с.
4. Озерова Т.С., Воронина Л.В. Критическое мышление в профессиональной деятельности будущих горных инженеров-геологов // Педагогическое образование в России. – 2021 – № 3. – С. 150–156.
5. Старостина Н.Н., Гмызина Г.Н., Лукьянова М.И. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8. – Вып. 2 (30). – С. 104–111.
6. Фоменко Т.М. Критическое мышление как основа обучения критическому чтению студентов языковых факультетов // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 248–255.
7. Вадбольская Н.В., Лучникова А.В. Обучение критическому мышлению на занятиях по английскому языку для студентов неязыковых специальностей // Евразийский союз ученых. – 2017. – № 12–3 (45). – С. 4–7.
8. Rizakhojayeva G.A., Akeshova M.M., Orazali I.Sh. Instruction for critical thinking: fostering tourism students twenty-first century skills // Теория и методика физической культуры. – 2022. – No. 2 (68). – Pp. 6–12.
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 140 с.
10. Hwang G.J., Zou D., Wu Y.X. Correction to: Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Education Tech Research*. 2023. Dev. 71. P. 1391.
11. Wale B.D., Bishaw K.S. Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian. J. Second. Foreign. Lang.* 2020. Educ. 5. P. 9.
12. Disson, A. A critical issue: assessing the critical thinking skills and dispositions of undergraduate health science students. *Discov Educ* 2, 21 (2023). <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00044-z>

13. Zhai J., Zhang H. Critical thinking disposition of medical students in Anhui Province, China: a cross-sectional investigation. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. No. 1. P. 652.
14. Ahmady S., Shahbazi S. Impact of social problem-solving training on critical thinking and decision making of nursing students. *BMC nursing*. 2020. Vol. 19. No. 1. Pp. 1-8.
15. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
16. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
17. Lipman M. The reflective model of educational practice. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Pp. 9–27.
18. Калашиникова В.Г. Контекст и контекстный подход в образовании // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 40-49.
19. Jonson E.B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.
20. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики: учеб. пособие. – Харьков, 2001. – 274 с.
21. Волков Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. – 2015. – № 3. – С. 5-23 [Электронный ресурс]. – URL: <https://evolkov.net/critic.think/tests/index.html> (дата обращения: 29.02.2024).
22. Карнов А.В. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – 18 с.
23. Жураковская В.М., Оличева О.А. Коуч-технология как психолого-педагогический механизм включения педагога в инновационные процессы // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 1.А. – С. 524-536.
24. Жураковская В.М., Кривых С.В. Развитие критического мышления обучающихся как фактор формирования их функциональной грамотности // Вестник Самарского государственного политехнического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 17-34 [Электронный ресурс]. – URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/issue/view/8182> (дата обращения: 29.02.2024).

References

1. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 No. 1642 (red. ot 26.12.2024) «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» [Resolution of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 No. 1642 (as amended on 26.12.2024) «On approval of the state program of the Russian Federation «Education Development»]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (accessed August 05, 2024).
2. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti. Pod red. M.S. Dobryakovoï, I.D. Frumina [Universal competences and new literacy: from slogans to reality. Ed. M.S. Dobryakova, I.D. Frumina]. Moscow: Izd. dom Vyshej shkoly ekonomiki, 2020. 472 p.
3. Zhurakovskaya V.M. Razvitie kriticheskogo myshleniya obuchayushchegosya kak faktora formirovaniya ego funkcional'noj gramotnosti: teoriya i proektirovanie: ucheb.-metod. posobie [Development of a student's critical thinking as a factor in the formation of his functional literacy: theory and design: educational manual]. Moscow: Kim L.A. Publ., 2023. 402 p.
4. Ozerova T.S., Voronina L.V. Kriticheskoe myshlenie v professional'noj deyatel'nosti budushchih gornyh inzhenerov-geologov [Critical thinking in the professional activities of future mining geologists]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021. No. 3. Pp. 150–156.
5. Starostina N.N., Gmyzina G.N., Luk'yanova M.I. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka [Development of critical thinking of students in the process of learning a foreign language]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. 2019. Vol. 8. Issue 2 (30). Pp. 104–111.

6. Fomenko T.M. Kriticheskoe myshlenie kak osnova obucheniya kriticheskomu chteniyu studentov yazykovykh fakul'tetov [Critical thinking as the basis for teaching critical reading to students of language faculties]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2017. No. 6. Pp. 248–255.
7. Vadbol'skaya N.V., Luchnikova A.V. Obuchenie kriticheskomu myshleniyu na zanyatiyah po anglijskomu yazyku dlya studentov neyazykovykh special'nostej [Teaching critical thinking in English classes for students of non-linguistic specialties]. *Evrasijskij soyuz uchenyh*. 2017. No. 12–3 (45). Pp. 4–7.
8. Rizakhoyayeva G.A., Akeshova M.M., Orazali I.Sh. Instruction for critical thinking: fostering tourism students twenty-first century skills. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury*. 2022. No. 2 (68). Pp. 6–12.
9. Mushtavinskaya I.V. Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya: ucheb.-metod. posobie [Technology for the development of critical thinking in the classroom and in the teacher training system: educational and methodological manual]. St. Petersburg: KARO Publ., 2009. 140 p.
10. Hwang G.J., Zou D., Wu Y.X. Correction to: Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Education Tech Research*. 2023. Dev. 71. P. 1391.
11. Wale B.D., Bishaw K.S. Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian. J. Second. Foreign. Lang.* 2020. Educ. 5. P. 9.
12. Dissen, A. A critical issue: assessing the critical thinking skills and dispositions of undergraduate health science students. *Discov Educ* 2, 21 (2023). <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00044-z>
13. Zhai J., Zhang H. Critical thinking disposition of medical students in Anhui Province, China: a cross-sectional investigation. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. No. 1. P. 652.
14. Ahmady S., Shahbazi S. Impact of social problem-solving training on critical thinking and decision making of nursing students. *BMC nursing*. 2020. Vol. 19. No. 1. Pp. 1–8.
15. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. St. Petersburg: Piter Publ., 2000. 512 p.
16. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta [Psychology of intelligence]. St. Petersburg: Piter Publ., 2002. 272 p.
17. Lipman M. The reflective model of educational practice. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Pp. 9–27.
18. Kalashnikova V.G. Kontekst i kontekstnyj podhod v obrazovanii [Context and contextual approach in education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019. No. 4. Pp. 40–49.
19. Jonson E.B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.
20. Tyaglo A.V. Kriticheskoe myshlenie na osnove elementarnoj logiki: ucheb. posobie [Critical thinking based on elementary logic: textbook]. Kharkov, 2001. 274 p.
21. Volkov E.N. Testy kriticheskogo myshleniya: vvodnyj obzor [Tests of critical thinking: an introductory review]. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2015. No. 3. Pp. 5–23. <https://evolkov.net/critic.think/tests/index.html> (accessed February 29, 2024).
22. Karpov A.V. Metodika opredeleniya individual'noj mery refleksivnosti [Methodology for determining an individual measure of reflexivity]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2003. Vol. 24. No. 5. 18 p.
23. Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A. Kouch-tekhnologiya kak psihologo-pedagogicheskij mekhanizm vklyucheniya pedagoga v innovacionnye processy [Coaching technology as a psychological and pedagogical mechanism for including a teacher in innovative processes]. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019. Vol. 9. No. 1.A. Pp. 524–536.

24. Zhurakovskaya V.M., Krivyyh S.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya obuchayushchihsya kak faktor formirovaniya ih funkcional'noj gramotnosti [Development of critical thinking of students as a factor in the formation of their functional literacy]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023. Vol. 20. No. 3. Pp. 17–34. <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/issue/view/8182> (accessed February 29, 2024).

Информация об авторах

Вера Михайловна Жураковская, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Управление», Корпоративный университет развития образования Московской области, Москва, Российская Федерация. E-mail: gvera66@mail.ru
Researcher ID AAW-7742-2021
ORCID ID 0000-0003-2056-1801

Ольга Анатольевна Оличева, кандидат исторических наук, директор МОУ «Лицей г. Истра», Москва, Российская Федерация. E-mail: licey-istra@mail.ru
Researcher ID AAW-7793-2021
ORCID ID 0000-0002-1377-1256

Information about the authors

Vera M. Zhurakovskaya, Doc. Ped. Sci., Professor at the Department of Management, Corporate University of Education Development in Moscow region, Moscow, Russian Federation. E-mail: gvera66@mail.ru
Researcher ID AAW-7742-2021
ORCID ID 0000-0003-2056-1801

Olga A. Olicheva, Cand. Hist. Sci., Head of the Lyceum in Istra, Moscow, Russian Federation. E-mail: licey-istra@mail.ru
Researcher ID AAW-7793-2021
ORCID ID 0000-0002-1377-1256