



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

№ 4(48)
2020

ISSN 1991-8569

ВЕСТНИК Самарского Государственного Технического Университета

2020
Выпуск 4 (48)

Серия «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

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

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

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

Рекомендован ВАК

Индексация:

РИНЦ (Science Index)
Google Scholar
Ulrich's Periodicals Directory
WorldCat
Cyberleninka

Контакты:

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

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
http://science.samgtu.ru/vestnik_samgtu
<https://journals.eco-vector.com/1991-8569/>

Распространяется по подписке:
Индекс **18107** в каталоге Роспечати
Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 7,87.
Тираж 500 экз. Цена свободная.
Оригинал-макет изготовлен
ООО «Эко-Вектор Ай-Пи»,
191186, Санкт-Петербург,
Аптекарский переулок, 3А, 1Н

Редактор *Г.В. Загребина*
Выпускающий редактор *Е.С. Захарова*
Компьютерная верстка *И.О. Миняева*

Отпечатано в типографии Михаила Фурсова.
196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, 69.
Тел.: +7(812) 646-33-77. Заказ № 0-10406-IV.
Подписано в печать 30.12.2020. Цена свободная

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

© Авторы, 2020

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2020

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Виктория Вадимовна Доброва, канд. психол. наук, доцент
(Самара, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛИ 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

Г.В. Акопов – д-р психол. наук, проф. (Самара, Россия)
Т.А. Барышева – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)
А.К. Белоусова – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)
Ю.М. Забродин – акад. РАК им. К.Э. Циолковского, д-р психол.
наук, проф. (Москва, Россия)
Ю.Н. Зиятдинова – д-р психол. наук, доц. (Казань, Россия)
В.А. Курина – д-р психол. наук, проф. (Самара, Россия)
А.В. Москвина – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Л.П. Меркулова – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия)
Г.С. Прыгин – д-р психол. наук, проф. (Набережные Челны, Россия)
В.Г. Рындак – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.И. Руднева – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
А.Н. Сухов – д-р психол. наук, проф. (Рязань, Россия)
В.П. Фурманова – д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)
И.М. Шадрин – 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)
В. Вукотич – д. экон. н., проф. (Подгорица, Черногория)
Л. Стосич – д. соц. н., проф. (Вране, Сербия)
П.Б. Сейткасы – д-р пед. наук, проф. (Астана, Казахстан)
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)
Х.Н. Сильва – д-р мат. наук, проф. (Лиссабон, Португалия)
Я. Лавонен – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)

VESTNIK of Samara State Technical University

2020
Issue 4(48)

Series «PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES»

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founders

Samara State Technical University

Indexation

Russian Science Citation Index
Google Scholar
Ulrich's Periodical Directory
WorldCat
Cyberleninka

Editorial contact

Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
http://science.samgtu.ru/vestnik_samgtu
<https://journals.eco-vector.com/1991-8569>

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Russian Post"
service with index 18107

Publisher

LLC "Eco-Vector IP"
Aptekarskiy lane 3, A,
office 1H, Saint Petersburg,
Russia, 191186
Phone: +7(812)648-83-67

EDITOR-IN-CHIEF

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

DEPUTY CHIEF EDITORS

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

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

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

EDITORIAL BOARD

G.V. Akopov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Samara, Russia)
T.A. Barysheva, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)
A.K. Belousova, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)
Y.M. Zabrodin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
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)
L.P. Merkulova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
O.N. Olejnikova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
G.S. Prigin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Naberezhnye Chelny, Russia)
V.G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
T.I. Rudneva, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
A.N. Sukhov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Ryazan, 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)
V. Vukotic, Dr. Econ. Sci., Prof. (Podgorica, Montenegro)
L. Stosic, Dr. Sociol. Sci. Prof. (Vranje, Serbia)
P.B. Seitkazy, Dr. Ped. Sci., Prof. (Astana, Kazakhstan)
R. Envefa, Dr. Psych. Sci., Prof. (Baton Rouge, USA)
T. Koraykina Antunes, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Matosinhos, Portugal)
E. van de Luijtgarden, Dr. Soc. Sci., Prof. (Sittard, the Netherlands)
J.N. Silva, Dr. Math. Sci., Prof. (Lisbon, Portugal)
J. Lavonen, Dr. Phys. and Chem. Sci., Prof. (Helsinki, Finland)

СОДЕРЖАНИЕ

■ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

I.G. Bakanova, J. Javorcikova

Features of e-learning organization in a modern university5

А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова, Д.Х. Година

**Информационные технологии в реализации языкового образования
в неязыковом вузе**16

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

V.V. Dobrova, T. Koryakina Antunes

Knowledge representation in Russian and European tradition29

С.Л. Рыков

Структурно-содержательная характеристика инновационной педагогической системы ...42

■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Чайка, В.А. Маштаков, О.С. Маторина, О.В. Стрельцов, О.Г. Меретукова

Моббинг-процесс как фактор психосоциального риска в учебных коллективах52

■ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

А.А. Проскурина

Самосознание учащихся и одаренность65

В.И. Волохова, М.И. Кошенова, Д.М. Шабанов

Исследование динамики психологического времени в эпоху юности75

CONTENTS

■ MODERN TRENDS IN EDUCATION

И.Г. Баканова, Я. Яворчикова

Особенности организации электронного обучения в современном вузе5

A.L. Morozova, T.A. Kostyukova, D.Kh. Godina

**Information technologies in the implementation of language education
in a non-linguistic university16**

■ THEORY OF PEDAGOGY

В.В. Доброва, Т. Корякина Антюнес

Представление знаний в российской и европейской науке29

S.L. Rykov

Structural and content characteristics of innovative pedagogical system42

■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

V.N. Chaika, V.A. Mashtakov, O.S. Matorina, O.V. Streltsov, O.G. Meretukova

Mobbing process as a psychosocial risk factor in educational groups52

■ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

A.A. Proskurina

The consciousness of schoolchildren and giftedness65

V.I. Volokhova, M.I. Koshenova, D.M. Shabanov

Study of psychological time dynamics at the age of youth75

FEATURES OF E-LEARNING ORGANIZATION IN A MODERN UNIVERSITY

© *I.G. Bakanova*^{1,2}, *J. Javorcikova*³

¹ Samara State Transport University, Samara, Russian Federation

² Samara State Technical University, Samara, Russian Federation

³ Univerzita Mateja Bela, Banskej Bystrici, Slovakia

Original article submitted 10.10.2020

Revision submitted 05.12.2020

■ For citation: Bakanova I.G., Javorcikova J. Features of e-learning organization in a modern university. Vestnik of Samara State Technical University. 2020;(4):5-15. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.1>

One of the most important areas of the educational system today is the widespread use of e-learning methods based on advanced information and telecommunication methods, modern pedagogical technologies. The article discusses the relevance of e-learning, its possibilities in the formation of a large number of students' skills necessary for their successful professional development. The necessity of using the e-learning management system in order to provide high-quality education is shown in the example of the developed e-course «Foreign language» for students – future engineers. Besides the article shows the possibilities of LMS (Learning Management System) of the Moodle educational content management system for implementing the priority goal of the higher education system. Moreover, both positive and negative sides of using LMS are summarized in the paper. Then it gives practical suggestions for high-quality integration of e-learning in the process of teaching and learning in the educational institution of higher education «Samara State Transport University» on the basis of effective management of the e-learning process and good management.

Keywords: e-learning, distance learning technologies, information technologies, LMS Moodle, individual educational trajectories.

Acknowledgement: the authors express their gratitude to the reviewers of the article, as well as to the colleagues to carry out the experimental work.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

© *И.Г. Баканова*^{1,2}, *Я. Яворчикова*³

¹ Самарский государственный университет путей сообщения, Самара, Россия

² Самарский государственный технический университет, Самара, Россия

³ Университет им. Матей Бела, Банска Быстрица, Словакия

Поступила в редакцию 10.10.2020

В окончательном варианте 05.12.2020

■ Для цитирования: Баканова И.Г., Яворчикова Я. Особенности организации электронного обучения в современном вузе // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. 2020. № 4(48). С. 5-15. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.1>

Широкое использование методов электронного обучения на основе перспективных информационных и телекоммуникационных, современных педагогических технологий является одним из значимых направлений функционирования системы образования сегодня. В статье рассматривается актуальность применения электронного обучения в данный момент времени, его возможности в формировании у обучающихся большого количества компетенций, необходимых для их успешного профессионального становления. Представлены возможности LMS (Learning Management System) системы управления учебным контентом Moodle для реализации приоритетной цели системы высшего образования. Показана необходимость использования системы управления электронным обучением в целях предоставления качественного образования на примере разработанного электронного курса «Иностранный язык» для студентов – будущих инженеров.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, информационные технологии, LMS Moodle, индивидуальные образовательные траектории.

Благодарность: авторы выражают благодарность рецензентам статьи, а также коллегам за проведение экспериментальной работы.

Introduction

Rapid changes that are taking place these days are a real challenge for our educational system and as a result require it to transform its traditional model. At the same time, much attention is focused on positive opportunities that were previously insufficiently developed. Thus, we are witnessing a new reality, which is based on the technological revolution and the achievements of industry 4.0. E-learning (e-learning, from the English. electron learning), which was previously one of the possible forms of the educational process, is becoming one of the most significant functional technologies. So, according to Similarweb, the Russian online educational platform Uchi.ru became one of the top ten sites in the world in the category «Education» in April 2020. According to the Zoom video conferencing service, the number of daily paid and free users in March 2020 exceeded 200 million, while in December 2019 the maximum number of users per day was 10 million [15].

Therefore, in the near future, the development of e-education will largely depend on the quality of information technology. According to the report «State of Technology in Education», presented by Promethean analysts, in the next 1-3 years, the leading position will be taken by cloud tools for organizing and conducting classes (35.8%). This is followed by online student assessment resources (31.4%), virtual and augmented reality (25.3%) is in third place, followed by programming and robotics technologies (21.8%), and distance learning is the final link (21.6%). Researchers are convinced that the absence of borders will be a characteristic feature of future education [9].

The purpose of the research is to show the positive aspects of using e-learning in contrast to the traditional format in a modern university, as well as the importance of using e-learning in the educational process because of the digitalization of our society. Moreover, the authors justify the effectiveness of e-learning management on the example of the «Foreign language» course in LMS Moodle.

1. Literature review

Today, the pedagogical community is actively discussing the issue of the education system in the «post-viral era». According to the expert assessment of the HSE rector Kuzminov, there will be a total transition of University education and office work to an online format [12]. Taking into account the wider possibilities of transmitting materials in an electronic form, it is difficult to disagree with the changes that await the classical model, which translates knowledge only in the classroom.

E-learning as a new form of education is fixed in the Federal Law «On education in the Russian Federation» № 273-FZ dated 29 December 2012, according to which «e-learning means the organization of the educational process with the use of databases and information presented in educational programs, information technologies, technical means, as well as information and telecommunication networks for the transmission of this information and interaction of participants of the educational process» [21].

E-learning became widespread in the mid-2000s, although, according to the foreign publication «Research on the Russian market of online education and educational technologies», in 2017 the share of online education in the world market was only 3% [17].

E-learning is considered as the acquisition of knowledge in an electronic form using personal computers, smartphones, tablets. In general, it means processing of the information presented in a text or multimedia form, communication and interactive communication. [15].

From a scientific point of view, a unified e-learning paradigm has not been developed yet. Many experts agree that it is possible to combine and modify existing theories and adapt them to e-learning. According to the majority of scientists, one of the most popular existing concepts about using e-learning are considered to be cognitivism (R. Mayer) and constructivism (A. Panzh and D. Panj) [16]. The theories of digital media and active learning are also relevant. So, according to A.V. Gartsoev, e-learning is seen as a set of approaches: system-based, object-oriented, communicative-activity, cognitive, and personality-oriented. Moreover, the author draws attention to the possibility of self-selection of content learning resources, control and self-control, and methods for facilitating the development of students' autonomy [4]. A.V. Solovov considers e-learning as a new form of the educational process, the main feature of which is independent work of students through a variety of electronic educational resources. Despite the fact that students and teachers work remotely, they can interact and communicate on the basis of electronic means of communication at any time [18]. Some researchers (R. Andrews) believe that e-learning requires the organization of a new learning concept [1]. Significant issues of implementing e-learning in the educational process are handled by O.M. Babanskaya, S.M. Velebinskaya, V.A. Slepukhin, V.A. Starodubtsev, A.I. Chuchalin, R. Mayer, R. Andrews, A. Panzh, and D. Panj and others. From the point of view of educational technologies, e-learning is considered as a part of mixed or distance learning technology. Taking into account the data of a recent survey conducted by Houghton Mifflin Harcourt [9], the majority of teachers (approximately 85%) view the potential of technologies that help them make the learning process more accessible and expand its capabilities very positively.

2. Materials and methods

A systematic approach to the development of the concept of «interview» allows us to conclude that there is a certain structure of interacting components. The term «system approach», which has become extremely common today, came into scientific use more than a decade ago.

The concept of «approach» can be defined «as a fundamental methodological orientation of a research, as a point of view from which the object of study is considered, as a concept or principle that guides the overall strategy of research» [20, p. 105]. According to its representatives (I.V. Brauberg, A.A. Ignatiev, E.M. Mirsky, V.N. Sadovsky, B.A. Starostin, E.G. Yudin, A.I. Yablonsky and others), a systematic approach is a methodological orientation of a research which considers the objects of a study in the form of systems, that is, sets of elements connected by interaction, and therefore acting as a single whole [6, p. 319]. N.G. Gorbushin characterizes the system approach as an explicit expression of procedures in the representation of objects as systems and methods of their research [8, p. 340].

Thus, a systematic approach to the development of the complex allows us to conclude that the structure of interacting components can develop in the process of personal development, ensuring its effective functioning, taking into account the specifics of the tools of the complex.

Taking into account the fact that a foreign language is both a goal of learning and a means of communication, obtaining information and self-expression, we consider the content of teaching a foreign language in accordance with an integrated approach, the scientific and methodological basis of which is the synthesis of academic disciplines, specific activities of teachers and students. An integrated approach is considered (V.V. Levchenko) as an effective model for developing learning techniques and allows you to rely on various subjects [13].

Training begins with the consideration of the role of a foreign language in the life of society, allows you to awaken interest in a foreign language. Thematic sections aimed at developing interests, emotional sphere, knowledge in various fields corresponds to the trend of continuing education and strengthening inter-subject relations.

The principle of accessibility when structuring thematic sections allows you to take into account the increasing complexity, the need for gradual involvement of students in the discussion of various communicative topics. An integrated approach based on the didactic principle of connecting learning with life demonstrates the importance of knowledge of a foreign language for practical purposes, as it helps to strengthen knowledge of different disciplines.

3. Research results

E-learning becomes particularly significant because of the introduction of the FSES in 3++, for which it is important to increase the independent content of students and reduce classroom work. According to the FSES HE 3++, e-learning is seen as one of the leading functions of the electronic information and educational environment of a university [15].

Therefore, one of the most valuable characteristics of e-learning is, the improvement of a large number of competencies among students (digital skills; the

ability to analyze information, information management; awareness of the importance of information and information technologies in modern society). Secondly, e-learning helps develop independence, self-control, and creative activity when performing group projects. It is also good to improve the skills of effective use of knowledge and skills in practice when creating new competitive, high-tech products. Moreover, e-learning particularly contributes to getting the higher level of learning through «the use of rapidly growing global educational resources. Besides, e-learning and distance learning technologies increase the share of students' independent work» [2].

Moreover, intelligent e-learning systems leave a «digital footprint» in real time, i.e. they monitor the academic behavior of students, namely, how and how many times they complete the test, whether they redo the task in case of failure, and how much time they spend studying each page. Based on the digital footprint, you can see the analytics of each participant and group work. Therefore, big data allows you to support the educational process, showing students the maximum possible achievements in the learning process [10].

Students can actively analyze the problem situation and errors, independently choose the way to solve problems, i.e. reflect. The flexibility of e-learning allows students to count on their own pace of work, repeatedly view the material, and return to it if necessary. High-quality e-courses today tend to be personalized, i.e. they are accompanied by surveys, questionnaires, and other feedback tools that allow students to influence the course content. Communication tools and cloud technologies provide an opportunity for teachers and students to interact together and complete group projects. The combination of e-learning and network communication allows students to build individual educational trajectories in accordance with the cognitive characteristics of their personality, knowledge and existing training, motivation, values, and planning time for training. Students become the subject of their own educational activities. E-learning also helps to organize students' personal educational environment, since it offers a large number of electronic resources [14].

The basic systems that implement e-learning in higher education institutions are LMS and moocs. LMS – Learning Management System) is a learning content management system that allows you to organize the learning process, grant access rights, keep track of students, show analytical reports, results of tasks and testing, use external information systems and apply mechanisms for both synchronous and asynchronous communication, and organize personalization. Moocs – mass open online courses) – platforms for open e-courses based on leading universities in Europe, the United States, and Russia that allow you to get education remotely using the global Internet. Moocs can be integrated as a part of e-learning in the LMS [11].

No doubt that only effective management of the e-learning process can contribute to the high-quality implementation of e-learning. A system for managing e-learning in the higher education institution «Samara State Transport University» based on the modeling method was developed. In the scientific literature, modeling is considered» as a process in which the researcher studies the sides of an object of interest (including its hidden properties) and builds a model that reflects the features, properties, and connections of the object of study in a simple and visual form that is convenient for analysis» [4]. The basis of the developed e-learning management system in Samara State Transport University is a systematic approach, according to which e-learning management process is seen as a system that includes a set of elements.

Higher education institution «Samara State Transport University» uses LMS Moodle, which is a part of the electronic information and educational environment of the university.

However, the provision of quality education, and consequently, the implementation of the priority goal of the higher education system, outlined in art. 69 of the Federal law «about education in the Russian Federation» – «training of highly qualified personnel in all main areas of socially useful activities in accordance with the needs of society and the state, meeting the needs of the individual in intellectual, cultural and moral development, deepening and expanding education, scientific and pedagogical qualifications» [15] is accompanied by a number of difficulties in the educational institution of higher education «Samara State Transport University». Extremely effective management of the e-learning process and good management can contribute to the high-quality implementation of e-learning. We have developed a system for managing e-learning in the higher education institution «Samara State Transport University» on the example of the e-course «Foreign language» for students-future engineers [5].

This complex includes three types of tools:

Administration and monitoring tools. These tools include Student Progress, which tracks the completion of tasks on electronic simulators. The Gradebook tool allows you to compare results among all students at once. Calendar allows the teacher to announce information of an organizational nature, inform students about upcoming classes and their content, and about exercises for independent work. You can use the Announcements tool to send messages with instant notification of group members by email, as well as upload additional materials.

Students can independently improve their grammatical and speech skills in mastering language material using electronic simulators. All simulators are characterized by a step-by-step construction of the learning process to achieve the desired result. Simulators are named Content and have such sections as: Tests, Reviews (simulators for identifying problem areas for each section), Checkpoints (simulators for improving the material in three sections), Games (game content that includes the material of the section), Course (interactive tasks of the main course), Workbook (time-based material development) [3].

The course of study consists of sections beginning with the introduction Before you begin, which introduces the learning goals and introduces the topic. All sections include lessons A, B, C, and D.

Thus, the purpose of independent work of students is to focus on learning new material, its consolidation and, most importantly, personalization while working with tools for interactive communication, as well as communication within the study group when discussing educational topics.

Group work of students and teachers is carried out through interaction in the group and with the teacher in an online format by sending voice messages, writing blogs, participating in chats, forums, and wikis. These tools can be used synchronously and asynchronously, which is especially important for group project activities.

Electronic tools for group work have a great pedagogical potential. In addition to developing all four skills of speech activity, these tools allow you to create close to real situations of communication in English, promote mutual learning and learning autonomy, and provide the ability to personalize new language material.

For additional practice of speaking skills, especially for low levels, we recommend using simulators-simulators of Dialogic speech, which are an example of classes within the electronic lesson. Students listen to a question, record their answer, and listen to a sample response (Record and compare activity). This way, they can record their response several times until they are satisfied with the response they receive. The next step is to record the oral response via voice messages, making the statement available for listening by other students and the teacher (Voice tools activity). There are also simulators of dialog speech with the possibility of video recording (Video role play activity), which allows you to create a communication situation as close as possible to the real one. It is important to note that the work on these simulators is not evaluated by a teacher, i.e. students fully control the amount of work they need to do with these electronic simulators to achieve their learning goals.

Interactive tools (blogs, forums, chats, wikis, and voice tools) with the most effective techniques and learning strategies, promote intensive development of mutual learning unlike traditional education in which members have strict rules on time and place of learning that does not give enough opportunities to work in study groups and have discussions.

The «e-learning» educational model promotes the application of the inverted class principle, i.e. experimental learning, when new information is received through electronic and video presentations, open source web content, and not in the form of traditional lectures and oral presentations. Moreover, tasks such as an experiment using the obtained information, correlation with existing facts, and conceptualization are actively used in the format of group interaction, i.e., tasks that were performed outside the classroom in the traditional education system. Due to the fact that students can get acquainted with the new language material in advance, understand it at the individual level, the educational model of «E-learning» significantly changes the role of the teacher, who is now more of a mentor and guide, rather than an instructor and a source of knowledge.

An important characteristic of this educational complex is the use of the communicative method and three principles of mastering the material: illustration, induction and interaction. The lexical and grammatical basis is represented by real examples from natural speech (illustration). students take into account the patterns of language use and come to conclusion about the rules of language use (induction). Then the language material is used in personalized and meaningful contexts (interaction). Moreover, the e-course offers students various situations of language use (formal, semi-formal and informal use). Therefore, these educational materials do not introduce students to individual grammatical structures and lexical units, but allow them to master the principles of written and oral communication [4].

Discussion and conclusion

The main goal of the development of an e-learning management system in the higher education institution «Samara State Transport University» is the development of innovative education, active use of e-learning in modern education in accordance with international standards, dissemination of scientific knowledge through the use of modern educational technologies in the educational process, popularization of the University in the market of educational services, the competitiveness of its graduates.

Language training in Samara State Transport University takes into account the fundamentally new, innovative approaches to learning. The main feature of this training is seen in the personalization of the program content, which is based on the interest of students. It is thanks to the familiar context that semantic connections are established within communicative situations, as well as patterns of new language units, which, in turn, contribute to more effective use of rules and grammatical units. Moreover, new language units and structures are developed in an important context for students in the form of group or pair work, where the final personalization of the language material is observed during the discussion. Students themselves, not teachers, are responsible for the success of training and have the ability to track the result using online learning tools and focus on more detailed study. Consequently, the flexible use of electronic content and interactive communication tools makes it possible to personalize learning and, as a result, contributes more to the effective learning process.

Thus, the e-learning management system in the higher education institution «Samara State Transport University» is considered as an information management system, the main goal of which is to use modern electronic educational technologies in the educational process, in the preparation of a methodological base of electronic educational resources, and in the improvement of electronic educational technologies in the format of distance education.

REFERENCES

1. Andrews R. Does e-Learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts. *Journal for Educational Research Online*. 2011. Vol. 3. No. 1. Pp. 104–121. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4684/pdf/JERO_2011_1_Andrews_Does_e_learning_require_a_new_theory_S104_D_A.pdf (accessed April 08, 2020).
2. Babanskaya O.M., Mozhaeva G.V., Serbin V.A., Feshchenko A.V. Sistemnyj podhod k organizacii elektronnoho obucheniya v klassicheskom universitete [System approach to the organization of e-learning in a classical University]. *Luchshie praktiki elektronnoho obucheniya: materialy I metodicheskoy konferencii*. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2015. Pp. 5–12.
3. Bakanova I.G. Metodologicheskie osnovy smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskikh special'nostej [Methodological foundations of mixed teaching of a foreign language to students of technical specialties]. *Nauka i kul'tura Rossii*. 2016. Vol. 1. Pp. 226–229. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26537065> (accessed April 04, 2020).
4. Bakanova I.G. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov tekhnicheskikh special'nostej na osnove modeli smeshannogo obucheniya [Formation of communicative competence of students of technical specialties on the basis of the mixed learning model]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologiya*. 2016. No. 1. Pp. 75–81. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27215659> (accessed August 4, 2020).
5. Bakanova I.G., Yelizarova E.A., Kapustina L.V. Significance of the Organization of E-Learning Management System in a Modern University. In: Ashmarina S.I., Horák J., Vrbka J., Šuleř P. (eds). *Economic Systems in the New Era: Stable Systems in an Unstable World*. IES 2020. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. Vol. 160. Pp. 467–475. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60929-0_60 (accessed May 29, 2020).
6. Blauberger I.V. Blauberger I.V. Problema tselostnosti i sistemnyj podkhod [Problem of integrity and systematic approach]. Moscow: Editorial URSS Publ., 1997. 450 p.
7. Garcoev A.D. Elektronnaya lingvodidaktika v sisteme innovacionnogo yazykovogo obrazovaniya: dis. ... dokt. ped. nauk [Electronic linguodidactics in the system of innovative language education: thesis ... cand. of ped. sci.]. Moscow, 2009. 398 p.

8. Gorbushin N.G. Ot obshchey teorii system k iskusstvennym intellektualnym sredam [From the General theory of systems to artificial intelligent environments]. *Sistemnyi podchod v sovremennoy nauke*. Moscow: Progress-Traditsiya, 2004. 560 p.
9. Houghton Mifflin Harcourt: HMH's 5th Annual Educator Confidence Report. 2019. <https://www.hmhco.com/educator-confidence-report> (accessed August 24, 2020).
10. Kapustina L.V. Digital footprint analysis to develop a personal digital competency-based profile. In: Ashmarina S., Mantulenko V. (eds.) *Current Achievements, Challenges and Digital Chances of Knowledge Based Economy. Lecture Notes in Networks and Systems*. 2021. Vol. 133. Pp. 591–596. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47458-4_68 (accessed August 24, 2020).
11. Krechetova A. The future of online education in Russia: growth and cautious investment. 2017. <http://www.forbes.ru/tehnologii/342961-budushcheeonline-obrazovaniya-v-rossii-rost-i-ostorozhnye-investicii> (accessed September 24, 2020).
12. Kuzminov Y. Virusnaya revolyutsiya: kak pandemiya izmenit nash mir [Viral revolution: how the pandemic will change our world]. 2020. <https://www.rbc.ru/opinions/society/27/03/2020/5e7cd7799a79471ed230b774> (accessed May 20, 2020).
13. Levchenko V.V. Integrirovannyj podhod k professional'no-pedagogicheskoj podgotovke studentov [Integrated approach to professional and pedagogical training of students]. *Moskovskij psihologo-social'nyj institut*. 2007. 282 p.
14. Mantulenko V.V. Prospects of digital footprints use in the higher education. In: Ashmarina S., Mantulenko V. (eds.) *Current Achievements, Challenges and Digital Chances of Knowledge Based Economy. Lecture Notes in Networks and Systems*. 2021. Vol. 133. Pp. 581–589. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47458-4_67 (accessed September 26, 2020).
15. Ol'hovaya T.A., Prihod'ko O.V. Organizaciya elektronnoho obucheniya v sovremennoy vuze [Organization of e-learning in a modern university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29860> (accessed August 4, 2020).
16. Pange A., Pange J. Is E-Learning Based on Learning Theories? A Literature Review. *World Academy of Science, Engineering and Technology*. 2011. Vol. 5. No. 8. Pp. 56–60. <https://publications.waset.org/12654/is-e-learning-based-on-learning-theories-a-literature-review> (accessed September 27, 2020).
17. Issledovanie rossijskogo rynka onlajn-obrazovaniya i obrazovatel'nyh tekhnologij [Research of the Russian market of online education and educational technologies]. *Russia Beyond the Headlines, VB Profiles, «Netologiya Grupp», FRII, VSHE, Somscore, FOM*. 2017. <http://edumarket.digital> (accessed May 05, 2020).
18. Solovov A.V. Elektronnoe obuchenie: problematika, didaktika, tekhnologiya [E-learning: problems, didactics, technology]. Samara: *Novaya tekhnika*, 2006. 462 p.
19. Tamm S. Disadvantages of e-learning. 2019. <https://e-student.org/disadvantages-of-e-learning/> (accessed September 30, 2020).
20. Yudin E.G. Sistemnyj podhod i princip deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoj nauki [A system approach and the principle of activity. Methodological problems of modern science]. Moscow: Nauka Publ., 1978. 392 p.
21. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ [Federal Law: “On education in the Russian Federation” of 29.12.2012 N 273 (2012)]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed May 20, 2020).
22. Zemlyanskaya E.N. Modelirovanie kak metod pedagogicheskogo issledovaniya [Modeling as a method of pedagogical research]. *Teach. XXI Century*. 2013. No. 1(3). Pp. 35–43 <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1/viewer> (accessed August 13, 2020).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Andrews R.* Does e-Learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts. *Journal for Educational Research Online*. 2011. Vol. 3. No. 1. Pp. 104–121. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4684/pdf/JERO_2011_1_Andrews_Does_e_learning_require_a_new_theory_S104_D_A.pdf (accessed April 08, 2020).
2. Бабанская О.М., Можаяева Г.В., Сербин В.А., Фещенко А.В. Системный подход к организации электронного обучения в классическом университете // Лучшие практики электронного обучения: материалы I методической конференции. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – С. 5–12.
3. Баканова И.Г. Методологические основы смешанного обучения иностранному языку студентов технических специальностей // Наука и культура России. – 2016. – Т. 1. – С. 226–229 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26537065> (дата обращения 04.08.2020).
4. Баканова И.Г. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических специальностей на основе модели смешанного обучения // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – № 1. – С. 75–81 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27215659> (дата обращения 04.08.2020).
5. *Bakanova I.G., Yelizarova E.A., Kapustina L.V.* Significance of the Organization of E-Learning Management System in a Modern University. In: *Ashmarina S.I., Horák J., Vrbka J., Šuleř P. (eds).* Economic Systems in the New Era: Stable Systems in an Unstable World. IES 2020. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. Vol. 160. Pp. 467–475. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60929-0_60 (accessed May 29, 2020).
6. *Блауберг И.В.* Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
7. *Гарцоев А.Д.* Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2009. – 398 с.
8. *Горбушин Н.Г.* От общей теории систем к искусственным интеллектуальным средам // Системный подход в современной науке. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 560.
9. Houghton Mifflin Harcourt: HMH's 5th Annual Educator Confidence Report. 2019. <https://www.hmhco.com/educator-confidence-report> (accessed August 24, 2020).
10. *Kapustina L.V.* Digital footprint analysis to develop a personal digital competency-based profile. In: *Ashmarina S., Mantulenko V. (eds.)* Current Achievements, Challenges and Digital Chances of Knowledge Based Economy. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. Vol. 133. Pp. 591–596. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47458-4_68 (accessed August 24, 2020).
11. *Krechetova A.* The future of online education in Russia: growth and cautious investment. 2017. <http://www.forbes.ru/tehnologii/342961-budushcheeonline-obrazovaniya-v-rossii-rosti-istorozhnye-investicii> (accessed September 24, 2020).
12. *Кузьминов Я.* Вирусная революция: как пандемия изменит наш мир. 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rbc.ru/opinions/society/27/03/2020/5e7cd7799a79471ed230b774> (дата обращения 20.05.2020).
13. *Левченко В.В.* Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 282 с.
14. *Mantulenko V.V.* Prospects of digital footprints use in the higher education. In: *Ashmarina S., Mantulenko V. (eds.)* Current Achievements, Challenges and Digital Chances of Knowledge Based Economy. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. Vol. 133. Pp. 581–589. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47458-4_67 (accessed September 26, 2020).
15. *Ольховая Т.А., Приходько О.В.* Организация электронного обучения в современном вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3 [Электронный

- ресурс]. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29860> (дата обращения 04.08.2020).
16. *Pange A., Pange J.* Is E-Learning Based on Learning Theories? A Literature Review. World Academy of Science, Engineering and Technology. 2011. Vol. 5. No. 8. Pp. 56–60. <https://publications.waset.org/12654/is-e-learning-based-on-learning-theories-a-literature-review> (accessed September 27, 2020).
17. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий. Russia Beyond The Headlines, VB Profiles, «Нетология Групп», ФРИИ, ВШЭ, Comscore, ФОМ. 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <http://edumarket.digital> (дата обращения 20.05.2020).
18. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара: Новая техника, 2006. – 462 с.
19. *Tamm S.* Disadvantages of e-learning. 2019. <https://e-student.org/disadvantages-of-e-learning/> (accessed September 30, 2020).
20. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
21. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.05.2020).
22. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 1(3). – С. 35–43 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1/viewer> (дата обращения 13.08.2020).

Information about the authors

Irina G. Bakanova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Linguistics Department, Associate Professor of Foreign Languages Department. Samara State Transport University, Samara State Technical University. Samara, Russia. **E-mail:** backanovairina@yandex.ru

Jana Javorcikova, PhD of English and American Studies Department. Banskej Bystrici, 97401, Slovakia **E-mail:** jana.javorcikova@umb.sk

Информация об авторах

Ирина Геннадьевна Баканова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика», доцент кафедры «Иностранные языки». Самарский государственный университет путей сообщения, Самарский государственный технический университет. Самара, Россия. **E-mail:** backanovairina@yandex.ru

Яна Яворчикова, доцент кафедры «Англистика и американистика». Университет им. Матея Бела. Банска Быстрица, Словакия. **E-mail:** jana.javorcikova@umb.sk

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© А.Л. Морозова¹, Т.А. Костюкова², Д.Х. Година³

¹ Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, Одинцово, Российская Федерация

² Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Российская Федерация

³ Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация

Поступила в редакцию 13.09.2020

В окончательном варианте 01.12.2020

■ Для цитирования: Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Година Д.Х. Информационные технологии в реализации языкового образования в неязыковом вузе // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. 2020. № 4(48). С. 16-28. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.2>

Раскрыты возможности применения информационных технологий в реализации языкового образования в неязыковом вузе в условиях полного перехода на дистанционное образование из-за пандемии COVID-19. Языковое образование признается синтезом обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства. Однако в педагогической науке еще должным образом не разработан соответствующий раздел, изучающий реализацию языкового онлайн-образования, поэтому мы предпринимаем шаг в попытке систематизировать наработанный опыт. На основе анализа отечественных и зарубежных научных источников и накопленного педагогического опыта исследована эффективность онлайн-педагогики. Материалом исследования выступают учебные сайты, образовательные платформы МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова, бесплатные приложения (Google classroom и пр.) и платформы (Moodle, Edmodo.com и др.) в реализации базы дистанционного образования по иностранному языку. Для достижения цели изучения языка в условиях карантина COVID-19 ИКТ использовались в четырех направлениях: образовательные платформы, online-конференции, образовательные сайты и приложения по бесплатному изучению языка, сайты (с дублирующими приложениями) для создания тестов. Образовательные платформы Moodle, Edmodo, Google classroom и пр. позволяют профессорско-преподавательскому составу (ППС) создавать и вести дистанционные занятия в режиме offline и обладают достаточно богатым образовательным потенциалом для изучения языка. Использование информации, представленной на интернет-ресурсах, может быть эффективным при реализации языкового образования. Сегодня важно сфокусировать зону внимания на поисках новой дидактики – дидактики смешанного обучения, разработке новой модели смещения акцентов: с центрированности на собственном контенте на общедоступные виды контента и т. д. Необходимо также создание новой модели компетенций преподавателя для работы в парадигме онлайн-педагогики, ориентированной на студентоцентрированность, что требует осмысления роли обучающей среды как навигатора обучения, владения технологиями интеграции очной и электронной сред, внешних ресурсов и систем обучения (МООК, адаптивные системы, внешние платформы) и построения на этих основах маршрута обучения.

Ключевые слова: онлайн-педагогика, информационные технологии, иностранный язык, преподавание, неязыковый вуз.

Благодарности: Авторы статьи выражают благодарность всему педагогическому коллективу МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова, а также анонимным рецензентам данной статьи за проделанную работу.

UDC 378.4

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

© *A.L. Morozova¹, T.A. Kostyukova², D.Kh. Godina³*

¹ MGIMO (University), Odintsovo brunch, Odintsovo, Moscow, Russian Federation

² Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

³ Plekhanov University of Economics, Moscow, Russian Federation

Original article submitted 13.09.2020

Revision submitted 01.12.2020

■ For citation: Morozova A.L., Kostyukova T.A., Godina D.Kh. Information technologies in the implementation of language education in a non-linguistic university. *Vestnik of Samara State Technical University*. 2020;(4):16-28. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.2>

The possibilities of using information technologies in the implementation of language education in a non-linguistic University in the conditions of full transition to distance education due to the COVID-19 pandemic are revealed. Language education is recognized as a synthesis of learning and education in the interests of the individual, society and the state. However, the relevant section studying the implementation of online language education has not yet been properly developed in pedagogical science, so we are taking a step in an attempt to systematize the accumulated experience. Based on the analysis of domestic and foreign scientific sources and accumulated pedagogical experience, the effectiveness of online pedagogy is investigated. The research material includes: educational websites, educational platforms of MGIMO and Plekhanov Russian University of Economics, free applications (Google classroom, etc.) and platforms (Moodle, Edmodo.com etc.) in the implementation of the base of distance education in a foreign language. The study analyzes the practice of effective use of online pedagogy in the context of the implementation Of the Ministry's order No. 398, using the example of teaching a foreign language at the Moscow state Institute of international relations University) Ministry of foreign Affairs of the Russian Federation» Odintsovo branch (Moscow region, Russia) and Plekhanov Russian University of Economics (Moscow) in March-July 2020. To achieve the goal of language learning under the COVID-19 quarantine, ICTs were used in four areas: educational platforms, online conferences, educational sites and applications for free language learning, and sites (with duplicate applications) for creating tests. Educational platforms Moodle, Edmodo, Google classroom, etc., allow teachers to create and conduct remote classes in off-line mode and have a rich educational potential for learning the language. The positive impact of distance learning on the final certification was recorded. The use of information provided on Internet resources can be effective in the implementation of language education, and the material posted on the sites can be selected taking into account the direction of training and adapted to a variety of innovative teaching methods and current needs of students. it is important now to focus on the search for a new didactics – the didactics of mixed learning, the development of a new model of shifting emphasis: from focusing on your own content to public types of content; from reproductive methods of learning to active ones; from final assessment to formative; new formats of educational interaction – horizontal /joint/mutual learning (peer-to-peer), etc. You should also create a new model of competencies of the teachers to work in the paradigm of online student -oriented pedagogy, which requires an understanding of the role of learning environment as Navigator training, ownership integration technologies full-time and e-media, external resources and systems of learning (MOOCS, adaptive systems, external platforms) and build on these foundations training route.

Keywords: *online pedagogy, information technology, foreign language, teaching, non-linguistic University.*

Acknowledgements to the entire teaching staff of MGIMO and Plekhanov Russian University of Economics, as well as to the anonymous reviewer of this article for the work done.

Введение

Еще несколько месяцев назад педагоги, отвечая на вопрос об использовании информационных технологий (ИТ), уверенно говорили, что достаточно давно фрагментарно используют их в своей практике в виде презентаций, видеоклипов, заданий на проверку усвоения изучаемого материала и т. д. Однако никто не предполагал, что жизнь поставит эксперимент, на который мы сами бы не решились, – полный переход на дистанционное образование из-за пандемии, причем в самый ответственный момент близости государственной итоговой аттестации. В связи с этим особенно значимо переосмыслить ценность этого глобального эксперимента с образованием и выявить его плюсы и минусы, связанные с рисками и возникающими проблемами принципиально новой онлайн-педагогике с ее инструментами, новыми форматами коммуникации, дидактикой смешанного обучения; смещением акцентов, во-первых, с преподавания на управление обучением (Teaching – Learning), во-вторых, с преимущественной модели взаимодействия «студент – преподаватель» на модель «студент – студент».

Онлайн-педагогика – это наука, изучающая закономерности успешной реализации методик обучения и законов воспитания средствами информационно-коммуникативных технологий. Известно, что в структуру современной педагогики входят разные ее отрасли – общая педагогика, предметные дидактики, коррекционная педагогика, история педагогики и образования, социальная педагогика, исправительно-трудовая педагогика, сравнительная педагогика, отраслевая педагогика. Отсюда возникает вопрос: не назрела ли необходимость выделения и изучения новой отрасли – онлайн-педагогике, обосновывающей эффективное использование информационно-образовательной среды образования?

Основанием для этого является осознание необходимости целенаправленного создания специфических информационно-образовательных сред образования, что сегодня выступает необходимым условием успешной реализации текущего Федерального государственного стандарта высшего образования, выполнения аккредитационных требований образовательной организации и положений Приказа Министерства образования и науки РФ от 5.04.2017 № 301 [1], чему уделили особое внимание отечественные ученые [2–4]. Отметим, что число фундаментальных научно-педагогических исследований, посвященных использованию ИТ в процессе реализации языкового образования в неязыковых вузах, все еще, к сожалению, недостаточно [5–7], что обуславливает необходимость осмысления использования ИТ [8–10] в образовательном процессе, в частности в области реализации языкового образования в неязыковом вузе [11–13].

В проведенном исследовании осуществлен анализ эффективности использования онлайн-педагогике в условиях реализации Приказа Министерства

науки и высшего образования Российской Федерации от 14.03.2020 г. № 398 [14] на примере преподавания иностранного языка в ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации Одинцовский филиал (Московская область) и ФГБОУ ВО РЭУ им. Г.В. Плеханова (г. Москва) в марте – июле 2020 г.

Цель исследования – изучить эффективность языкового образования в условиях дистанционного учебного процесса с использованием инструментов онлайн-педагогике на примере неязыковых вузов.

Актуальность заявленной темы подтверждается не только реалиями нашего времени, но и тем, что языковое образование является синтезом обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства [14, 15, 16]. Важно указать, что в педагогической науке еще должным образом не разработан соответствующий раздел, изучающий реализацию языкового онлайн-образования, поэтому мы предпринимаем шаг в попытке систематизировать накопленный опыт, который, безусловно, нуждается в углублении и расширении.

1. Обзор литературы

В настоящее время накоплена научно-методическая база применения информационно-коммуникационных технологий и интернет-ресурсов в преподавании неродного языка. Методологическую основу нашего исследования составили труды А.А. Андреева, О.М. Краснорядцевой, Е.С. Полата, Т.А. Прищепа, Л.А. Сысоевой, Э.А. Щегловой и др., которые рассматривали вопросы теории и практики использования ИТ в образовании [2–4]. В научных трудах Г.Г. Блоховцовой, Т.Л. Маликовой и А.А. Симоненко затрагиваются ключевые вопросы перспектив развития дистанционного образования в России [5]. Авторы справедливо подняли вопрос о необходимости дифференциации образования в дистанционном формате и информационной безопасности студентов. Методические рекомендации по конструированию средств обучения с фрагментарным имплицитированием электронных учебных материалов изучали Т.В. Громова, Н.А. Коренькова, М.В. Леган и др. Более предметному изучению вопросов задач дистанционного образования и компетентности преподавателя в разрезе качества образования посвятили свои труды Е.С. Полат, Е.П. Пьянзина, М.А. Мамед [6–8]. О.П. Яменко, Т.А. Яцевич и пр. занимались проектированием моделей дистанционного образования и электронных учебников [9–11]. Н.А. Коренькова, А.В. Сазонова, С.Г. Тер-Минасова фрагментарно рассматривали и анализировали практику внедрения разнообразных программных систем, в том числе на примере дисциплины «Иностранный язык» [12, 13, 15]. Специфика работы преподавателя вуза в электронном образовании раскрыта И.М. Дегиль и Т.А. Костюковой [16]. Таким образом, можно утверждать, что отечественных педагогов волнуют не только перспективы развития дистанционного образования в целом, но и ряд методических аспектов его реализации, в частности используемые модели обучения и их эффективность, создание адекватных электронных учебников и курсов, фондов оценочных средств и т. д., что было учтено при организации исследования.

Кроме того, мы опирались на описанный опыт зарубежных ученых по исследуемой проблеме. Так, изучение потенциала личностно-ориентированного подхода при использовании ИТ в образовании раскрыто в трудах Н. Ал-Кирима,

Н. Руйбаха, М.А. Серхани, К. Тархини, Фарфана, Дж.М. Фернандез-Кабаллеро, А. Хулермо и др. [17–19]. Мы разделяем идеи А. Каспера, А.Г. Томпсона, А.Х. Уисли, Л. Ксифоджина и пр. по частным вопросам использования ИТ при работе в аудитории [20–22]. А. Босэдэ, Н. Нели, Йэн Джо Ан, А.Р. Ямахи сформулировали выводы о специфике и перспективах применения образовательных платформ и сайтов, а также о способах оценивания знаний обучающихся посредством ИКТ [23–24].

2. Материалы и методы

Материалом исследования выступают учебные сайты, образовательные платформы МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова, бесплатные приложения (Google classroom и пр.) и платформы (Moodle, Edmodo.com и др.) в реализации базы дистанционного образования по иностранному языку.

Проведение исследования подразумевало обращение к следующим методам: изучение и анализ теоретических источников по искомой проблеме; изучение и обобщение имеющегося педагогического опыта применения ИТ в процессе преподавания неродного языка; анализ учебной документации (образовательные и рабочие программы, дидактические материалы и пр.) по дисциплине «Иностранный язык», направления подготовки: 38.03.04 Государственное муниципальное управление, 40.03.01 Юриспруденция, 45.03.02 Лингвистика, 38.03.01 Экономика, 42.03.01 Реклама и связи с общественностью – уровень бакалавриат, 40.03.01 Юриспруденция, 38.04.01 Экономика – уровень магистратура; анализ имеющихся электронных учебных пособий по языку, а также аутентичных учебных (языковых) сайтов, применяемых в практике наших вузов; опросы, наблюдения, беседы.

3. Результаты исследования

Использование методического потенциала информации, представленной на учебных сайтах и платформах, указанных выше, позволяет профессорско-преподавательскому составу (ППС) достичь заявленной в рабочей программе учебной дисциплины цели преподавания иностранного языка в вузе, а именно – развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Результаты работы в дистанционном режиме на базе МГИМО в условиях реализации вышеуказанного Приказа министерства № 398 [14] представлены в источнике [25].

Для достижения цели изучения языка в условиях карантина COVID-19 ИКТ использовались в следующих четырех направлениях (табл. 1).

Для изучения практики и опыта применения онлайн-педагогики в языковом образовании в рамках формирующего эксперимента, проведенного в марте – июле 2020 г. (МГИМО – 150 чел. и РЭУ им. Г.В. Плеханова – 120 чел.), обратимся к заявленным в табл. 1 направлениям применения ИТ.

1. Образовательные платформы Moodle, Edmodo, Google classroom и пр. позволяют ППС создавать и вести дистанционные занятия в режиме offline. В условиях введения карантина кафедрой английского языка МГИМО был организован ряд Google-классов: 6hcdyrh, bk74rxe, hfcrtter и др., где размещались задания для обучающихся. Поскольку онлайн-педагогика подразумевает не только обучение языку, но и реализацию разноаспектных воспитательных позиций, мы разместили файл с правилами онлайн-этикета (на языке), что

значительно облегчило проведение занятий, ибо студенты ранее не обладали подобным опытом и были благодарны за подсказки.

Таблица 1

Информационные технологии в реализации языкового образования

1. Образовательные платформы	2. Online-конференции	3. Образовательные сайты и приложения по бесплатному изучению языка	4. Сайты (с дублирующими приложениями) для создания тестов
Цель применения электронного ресурса – достижение результатов обучения в соответствии с рабочей программой = развитие иноязычной коммуникативной компетенции			
Специфика реализация образовательного процесса			
Образование в режиме offline: организация самостоятельной работы, работа в дистанционных классах и пр.	Живое общение на языке с обучающимися (фронтальная и групповая/парная работа) с возможностью обсуждения актуальных вопросов, организации дискуссий, диалогов и пр.	Организация самостоятельной работы, привлечение дополнительного материала по изучаемой теме	Мониторинг результатов обучения с возможностью просмотра и анализа полученных результатов (обратная связь)
Результат: Достижение результатов обучения в соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык».			

Около 74 % студентов отметили, что размещение текущей информации и различных важных дидактических и справочных материалов оказалось весьма удобным и помогло им при самостоятельной подготовке к рейтинговым работам и сессии, более того, это сняло у них ряд текущих вопросов, в результате не пришлось лишний раз обращаться за помощью к преподавателю, поскольку ответы можно найти в соответствующих разделах виртуального класса в режиме 24/7.

Добавим, что студенты имели возможность в рамках проведения в формате online «читательской конференции» выложить в класс видео, где они представляли по заранее заданному плану рассказ о прочитанной книге на изучаемом языке. Позже по этому направлению была организована zoom-конференция с целью обсуждения прочитанных книг и характеристик героев. Подобного рода конференции важны не только в плане развития всех видов речевой деятельности, они несут богатый воспитательный потенциал, так как обучающиеся могут многое почерпнуть из прочитанных на языке оригинала книг, позволяют получить навыки презентации информации на языке, ведения переговоров, проявлению сдержанности, терпения и пр.

В данном ключе также важно отметить опыт РЭУ им. Г.В. Плеханова, где преподаватели кафедры иностранного языка № 1 ведут ряд курсов на своих платформах на постоянной основе. В исследовании приняли участие студенты 1-го (50 чел.) и 2-го (70 чел.) курсов факультета «Маркетинг» (42.03.01 Реклама и связи с общественностью), которые обучались в дистанционном режиме на платформе института. Организация этих курсов состоит из ряда этапов: выявление готовности студентов, определение комплекса образовательных программ различных уровней в одной профессиональной области; интегрирование

информации в студенческие группы и организация самостоятельной работы студентов. Педагогический сценарий курса включает теоретическую (видео-лекции) и практическую (форум, тесты) части. Использование инструментов онлайн-педагогики показало, что все участники проекта смогли с первого раза успешно сдать экзамен, что оказывалось не всегда достижимым при обучении в обычном режиме.

Эти данные позволяют утверждать, что разработанные образовательные платформы обладают достаточно богатым образовательным потенциалом для изучения языка. Приведенные примеры из практики наглядно иллюстрируют, как языковая онлайн-педагогика может сочетать в себе обучение языку и воспитание (развитие навыков взаимодействия, прямого и опосредованного общения, освоение правил онлайн-этикета и пр.).

2. Для реализации занятий в режиме online и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся используются также возможности Zoom-конференций, Google hangouts meet и пр. Проведение online-конференций направлено прежде всего на развитие навыков говорения и аудирования. Наблюдения показывают, что у 75 % студентов подобного рода online-занятия вызывают активный интерес, однако некоторые испытывают определенного рода трудности эмоционального плана из-за стеснительности. Кафедрой лингвистики МГИМО организован ряд международных zoom-конференций, например с профессором из Монтерейского института (Калифорния, США), когда студенты и преподаватели МГИМО могли обсудить текущие актуальные и глобальные темы распространения коронавируса, что вызвало живой отклик у обеих сторон. По итогам проведения встречи 100 % студентов и магистрантов отметили, что было полезно познакомиться с культурой США, американским образом мышления, попрактиковаться в навыках ведения переговоров на языке с его носителем, применить вышеупомянутые правила онлайн-этикета, что коррелирует с целями языкового образования. Обучающиеся вдохновились перспективой дальнейшего повышения уровня владения языком, что свидетельствует об эффективности проделанной нами работы.

3. Многие образовательные сайты и приложения предоставляют широкие возможности скачивать, оценивать и обсуждать материалы и т. д., за счет чего создается естественная языковая среда и запускается процесс повышения уровня владения языком. Удобно, что преподаватель может заранее подобрать аутентичные материалы для работы над изучаемой темой следующим образом: скачать аудиозапись и разработать разнообразные задания по аудированию или воспользоваться имеющимися на сайте; организовать устное обсуждение проблемы с использованием аутентичных материалов (дискуссия, беседа и т. д.); провести лингвистический анализ сообщений, высказываний носителей иностранного языка, содержащих фразеологизмы, языковые и культурологические реалии, отражающие специфику использования изучаемого языка; использовать статьи зарубежных авторов при работе с внеаудиторным чтением; использовать материалы электронных грамматических сайтов – справочников, имеющиеся в них упражнения.

Реализация инструментов онлайн-педагогики в искомой области вызвала интерес у 78 % обучающихся, особенно им понравилась возможность самостоятельно изучать информацию с сайтов. Помимо этого, обучающиеся отметили,

что они смогли узнать много новых сведений и это раскрыло им неизвестные ранее грани возможностей изучения иностранного языка. Оставшиеся 22 % студентов и магистрантов были в целом довольны результатами применения ИКТ, но столкнулись с определенными техническими проблемами, на которых мы остановимся ниже.

4. Сайты (с дублирующими приложениями) для создания тестов, например Google-формы, Quizlet.com, kahoot.com, Moodle-тесты и пр., играют важную роль при организации мониторинга и оценивания текущего уровня владения языком. Так, в МГИМО регулярно проводится текущая и промежуточная аттестация студентов посредством применения ИТ, когда рейтинговые тесты и часть зачета/экзамена осуществляются в режиме online (см. ссылка: <http://ed.odin.mgimo.ru/sdo.php> – доступ по паролю). Студенты отмечают, что им намного комфортнее выполнять тесты в online-формате.

Таким образом, использование информации, представленной на интернет-ресурсах, может быть эффективным при реализации языкового образования, а размещенный на сайтах материал можно подобрать с учетом направления подготовки и адаптировать под разнообразные инновационные методы обучения и актуальные потребности обучающихся.

Обратимся к полученным результатам эксперимента. Для отслеживания распределения студентов по уровню владения языком в ходе применения ИТ разработана соответствующая шкала оценивания, где выделены: высокий (advanced), средний (intermediate), низкий (pre-intermediate) уровни с соответствующими показателями. Зафиксированные *изменения убедительно* свидетельствуют о том, что применение заявленных в табл. 1 ИТ позволило увеличить число студентов с высоким уровнем (advanced) с 6 % (март 2020) до 10 % (июль 2020); более того, наблюдается аналогичное повышение числа студентов со средним уровнем (intermediate) с 61,5 до 70 %; наконец, уменьшение числа студентов с низким уровнем (pre-intermediate) владения иностранным языком с 32,5 до 20 % по результатам сессии.

Для фиксации коэффициента изменения текущего уровня владения языком студентами использована методика, разработанная В.Ф. Сорокой и Г.В. Рубиной (табл. 2).

Таблица 2

Изменение уровня владения иностранным языком студентами в ходе имплицитирования ИТ в реализации языкового образования

Уровень владения языком	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
	РЭУ им. Г.В. Плеханова		МГИМО		РЭУ им. Г.В. Плеханова		МГИМО	
	К*	Э*	К	Э	К	Э	К	Э
Pre-intermediate	0,8	0,9	0,7	0,9	1,0	1,7	1,0	1,9
Intermediate	0,8	0,7	0,8	0,8	1,1	1,7	1,1	1,8
Advanced	1,0	0,8	0,9	0,8	1,0	1,8	1,0	1,8

* К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа.

Для оценки изменения уровня владения неродным языком в ходе применения ИТ (см. табл. 2) был задан коэффициент эффективности (x). Он вычисляется отношением количества успешно решенных контрольных заданий в экспериментальных группах к среднеарифметическому количеству в контрольных группах:

$$X = X_{\text{Э}} / X_{\text{К}}; \quad X_{\text{Э}} = \sum_{i=1}^n P_i / N_p; \quad X_{\text{К}} = \sum_{i=1}^n P_i / N_p,$$

где N – общее количество обучаемых; P_i – количество правильно выполненных заданий; p – тах количество заданий.

Расчеты выборки, представленные в табл. 2, позволили зафиксировать $n = 1,7$ в экспериментальных группах и $n = 1,0$ в контрольных группах, что очевидно свидетельствует об эффективности применения ИТ в языковом образовании, ибо изначально мы зафиксировали $n = 0,9$ во всех группах.

Обсуждение и заключение

Проведение теоретического анализа проблемы и изучение результатов педагогической деятельности на примере неязыковых вузов России МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова в заданном направлении позволило прийти к выводу об эффективности языкового образования в условиях дистанционного образования.

Однако проведенное исследование, как и всякий эксперимент, выявило не только сильные, но и слабые стороны, где проявляется хрупкость, уязвимость онлайн-педагогики. С подобными рисками, как показала практика, сталкиваются и преподаватели, и обучающиеся. Фиксируется наличие ряда технических проблем как с техникой, так и с доступом в Интернет. Возникают определенные трудности и недопонимания с правилами, спецификой использования ИТ, когда не все участники образовательного процесса имеют достаточный опыт использования образовательных сайтов, ведения и организации online-конференций, offline-пар и создания/сдачи заданий и пр. Отсюда так важно сейчас сфокусировать зону внимания на поисках новой дидактики – дидактики смешанного обучения, на разработке новой модели смещения акцентов: с собственного контента на общедоступные виды контента; с репродуктивных методов обучения на активные; с итогового оценивания на текущее и формирующее; с новых форматов учебного взаимодействия на горизонтальное/совместное/взаимное обучение (peer-to-peer) и т. д. Необходимо также создание новой модели компетенций преподавателя для работы в парадигме онлайн-педагогики, ориентированной на студентоцентрированность, что требует осмысления роли обучающей среды как навигатора обучения, владения технологиями интеграции очной и электронной сред, внешних ресурсов и систем обучения (МООК, адаптивные системы, внешние платформы) и построения на этих основах маршрута обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный

- ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/> (дата обращения: 20.09.2020).
2. *Красноярцева О.М., Ваулина Т.А., Щеглова Э.А.* Цифровые кочевники: проблемы образовательного взаимодействия // Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд: Сборник материалов III Международной трансдисциплинарной научно-практической WEB-конференции. – 2017. – С. 157–162.
 3. *Сысоева Л.А.* Виды дифференциации обучения при использовании личностно-ориентированного подхода в дистанционном обучении // Применение новых технологий в образовании: Материалы XVII Международной конференции. – 2006. – С. 262–264.
 4. *Прищепа Т.А.* Возможности контекстного обучения для разработки заданий в информационно-образовательных средах // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8 (173). – С. 74–78.
 5. *Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А.* Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118–3. – С. 89–92.
 6. *Полат Е.С.* Организация дистанционного обучения в Российской Федерации // Информатика и образование. – 2005. – № 4. – С. 25–33.
 7. *Пьянзина Е.П.* Компетентность преподавателя дистанционного обучения как основа качества системы дистанционного обучения // Россия в мире XXI века: между насилием и диалогом: Материалы XVI Международной научно-практической конференции Гуманитарного университета. В 2 т.; ред. кол.: Л.А. Закс [и др.]. – 2013. – С. 144–146.
 8. *Мамед М.А.* Задачи дистанционного обучения. Программные реализации систем дистанционного обучения // Инновации в современной науке: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции; под общ. ред. А.И. Вострецова. – 2017. – С. 14–19.
 9. *Громова Т.В.* Модели дистанционного обучения и основные требования к уровню освоения содержания курса «Преподаватель дистанционного обучения» // Российская наука: актуальные исследования и разработки: Сборник научных статей IV Всероссийской заочной научно-практической конференции. – 2017. – С. 185–188.
 10. *Яменко О.П.* Электронный учебник как средство обучения в системе дистанционного обучения // Казанская наука. – 2013. – № 4. – С. 228–230
 11. *Леган М.В., Яцевич Т.А.* Комбинированная модель обучения студентов на базе системы дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 136–141.
 12. *Коренькова Н.А.* Анализ внедрения программных систем, реализующих концепцию дистанционного обучения в целях повышения эффективности обучения // International Innovation Research: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 371–373.
 13. *Сазонова А.В.* Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку студентов заочной формы обучения // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 1 (12). – С. 60–63.
 14. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 398 «О деятельности организаций, находящихся в ведении Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1065 (дата обращения: 13.06.2020).
 15. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация // Культурология. – 2002. – № 2 (22). – С. 101–104.
 16. *Дегиль И.М., Костюкова Т.А.* Специфика работы преподавателя вуза в электронном обучении // Открытое и дистанционное образование. – 2016. – № 3(63). – С. 50–10.

17. Al-Qirim N., Rouibah K., Tarhini A., Serhani M.A., Yammahi A.R., Yammahi M.A. Towards a personality understanding of information technology students and their IT learning in UAE university. Springer, 233 Spring ST, New York, NY 10013 USA. 2018. Pp. 29–42. DOI: 10.1007/s10639-017-9578-1
18. Gascueña J.M., Fernández-Caballero A. An Agent-Based Intelligent Tutoring System For Enhancing E-Learning / E-Teaching. 2005. http://www.itdl.org/journal/nov_05/article02.htm (accessed September 20, 2020).
19. Guillermo Farfan. Social Anxiety In The Age Of Social Networks. 2013. <https://Www.Psychologicalscience.Org/Publications/Observer/2013/May-June-13/Social-Anxiety-In-The-Age-Of-Social-Networks.Html> (accessed September 20, 2020).
20. Kasper A.G. Shyness In The Classroom And Its Impacts On Learning And Academic Functions. Thesis 2012. 20 p. <http://Www2.Uwstout.Edu/Content/Lib/Thesis/2012/2012kaspera.Pdf> (accessed February 20, 2020).
21. Thompson K.R., Wesley A.H., Sanchez D.J. et al. Ego Depletion Impairs Implicit Learning. 2014. <https://Www.Ncbi.Nlm.Nih.Gov/Pmc/Articles/PMC4183724/> (accessed January 17, 2020).
22. Xiaojing Liu, Curt Bonk et al. An Investigation Of Flow Experience In Virtual Learning Teams. International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning. November 2011. Vol. 8. No. 11. http://www.itdl.org/journal/nov_11/nov_11.pdf (accessed September 20, 2020).
23. Yun-Jo An, Bosede Aworuwa et al. Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers And Best Practices. 2009. http://www.aect.org/pdf/proceedings09/2009/09_1.pdf (accessed September 20, 2020).
24. Bambang Gunawan, Merry Merry, Nelly Nelly. Information Technology Risk Assessment: Octave-S Approach. Communication and Information Technology. May 31, 2011. doi.org/10.21512/COMMIT.V5I1.549
25. Лингвисты изучают межкультурную коммуникацию онлайн // МГИМО Одинцовский филиал [Электронный ресурс]. – URL: <https://odin.mgimo.ru/news/3200-lingvisty-izuchayut-mezhkulturnuyu-kommunikatsiyu> (дата обращения: 19.09.2020).

REFERENCES

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 5 aprelya 2017 g. № 301 «Ob utverzhdenii poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury» [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation No. 301 dated April 5, 2017 «on approval of the procedure for organizing and implementing educational activities in higher education programs – bachelor's programs, specialty programs, master's programs»]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/> (accessed September 20, 2020).
2. Krasnoryadceva O.M., Vaulina T.A., Shcheglova E.A. Cifrovye kochevniki: problemy obrazovatel'nogo vzaimodejstviya [Digital nomads: problems of educational interaction]. *Cifrovoe kochevnichestvo kak global'nyj i sibirskij trend: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj transdisciplinarnoj nauchno-prakticheskoy WEB-konferencii*. 2017. Pp. 157–162.
3. Sysoeva L.A. Vidy differenciacii obucheniya pri ispol'zovanii lichnostno-orientirovannogo podhoda v distancionnom obuchenii [Types of learning differentiation when using a person-oriented approach in distance learning]. *Primenenie novyh tekhnologij v obrazovanii: Materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii*. 2006. Pp. 262–264.
4. Prishchepa T.A. Vozmozhnosti kontekstnogo obucheniya dlya razrabotki zadaniy v informacionno-obrazovatel'nyh sredah [The contextual learning for the development of jobs in the information-educational environments]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016. No. 8 (173). Pp. 74–78.
5. Blohovcova G.G., Malikova T.L., Simonenko A.A. Perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya [Prospects for the development of distance learning]. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya*. 2016. No. 118–3. Pp. 89–92.

6. Polat E.S. Organizatsiya distantsionnogo obucheniya v Rossijskoj Federacii [Organization of distance learning in the Russian Federation]. *Informatika i obrazovanie*. 2005. No. 4. Pp. 25–33.
7. P'yanzina E.P. Kompetentnost' prepodavatelya distantsionnogo obucheniya kak osnova kachestva sistemy distantsionnogo obucheniya [The competence of a distance learning teacher as the basis for the quality of a distance learning system]. *Rossiya v mire XXI veka: mezhdunarodnyy dialogom: Materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Gumanitarnogo universiteta*. V 2 t. Red. kol.: L.A. Zaks [i dr.]. 2013. Pp. 144–146.
8. Mamed M.A. Zadachi distantsionnogo obucheniya. Programmye realizatsii sistem distantsionnogo obucheniya [Tasks of distance learning. software implementations of distance learning systems]. *Innovatsii v sovremennoj nauke: Materialy Mezhdunarodnoj (zaочноj) nauchno-prakticheskoy konferencii*; pod obshch. red. A.I. Vostrecova. 2017. Pp. 14–19.
9. Gromova T.V. Modeli distantsionnogo obucheniya i osnovnye trebovaniya k urovnyu osvoeniya soderzhaniya kursa «Prepodavatel' distantsionnogo obucheniya» [Distance learning models and basic requirements for the level of mastering the content of the course «distance learning Teacher»]. *Rossiyskaya nauka: aktual'nye issledovaniya i razrabotki: Sbornik nauchnykh statej IV Vserossiyskoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2017. Pp. 185–188.
10. Yamenko O.P. Elektronnyy uchebnik kak sredstvo obucheniya v sisteme distantsionnogo obucheniya [Electronic textbook as a learning tool in the distance learning system]. *Kazanskaya nauka*. 2013. No. 4. Pp. 228–230.
11. Egan M.V., Yacevich T.A. Kombinirovannaya model' obucheniya studentov na baze sistemy distantsionnogo obucheniya [Combined model of student learning based on distance learning system]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2014. No. 4. Pp. 136–141.
12. Koren'kova N.A. Analiz vnedreniya programmykh sistem, realizuyushchih koncepciyu distantsionnogo obucheniya v celyakh povysheniya effektivnosti obucheniya [Analysis of the implementation of software systems that implement the concept of distance learning in order to improve the effectiveness of training]. *International Innovation Research: sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2017. Pp. 371–373.
13. Sazonova A.V. Ispol'zovanie distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov zaочноj formy obucheniya [The use of distance learning technologies in teaching a foreign language to correspondence students]. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2017. No. 1 (12). Pp. 60–63.
14. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 14 marta 2020 g. № 398 «O deyatelnosti organizacij, nahodyashchihся v vedenii Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii, v usloviyah preduprezhdeniya rasprostraneniya novoy koronavirusnoj infekcii na territorii Rossijskoj Federacii» [Order of the Ministry of science and higher education of the Russian Federation of 14 March 2020 № 398 «On the activities of the organizations under the Ministry of science and higher education of the Russian Federation in terms of preventing the spread of novel coronavirus infection in the Russian Federation»]. https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1065 (accessed June 13, 2020).
15. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhekul'turnaya kommunikatsiya [Language and cross-cultural communication]. *Kul'turologiya*. 2002. No. 2 (22). Pp. 101–104.
16. Degil' I.M., Kostyukova T.A. Specifika raboty prepodavatelya vuza v elektronnom obuchenii [Specifics of the work of a University teacher in e-learning]. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie*. 2016. No. 3(63). Pp. 50–10.
17. Al-Qirim N., Rouibah K., Tarhini A., Serhani M.A., Yammahi A.R., Yammahi M.A. Towards a personality understanding of information technology students and their IT learning in UAE university. Springer, 233 Spring ST, New York, NY 10013 USA. 2018. Pp. 29–42. DOI: 10.1007/s10639-017-9578-1
18. Gascueña J.M., Fernández-Caballero A. An Agent-Based Intelligent Tutoring System For Enhancing E-Learning / E-Teaching. 2005. http://www.itdl.org/journal/nov_05/article02.htm (accessed September 20, 2020).

19. *Guillermo Farfan*. Social Anxiety In The Age Of Social Networks. 2013. <https://Www.Psychologicalscience.Org/Publications/Observer/2013/May-June-13/Social-Anxiety-In-The-Age-Of-Social-Networks.Html> (accessed September 20, 2020).
20. *Kasper A.G.* Shyness In The Classroom And Its Impacts On Learning And Academic Functions. Thesis 2012. 20 p. <http://Www2.Uwstout.Edu/Content/Lib/Thesis/2012/2012kaspera.Pdf> (accessed February 20, 2020).
21. *Thompson K.R., Wesley A.H., Sanchez D.J. et al.* Ego Depletion Impairs Implicit Learning. 2014. <https://Www.Ncbi.Nlm.Nih.Gov/Pmc/Articles/PMC4183724/> (accessed January 17, 2020).
22. *Xiaojing Liu, Curt Bonk et al.* An Investigation Of Flow Experience In Virtual Learning Teams. International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning. November 2011. Vol. 8. No. 11. http://www.itdl.org/journal/nov_11/nov_11.pdf (accessed September 20, 2020).
23. *Yun-Jo An, Bosede Aworuwa et al.* Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers And Best Practices. 2009. http://www.aect.org/pdf/proceedings09/2009/09_1.pdf (accessed September 20, 2020).
24. *Bambang Gunawan, Merry Merry, Nelly Nelly.* Information Technology Risk Assessment: Octave-S Approach. Communication and Information Technology. May 31, 2011. doi.org/10.21512/COMMIT.V5I1.549
25. *Lingvisty izuchayut mezhkul'turnuyu kommunikatsiyu onlayn* [Linguists study intercultural communication online]. <https://odin.mgimo.ru/news/3200-lingvisty-izuchayut-mezhkulturnuyu-kommunikatsiyu> (accessed September 19, 2020).

Информация об авторах

Анна Леонидовна Морозова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык». Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, Одинцово, Российская Федерация. **E-mail:** llg04@yandex.ru

Татьяна Анатольевна Костюкова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Общая и педагогическая психология». Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Российская Федерация. **E-mail:** kostykova@inbox.ru

Джамиля Хасяновна Година, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» № 1. Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация. **E-mail:** dzhamilagodina@mail.ru

Information about the authors

Anna L. Morozova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of English Language Department. MGIMO (University), Odintsovo brunch, Odintsovo, Moscow region, Russian Federation. **E-mail:** llg04@yandex.ru

Tat'yana A. Kostyukova, Dr. Ped. Sci., Professor of General and Pedagogical Psychology Department. Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation. **E-mail:** kostykova@inbox.ru

Dzhamilya Kh. Godina, Senior Teacher of English Language Department №1. Plekhanov University of Economics, Moscow, Russian Federation. **E-mail:** dzhamilagodina@mail.ru

KNOWLEDGE REPRESENTATION IN RUSSIAN AND EUROPEAN TRADITION

© V.V. Dobrova¹, T. Koryakina Antunes²

¹ Samara State Technical University, Samara, Russia

² CIPES – Center for Research in Higher Education Policies, Porto, Portugal

Original article submitted 01.11.2020

Revision submitted 15.11.2020

■ For citation: Dobrova V.V., Koryakina Antunes T. Knowledge representation in russian and european tradition. Vestnik of Samara State Technical University. 2020;(4):29-41. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.3>

Knowledge representation is a fundamental question in philosophy, pedagogy, linguistics, psychology and artificial intelligence. This paper examines the achievements in the field of creating knowledge-based systems that exist in Russian and European practice. We employed the methods of cross cultural content analysis and meta analysis to analyze various sources of information, to interpret definitions, and to increase the validity of the conclusions. The following problems are highlighted: the definition of knowledge and its types; the interplay between knowledge itself, its representation, and the physical world; approaches to knowledge representation; representation schemas for procedural and declarative knowledge types. The findings of the research illustrate that in Russian science, the problem of knowledge representation is associated with the problem of knowledge as such and its «representation» in our psyche, in contrast to European practice where the problem is considered to be purely applied. Theoretical contributions and practical implications discussed in the paper contribute to the problem of knowledge representation and prove the efficiency of combination of both discussed approaches.

Keywords: knowledge; representation; procedural knowledge; declarative knowledge; knowledge-based systems.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЗНАНИЙ В РОССИЙСКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ НАУКЕ

© В.В. Доброва¹, Т. Корякина Антунес²

¹ Самарский государственный технический университет, Самара, Россия

² CIPES – Центр Исследований политики высшего образования, Порто, Португалия

Поступила в редакцию 01.11.2020

В окончательном варианте 15.11.2020

■ Для цитирования: Доброва В.В., Корякина Антунес Т. Представление знаний в российской и европейской науке // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. 2020. № 4(48). С. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.3>

Представление знаний – фундаментальный вопрос философии, педагогики, лингвистики, психологии и искусственного интеллекта. В статье исследуются достижения в области создания систем, основанных на знаниях, существующие в российской и европейской практике. Мы использовали методы кросс-культурного контент-анализа и мета-анализа для анализа различных источников информации, интерпретации определений

и повышения достоверности выводов. В статье рассматриваются такие проблемы как определение знания и его типов; взаимодействие между знанием, его представлением и физическим миром; подходы к представлению знаний; схемы представления для процедурных и декларативных типов знаний. Результаты исследования показывают, что в российской науке проблема представления знаний связана с проблемой знания как такового и его «репрезентации» в нашей психике, в отличие от европейской практики, где проблема считается чисто прикладной. Теоретические наработки и практические аспекты, обсуждаемые в статье, способствуют решению проблемы представления знаний и доказывают эффективность комбинации обоих обсуждаемых подходов.

Ключевые слова: знания; представление; процедурные знания; декларативные знания; системы знаний.

Introduction

The new realities of the socio-economic situation of human existence require the entire education system restructuring. The current challenges to the professional training of personnel for the future are associated with the increased requirements to their competence, that is, to the volume of knowledge and the ability to effectively apply it on the basis of processing and adaptation in accordance with the specified conditions. This task explains the basic contradiction of the modern educational system between the constantly increasing volume of knowledge and the traditionally limited time provided for its assimilation. To solve this contradiction we need to intensify the educational process and to increase the activity of the cognitive processes of students.

In Russian science, the problem of knowledge representation is associated with the problem of knowledge as such and its «representation» in our psyche. This means that all the connected problems are traditionally studied in the framework of epistemology, philosophy of knowledge, philosophy and history of science, and are also related to the problems of language and formal logic. In the European science knowledge representation is not a question of theory and is considered to be purely applied. Instead of discussing what knowledge is, how it differs from skills, how verbalized and non-verbalized knowledge relate, etc., the world builds complex systems based on knowledge and working in dialogue with a person, expanding his intellectual potential, etc. So, the content of the term “knowledge representation” in the Russian tradition continues to cover both theoretical and practical aspects; in European science, on the contrary, practical aspects prevail.

In the presented research, the achievements in the field of the practice of building knowledge-based systems that exist in Russian and European practice are discussed.

1. Literature review

The problem of knowledge representation is the oldest problem not only in artificial intelligence, but also in science and education in general. It is solved whenever it is necessary to transfer knowledge to someone or to teach how to apply and use it.

In recent decades the situation has been significantly influenced by an overabundance of various information provided to users of the virtual information environment. The ability to work with information is constantly becoming in demand in training.

Psychologists are actively studying the cognitive processes of perception and information processing that form the learning basis [1]. In pedagogy, there is a search

for methods, techniques, technologies that allow for a short period of time to master the required amount of material, concentration or «compression» of information [2]. Thus, the theory of the stage-by-stage formation of mental actions [3], the methodology of pedagogical technology management [4], the concept of enlarging didactic units [5], the concept of thematic learning [6], the concept of concentrated learning [7], etc. were introduced. In cognitive linguistics and cognitive semantics such notions as language meaning, situations, events, context, linguistic and extra linguistic information, meaning structure were studied by I.M. Kobozeva [8], E.V. Paducheva [9], A. Wierzbicka [10], J. Barwise and M. Perry [11], R.P. Abelson and R. Schank [12], etc.

In order to understand the problem of knowledge representation and the nature of knowledge, the term «knowledge» should be clarified. In the Russian pedagogical literature, the term is used widely. The content of the term «knowledge» is one of the eternal problems, the solution of which requires further efforts.

As an example we can consider a number of statements related to the content of the term “knowledge”:

- Knowledge is the totality of a person’s ideas, in which the theoretical mastery of the subject is expressed;
- Knowledge is a form of the subject’s activity, which reflects things and processes of objective reality;
- Knowledge as a necessary element and a prerequisite for a person’s practical relationship to the world is the process of creating ideas, purposefully reflecting objective reality in the forms of his activity and existing in the form of a certain language system [13].
- Characteristic features and laws of the studied object fixed in cognitive image of a subject [14].

When comparing the definitions, it is clear that there is no component that emphasizes the role of knowledge as a necessary element and prerequisite for a person’s practical relationship to the world, which separates the concepts of “sign system” and “activity for practical use” [15].

The European tradition defines knowledge as the natural outcome of understanding and using information within a particular context [16]. Thus we come across such definitions as ‘...the whole body of cognitions and skills that individuals use in order to solve problems...’ [17, p.24], where the knowledge is viewed as pertaining specifically to decision-making tasks requiring the usage of context-specific information. Davenport and Prusak [18] suggest that knowledge is a collection of values and experiences, providing the individual with the ability to incorporate and evaluate new ideas and information. The more philosophical view is that knowledge can represent higher order concepts such as wisdom, insight, action, and resolve. Polanyi stated that knowledge is such a thing, that it is impossible to define fully, as ‘we know more than we can tell’ [19]. Knowledge can also be defined as being the accumulation and cultivation of information and data over time [20]. Given the multitude of knowledge definitions, it is perplexing to see that there is no overall theory of knowledge, as each theory of knowledge is grounded within specific situational contexts [21]. Thus, the common problem encountered with attempting to understand and “manage” knowledge, is in how it is principally defined and classified.

The problem of knowledge representation requires an understanding of where the border lies between different types of knowledge. In Russian science the knowledge is classified according to the following groups:

- The knowledge that inductively comes from the natural observation and sense and motor experience, and the knowledge that are acquired from the theoretical explanation; that is everyday and scientific knowledge;
- The explicit (realized and communicated) and implicit knowledge;
- The procedural (how?) and declarative (what?) knowledge.

In European practice the knowledge is classified as follows:

- Declarative knowledge that includes concepts, objects and facts expressed in declarative sentences, and also called descriptive knowledge.
- Procedural knowledge that are defined as imperative knowledge describing the knowing of how to do something. It includes rules, procedures, strategies, etc. and depends on the objective or task on which it should be applied.
- Meta-knowledge is the knowledge about the knowledge that is about the other knowledge type.
- Heuristic knowledge represents the knowledge of some experts in a field or subject.
- Structural knowledge that is the main knowledge to problem-solving. It presents relationships that exist between concepts or objects.

So the most discussed distinction in both scientific traditions is between declarative (that is “knowing that”) and procedural (that is “knowing how”) types of knowledge. Declarative knowledge can be described as factual knowledge, whereas procedural knowledge can be defined as the knowledge of specific functions and procedures to perform a complex process, task, or activity [22].

The variety of definitions which makes a general understanding of how and what knowledge is, can now be seen to be a complex affair. In order to understand these points of view, the key aspects of knowledge representation are highlighted further, i.e. the basics and the methods by which knowledge is manifested. It supports a general definition of knowledge, and as such is linked to the representation and usage of knowledge itself.

2. Materials and Methods

The presented research was carried out in 2015–2020 as a part of a complex study of knowledge representation integrating the methods and results of pedagogy, cognitive psychology, cognitive linguistics, artificial intelligence and philosophy. The cross cultural content analysis and literature review methods were used to analyze various sources of information; comparative and qualitative analysis were used to understand and interpret definitions; meta analysis was used to increase the validity of the conclusions.

3. Results

The topic of knowledge representation has recently received a new interpretation. In Russian science, the presentation of knowledge was previously considered to be only the initial stage of the cognitive process. In modern psychology, pedagogy, philosophy a different viewpoint has been formed, according to which “the formula that the idea (along with sensation and perception) belongs to the lowest, sensory level

of cognition, opposed to thinking, is absolutely not sound” [23, p. 131]. The means of cognition is a cognitive model that allows construction, processing, storage, re-coding, mutual transition of verbal and sign forms of knowledge representation [24]. In this sense the ultimate goal of any knowledge representation is to allow information to be efficiently structured, modified, and reasoned with. The paradigm “word, image and action” becomes the basic for the modern cognitive educational model construction. Cognitive scientists, educators, and psychologists include there cognitive practices with motivational, semantic, emotional, mental ways of understanding and conceptualizing the perceived information that are based on cognitive structures. Their significance is rather great as they can be applied to the construction, organization, and management of knowledge within and across many disciplines. Thus, cognitive practices are interpreted as the connection of cognitive procedures and of the structures of knowledge of various scientific fields. The importance of the cognitive model is great as the knowledge representation must be effective at representing the inquirer’s knowledge, rather than describing the information itself. As a result, knowledge appears as an integrative image that unites the rational (the pattern of translation of a verbal-logical concept into an image), operational (the introduction of the mutual translation of one knowledge type into another (re-encoding)), and existential or anthropological (the connection with life-affirming meanings (value factor)). To implement this paradigm of knowledge is a strategic goal and a matter of a relatively distant perspective.

In European practice knowledge representation is based on Piaget’s tradition of semiotic functions [25], where learning and thinking are considered to be a process of operating and using the systems of signs (images, language, gestures, or symbols). Such systems enable people to visualize and express their thoughts, ideas, feelings and subjective experiences. Thus, the idea of mental representations advanced to the most important concepts of cognitive science.

The research on knowledge representation in European tradition is based on the hypothesis that people when memorizing knowledge use specific propositions about the conceptual information that are inherent in the issue to be remembered. There is also the conception that information can be memorized by means of various images that correspond as analogues to the original perception process. This basic alteration can be widened by the third form of knowledge representation introduced in semiotics. Actually, the semiotic differentiation includes signs that are used as an *index* (e.g., red as a sign of danger), an *icon* (e.g., the line drawing of a figure), or a *symbol* (e.g., numerals, letters, mathematical symbols). Correspondingly, specialists in cognitive psychology often differentiate between “enactive” (activity-based), iconic, and symbolic types of knowledge representation [26].

The biological development of the central nervous system shows that people first develop the functions for motor skills, perception, and coordination. This can be referred to *enactive representation* as “a mode of representing past events through appropriate motor response ... Such segments of our environment – bicycle riding, tying knots, aspects of driving – get represented in our muscles, so to speak” [26, p. 2]. This enactive representation is considered to maintain its central significance as a sign function over the entire life.

The *iconic knowledge representation* corresponds to the idea of special encoding that means that the memory content is tend to retrieve in the same format as it

was coded when learned. According to this, many psychologists underline the significance of iconic representation by highlighting the fact that it can be influenced by images and graphics. On the other hand, cognitive scientists [27] of the Würzburg School reject this idea of representing knowledge by visual means. This controversial argumentation became known as “imagery debate”.

Finally, knowledge is represented by means of symbols. Human language is considered as symbolic because it is impossible to infer the signified (“a white liquid that cows produce”) from the signifier (e.g., the sounds or letters M + I + L + K). By using linguistic means of expression, people can visualize thoughts, ideas, and feelings, that is to describe things that they can express only to a limited extent by other means. Thus, it’s a unique human characteristic that they can express their own experiences through language. Concepts as the most general form of symbolic knowledge representation are categorizations of generalized abstractions that require the cognitive operators application for class formation and abstraction.

Modern cognitive science considers cognition and learning to be a complex process with many facets that include symbolic representations of objects and events that are not immediately present but exist only in imagination [22]. Most cognitive researchers agree that cognition and learning take place when using mental representations in which an individual organizes symbols of thought or experience in such a way that they effect a systematic representation of this experience or thought as means of understanding it [28]. Seel describes the knowledge representation function by distinguishing three zones: **W** (the object zone as part of the physical world), **K** (the knowledge zone), and **R** (the zone of knowledge representation) [28, p. 17]. The interplay between the mentioned zones is presented in Fig. 1.

Fig. 1 shows the interplay between knowledge itself, its representation, and the physical world where the two classes of functions can be seen: (1) f_{in} is the function of the internal representation (internalization) of the world objects, and (2) f_{out} is the function for the external re-representation (externalization) back to the physical world.

A refinement of this representational concept is presented by Merali [29], who suggests that knowledge also exists through continuous generation and self-organising

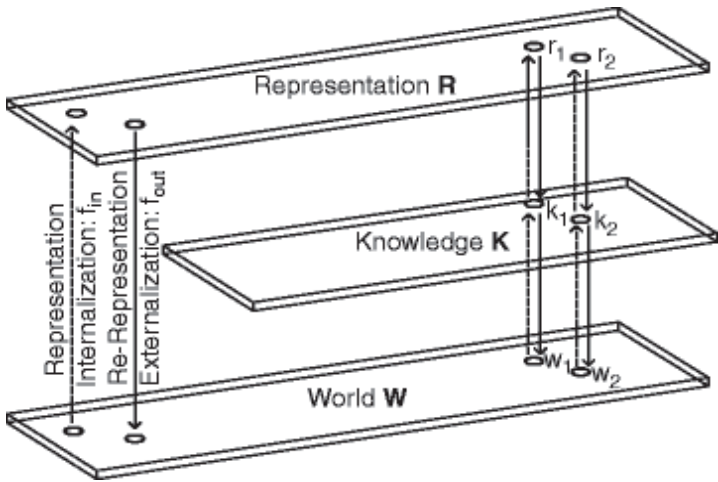


Fig. 1. Knowledge Representation (from [22])

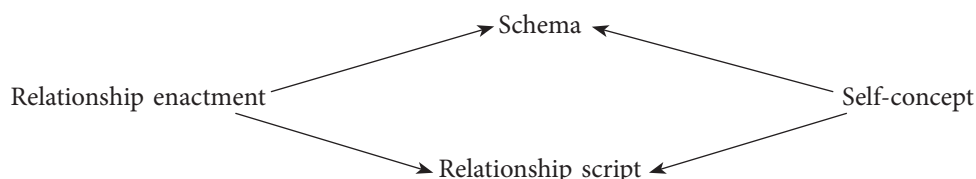


Fig. 2. The Cognitive Congruence Framework (from [29])

behaviour. With the help of the Cognitive Congruence Framework (Fig. 2) he defines a collection of beliefs and relationships (schema); an identity (self-concept); a set of rules and premises that bound the knowledge (relationship script); and the manner by which such knowledge relationships are enabled (relationship enactment).

The approach taken by Merali helps to overcome many of the abstract arguments as it suggests that knowledge is represented best when all the knowledge components somehow reinforce their interrelationships by both their existence and their interaction level. Besides it should be mentioned that without a given representation, or method of relating information to a recipient, knowledge cannot be produced from merely information alone [30].

In this regard, different models and means of knowledge representation have been developed. Moreover, they continue to be developed. There are mainly four approaches to knowledge representation in European tradition and the Russian representation models are mainly based on them:

1. Simple relational knowledge is the simplest way of storing facts with the use of the relational method where every fact about the object is systematically placed in columns. This knowledge representation approach is used in database systems in which the different entities relationship is represented.

2. Inheritable knowledge is used when all data should be stored into a hierarchy of classes. This approach contains inheritable knowledge that shows a relation between instance and class where an individual frame represents the collection of characteristic attributes and its values.

3. Inferential knowledge is represented in the form of the formal logics. It can be used to derive more facts.

4. Procedural knowledge approach uses codes and small programs that describes how to do this or that specific thing, and how to proceed.

In cognitive sciences usually a distinction is made between representation schemas that refer to declarative and procedural knowledge.

The idea of representation of declarative knowledge is based on the assumption that one considers the issue of representation largely independent on the methods of knowledge application. The declarative knowledge is considered to be a set of facts that can be represented as data structure. A representation schemes taxonomy presented by Mylopoulos and Levesque [31] grounds on the assumption that the world is a collection of individuals that are interconnected by manifold relationships. This collection of all individuals and their relationships at any one time and in any world constitutes a *state*, but the *state can be transformed* causing the creation of individuals or changing the relationships between them. Depending on whether the central point for a representation scheme is assertions about states or individuals and

their relationships, a distinction is made between logical representation schemas and semantic networks.

As examples of *logical representation schemas* the knowledge bases constructed on the first-order logic basis can be considered [32]. Statements on the world domain to be represented are translated into the formulas that permit conclusions. Such a representation schema form clearly presupposes the appropriate inference rules that should also be available. The semantic networks are more popular for declarative knowledge representation. In its most primitive form a semantic network represents knowledge as a collection of objects (the so-called nodes) and binary associations (that are directed labeled edges); the former stands for individuals (or some sort of concepts), and the latter stands for binary relations over these. One more form of declarative knowledge representation is Schank's Conceptual Dependency Structure [12] that focuses on conceptualizations attributing cases to actions. And finally, *frames* should be mentioned in the context of declarative knowledge representation, though their aim is to combine the declarative and procedural knowledge representations. Furthermore, frames are usually mentioned as a representation schema allowing to make a compound of semantic networks and productions.

Depending on whether the state transformations is the starting point for a representation schema, the application of semantic networks or logical representation schemas is limited and it demands another representation type. Clearly, the most widely used procedural representation schemas operate with productions and production systems.

Logical representation is a language with some concrete rules which deals with propositions and has no ambiguity in representation. Logical representation means drawing a conclusion based on various conditions. This representation lays down some important communication rules. It consists of precisely defined syntax and semantics which supports the sound inference. Each sentence can be translated into logics using syntax and semantics.

Despite such a variety of means of representing knowledge, the national tradition also distinguishes three main models of knowledge representation: logical, network and production [33–35]. Representatives of pedagogy, psychology and cognitive linguistics offer a number of cognitive structures, using which it is possible to represent the content of education in the form of hierarchical schemes. However, it should be noted that Russian scientists understand the general strategic task in the sphere of constructing the education content as the theoretical one, and focus mainly on presenting the organic connection of the cognitive, emotional and cultural foundations in teaching. It implies a number of the most urgent intermediate tasks.

The first of them is the relationship problem between verbal and visual knowledge forms. Solving it, the scientists proved the priority of visual thinking over the verbal one. Thus the following arguments can be mentioned: first, visual thinking allows you to perceive information almost instantly; second, the impact of visual information is deeper than verbal; thirdly, visual means contribute to a more holistic perception of the object; fourthly, the visual presentation of information is the primary means of communication in mass culture [36, p. 28]. The second task is focused on the differentiation of the concepts of educational, scientific and academic knowledge in the pedagogical and psychological research literature and in studies

on the philosophy of education and cognitive processes. These types of knowledge can vary in goals, objectives and what's more means of construction. In pedagogy today, a mechanism for translation of general theoretical provisions into the sphere of educational and cognitive activities is being formed. This mechanism can be described as the cognitive structures of knowledge and specific methods of cognitive actions. The third educational task is directed to working with educational text. The methods of rational design of educational texts are based on semantic structures, subject-predicate forms of text communication, logical connections, didactic methods and techniques, various scientific theoretical schemes and methods, etc. This interaction of didactic and methodological signs is considered to be a specific sign of educational knowledge. In the construction of cognitive models for the learning content, scientists introduce conceptual content, logical instrumental and didactic materials. The theoretical and practical bases, development of various conceptual models and initial categories of the education content in science are referred to the philosophy of education, that makes it possible to clearly highlight the specifics of educational knowledge.

In foreign practice, more attention is paid in this regard to practical problems, namely the development of a methodology [37], a practice-oriented concept [38], cognitive means (multidimensional cognitive models) [39], principles [40], criteria and mechanisms for selecting educational information, recommendations for the practical application of cognitive technologies in creating educational literature, etc.

Discussion and conclusions

The methods of construction and the forms of knowledge representation developed in pedagogy, cognitive science, psychology, linguistics, philosophy, computer science and artificial intelligence can significantly increase the efficiency of cognitive processes interpretation, and bring them to the level of innovative intellectual technologies.

The following topics have already been studied: theoretical issues related to the nature of knowledge and the role of language in the process of acquiring and fixing knowledge in our psyche, to the transformation of knowledge into a form that is transmitted to the outside and the possibilities of verbalizing knowledge, to the role of language structures in the process of acquiring knowledge, to the establishment of boundaries between knowledge and skills. As well as practical issues: the process of assimilating specific knowledge, the relationship between linguistic and cognitive structures, databases, entering knowledge into a computer and interacting with it. Though the focus of the presented research was purely explanatory in nature, it was aimed to extend the boundaries of knowledge, and also to show that to intensify and simplify knowledge presentation and acquisition we need to develop new pedagogical technologies and methods on the basis of knowledge representation schemes suggested in Russian and European practices and combine the theoretical and practical findings of pedagogy, psychology, philosophy, linguistics, IT and other cognitive sciences. Such new technologies should enable to broaden the volume of the acquiring knowledge without extra time, and to integrate learning goals to the individual students' abilities as well as to include the problem learning to the education process. The problem of theoretical foundation of such new educational technologies and their practical realization is one of the relevant topics to be discussed.

REFERENCES

1. Kolodochka T.N. *Freimovoe obuchenie* [Frame-based learning]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technologies]. № 1. 2005. Pp. 140-142.
2. Malyazina M.A., Kotova S.A. *Vklyucheniye freymovogo obecheniya v praktiku prepodavaniya pedagogicheskikh discipline v vysshey shkole* [Introduction of frame learning to the practice of pedagogical disciplines teaching in high school]. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical journal]. Vol. 7. № 2A. 2017. Pp. 188-198.
3. Talyzina N.F., Volodarskaya I.A., Butkin G.A. *Usvoyeniye nauchnykh poniaty v shkole* [Acquisition of scientific terms at school]. Moscow, 2017. 114 p.
4. Monakhov V.M. *Razrabotka prognosticheskoy modeli razvitiya teorii obucheniya dlya IT obrazovaniya* [Development of prognostic model of education theory for IT learning]. *Sovremennyye informatsionnye tekhnologii i IT obrazovaniye* [Modern information technologies and IT education]. Issue 14. Vol.2. Moscow, MSU. 2017. Pp. 111-121.
5. Erdniyev P.M. *Ukrupneniye znaniy kak usloviye radostnogo ucheniya* [Enlargement of knowledge as the condition of happy learning]. *Nachal'naya shkola* [Primary school]. № 11. 1999. Pp. 4-12.
6. Kabkov P.K. *Kontseptciya tematicheskogo obucheniya* [Concept of theme learning]. Moscow, MSU. 1994. 64 p.
7. Lukyanova V.S., Ostapenko A.A. *Obrazovatel'naya kontseptciya Azovskogo eksperimental'nogo sotsial'no pedagogicheskogo kompleksa* [Educational concept of Azov experimental social and pedagogical complex]. Azov, 1996. 17 p.
8. Kobozeva I.M. *Lingvisticheskaya semantika* [Linguistic semantics]. Moscow, 2000. 223 p.
9. Paducheva, E.V. *Vyskazyvaniye I ego sootnesennost s deystvitelnost'yu* [Utterance and its connection to reality]. Moscow, 2004. 224 p.
10. Wierzbicka A. Language and Metalanguage: Key Issues in Emotion Research. *Emotion Review*. №1. 2009. Pp. 3-14. DOI: 10.1177/1754073908097175.
11. Barwise J., Perry M. *Situations and Attitudes*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1983. Pp. 264-265.
12. Abelson R.P., Schank R. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. New York, Hillsdale. 1977.
13. Kopnin V.P. *Logicheskiye osnovy nauki* [Logical basis of science]. Kiev, 1968. 35 p.
14. Zotova A.F., Mironova V.V., Razina A.V. *Filosofiya* [Philosophy]. Moscow, 2019. 672 p.
15. Romantsova M.G., Ledvanova M.Y., Sologub T.V. *Didaktika I kompetentnost' v professional'noy deyatel'nosti prepodavatelya meditsinskogo vuza I kolledzha* [Didactics and competence in the professional activity of teachers of medical institutes and colleges]. Moscow, Academy of Natural Sciences. 2010.
16. Sharif A.M. *Knowledge representation within information systems in manufacturing environments*. Department of Information Systems and Computing, Brunel University, 2004. 251 p.
17. Probst G., Raub S., Romhardt K. *Managing Knowledge: Building Blocks for Success*. John Wiley: Chichester, UK, 2001.
18. Davenport T.H., Prusak L. *Working knowledge : how organizations manage what they know*. Harvard Business School Press: Boston, MA, USA, 1998.
19. Polanyi M. *The Tacit Dimension*. Doubleday-Anchor: NY, New York, USA, 1967.
20. Leonard-Barton D. *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the sources of Innovation*. Harvard Business School Press: Boston, MA, USA, 1995.
21. Wiig K.M. *Knowledge Management Methods: Practical Approaches to Managing Knowledge*. Schema Press: Arlington, TX, USA, 1995.
22. Seel N.M. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_875
23. Lektorskiy V.A. *Epistemologiya klassicheskaya I neklassicheskaya* [Classical and non-classical epistemology]. M., 2001. 256 p.

24. Minitskiy N.I. Sovremenniy paradigm konstruirovaniya sodержaniya istoricheskogo obrazovatel'nogo znaniya [Modern paradigm of construction of historical educational knowledge]. *Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны* : навук. зб. Вып. 6. Мінск : БДУ, 2011. Pp. 29–34.
25. Piaget J. *Construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1957.
26. Bruner J.S. The course of cognitive growth. *The American Psychologist*. №19. 1964. Pp. 1–16.
27. Pylyshyn Z. *Computation and cognition: Toward a foundation for cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.
28. Seel N.M. *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe, 1991.
29. Merali Y. The role of boundaries in knowledge processes. *European Journal of Information Systems*. № 11. 2002. Pp. 47–60.
30. Capurro R. What is information science for? A philosophical reflection. In: *Conceptions of Library and Information Science. Historical, empirical and theoretical perspectives*. Taylor Graham: London, 1992. Pp. 82–98.
31. Brodie M.L., Mylopoulos J., Schmidt J.W. *On conceptual modelling. Perspectives from artificial intelligence, databases, and programming languages*. New York: Springer, 1984. Pp. 3–17.
32. Barsky A.B. *Iskusstvennyy intellekt i logicheskiye neyronniye seti* [Artificial intelligence and logical neuro nets]. Saint-Petersburg, 2019. 360 p.
33. Leshcheva I.A. Prakticheskiy podhod k sozdaniyu i napolneniyu baz znaniy ontologicheskogo tipa: problem i vyzovy [Practical approach to creation and filling of knowledge bases of ontological type: problems and challenges]. *Inginiring predpriyatiy i upravleniye znaniyami* [Engineering of enterprises and knowledge management]. REU im. GV Plekhanov, 2018. Pp. 194–201.
34. Zagorul'ko Y.A. Sovremenniy sredstva formalizatsii semantiki oblastey znaniy na osnove ontologii [Modern means of formalization of fields of knowledge semantics on the ontology basis]. *Informatsionniye i matematicheskiye tehnologii v nauke i upravlenii* [Information and mathematic technologies in science and management]. № 3 (11). 2018. Pp. 27–36.
35. Stankevich L.A. *Intellektual'nye sistemi i tehnologii* [Intellectual systems and technologies]. Moscow, 2017. 397 p.
36. Rozin V.M. *Vizual'naya kul'tura i vospriyatiye. Kak chelovek vidit i ponimayet mir*. [Visual culture and perception. How a man sees and understands the world]. Moscow, 1996. 224 p.
37. Hardarson A. Aims of Education: How to Resist the Temptation of Technocratic Models. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 51. № 1. 2017. Pp. 59–72.
38. Henning C.A., Ewerth R. Estimating the information gap between textual and visual representations. *IJMIR*. № 7(1). 2018. Pp. 43–56.
39. Nguyen H.D., Do N.V., Tran N.P., Pham X.H. Criteria of a knowledge model for an intelligent problems solver in education. *Proceedings of 2018 10th IEEE International Conference on Knowledge and Systems Engineering (KSE 2018)*. Ho Chi Minh City, Vietnam, 2018. Pp. 288–293.
40. Paulheim H. Knowledge graph refinement: a survey of approaches and evaluation methods. *Semantic Web Journal*. № 8 (3). IOS Press, 2017. Pp. 489–508.

Список литературы

1. Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение. // Школьные технологии. № 1, 2005. С. 140–142.
2. Малязина М.А., Котова С.А. Включение фреймового обучения в практику преподавания педагогических дисциплин в высшей школе. // Педагогический журнал. Том 7, № 2А, 2017. С. 188–198.
3. Талызина Н.Ф., Володарская И.А., Буткин Г.А. Усвоение научных понятий в школе. Учебное пособие. М., 2017. 114 с.

4. Монахов В.М. Разработка прогностической модели развития теории обучения для ИТ образования. // Современные информационные технологии и ИТ-образование. М., МГУ, вып. 14, том 2, 2017. С.111-121.
5. Эрдниев П.М. Укрупнение знания как условие радостного учения.// Начальная школа. № 11, 1999. С. 4-12.
6. Кабков П.К. Концепция тематического обучения. Постановка дидактических задач. Учебное пособие. М.: МГТУ ГА, 1994. 64 с.
7. Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Образовательная концепция Азовского экспериментального социально педагогического комплекса. Азов, 1996. 17 с.
8. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М., 2000. 223 с.
9. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью. М., 2004. 224 с.
10. Wierzbicka A. Language and Metalanguage: Key Issues in Emotion Research.// Emotion Review, 1, 2009. Pp. 3-14. DOI: 10.1177/1754073908097175.
11. Barwise J., Perry M. Situations and Attitudes. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1983. Pp. 264-265.
12. Abelson R.P., Schank R. Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures. N.Y.: Hillsdale, 1977.
13. Копнин В.П. Логические основы науки. Киев, 1968. 35 с.
14. Зотова А.Ф., Миронова В.В., Разина А.В. Философия. М., Проспект, 2019. 672 с.
15. Романцова М. Г., Ледванова М. Ю., Сологуб Т. В. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа. Руководство для преподавателей. М., Академия Естествознания, 2010.
16. Sharif A.M. Knowledge representation within information systems in manufacturing environments. Department of Information Systems and Computing, Brunel University, 2004. 251 p.
17. Probst G., Raub S., Romhardt K. Managing Knowledge : Building Blocks for Success. John Wiley: Chichester, UK, 2001.
18. Davenport T. H., Prusak L. Working knowledge : how organizations manage what they know. Harvard Business School Press: Boston, MA, USA, 1998.
19. Polanyi M. The Tacit Dimension. Doubleday-Anchor: NY, New York, USA, 1967.
20. Leonard-Barton D. Wellsprings of Knowledge : Building and Sustaining the sources of Innovation. Harvard Business School Press: Boston, MA, USA, 1995.
21. Wiig K.M. Knowledge Management Methods: Practical Approaches to Managing Knowledge. Schema Press: Arlington, TX, USA, 1995.
22. Seel N.M. Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA, 2012. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_875
23. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., Эдиториал УРСС, 2001. 256 с
24. Милицкий Н.И. Современные парадигмы конструирования содержания исторического образовательного знания (от теории познания к интеллектуальным технологиям). // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 6. Мінск : БДУ, 2011. С. 29–34.
25. Piaget J. Construction of reality in the child. London: Routledge & Kegan Paul, 1957.
26. Bruner J. S. The course of cognitive growth // The American Psychologist, 19, 1964. Pp. 1–16.
27. Pylyshyn Z. Computation and cognition: Toward a foundation for cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.
28. Seel N. M. Weltwissen und mentale Modelle. Göttingen: Hogrefe, 1991.
29. Merali Y. The role of boundaries in knowledge processes. // European Journal of Information Systems, 11, 2002. Pp. 47–60.

30. Capurro R. What is information science for? A philosophical reflection. // *Conceptions of Library and Information Science. Historical, empirical and theoretical perspectives*. Taylor Graham: London, 1992. Pp. 82–98.
31. Brodie M. L., Mylopoulos J., Schmidt J. W. On conceptual modelling. *Perspectives from artificial intelligence, databases, and programming languages*. New York: Springer, 1984. Pp. 3–17.
32. Барский А.Б. Искусственный интеллект и логические нейронные сети. СПб.: ИЦ Интермедия, 2019. 360 с.
33. Лещева И. А. Практический подход к созданию и наполнению баз знаний онтологического типа: проблемы и вызовы. // *Инжиниринг предприятий и управление знаниями*. М., РЭУ им. ГВ Плеханова, 2018. С. 194–201.
34. Загорюлько Ю.А. Современные средства формализации семантики областей знаний на основе онтологий. // *Информационные и математические технологии в науке и управлении*. № 3 (11), 2018. С. 27–36.
35. Станкевич Л. А. Интеллектуальные системы и технологии : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М., Юрайт, 2017. 397 с.
36. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и воспринимает мир. М., Эдиториал УРСС, 1996. 224 с.
37. Hardarson A. Aims of Education: How to Resist the Temptation of Technocratic Models. // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 51, № 1, 2017. Pp. 59–72.
38. Henning C. A., Ewerth R. Estimating the information gap between textual and visual representations. // *IJMIR*, 7(1), 2018. Pp. 43–56.
39. Nguyen H. D., Do N. V., Tran N. P., Pham X. H. Criteria of a knowledge model for an intelligent problems solver in education. // *Proceedings of 2018 10th IEEE International Conference on Knowledge and Systems Engineering (KSE 2018)*. Ho Chi Minh City, Vietnam, 2018. Pp. 288–293.
40. Paulheim H. Knowledge graph refinement: a survey of approaches and evaluation methods. // *Semantic Web Journal*, 8 (3), IOS Press, 2017. Pp. 489–508.

Information about the authors

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Head of Foreign Languages Department. Samara State Technical University. Samara, Russia. **E-mail:** victoria_dob@mail.ru. ORCID 0000-0002-3037-4797

Tatiana Koryakina Antunes, PhD in Social Sciences, Researcher. Center for Research in Higher Education Policies (CIPES). Matosinhos, Porto, Portugal. **E-mail:** tatianakor@hotmail.ru. ORCID 0000-0001-7539-249X

Информация об авторах

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки». Самарский государственный технический университет. Самара, Россия. **E-mail:** victoria_dob@mail.ru. ORCID 0000-0002-3037-4797

Татьяна Корякина Антунес, PhD Социальных наук, исследователь. Центр Исследований политики высшего образования (CIPES). Матосинхос, Порто, Португалия. **E-mail:** tatianakor@hotmail.ru. ORCID 0000-0001-7539-249X

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

© С.Л. Рыков

Военная академия РВСН имени Петра Великого, Балашиха, Российская Федерация

Поступила в редакцию 21.10.2020

В окончательном варианте 29.11.2020

■ Для цитирования: Рыков С.Л. Структурно-содержательная характеристика инновационной педагогической системы // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. 2020. № 4(48). С. 42-51. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.4>

Анализируются теоретические подходы к понятию, структуре и содержанию инновационной педагогической системы как средства реализации новых педагогических идей и механизмов формирования креативного мышления педагогов и обучающихся в различных формах образовательного процесса. Цель исследования – выявить структурно-содержательные элементы инновационной педагогической системы. В процессе проведенного исследования выявлены признаки и структура инновационной педагогической системы, представлена типология педагогов по основанию их отношения к педагогическим инновациям. Автором исследования определены основные компоненты структуры инновационной деятельности педагога, системообразующие элементы педагогической системы, перечень инновационных педагогических технологий. Анализ научной литературы, личный педагогический опыт позволили установить историко-педагогическую связь между факторами и условиями возникновения инновационной педагогической системы и направленностью ее форм, методов и средств. Данная связь устанавливается на принципах целеполагания, соответствия содержания целям и задачам образовательного процесса, социальному заказу, уровню развития педагогической науки, потребностям обучающихся. Сделан вывод о том, что инновационный педагогический процесс характеризуется изменениями целей, задач, форм, методов и средств влияния на мышление обучающихся в рамках субъект-субъектного подхода. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения в педагогической практике выявленных структурно-содержательных элементов инновационной педагогической системы.

Ключевые слова: система, инновация, образование, проектирование, содержание, компоненты, инноватика, типология, условия, структура, гендерный подход.

Благодарности: Данная работа стала возможной благодаря поддержке и помощи директора Земской гимназии городского округа Балашиха Московской области кандидата педагогических наук Галины Владимировны Кравченко, директора Белоусовской общеобразовательной школы городского округа Балашиха кандидата педагогических наук Маргариты Алексеевны Дегтяревой, а также отзывам и комментариям по ее улучшению, предоставленным рецензентами.

UDC 37.02

STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL SYSTEM

© S.L. Rykov

Peter the Great Military Academy of the Russian Strategic Missile Forces, Balashikha, Moscow region, Russian Federation

Original article submitted 10.10.2020

Revision submitted 05.12.2020

■ For citation: Rykov S.L. Structural and content characteristics of innovative pedagogical system. Vestnik of Samara State Technical University. 2020;(4):42-51. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.4>

The article analyzes theoretical approaches to the concept, structure and content of an innovative pedagogical system as a means of implementing new pedagogical ideas and mechanisms for forming creative thinking of teachers and students in various forms of the educational process. The purpose of the research is to identify the structural and content elements of the innovative pedagogical system. In the course of the research, the features and structure of the innovative pedagogical system are revealed, and the typology of teachers on the basis of their attitude to pedagogical innovations is presented. The author of the research defines the main components of the structure of innovative activity of a teacher, the system-forming elements of the pedagogical system, and the list of innovative pedagogical technologies. The analysis of scientific literature and personal pedagogical experience allowed us to establish a historical and pedagogical connection between the factors and conditions of the emergence of an innovative pedagogical system and the direction of its forms, methods and means. This relationship is established on the principles of goal setting, content compliance with goals. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the identified structural and content elements of the innovative pedagogical system in pedagogical practice.

Keywords: system, innovation, education, design, content, components, innovation, typology, conditions, structure, gender approach.

Acknowledgements to the Director of Zemskaya Gymnasium of the Balashikha urban district (the Moscow region), Cand.Ped.Sci. Galina V. Kravchenko, the Director of Belousovskaya Comprehensive School of the Balashikha urban district, Cand.Ped.Sci. Margarita A. Degtyareva for the support and assistance, as well as to the reviewers for the work done.

Введение

С развитием общества возникает необходимость повышения качества образования. В последние годы все большее значение для образования приобретает новая область знания – педагогическая инноватика, изучающая новые технологии образовательного процесса.

Задача представленной статьи – систематизировать материал по выявлению структурно-содержательных элементов инновационной педагогической системы. В материале использовался опыт педагогической деятельности педагогов-новаторов Земской гимназии и Белоусовской общеобразовательной школы городского округа Балашиха Московской области.

1. Обзор литературы

Педагогическая инновация (от лат. *inovatis*, *in* – в, *novus* – новый) – это изменения, направленные на улучшение обучения, воспитания и развития обучающихся. Термин был введен в категориальный аппарат педагогики И.Р. Юсуфбековой [1]. В современных условиях педагогическую инноватику можно рассматривать как самостоятельную отрасль педагогики, имеющую свои принципы, объект, предмет, формы, методы, приемы и средства.

На структуру компонентов инновационной педагогической системы существуют следующие взгляды:

- в *целевом компоненте* выделяются: образовательные, воспитательные и развивающие цели, объединенные в интегративную цель [2]; тактические, стратегические и глобальные цели [3]; стадии, этапы [4];

- *содержательный компонент* складывается из формальной составляющей (учебно-плановые мероприятия), неформальной составляющей (инициативное участие в мероприятиях) и информальной составляющей (самостоятельная самообразовательная деятельность); деятельностной, предметной и функциональной составляющих [6];
- в *технологическом компоненте* представлены следующие технологии: игровая, контекстная, проектная, проблемная; моделирования, учебно-методического комплексирования, экспериментально-проверочная [7]; творческого взаимодействия, личностно-ориентированная;
- в *результативном компоненте* основное внимание сосредоточивается на изменениях в мотивации, в когнитивной сфере, в рефлексивно-оценочном механизме; в профессиональной культуре педагогов [8].

В педагогическую инноватику составными частями входят: педагогическая неология, аксиология и праксиология. Большое практическое значение имеют инновационные образовательные площадки. На протяжении 2016–2020 гг. инновационные подходы по проблеме повышения качества образования активно внедряются в Белоусовской общеобразовательной школе городского округа Балашиха (директор школы – к.п.н М.А. Дегтярева), которая является инновационной образовательной площадкой Академии социального управления (г. Москва).

2. Материалы и методы

Как показал проведенный анализ, эволюция инновационных образовательных технологий включает в себя несколько этапов:

1. *Репродуктивно-трансляционный* – распространение знаний происходит в основном репродуктивными методами, основанными на воспроизведении обучающимися информации, полученной только от учителя. Творчество как таковое в образовательном процессе проявляется бессистемно, эпизодически и широко не распространяется в педагогическом сообществе.

2. *Субъект-объектный* – исследование инновационных форм, методов, приемов и средств и внедрение их в образовательный процесс исходят от педагогов; обучающийся при этом не участвует в со-творчестве, а лишь фиксирует изменения, выделяя наиболее удачные с позиции быстроты и объема запоминания знаний.

3. *Субъект-субъектный* – обучающийся активно участвует вместе с педагогом в исследовательской работе по выявлению наиболее эффективных инновационных образовательных технологий, отвечающих его личностным и групповым интересам и потребностям. Основное внимание при этом уделяется динамичному развитию личности обучающегося за счет активизации его познавательных способностей в инновационной образовательной среде, предоставления авторских элективных курсов по выбору обучающихся.

Инновационный характер направленности российского образования в полной мере проявился в 1990-е годы, когда наряду с государственными образовательными учреждениями (организациями) появились частные (коммерческие) детские сады, школы, колледжи и вузы, имеющие зачастую новые образовательные программы (особенно на региональном уровне), ориентированные на западные образцы; была осуществлена децентрализация

образования и ориентация на удовлетворение личностных запросов и потребностей обучающихся.

При подготовке статьи использовались следующие теоретические и эмпирические методы: анализ и обобщение научных публикаций и методической литературы, контент-анализ учебных планов, опрос, включенное наблюдение за педагогической практикой педагогов, изучение документов, сравнение, систематизация, проектирование и моделирование. Основной экспериментальной площадкой выступила Земская гимназия городского округа Балашиха Московской области (директор – к.п.н. Г.В. Кравченко), в которой более 15 лет используются инновационные формы, методы и средства раздельно-параллельного обучения юношей и девушек (поло-личностное образование) на основе здоровьесберегающих технологий, разработанных д.м.н., профессором В.Ф. Базарным.

Использование данных методов широким кругом российских педагогов позволило выделить в структуре инновационной деятельности педагога следующие четыре основных компонента:

1. *Мотивационный*. Включает внешние и внутренние стимулы воздействия на мотивы (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих и личностное развитие). К таким стимулам можно отнести: материальное вознаграждение, престиж в профессиональной среде, наличие высшей квалификации, достижение более высокого профессионально-педагогического статуса, в частности за участие в различных конкурсах.

2. *Креативный*. Отражает способность инициировать новые идеи, отказываться от традиционных схем мышления, если они не приносят ожидаемого успеха.

3. *Технологический*. Переработка имеющихся образовательных проектов, их авторская интерпретация, вычленение и классификация проблемных педагогических ситуаций, ознакомление с новшеством и необходимостью его освоения.

4. *Рефлексивный*. Осмысление произошедших изменений в результате внедрения разработанных и освоенных инноваций, возникших проблем и трудностей, разработка путей их устранения; доведение до педагогического сообщества разработанной и апробированной инновации.

К числу современных образовательных технологий, использующих инновационные подходы, можно отнести:

- развивающее обучение;
- ресурсное обучение;
- проблемно-деятельностное обучение;
- личностно-ориентированное обучение;
- поло-личностное обучение;
- технологию изучения изобретательских задач (ТРИЗ);
- технологию использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр;
- обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа);
- информационно-коммуникационные технологии;
- здоровьесберегающие технологии и др.

Инновационные педагогические технологии неизбежно входят в противоречие с существующей традиционной педагогикой и носят характер поисковых педагогических систем. Исходя из этого педагогическая инновация – это

изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения личности [9, с. 110].

В.П. Беспалько отмечает, что понятие об инновационной педагогической деятельности понимается как изменение, обновление, улучшение в различных сферах учебного процесса [3, с. 74].

Главным показателем успешного внедрения инновации в образовательный процесс является положительная динамика в объеме и прочности знаний обучающихся, устойчивости их умений и навыков, способности применять сформированные компетенции в аналитической и практической деятельности. Основные изменения в результатах внедрения инновационных педагогических технологий отражаются в следующих количественных показателях:

- количество выпускников, получивших 100 баллов при сдаче ЕГЭ;
- рост количества обучающихся, ставших победителями и призерами городских, региональных и всероссийских олимпиад и конкурсов;
- количество выпускников, получивших золотые медали и поступившие в престижные вузы страны;
- увеличение процентного содержания положительных оценок в учебных классах по итогам промежуточной аттестации в четверти;
- расширение спектра инновационных моделей, сконструированных учениками в различных сферах научно-технического творчества;
- рост перечня дополнительных платных образовательных услуг, пользующихся спросом у родителей и обучающихся;
- увеличение количества педагогов с высшей квалификацией и ученой степенью, а также отмеченных наградами городских и региональных управлений образования.

Качественные изменения проявляются:

- в стиле педагогической деятельности, ориентированном на максимальное раскрытие способностей обучающихся;
- в изменении содержания учебных программ;
- в улучшении учебно-методического и материально-технического обеспечения учебных и внеклассных занятий;
- в изменении методик контроля и оценки качества образования;
- в расширении спектра личностной самореализации педагогов и обучающихся в образовательном процессе.

3. Результаты исследования

Проведенный историко-педагогический анализ показал, что педагогическая инновация представляет целенаправленное изменение, вносящее в образовательное пространство (среду) стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. В.А. Сластенин рассматривает инновацию как процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т. п.). Данный процесс характеризует поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление [9, с. 115]. Любая педагогическая система со временем меняется, но остается целостной. Основным условием ее изменения выступает развитие общества и конкретной

личности; требования – подчинение целей педагогической системы потребностям общества и конкретной личности.

Как показал анализ научных работ, основными признаками инновационности педагогической системы в современных условиях образования являются:

1. Рассмотрение педагогической системы с позиции антропоцентристской парадигмы, в которой на первое место в качестве центрального звена и основной педагогической цели ставится обучающийся не как объект педагогического воздействия, а как субъект осознанного учебно-воспитательного взаимодействия в рамках субъект-субъектного подхода.

2. Смысл педагогического мастерства преподавательского состава заключается в раскрытии и развитии лучших сторон обучающихся как субъектов самообразовательной деятельности. При этом основное внимание обращается на развитие инновационной направленности профессионального мышления педагогов, разработку и применение новых педагогических технологий, направленных на максимально возможное индивидуально-личностное и профессиональное формирование и развитие обучающихся.

3. Обучение не является обособленным процессом. Оно логически включается в систему воспитания, выступает одним из основных культуротворческих механизмов и инструментов, обеспечивающих формирование и развитие мотивационной, компетентностной, интеллектуально-творческой, волевой и физической сфер личности.

4. Обязательным условием эффективного функционирования педагогической системы выступает реализация воспитательного и развивающего потенциала культурно-средовых условий и различных видов деятельности обучающихся.

5. Обучение, воспитание и развитие осуществляются по индивидуальной траектории, в которой учитываются как запросы педагогической практики, так и потребности личности.

К инновационному педагогическому инструментарию повышения качества обучения и развития базовых навыков в области профессионального образования относится методика формирования суждений и принятия решений (Judgment and Decision Making) [10]. В рамках процессуально-деятельностного аспекта образования необходимо отметить инновационные технологии формирующей поддержки скаффолдинга (от англ. *scaffolding* – строительные леса), которые используются в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. В теории и методике профессионального образования это понятие было впервые применено в прикладной педагогической психологии в 1976 г. Контекст его использования подразумевал, что преподаватель должен контролировать те элементы задания, которые существенно превосходят возможности обучающегося, что позволяет ему сосредоточиться на предоставленной опоре и с успехом завершить то, что находится в пределах его компетенции [11].

В центре внимания авторов стоит развитие познавательной деятельности обучающихся, их умственных способностей. Все большее место в решении этой задачи занимает технология ТРИЗ – теория решения изобретательских задач (автор – Г.С. Альтшуллер). Педагогическое значение технологии ТРИЗ состоит в развитии у обучающихся гибкого, нестандартного, диалектического мышления, изобретательской смекалки, творческого воображения [12, с. 78].

Технологии развивающего обучения представлены в основных положениях педагогики Марии Монтессори, где ключевым звеном является применение индивидуального подхода в обучении на основе учета физиологических и психологических особенностей каждого обучающегося.

Под «принятием новшеств» педагогами понимается их мысленное усвоение, подготовленность педагога к восприятию определенных новшеств, оценка их как необходимых, готовность к их внедрению в своей практике (К. Ангеловски). По этому основанию американские ученые (D. Coyle, P. Hood, D. Marsh) выделяют следующие группы педагогов:

- новаторы-педагоги, смело распространяющие и внедряющие новые идеи и педагогические технологии;
- лидеры, идущие впереди других в восприятии нового, охотно берущиеся за его внедрение;
- педагоги, работающие по инерции, поддерживающие новое только тогда, когда его воспримет большинство коллектива;
- педагоги, склонные к сомнению, выбирающие между новым и старым только после того, как сформируется общее положительное общественное мнение;
- «нигилисты», критикующие все новое, считающие, что оно лишает их привычного покоя [13].

Для анализа современных педагогических проблем необходимы новые, более тонкие инструменты диагностики образовательной практики, которые учитывали бы сложность и индивидуальность «человеческого потенциала» и человеческих отношений. При этом эти инструменты не должны продолжать оставаться «бесполыми», а должны соответствовать современному уровню достижений общественных наук в познании закономерностей развития человека и общества, то есть быть *гендерно чувствительными*.

Одним из новых подходов и методологических инструментов анализа и проектирования личностных изменений, основанных на учете «фактора пола», является *гендерный подход*, который в разных странах именуют по-разному: гендерные роли, гендерный анализ, «гендерные линзы», гендерный дисплей, гендерное измерение, гендерная интеграция и др.

Прежде чем приступить к раскрытию сущности гендерного подхода в образовании, следует определиться с понятием самого термина «подход». В словаре С.И. Ожегова подход понимается как «совокупность приемов и способов (в воздействии на кого-либо, в изучении чего-либо, в ведении дела)» [14, с. 535]. «Подходящий» – это значит соответствующий чему-либо, то есть приемлемый.

Гендерный подход – это совокупность представлений и приемов анализа, предполагающих, что различия в поведении и восприятии друг другом мужчин и женщин определяются не столько их физическими (физиологическими) особенностями, сколько половым воспитанием в семье и школе и распространенными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского.

Исходя из этого применение гендерного подхода в инновационных педагогических системах предполагает:

- учет индивидуальных физиологических и психологических особенностей развития юношей и девушек в педагогической практике;

- экспертизу учебников школы и вузов на предмет представленности в них содержательной направленности образов мужчин и женщин, наличия дискриминации по признаку пола в отношении вклада мужчин и женщин в развитие общества;
- возможности применения в школах параллельно-раздельного обучения юношей и девушек в разных по половому составу классах на определенных этапах (1–4-е и 8–10-е классы) в связи с необходимостью более предметного использования гендерного подхода при организации учебных уроков на этапах вхождения обучающихся в школьное образование и полового созревания (опыт такого обучения имеется в 15 московских школах и более чем 130 школах Российской Федерации);
- гендерную подготовку педагогического состава школ и вузов в ходе переподготовки и повышения квалификации с целью повышения уровня их гендерной культуры в системе образования;
- издание методических рекомендаций для педагогов по использованию гендерного подхода в педагогической практике;
- анализ имеющегося опыта и возможности его применения в ходе вебинаров, научных семинаров и научно-практических конференций.

Обсуждение и заключение

Таким образом, изложенное позволяет заключить, что структурно-содержательные элементы инновационной педагогической системы должны отвечать определенным требованиям: должны быть взаимосвязаны между собой, опосредованы целеполаганием и задачами, адаптированы к социальному заказу и образовательной среде, уровню развития педагогического состава, потребностям обучающихся; необходимы интегративно-модульное построение содержания обучения, информативно-коммуникативная компьютеризация педагогических технологий, интегративно-модульное построение содержание обучения.

Для дальнейшего теоретического и практического исследования проблемы необходимо выяснить, какие методы и задачи наиболее эффективны для различных групп обучающихся с учетом их половой принадлежности и индивидуальной психологических особенностей, опыта, уровня подготовки и обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований // Педагогическая теория: идеи и проблемы. – М., 1992. – С. 20–26.
2. Галимзянова И.И. Проектирование педагогической системы формирования у будущих инженеров иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2008. – № 5. – С. 212–217.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2011. – 219 с.
4. Брызгалов И.В. Педагогическая система формирования базовой экономической культуры личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Майкоп, 2010. – 58 с.
5. Гатиятуллин М.Х. Педагогическая система подготовки студентов технического вуза к предпринимательской деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2009. – 466 с.
6. Соловьева Н.Н. Педагогическая система формирования языковой культуры специалистов в условиях непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 478 с.

7. *Осетрова О.В.* Структурно-содержательные особенности построения педагогической системы послевузовской научной подготовки // *Сибирский педагогический журнал*. – 2011. – № 12. – С. 51–61.
8. *Шарухин А.П., Шимко С.Ю.* Инновационная направленность мышления офицеров подразделений Росгвардии: понятие и особенности // *Казанский педагогический журнал*. – 2019. – № 2 (133). – С. 51–55.
9. *Сластенин В.А.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 2014. – 224 с.
10. *Schwab K.* The Fourth Industrial Revolution. Currency, 2017. 192 p.
11. *Rogers E.* Diffusion of Innovations. Simon and Schuster, 2010. 518 p.
12. *Тихонова Т.Н.* Формирование нестандартного мышления, развитие творческой деятельности детей посредством применения методов ТРИЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/11/19/opyt-raboty-po-teme-formirovanie-nestandartnogo-myshleniya-razvitiye> (дата обращения 14.09.2020).
13. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
14. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М.: АСТ, 2020. – 736 с.

REFERENCES

1. *Yusufbekova N.R.* Pedagogicheskaya innovatika kak napravlenie metodologicheskikh issledovanij [Pedagogical innovation as the direction of the methodological research]. *Pedagogicheskaya teoriya: idei i problemy*. Moscow, 1992. P. 20–26.
2. *Galimzyanova I.I.* Proektirovanie pedagogicheskoy sistemy formirovaniya u budu-shchih inzhenerov inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii [Design of the pedagogical system for the formation of foreign-language communicative competence in future engineers]. *Vestnik Kazan. tekhnol. un-ta*. 2008. No. 5. P. 212–217.
3. *Bespal'ko V.P.* Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika, 2011. 219 p.
4. *Bryzgalov I.V.* Pedagogicheskaya sistema formirovaniya bazovoy ekonomicheskoy kul'tury lichnosti: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Pedagogical system of formation of the basic economic culture of the individual. Abstract of thesis ... dr. ped. sci.]. Majkop, 2010. 58 p.
5. *Gatiyatullin M.H.* Pedagogicheskaya sistema podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza k predprinimatel'skoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra ped. nauk [Pedagogical system of preparation of technical University students for entrepreneurship. Abstract of thesis ... dr. ped. sci.]. Kazan', 2009. 466 p.
6. *Solov'eva N.N.* Pedagogicheskaya sistema formirovaniya yazykovoy kul'tury specialistov v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk [Pedagogical system of formation of language culture of specialists in the conditions of continuous education. Abstract of thesis ... dr. ped. sci.]. Moscow, 2011. 478 p.
7. *Osetrova O.V.* Strukturno-soderzhatel'nye osobennosti postroeniya pedagogicheskoy sistemy poslevuzovskoy nauchnoy podgotovki [Structural and content features of building a pedagogical system of postgraduate scientific training]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2011. No. 12. Ph. 51–61.
8. *Sharuhin A.P., Shimko S.Yu.* Innovacionnaya napravlennost' myshleniya oficerov podrazdelenij Rosgvardii: ponyatie i osobennosti [The Innovative thought process of officers of departments of Regardie: concept and features]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019. No. 2 (133). Pp. 51–55.
9. *Slastenin V.A.* Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: innovative activity]. Moscow: Magistr Publ., 2014. 224 p.
10. *Schwab K.* The Fourth Industrial Revolution. Currency, 2017. 192 p.
11. *Rogers E.* Diffusion of Innovations. Simon and Schuster, 2010. 518 p.

12. *Tikhonova T.N.* Formirovanie nestandartnogo myshleniya, razvitie tvorcheskoy deyatel'nosti detej posredstvom primeneniya metodov TRIZ [Formation of non-standard thinking, development of creative activity of children through the use of TRIZ methods]. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/11/19/opyt-raboty-po-teme-formirovanie-nestandartnogo-myshleniya-razvitie> (accessed September 14, 2020).
13. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
14. *Ozhegov S.I.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: AST Publ., 2020. 736 p.

Информация об авторе

Сергей Леонидович Рыков, доктор педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины». Военная академия РВСН имени Петра Великого, Московская обл., Балашиха.

E-mail: genderist@yandex.ru

Information about the author

Sergey L. Rykov, Dr. Ped. Sci., Associate Professor of Humanities Department. Peter the Great Military Academy of the Russian Strategic Missile Forces, Balashikha, Moscow region, Russian Federation.

E-mail: genderist@yandex.ru

МОББИНГ-ПРОЦЕСС КАК ФАКТОР ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РИСКА В УЧЕБНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ

© В.Н. Чайка¹, В.А. Маштаков², О.С. Маторина², О.В. Стрельцов²,
О.Г. Меретукова²

¹ Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России, Балашиха, Российская Федерация

Поступила в редакцию 03.10.2020

В окончательном варианте 25.11.2020

■ Для цитирования: Чайка В.Н., Маштаков В.А., Маторина О.С., Стрельцов О.В., Меретукова О.Г. Моббинг-процесс как фактор психосоциального риска в учебных коллективах // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. 2020. № 4(48). С. 52-64. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.5>

Социально-психологический феномен моббинга в учебных коллективах требует детального изучения и выявления новых факторов и зависимостей. Целью данного исследования является анализ статистической информации, выявление особенностей формирования и развития моббинг-процесса в студенческом коллективе и разработка актуальных техник для своевременного реагирования на любой стадии моббинг-процесса. В статье рассмотрены результаты исследований отечественных и зарубежных авторов по проблемам моббинга. Приведен краткий обзор истории возникновения термина. Определены участники и выявлены основные предпосылки формирования моббинг-процесса. В соответствии с этапами формирования и развития моббинга как социально-психологического феномена определены этапы в структуре моббинг-процесса в учебных коллективах. Представлена схема взаимосвязи объектов и субъектов моббинг-процесса. На основании проведенного анализа разработан типовой вариант действий потенциальной жертвы моббинга. Рассмотрен моббинг-процесс как фактор, негативно влияющий на морально-психологический климат учебных коллективов. Отсутствие психологически здорового климата в учебном коллективе влечет за собой нежелание работать в команде и возможное снижение эффективности восприятия учебного материала и включенности в учебный процесс. Авторами отмечается необходимость использования техник для своевременного реагирования на любой стадии моббинг-процесса. Предпринята попытка разработки инструментария для потенциальных жертв моббинг-процесса в учебных коллективах с целью урегулирования конфликтной ситуации на любом этапе данного процесса.

Ключевые слова: моббинг, учебный коллектив, студенты, морально-психологический климат, травля, конфликт, противостояние моббингу.

Благодарности: Авторы статьи выражают признательность за значимые замечания, чуткое руководство и содействие в процессе написания данной статьи начальнику отдела 1.3 НИЦ ОУП ПБ ФГБУ ВНИИПО МЧС России Владимиру Владимировичу Харину.

UDC 159.9:316.6

MOBBING PROCESS AS A PSYCHOSOCIAL RISK FACTOR IN EDUCATIONAL GROUPS

© V.N. Chaika¹, V.A. Mashtakov², O.S. Matorina², O.V. Streltsov²,
O.G. Meretukova²

¹ Saint Petersburg State University of Emergency Situations of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

² VNIPO EMERCOM of Russia, Balashikha, Moscow region, Russian Federation

Original article submitted 03.10.2020

Revision submitted 25.11.2020

■ For citation: Chaika V.N., Mashtakov V.A., Matorina O.S., Streltsov O.V., Meretukova O.G. Mobbing process as a psychosocial risk factor in educational groups. Vestnik of Samara State Technical University. 2020;(4):52-64. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.5>

The socio-psychological phenomenon of mobbing in educational groups requires a detailed study and identification of new factors and dependencies. The purpose of this study is to analyze statistical information, identify the features of the formation and development of the mobbing process in the student team, and develop relevant techniques for timely response at any stage of the mobbing process. The article discusses the results of research by domestic and foreign authors on the problems of mobbing. A brief overview of the history of the term is given. Participants are identified and the main prerequisites for the formation of the mobbing process are identified. In accordance with the stages of formation and development of mobbing as a socio-psychological phenomenon, the stages in the structure of the mobbing process in educational groups are defined. A diagram of the relationship between objects and subjects of the mobbing process is presented. Based on the analysis, a standard version of the actions of a potential victim of mobbing has been developed. The article considers the mobbing process as a factor that negatively affects the moral and psychological climate of educational groups. The lack of a psychologically healthy climate in the educational team leads to a reluctance to work in a team and a possible decrease in the effectiveness of perception of educational material and involvement in the educational process. The authors note the need to use techniques for timely response at any stage of the mobbing process. An attempt is made to develop tools for potential victims of the mobbing process in educational groups in order to resolve a conflict situation at any stage of the process.

Keywords: mobbing, educational team, students, moral and psychological climate, bullying, conflict, opposition to mobbing.

Acknowledgements: The authors express appreciation for the important comments, the careful guidance and assistance in the process of writing this article the chief of the division 1.3 SIC OUP PB FGBU VNIPO of EMERCOM of Russia – Kharin Vladimir Vladimirovich.

Введение

В рамках учебных коллективов естественным образом протекают множественные контакты и взаимодействия. Сочетание различных видов восприятий одного и того же мира иногда дает сбой равновесия микроклимата коллектива. В результате столкновения разного рода восприятий возможен кризис взаимодействия, который часто приводит к формированию негативных последствий для одной или нескольких личностей. Несмотря на единую цель – получение необходимых для будущей специальности знаний, навыков и умений, в рамках

одного учебного коллектива в ряде случаев возникает дискомфорт в процессе взаимодействия, переходящий в конфликтные ситуации для некоторых членов коллектива.

Различные темпераменты и психологические особенности личностей зачастую создают неотвратимость конфликта взаимодействия в рамках одного коллектива студентов. Конфликтные ситуации могут стать основой развития моббинг-процесса в учебных коллективах.

Целью данного исследования является анализ статистической информации, выявление особенностей формирования и развития моббинг-процесса в студенческом коллективе и разработка актуальных техник для своевременного реагирования на любой стадии моббинг-процесса. Практическое применение техник возможно для членов студенческих коллективов с целью урегулирования возникших критических моментов и своевременного принятия решений студентами, которые оказались заложниками непростой ситуации развития моббинг-процесса.

1. Обзор литературы

К. Лоренц в 1963 году ввел понятие «моббинг» и охарактеризовал его как феномен группового нападения нескольких мелких животных на более крупного противника [1]. Позднее, в 1972 году, термин вновь приобрел известность среди исследователей благодаря шведскому врачу П. Хайнеману, когда вышла в свет его публикация о жестоком поведении детей по отношению к сверстникам, сравнимом с агрессией животных, и автор назвал это явление «моббинг» [2]. Современное значение термин получил от шведского исследователя психологии труда Х. Лейменна в начале 80-х годов. Шведский исследователь изучал особенности поведения людей в коллективе и назвал феномен «моббингом», охарактеризовав его как «психологический террор». Проявление моббинга в современном значении термина противопоставляет «своих» и «чужих» в беспощадной борьбе за ресурс [3]. Затем, в 1999 году, профессор Государственного университета Айовы Н. Дэвэнпорт и команда его соавторов – Р. Шварц и Г. Эллиотт, рассмотрев возникновение и динамику моббинга как явления, его последствия для участников и возможные пути его предотвращения, воплотили результаты исследования авторского коллектива в книге «Моббинг: эмоциональное насилие на рабочих местах в США» [4–7].

В России термин «моббинг» стал известен благодаря генетику В.П. Эфроимсону (1908–1989), который писал в своих трудах о неэтической конкуренции (конкурирующие, острые отношения среди ученых-генетиков) [8]. В 1998 году Г.А. Алтухова опубликовала статью «Моббинг как этическая проблема», где представила описание проявлений моббинга, тяжесть и неотвратимость его последствий на примере библиотечных коллективов. Помимо описания автор представила выводы и рекомендации по урегулированию ситуаций [9]. К.Х. Рекош в 2002 году публикует свои труды «Моббинг и проблема его преодоления во Франции», работа проводилась на основе анализа публикаций зарубежных исследователей моббинга [10]. К.Х. Рекош выявляет ряд значимых характеристик моббинга как явления [11].

Термин «моббинг» имеет множество определений, для которых общим составляющим являются в русском языке глаголы «травить, нападать толпой».

Таким образом, под термином «моббинг» в рамках сугубо психологического исследования подразумевают форму психологического насилия, которая проявляется через негативные, агрессивные действия по отношению к человеку. Преимущественно подобного рода форма психологического насилия может проявляться в рамках любых коллективов.

С определенностью термина возможно было бы, как представляется авторам, приступить к решению рассматриваемой проблемы и на законодательном уровне, предпринимая попытки урегулирования складывающихся общественных отношений.

В целом исследователи выделяют несколько основных видов моббинга [12]:

- боссинг (по особенностям воздействия – вертикальный вид моббинга, где инициатива и все возможные действия психологического террора в отношении личности исходят от начальника);
- буллинг (по особенностям воздействия – горизонтальный вид моббинга, где инициатива и все возможные действия психологического террора в отношении личности исходят от членов коллектива) [13];
- хейзинг («принуждение совершать унижительные действия») проявляется в виде грубых шуток, розыгрышей, иногда с применением унижительных или болезненных испытаний. В большей степени проявления хейзинга характерны для новых участников группы закрытого типа учебных заведений с целью дальнейшего поддержания иерархии [14].

По мнению некоторых авторов, существует еще один вид моббинга – стаффинг, который в основном относится к педагогической сфере (вид моббинга, где инициатива и все возможные действия психологического террора в отношении руководителя исходят от подчиненных) [15]. Данный вид представляется наиболее опасным с точки зрения воспитательной составляющей, которая является в данном случае весьма сильной по своему характеру, оказывающей влияние как на коллектив, так и на часть коллектива и на отдельного его представителя. Именно здесь могут скрываться корни суицидальных попыток, а также коллективных агрессивных воздействий со стороны части коллектива или всего коллектива на конкретное лицо или группу лиц.

Также существуют такие понятия, как кибермоббинг и кибербуллинг, в рамках рассматриваемой нами темы это скорее вспомогательное средство достижения, некий инструментарий для осуществления психологического террора круглосуточно при помощи электронной почты или мессенджеров. При помощи кибермоббинга и кибербуллинга нападки продолжаются после окончания занятий, фактически круглосуточно [16, 17].

Моббинг может возникать в коллективах различных классификаций: официальных и неофициальных; малых, средних и больших; трудовых и учебных. Психологическому террору могут быть подвержены люди разных возрастных групп и различного уровня квалификации, вне зависимости от полового признака.

Цель моббинга – вывести человека из психологического равновесия для того, чтобы нейтрализовать его влияние в коллективе (трудовом, учебном), изолировать от возможных единомышленников, вынудить покинуть коллектив. Моббинг характеризуется систематическими действиями на протяжении длительного времени. Среди основных средств моббинга выделяют запугивание,

групповое унижение, кибермоббинг, изоляцию, бойкот, игнорирование. Основные предпосылки моббинга – внутренняя напряженность в коллективе, страх, зависть, безделье, конкуренция.

2. Материалы и методы

В ходе работы применялись теоретические методы исследования: анализ статистических данных, публикаций, научной и методической литературы по рассматриваемой проблеме, изучение и обобщение опыта зарубежных и отечественных исследователей.

3. Результаты исследования

Исследованием проблемы моббинга занимались известные зарубежные и российские ученые: Х. Лейман, С. Эйнерсен, Д. Ольвеус, Д. Салин, К.Л. Купер, А. Лифуг, Р. Сайферт, Х. Хоэл, Д. Запф, Д. Фармер, Л. Кишли, Б. Ноуэл, Л. Сперри, Д. Ямада, П. Джордан, П. Маккартни, С. Мерес-Штайнман, Я. Алфорова, С. Дружилов, Н. Кораблева, Е. Корыстина, В. Кудинов, И. Лагутина, Л. Нижегородова, А. Скавитин, А. Соловьев, О. Сорока.

По статистике 2019 года, приведенной агентством «Михайлов и Партнеры. Аналитика», 52 % подростков в возрасте 16–18 лет сталкиваются с разновидностью моббинга – буллингом со стороны сверстников. 32 % опрошенных жалуются на психологическую агрессию со стороны сверстников, 26,6 % – на физическую, которая проявляется в толчках и побоях. По мнению опрошенных, наиболее частой причиной возникновения психологического террора являются: 43,8 % – внешний вид, 33,6 % – принадлежность к национальности [18]. Исходя из данных статистики, проблема возникновения моббинг-процесса во вновь формирующихся студенческих коллективах актуальна. И целевая аудитория остро нуждается в рекомендациях по рассматриваемому вопросу.

Исследователи В.А. Малеев и В.М. Безпальченко утверждают, что проблема возникновения моббинга в учебных коллективах актуальна и имеет мировое значение для граждан таких развитых стран, как Швейцария, Англия, США, Австралия. Например, в Германии воздействие моббинга испытывают более миллиона человек, а в Нидерландах от моббинга страдает каждый четвертый. В.А. Малеев и В.М. Безпальченко изучали проявления и последствия различных видов моббинга в студенческих и школьных учебных коллективов с учетом гендерных различий учащихся. По результатам исследования авторы приводят следующие статистические данные: 46 % студентов подвергались воздействию горизонтального моббинга (40 % юношей и 6 % девушек), 38 % студентов подвергались воздействию вертикального моббинга (20 % юношей и 18 % девушек). Авторы исследования сравнили данные ответов респондентов относительно проявления видов моббинга в коллективе высшего учебного заведения и в учебном коллективе общеобразовательной школы. Полученные результаты представлены в виде графика (рис. 1).

Авторы считают, что проблема возникновения моббинга является приоритетной для общества и требует комплексного исследования. Каждый отдельный случай необходимо рассматривать с целью установления причин и дальнейшей разработки комплекса мероприятий по предотвращению и устранению проблемы [19].

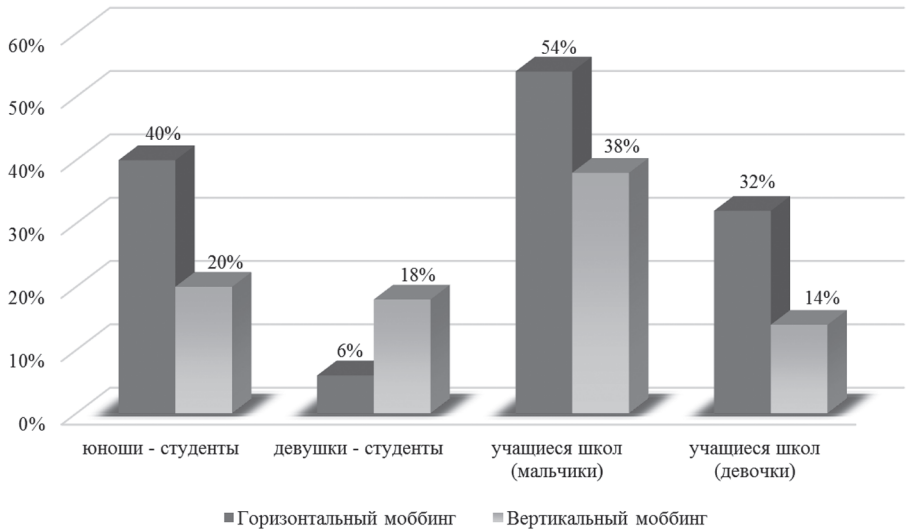


Рис. 1. Сравнительные данные проявления горизонтального и вертикального видов моббинга среди учащихся школ и студентов

В результате проведенного анализа исследований обобщены и определены следующие этапы формирования и развития моббинг-процесса в учебных коллективах системы профессионального образования.

1. Формирование условий возникновения. Зарождение моббинга характерно не для любого коллектива. Значимую роль в моббинг-процессе играют предпосылки его возникновения, которые важно распознать самой потенциальной жертве моббинга. На начальной стадии коллектив учащихся адаптируется к условиям обучения и нагрузке. На стадии становления коллектива выделяются формальные и неформальные лидеры коллектива. Более сильные студенты, которые имеют отличные успехи в учебе и (или) обладают слабой физической подготовкой, преимущественно оказываются с недостаточно развитыми коммуникативными навыками. Потенциальными жертвами моббинга могут быть и более слабые по показателям успеваемости студенты, а также учащиеся, которые не разделяют общее мнение коллектива.

2. Первичное возникновение. На данном этапе моббинга определяется потенциальная кандидатура жертвы. Лидер коллектива формирует социально негативное мнение о жертве, подкрепленное фактами, противоречащими общему коллективному мнению. Лидер ставит цель и втягивает в этот процесс единомышленников, которые, возможно, не осознают опасности последствий ситуации для жертвы. Единомышленники являются заложниками ситуации и авторитарности мнения лидера. Проводится коллективный анализ ситуации с последующим планированием действий по осуществлению моббинга в учебном коллективе. Если лидер излишне самоуверен и обладает сумбурным, эмоциональным характером, склонен к принятию спонтанных решений, уверен в собственной незаменимости, то с ним сложно вступить в конструктивный разговор.

3. Динамичный этап. Этап активных действий и критики. Лидер и его единомышленники приступают к активным действиям в соответствии с ранее сформированным планом. На данной стадии основная роль отведена ответной реакции потенциальной жертвы психологического террора. В зависимости от

полученной реакции на действия лидера и группы его единомышленников корректируется дальнейший план действий, которые в зависимости от индивидуальных психологических особенностей лидера могут носить в том числе и спонтанный характер.

4. Этап изоляции. Речь идет о социальной изоляции жертвы моббинга, данный этап характеризуется оттеснением всех возможных его единомышленников. Лидер и группа коллективно производят все возможные действия для обеспечения подрыва авторитета жертвы. Все события, происходящие вокруг жертвы, подлежат тщательному разбору и бурному обсуждению. Участники моббинга в составе группы лидера преподносят свои действия по отношению к жертве моббинга как нечто героическое и возводят в ранг подвига. Все это позволяет завоевать ложный авторитет перед лидером и группой, противоречит морально-этическим нормам, формирует азарт и интерес к новой игре. В результате периода действия четвертого этапа жертва моббинга остается без поддержки социума и осуществляет учебную деятельность автономно и независимо от коллектива.

5. Этап завершения. Негативные последствия комплексного коллективного воздействия моббинга на психоэмоциональное состояние жертвы могут выражаться в дальнейшем нежелании продолжать учебный процесс, нарушении дисциплины учебного учреждения, уходе из учебного коллектива (перевод на другую специальность обучения или в другой вуз), затяжной депрессии, аутоагрессии, демонстративных истериках, девиантном поведении, суициде. Симптоматика проявляется индивидуально в зависимости от особенностей личности [20, 21].

Проявления несвойственных личности поведенческих особенностей, выходящих за рамки норм поведения конкретной личности, являются сигналом для своевременного принятия мер и предупреждения более серьезных последствий.

Однако моббинг возникает как явление при особых предпосылках и далеко не в любой среде. Рассмотрим более подробно предпосылки появления моббинга. Основные поведенческие особенности потенциальной жертвы таковы:

- обоснованная критика по различным вопросам, и в том числе в отношении выражаемых другими людьми мнений;
- частые жалобы на различные жизненные обстоятельства;
- распространение личной информации относительно третьих лиц;
- создание фейковых новостей по различным вопросам;
- демонстрация и акцент внимания на преимуществах и достижениях в различных областях деятельности;
- открытое проявление излишней слабости, нерешительности, боязни новизны;
- действия, противоречащие общепринятым нормам;
- игнорирование корпоративных мероприятий, участие к которым является добровольным.

Таким образом, в качестве жертвы моббинга может выступить любой человек, внешность, таланты или поведение которого выделяются на фоне остальной группы учащихся. Поведение может быть как отрицательным, так и положительным с точки зрения морально-этических норм коллективного эго. Речь

идет о контрастных факторах поведения. Однако сильные личности реже становятся жертвами моббинга. Они смело выдвигают актуальные предложения и креативные идеи и, как правило, независимы от коллективного мнения.

Схематично совокупность этапов моббинг-процесса представлена на рис. 2. На этапе «формирования условий возникновения моббинга» учебный коллектив делится на следующие составляющие группы: объект моббинга (потенциальная жертва), группа поддержки потенциальной жертвы, моббер, содействующая мобберу группа студентов и наблюдатели, которые не принимают участия в развитии событий.

Одним из важнейших вопросов моббинга является возможность своевременно распознать предпосылки будущего моббинг-процесса и в случае активной фазы действий – перестроить свое поведение таким образом, чтобы купировать или нейтрализовать возможные последствия. Сложнее всего отследить сам факт предпосылок, так как человек, включенный в ситуацию, с большой долей вероятности считает многие проявления отношений в учебных коллективах случайными совпадениями и лишь нейтральный взгляд человека, не включенного в моббинг-процесс, позволяет оценить ситуацию в полной мере.

В настоящее время существуют техники для своевременного реагирования на любом этапе моббинг-процесса. В первую очередь необходимо учитывать, что правильное применение техник и их влияние на ситуацию индивидуально. При разборе каждого случая учитываются психологические особенности личности потенциальной жертвы и лидера, микроклимат учебного коллектива и ситуация, в рамках которой возникают предпосылки для формирования моббинг-процесса.

На основе проведенного анализа существующих техник авторами предлагается типовой вариант действий потенциальной жертвы моббинга:

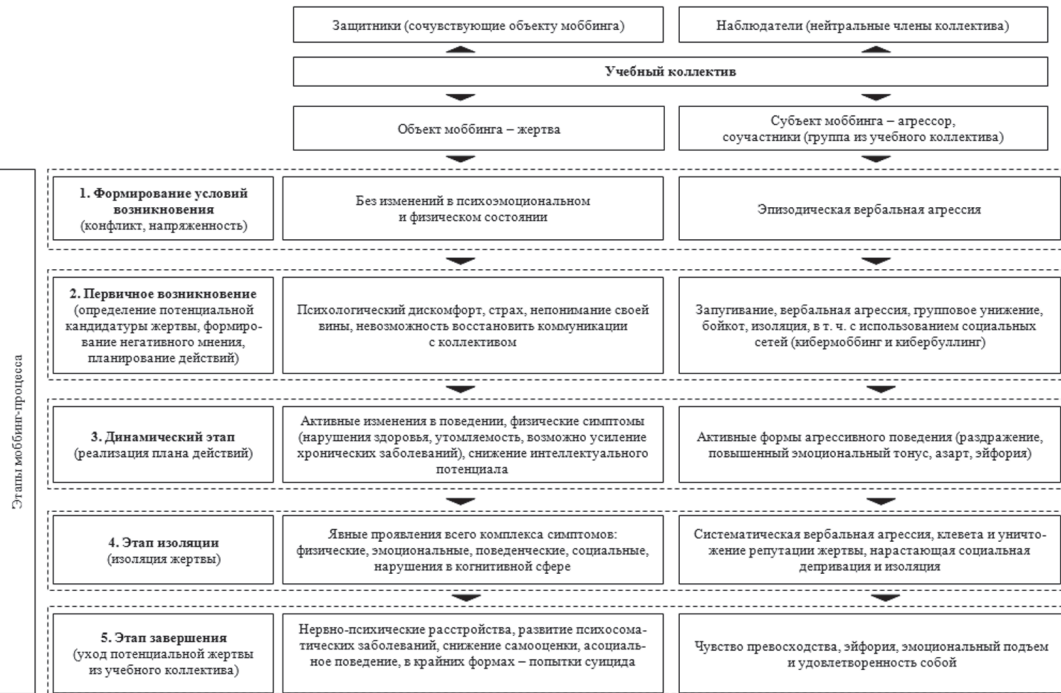


Рис. 2. Этапы моббинг-процесса

1. Анализ сложившейся ситуации и возможное прогнозирование динамики развития. Первоначально необходимо понять причинно-следственные связи и установить, что именно послужило катализатором для сложившейся ситуации. Причиной могло стать поведение, действия, внешность или другие особенности потенциальной жертвы моббинга. В случае, если данная особенность не подлежит корректировке, то возможная смена учебного коллектива и перевод на другую специальность или в другой вуз не имеет смысла, так как существует большая вероятность повторения происходящего.

2. Работа с самооценкой. У сильной, уверенной в себе и своих действиях личности значительно меньше шансов стать потенциальной жертвой моббинга. Первое, с чего стоит начать, – это самодиагностика. Выпишите все свои сильные и слабые стороны на листе бумаги, разделите их на категории, например: внешность, таланты, интеллект, семья, друзья. Условие одно – будьте честны с собой. Распределив свои достоинства на 4–5 категорий, вы сразу делаете вывод, с чем дальше необходимо работать. Второе – необходимо выбрать для себя аудиальную поддержку в виде любого текста, который восхваляет вас. Третье – посмотреть со стороны на свою реакцию, смоделировать ситуацию и попробовать ее проиграть с помощником, меняясь ролями в процессе отработки.

3. Контроль проблемы. Личный контроль, бдительность, аккуратность в высказываниях и поведении по отношению к членам учебного коллектива придадут сбалансированность и исключат возможность появления предпосылок для нападок. «Золотая середина» во всем.

4. Способ реагирования. В зависимости от выбранного способа реагирования потенциальной жертвы можно получить предполагаемую реакцию от инициаторов моббинг-процесса. Данный прием напоминает игру в бильярд, когда от одного удара шары хаотично разлетаются по игровому столу, а затем игрок сам прогнозирует последствия каждого попадания в шары и продумывает угол и силу удара так, чтобы все шары закатились в нужные лузы. Ситуативно говоря, молчание может быть воспринято как смирение и последующая возможность лидера и его группы продумать и апробировать на потенциальной жертве моббинга более серьезные действия. Инициаторы моббинга, таким образом, прощупывают степень дозволенности и возможность манипуляции.

5. Возможность открытого диалога. Если существует такая возможность, необходимо собраться с силами, запастись мужеством и уверенностью в себе и выйти на открытый диалог с лидером группы учебного коллектива. Если диалог состоится, то стоит занять уверенную позицию и держаться на равных, не опускаться до личных оскорблений из разряда «а я..., да ты...», соблюдать нейтралитет. В данной ситуации стоит называть вещи своими именами и констатировать факты, на основании которых потенциальная жертва пришла к тем или иным выводам. Существует вероятность, что после открытого диалога отношения между участниками учебного коллектива наладятся.

6. В случае, если речь идет о новом или уже устоявшемся учебном коллективе, необходимо помнить, что предпосылками к предотвращению будущего моббинг-процесса могут стать эмоциональная устойчивость, умение аргументированно отстаивать свое мнение по обсуждаемым вопросам и неконфликтность (стремление обойти или сгладить острые углы в процессе дискуссии).

7. В случае невозможности разрешения ситуации психологического террора необходимо обратиться к специалисту-психологу. Разорвать круг моббинг-процесса сложно, но всегда можно прибегнуть к консультации психолога, который осуществляет профессиональную деятельность на базе учебного учреждения. В силу профессиональной этики вся личная информация является конфиденциальной. Однако не следует забывать и о юридической составляющей, когда речь идет о жестоком обращении.

Предупредить проблему или принять меры на ранней стадии ее развития является основной задачей психологов учебных заведений. Рекомендации специалиста помогут выбрать метод применительно к сложившейся ситуации и определить линию поведения.

Обсуждение и заключение

В исследовании был выявлен круг лиц – возможных участников моббинг-процесса в учебных коллективах.

Определены основные предпосылки возникновения моббинга в учебных коллективах: внутренняя напряженность в коллективе, страх, зависть, безделье, конкуренция.

Определены основные этапы моббинг-процесса: формирование предпосылок, начальная фаза, активная фаза, фаза социальной изоляции, фаза ухода потенциальной жертвы из учебного коллектива.

В исследовании представлена схема, определяющая взаимосвязи объектов и субъектов моббинг-процесса на основных его этапах.

Разработан типовой вариант действий потенциальной жертвы моббинга, включающий в себя: анализ сложившейся ситуации и возможное прогнозирование динамики ее развития, работа с самооценкой, контроль проблемы, определение способа реагирования, стремление к мирному урегулированию конфликта путем открытого диалога, самоконтроль и умение аргументированно отстаивать свое мнение, консультация психолога учебного заведения.

Таким образом, исследование показало, что потенциальной жертвой моббинг-процесса может стать любой человек из учебного коллектива. Став жертвой моббинг-процесса единожды и не справившись с ситуацией, он с большой степенью вероятности столкнется с повторением случившегося и в рамках нового коллектива. Основой предотвращения моббинг-процесса является своевременное выявление предпосылок его формирования. Немаловажную роль в предотвращении моббинг-процесса играет умение потенциальной жертвы моббинга применять на практике техники его предупреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Lorenz K.* Das sogenannte Böse: Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha-Schoeller, 1963.
2. *Heinemann P.P.* Mobbing – Gruppvåld bland barn och vuxna. Natur och kultur. Stockholm, 1972. P. 78.
3. *Leymann H.* The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1996. No. 5–2. Pp. 165–184.
4. *Davenport N., Schwartz R.D., Elliott G.P.* Mobbing: emotional abuse in the american workplace. Civil Society Publishing. 1999. Pp. 50–68.

5. Дружилов С.А. Проблема моббинга на кафедре в условиях реформирования вуза // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 118–122.
6. Дружилов С.А. Профессионализм как условие выживания личности // Ананьевские чтения – 2005: мат.-лы науч.-практ. конф. / под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 310–312.
7. Balducci C. Mobbing at work: a literature review on defining aspects and consequences. *Psicologia della salute*. 2009. Vol. 1. Pp. 101–128.
8. Лучина Е.А. Моббинг и буллинг: особенности проявления моббинга в России // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2017. – № 13. – Т. 3. – С. 818–820.
9. Алтухова Г.А. Моббинг как этическая проблема // Библиотекосведение. – 1998. – № 2. – С. 63–70.
10. Рекош К.Х. Моббинг и проблема его преодоления во Франции // Труд за рубежом. – 2002. – № 2. – С. 97–105.
11. Современные проблемы управления человеческими ресурсами: монография / под ред. Л.В. Свиридовой, В.В. Романова. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2011. – С. 372.
12. Коновалова В.Г. Моббинг как моббинг: источники и последствия психологического террора // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2011. – № 3. – С. 105–113.
13. Дружилов С.А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17) [Электронный ресурс]. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.04.2020).
14. Кон И.С. Школьное насилие: буллинг и хейзинг // Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2010. – С. 790.
15. Щипанова Д.Е. Моббинг в образовательной среде // Сборник научных трудов SWorld. – 2013. – Т. 23. – № 4. – С. 64–69.
16. Дёгтева Т.А., Моногарова Е.Г., Цветаева Т.М. [и др.]. Профилактика кибермоббинга и кибербуллинга в среде несовершеннолетних: метод. пособие. – Ставрополь: Параграф, 2017. – С. 81.
17. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 177–191.
18. Агентство «Михайлов и Партнеры. Аналитика» [Электронный ресурс]. – URL: <http://m-p-a.ru/> (дата обращения: 19.10.2020).
19. Малеев В.А., Безпальченко В.М. Моббинг: причины, таксономия, последствия // Вестник ХНТУ. – 2016. – № 2 (57). – С. 209–214.
20. Евтихов О.В. Моббинг: фазы развития и его профилактика. 22.01.2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mobbingu.net/articles/detail/56/> (дата обращения: 11.09.2020).
21. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. Справочник практического психолога. – М.: ЭКСМО, 2006. – С. 1008.

REFERENCES

1. Lorenz K. Das sogenannte Bös: Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha-Schoeller, 1963.
2. Heinemann P.P. Mobbing – Gruppvåld bland barn och vuxna. Natur och kultur. Stockholm, 1972. P. 78.
3. Leymann H. The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1996. No. 5–2. Pp. 165–184.
4. Davenport N., Schwartz R.D., Elliott G.P. Mobbing: emotional abuse in the american workplace. Civil Society Publishing. 1999. Pp. 50–68.

5. Druzhilov S.A. Problema mobbinga na kafedre v usloviyah reformirovaniya vuza [The problem of mobbing at the Department in the context of University Reform]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011. No. 6. Pp. 118–122.
6. Druzhilov S.A. Professionalizm kak uslovie vyzhivaniya lichnosti [Professionalism as a condition for personal survival]. *Anan'evskie chteniya – 2005: mat-ly nauch.-prakt. konf. / pod red. L.A. Cvetkovej, L.M. SHipicynoj*. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2005. Pp. 310–312.
7. Balducci C. Mobbing at work: a literature review on defining aspects and consequences. *Psicologia della salute*. 2009. Vol. 1. Pp. 101–128.
8. Luchina E.A. Mobbing i bullying: osobennosti proyavleniya mobbinga v Rossii [Mobbing and bullying: features of mobbing in Russia]. *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики*. 2017. No. 13. Vol. 3. Pp. 818–820.
9. Altuhova G.A. Mobbing kak eticheskaya problema [Mobbing as an ethical problem]. *Bibliotekovedenie*. 1998. No. 2. Pp. 63–70.
10. Rekosh K.H. Mobbing i problema ego preodoleniya vo Francii [Mobbing and the problem of overcoming it in France]. *Trud za rubezhom*. 2002. No. 2. Pp. 97–105.
11. Sovremennye problemy upravleniya chelovecheskimi resursami: monografiya / pod red. L.V. Sviridovoj, V.V. Romanova [Modern problems of human resource management: monograph / ed. by L.V. Sviridova, V.V. Romanov]. N. Novgorod: Izd-vo Volgo-Vyatskoj akad. gos. sluzhby, 2011. P. 372.
12. Kononova V.G. Mobbing kak mobbing: istochniki i posledstviya psihologicheskogo terrora [Mobbing as mobbing: sources and consequences of psychological terror]. *Kadrovik. Kadrovyy menedzhment*. 2011. No. 3. Pp. 105–113.
13. Druzhilov S.A. Psihologicheskij terror (mobbing) na kafedre vuza kak forma professional'nyh destrukcij [Psychological terror (mobbing) at the Department of higher education as a form of professional destruction]. *Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn*. 2011. No. 3 (17). <http://psystudy.ru> (accessed April 30, 2020).
14. Kon I.S. Shkol'noe nasilie: bullying i hejzing [School violence: bullying and hazing]. *Mal'chik – otec muzhchiny*. Moscow: Vremya Publ., 2010. P. 790.
15. Shchipanova D.E. Mobbing v obrazovatel'noj srede [Mobbing in the educational environment]. *Sbornik nauchnyh trudov SWorld*. 2013. Vol. 23. No. 4. Pp. 64–69.
16. Dyogteva T.A., Monogarova E.G., Cvetaeva T.M. [i dr.]. Profilaktika kibermobbinga i kiberbullinga v srede nesovershennoletnih: metod. posobie [Prevention of cyberbullying and cyberbullying among minors: a Methodological guide]. Stavropol': Paragraf Publ., 2017. P. 81.
17. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennyh tekhnologij [Cyberbullying: bullying in the space of modern technologies]. *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki*. 2014. Vol. 11. No. 3. Pp. 177–191.
18. Agentstvo «Mihajlov i Partnery. Analitika» [Mikhailov & Partners. Analytics]. <http://m-p-a.ru/> (accessed October 10, 2020).
19. Maleev V.A., Bezpal'chenko V.M. Mobbing: prichiny, taksonomiya, posledstviya [Mobbing: causes, taxonomy, consequences]. *Vestnik HNTU*. 2016. No. 2 (57). Pp. 209–214.
20. Evtixov O.V. Mobbing: fazy razvitiya i ego profilaktika [Mobbing: phase development and its prevention]. 22.01.2015. <https://mobbingu.net/articles/detail/56/> (accessed September 11, 2020).
21. Malkina-Pyh I.G. Psihologiya povedeniya zhertvy. Spravochnik prakticheskogo psihologa [Psychology of victim behavior. Handbook of practical psychology]. Moscow: EKSMO Publ., 2006. P. 1008.

Информация об авторах

Виктория Николаевна Чайка, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Экономика и право». Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Санкт-Петербург, Российская Федерация. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Владислав Александрович Маштаков, начальник сектора 1.3.1 – заместитель начальника отдела 1.3 НИЦ ОУП ПБ. Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России, Балашиха, Российская Федерация. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Ольга Сергеевна Маторина, старший научный сотрудник отдела 1.3 НИЦ ОУП ПБ. Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России, Балашиха, Российская Федерация. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Олег Васильевич Стрельцов, начальник сектора отдела 1.3 НИЦ ОУП ПБ. Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России, Балашиха, Российская Федерация. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Оксана Георгиевна Меретукова, научный сотрудник отдела 1.3 НИЦ ОУП ПБ. Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны МЧС России, Балашиха, Российская Федерация. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Information about the authors

Victoria N. Chaika, Saint Petersburg State University of Emergency Situations of Russia. Saint Petersburg, Russian Federation. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Vladislav A. Mashtakov, VNIPO EMERCOM of Russia, Balashikha, Moscow region, Russian Federation. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Olga S. Matorina, VNIPO EMERCOM of Russia, Balashikha, Moscow region, Russian Federation. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Oleg V. Streltsov, VNIPO EMERCOM of Russia, Balashikha, Moscow region, Russian Federation. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

Oksana G. Meretukova, VNIPO EMERCOM of Russia, Balashikha, Moscow region, Russian Federation. **E-mail:** odp1313@yandex.ru

УДК 111.6

DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.6>

САМОСОЗНАНИЕ УЧАЩИХСЯ И ОДАРЕННОСТЬ

© А.А. Проскурина

Институт изучения общественных явлений, Самара, Российская Федерация

Поступила в редакцию 13.10.2020

В окончательном варианте 24.11.2020

■ Для цитирования: Проскурина А.А. Самосознание учащихся и одаренность // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. 2020. № 4(48). С. 65-74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.6>

Ставится проблема теоретического определения наличия и особенностей необходимой и устойчивой взаимосвязи самосознания и одаренности учащихся. Обосновывается необходимость социально-философского подхода к решению этой проблемы через субъектную деятельность. Проводится теоретический анализ функций речи в осуществлении субъектной деятельности социального индивида. Определяется, какие элементы собственной деятельности с необходимостью осознаются субъективно действующим индивидом (одаренным индивидом в частности) и целенаправленное развитие каких сторон Я-концепции является препятствием для осуществления субъектной деятельности.

Ключевые слова: самосознание, субъект, Я-концепция, одаренность, деятельность, социальность.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00567.

UDC 111.6

THE CONSCIOUSNESS OF SCHOOLCHILDREN AND GIFTEDNESS

© А.А. Proskurina

Institute for Research on Social Phenomena, Samara, Russian Federation

Original article submitted 13.10.2020

Revision submitted 24.11.2020

■ For citation: Proskurina A.A. The consciousness of schoolchildren and giftedness. Vestnik of Samara State Technical University. 2020;(4):65-74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.6>

The paper addresses the problem of theoretical determination of the presence and quality of the necessary and steady interrelation between the consciousness and the giftedness of schoolchildren. It is argued for the need of a social philosophic approach to the solution of this problem in the perspective of subjective action. The problem is tackled by means of the theoretical analysis of speech functions in the performance of subjective action by a social individual. The study reveals, on the one hand, which subjective action elements the acting individual is necessarily aware of. On the other hand, it is shown which elements of self-concept, when purposefully and artificially developed, are an obstacle for the performance of subjective action

Keywords: consciousness, subject, self-concept, giftedness, action, sociality.

Acknowledgements: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00567.

Введение

Одной из значимых тенденций в осмыслении современных задач и траекторий развития образования является ярко выраженный акцент на формирование самосознания и Я-концепции учащихся. По нашему мнению, во многом это связано с доминированием индивидуалистической парадигмы в современном образовании и соответствующим поиском путей развития личности ребенка как автономного индивида во внешней для него социальной среде.

В русле этой тенденции относительно недавно в отечественной психологии начали расширяться исследования особенностей Я-концепции одаренных детей [1–5]. Как и в соответствующих зарубежных исследованиях [6–9], изучение этого феномена происходит посредством выявления корреляций. При этом одаренность операционализируется посредством тестов IQ или других тестов когнитивных способностей (так называемая «Мюнхенская батарея тестов») [4].

С другой стороны, в рамках этого направления исследований происходит выделение видов «Я-концепции», которые соотносятся с высокими показателями когнитивных тестов и академическими достижениями. Например, в исследовании Щеплановой и Петровой выделяется общая и академическая Я концепция [4]. В обширной зарубежной литературе на эту тему выделяют также неакадемическую, математическую, физическую, классную Я концепцию (classroom self-concept), Я-концепцию сверстника (peer self-concept) и т. д., и каждый из этих видов Я-концепции оказывается статистически значимым [10].

Таким образом, как в эмпирических, так и в теоретических исследованиях самосознания одаренных этот подход подразумевает количественный корреляционный анализ некоторого набора способностей индивида: с одной стороны, его когнитивных способностей, определяемых тестами, а с другой стороны, его способностей осознания тех или иных его собственных характеристик.

При этом открытыми остаются важные вопросы: есть ли такие сущностные свойства одаренности, которые определяют характеристики самосознания индивида? или же особое содержание самосознания является основанием для формирования или актуализации одаренности, и если да, то каковы механизмы этого влияния? Пока ответы на эти вопросы не получены, любые корреляции между исследуемыми в рамках этого подхода явлениями остаются вероятностными.

1. Обзор литературы

На наш взгляд, для ответа на эти вопросы необходим иной подход к проблеме определения особенностей самосознания одаренных детей. Для этого нужно провести теоретический анализ роли сознания в осуществлении субъектной деятельности в социально-философской перспективе. Следующим шагом мы обозначим суть социально-философского понимания этой проблемы и ее отличие от психологического подхода. Далее определим, отношения между какими явлениями необходимо исследовать для выявления специфики самосознания одаренных учащихся, проведем теоретический анализ этих отношений и покажем, какие следствия они имеют для изучения одаренности и практики работы с этим явлением.

Подходя к проблеме самосознания одаренных в философской перспективе, мы в первую очередь руководствуемся пониманием того, что ни одно из ключевых для данной проблемы явлений не может быть полностью осмыслено психологией. Это относится к базовым для данной проблемы понятиям «человека» и «личности» как одной из форм существования человека. Хотя, на наш взгляд, это достаточно очевидно, тем не менее приведем в качестве подтверждения слова классика мировой психологии С.Л. Рубинштейна: «Как ни велико значение проблемы личности в психологии, личность в целом никак не может быть включена в психологию. Такая психологизация личности неправомерна. Личность не тождественна ни с сознанием, ни с самосознанием» [11, с. 740].

То же самое касается одаренности, которая является качеством социально-го индивида и, следовательно, как целое не может быть осмыслена какой-либо специальной наукой, будь то психология, педагогика или социология.

Поэтому для выяснения наличия особого отношения между самосознанием и одаренностью как качеством социального индивида нужно перейти на более высокий уровень обобщения, то есть на уровень философии. Следуя основным принципам философского познания, перечисленным А.В. Нечаевым [12], необходимо, во-первых, корректно определить предмет исследования, который должен быть предельно общим, то есть проблема должна рассматриваться не в отдельных формах, свойствах или взаимодействиях, а в «наиболее существенных элементах явления в их взаимосвязи». Применительно к рассматриваемой проблеме это означает, что наличие и суть отношения между одаренностью и самосознанием индивида можно выяснить только в том случае, если будут правильно определены существенные элементы этой связи. То есть устойчивую и необходимую связь между одаренностью и самосознанием личности можно вывести только из необходимых свойств этих явлений, из таких их свойств, без которых эти явления не являются таковыми.

Во-вторых, необходимо обеспечить такой уровень рассмотрения проблемы, при котором явления рассматриваются как целое, а не «эмпирически наблюдая отдельные объекты или явления» [12]. Это означает, что нет такого отдельного свойства или характеристики индивида или, еще более узко, его психики, из которого можно вывести закономерности существования одаренности и ее существенные связи с другими явлениями.

Уровнем рассмотрения, на котором одаренность предстает как целое, является особая деятельность. При всей многочисленности психологических подходов к одаренности их авторы (от Теплова до Богоявленской) указывают на то, что одаренность осуществляется в деятельности индивида [13, 14]. При этом деятельность как способ существования человека осуществляется всеми людьми, и поэтому сама по себе она не отражает человека как целое. Поэтому этот уровень рассмотрения требует уточнения.

Психологическое понимание деятельности и субъекта деятельности значительно отличается от осмысления этого явления в социальных науках и в философии. В психологии деятельность фактически отождествляется с поведением человека, и в этом смысле «всякая деятельность исходит от личности как ее субъекта» [11, с. 739]. На уровне психики отделить поведение от деятельности или субъектной деятельности невозможно. Психика требуется человеку для осуществления любого целенаправленного движения.

Социальные науки, напротив, не только разделяют индивида и осуществляемую им деятельность, но в некоторых случаях ставят под сомнение принципиальную способность человека осуществлять (собственную) деятельность. Диаметрально противоположной к психологическому взгляду является, например, позиция немецкого социолога Никласа Лумана, который красноречиво указывает, что «для осуществления деятельности совсем не обязательно нужен человек и, тем более, целый человек» [15, с. 229]. Наличие в философии и в социальных науках инструментов для концептуального отделения деятельности от индивида и, следовательно, для исследования отношения между этими явлениями позволяет выделять самостоятельную или субъектную деятельность, в которой индивид проявляет себя как целое, как таковой.

Субъектная деятельность индивида является адекватным уровнем обобщения для изучения одаренности как целого, поскольку в этом случае мы имеем возможность отделить деятельность одаренного ребенка от действия внешних для человека факторов, которые могут обеспечить его академическую успешность, его способность на высоком уровне выполнять тесты, его обучение в элитном учебном заведении – то есть любые внешние признаки одаренности.

Вторая сторона исследуемого здесь отношения – самосознание индивида. И здесь также необходимо избежать достаточно распространенного отождествления, а именно понимания деятельности как обязательно сознательной. Если бы индивид всегда осознавал мотивы своей деятельности, осознанно ставил цели и двигался к их достижению, то как минимум проблемы самосознания одаренных и даже практической проблемы выявления одаренных детей не существовало бы. Понимание того, что деятельность (даже субъектная) может осуществляться человеком целенаправленно, но не обязательно осознанно, сформулировано в социологии Э. Гидденсом [16]. В философской перспективе эта особенность человеческой деятельности теоретически обоснована А.В. Нечаевым [17]. При этом вне зависимости от теоретического его обоснования отказ от отождествления субъекта деятельности и его сознания де факто произошел уже достаточно давно [18]. Такой подход позволяет говорить о том, что отношение между сознанием действующего индивида и его деятельностью не является непосредственным и однозначным и в соответствии с принципами философского познания специфика этого отношения должна быть выведена из сущности этих двух явлений.

2. Материалы и методы

Исходя из изложенных выше методологических принципов ключевым вопросом для определения взаимосвязи самосознания и одаренности учащихся становится следующий: какова роль сознания в осуществлении индивидом собственной субъектной деятельности?

Для решения этой задачи проведем анализ философской концепции политической деятельности Ханны Арендт. Эта концепция является одной из наиболее последовательных и целостных попыток осмысления самостоятельной деятельности человека и особенностей ее реализации в современной действительности. Хотя Ханна Арендт рассматривает политическую деятельность как специфическое явление субъектной деятельности, она рассматривает политику как проявление субъектности, а не наоборот. Поэтому эта концепция

субъектной деятельности действительна для любой другой сферы, то есть является общей для человеческого существования в целом. Соответственно, обнаруженные Арендт закономерности применимы к субъектной деятельности одаренных детей.

Один из важных аспектов данной концепции – осмысление роли речи в осуществлении политической деятельности. Речь как «форма существования мышления и сознания в целом» [11, с. 742] является в данном случае корректной аналитической концептуализацией сознания.

Признавая центральную роль речи в осуществлении субъективной деятельности, Арендт не формулирует соответствующие функции речи, не систематизирует и не обобщает их. Тем не менее на основании ее политико-философских трудов “The Human Condition” (1958), “On Revolution” (1963) ее взгляды могут быть представлены следующим образом.

3. Результаты исследования

Политика немыслима без человеческой речи. Тем парадоксальнее выглядит положение Арендт о том, что политическая деятельность почти никогда не осознается актором. Различение интенциональности и осознанности в политической концепции Арендт находит соответствие в ее особом понимании функций речи в политической реальности.

Все концепции политики так или иначе осмысляют роль речевой коммуникации. Политическая роль языка – предмет оживленного интереса в последние несколько десятилетий, который выразился в появлении понятия «дискурс» и высокой активности исследований феноменов, описываемых этим понятием. Вместе с тем само понятие «дискурс» способствует имплицитной унификации функций речи в социальной реальности или, по крайней мере, создает аналитический перекося в осмыслении этих функций. Опираясь на понятие «дискурс» или «коммуникация» вообще, исследователь вынужден оставаться в рамках определенного его понимания. Например, дискурс может рассматриваться в целом как все высказывания, которые конструируют объект политики (в русле философии Фуко), или как свободный публичный обмен мнениями, при котором преодолеваются ограничения иерархических структур (в русле дискурсивной теории Хабермаса). Таким образом, имплицитно авторы вынуждены приносить в рассуждение и некую определенную функцию языка.

То, что Арендт оперирует понятием «речь», а не «коммуникация», не «язык», не «дискурс», несколько режет слух и может даже показаться какой-то старомодной оригинальностью. Это ложное впечатление исчезает, если остановить внимание на этом слове как на термине и попытаться понять его преимущество перед другими в контексте теоретического осмысления человеческой деятельности. Использование именно понятия «речь» позволяет показать многофункциональность языковых феноменов в политической реальности, их сложную функциональную связь с деятельностью. Систематизируем эти функции речи на основании рассуждения Арендт.

Во-первых, вся политическая деятельность осуществляется посредством речи, то есть в форме перформативных высказываний в смысле, предложенном Джоном Остином [19]. Арендт указывает, что речь может служить инструментом решения практических, производственных задач, инструментом

действия в мире материальных предметов; но только в мире собственно человеческих отношений, формируемых субъектной деятельностью, речь является совершенно необходимой [20, с. 179]. Это перформативная функция речи.

Вторую функцию речи в политической реальности следует назвать информативной. Она заключается в обозначении актора, сохранении и передаче информации о его деятельности.

Политическое пространство обязательно публично. Единственный способ обеспечения публичности и видимости субъекта и его деятельности, по мнению Арендт, – речь. В говорении выражается состояние множественности людей, это условие их совместности и равенства [20, с. 178]. Чтобы войти в этот мир совместности, субъекту недостаточно начать действовать. Арендт полагает, что деятельность, осуществленная втайне, теряет свой смысл, потому что субъект остается скрытым от людей [20, с. 180]. Деятельность субъекта становится политической только тогда, когда она заявляется в публичном пространстве. Втайне осуществляют благотворительность и преступления – а это принципиально не политические феномены.

Эта информативная функция по-разному осуществляется самим актором и наблюдателем.

Что может сказать сам актер? Актер может (и должен) только «идентифицировать себя как действующее лицо, заявив, что он делает, сделал и будет делать» [20, с. 178]. И это, собственно, все, что доступно действующему.

Деятельность может быть отражена наблюдателем в форме рассказа, истории, смысл деятельности может быть закреплен в драматургии [20, с. 187]. Таким образом, через рассказ субъект может получить свое отражение, его образ может сохраняться и передаваться (как информация) в публичном пространстве. Так, посредством речи видимость субъекта может сохраняться в памяти сообщества и перешагнуть свою моментальность. Благодаря этому запущенные субъектом деятельности могут длиться бесконечно долго. Рассказ не касается актуальной жизни субъекта, не имеет отношения к самому осуществлению деятельности субъекта, он может появиться только постфактум – после деятельности.

Способность оглашать и сохранять в памяти общества деятельность не является неким самостоятельным процессом. Это именно и есть функция по отношению к деятельности, речь утрачивает эту способность проявлять субъекта в отсутствие деятельности. Нет деятельности – субъект теряет свое актуальное существование – ничто не может сделать его видимым.

Наконец, только посредством речи в публичном пространстве происходит конструирование социальной реальности, могут создаваться конструкты политических акторов [21].

Однако именно в этой функции речь не имеет отношения к собственно актору, поскольку действующее лицо не конструируется, а является осуществлением субъективности в деятельности. Тогда как способность выразить себя в действии дана всем, почти никакой актер не может адекватно объяснить свою деятельность, ее мотивы и цели. Более того, Арендт полагает, что сам актер вообще не может быть передан в непосредственном описании, а только информативно через рассказ о его деятельности [20, с. 192].

Арендт настаивает на том, что использование речи для осознания политической деятельности не является и не должно становиться частью политической деятельности. Отражение деятельности актора в рассказе и передача информации о нем должны осуществляться наблюдателями, а не самим актором. Если создание истории о себе становится частью деятельности актора, это его искажает, а по существу лишает его деятельность свойств политической, поскольку она больше не направлена на создание общего пространства, а направлена на конструирование образа своей деятельности.

Иными словами, во-первых, конструирование актора следует отличать от деятельности актора как реальной самостоятельной сущности. Во-вторых, эти два явления и два вида социальной активности находятся в противоречии друг с другом.

Указанное различие функций речи по отношению к политической деятельности имеет большое значение. Как минимум, перформативность речи нельзя смешивать с ее информационной функцией, и вместе с тем обе функции необходимы для субъективной деятельности. Их разделение указывает на то, что сказать что-то не всегда означает сделать что-то. Не любая передача информации в публичной сфере, не любая речевая коммуникация подразумевает субъектную деятельность.

Как следует понимать эти функции речи в отношении субъективной деятельности вообще, то есть не обязательно осуществляемой в политической сфере?

Из вышеизложенного анализа следует, во-первых, что осуществление субъективной деятельности требует своего специфического осознания. Человек не может быть неосознанным и ненамеренным носителем субъектной деятельности. Такая деятельность не может быть результатом внешних для человека сил и процессов. При этом человек по-разному осознает разные аспекты деятельности. Основным и необходимым объектом отражения является предмет субъектной деятельности – человек должен понимать, что в реальности он изменяет, на какой предмет направлены его действия. При этом он, скорее всего, не осознает, почему и зачем он это делает, к каким результатам приведет его деятельность.

Во-вторых, действующий субъективно человек должен осознавать сам факт своего существования как актора. Конечно, не всякая субъектная деятельность осуществляется публично, но смысл всякой субъектной деятельности для человека состоит в проявлении своей субъектности. Осуществляя собственную деятельность, человек осознает, что в этой деятельности он устанавливает собственные отношения с реальностью. Эти отношения отличаются от тех отношений, в которые он вступает автоматически в своих социальных ролях как учащийся, как сын, дочь и т. д. Именно в этой деятельности он существует как таковой. Если в политике заявление «Я действую!» требуется сделать перед другими людьми, то в других сферах, очевидно, это заявление должно быть сделано так, чтобы обеспечить человеку возможность развивать свою деятельность в избранном им направлении. Поэтому если ребенок находит способ осуществлять собственную субъектную деятельность, он осознанно ищет условия для того, чтобы и дальше реализовывать эту способность.

Осознание учащимся предмета собственной деятельности и своей самостоятельности в изменении этого предмета являются необходимыми признаками одаренности. Однако осознание действующим лицом собственной специфической личности вступает в противоречие с необходимыми условиями субъектной деятельности. Сознательное конструирование своего образа изменяет вектор деятельности индивида, поскольку в этом случае происходит подмена предмета деятельности. Фактически та деятельность, посредством которой человек проявлял себя как такового, заменяется на деятельность по созданию видимости себя как такового. Искусственное целенаправленное конструирование собственного образа разрушительно для субъекта в целом, поскольку искажает уникальную направленность его деятельности, его уникальные отношения с реальностью, которые он может установить и поддерживать только самостоятельно и только непосредственно.

Обсуждение и заключение

Эти выводы имеют важные следствия для понимания специфики осознания одаренными детьми их деятельности и специфики самосознания одаренных детей. Перечислим некоторые из них:

1. Если мы хотим изучать, выявлять одаренных детей на основании осознания ими элементов деятельности, то такими элементами являются осознание ребенком своей самостоятельности в той или иной сфере деятельности и его понимание, что конкретно в реальности он самостоятельно преобразует.

2. Осмысление ребенком своей личности, тех характеристик, которые отличают его от других людей, не только не соотносится с субъектной деятельностью ребенка, но вступают в противоречие с такой деятельностью. Поэтому, во-первых, наличие и яркость этих элементов самосознания не следует рассматривать как критерий одаренности. Во-вторых, практические усилия взрослых по развитию самопредставлений у школьников как минимум не способствуют развитию одаренности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долгова В.И., Ордина И.П. Я-концепция одаренных старшеклассников. – Бишкек: ДЭЦ, 2012. – 155 с.
2. Никитина Е.А. Психолого-педагогические условия развития Яконцепции одаренных старшеклассников : автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск: Кур. гос. ун-т, 2008. – 22 с.
3. Рысева А. Самосознание личности и его особенности у интеллектуально одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 17. – № 43–2. – С. 203–207.
4. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 38. – С. 7.
5. Щербинина О.С. Особенности личной идентичности одаренных подростков в социальной среде // Социальные явления. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 75–81.
6. Bain S.K., Bell S.M. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48, No. 3. Pp. 167–178.

7. *Dresel M., Haugwitz M.* The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Abil. Stud.* 2006. Vol. 16, No. 2. Pp. 201–218.
8. *Hotulainen R.H.E., Schofield N.J.* Identified Pre-school Potential Giftedness and its Relation to Academic Achievement and Self-concept at the End of Finnish Comprehensive School. *High Abil. Stud.* 2003. Vol. 14, No. 1. P. 55–70.
9. *Nagy G. et al.* Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educ. Res. Eval. Routledge*, 2006. Vol. 12, No. 4. Pp. 323–345.
10. *Phillipson N.S. et al.* Recent Developments in Gifted Education in East Asia. *International Handbook on Giftedness*. ed. Shavinina L.V. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. Pp. 1427–1461.
11. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
12. *Нечаев А.В.* Одаренность как философская проблема // *Социальные явления*. – 2020. – Т. 10. – № 2. – С. 6–13.
13. *Теплов Б.М.* Способности и одаренность // *Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий*. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – С. 9–20.
14. *Рабочая концепция одаренности* / под ред. Д.Б. Богоявленской, Д.Б. Шадрикова. – М.: Магистр, 1998. – 68 с.
15. *Luhmann N.* Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2015. 674 p.
16. *Giddens A.* Agency, Structure. Central Problems in Social Theory. London: Macmillan Education UK, 1979. P. 49–95.
17. *Нечаев А.В.* О деятельности – на самом деле // *Социальные явления*. – 2016. – № 2 (5). – С. 5–22.
18. *Habermas J.* The inclusion of the other: studies in political theory. ed. Cronin C., De Greiff P. Cambridge, Mass: MIT Press, 1998. 300 p.
19. *Austin J.L.* Philosophical Papers. Oxford: Clarendon Press, 1961. 243 p.
20. *Arendt H.* On Revolution. Penguin Books, 1990. 350 p.
21. *Arendt H.* The Human Condition. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998. 349 p.
22. *Berger P.L., Luckmann T.* The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books, 1990. 219 p.

REFERENCES

1. *Dolgova V.I., Ordina I.P.* Ya-kontseptsiya odarennykh starsheklassnikov [Self-Concept of Gifted High-Schoolers]. Bishkek: DETS Publ., 2012. – 155 p.
2. *Nikitina E.A.* Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya Ya-kontseptsii odarennykh starsheklassnikov: Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Psychological and Pedagogic Conditions of Self-Concept Development in Gifted High-Schoolers: Abstract of thesis ... cand. of ps. sci.]. Kursk, 2008.
3. *Ryseva A.* Samosoznanie lichnosti i ego osobennosti u intellektual'no odarennykh podrostkov [Self-Concept of a Personality in Intellectually Gifted Teenagers]. *Izvestia Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2007. Vol. 17. No. 43–2. Pp. 203–07.
4. *Shcheblanova Y.I., Petrova S.O.* Obshchaya i akademicheskaya ya-kontseptsii odarennykh uchashchikhsya sredney shko-ly [The General and Academic Self-Concept of Gifted Middle-School Children]. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 2014. Vol. 7. No. 38. P. 7.
5. *Shcherbinina O.S.* Osobennosti lichnoy identichnosti odarennykh podrostkov v sotsial'noy srede [The Personal Identity of Gifted Adolescents in the Social Environment]. *Social Phenomena*. 2020. Vol. 10. No. 1. Pp. 75–81.

6. Bain S.K., Bell S.M. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48, No. 3. Pp. 167–178.
7. Dresel M., Haugwitz M. The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Abil. Stud.* 2006. Vol. 16, No. 2. Pp. 201–218.
8. Hotulainen R.H.E., Schofield N.J. Identified Pre-school Potential Giftedness and its Relation to Academic Achievement and Self-concept at the End of Finnish Comprehensive School. *High Abil. Stud.* 2003. Vol. 14, No. 1. P. 55–70.
9. Nagy G. et al. Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educ. Res. Eval.* Routledge, 2006. Vol. 12, No. 4. Pp. 323–345.
10. Phillipson N.S. et al. Recent Developments in Gifted Education in East Asia. *International Handbook on Giftedness*. ed. Shavinina L.V. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. Pp. 1427–1461.
11. Rubinstein S.L. Problemy obshchey psikhologii [Problems of general psychology]. – Moscow: Pedagogika Publ, 1973.
12. Nechaev A.V. Odarennost' kak filosofskaya problema [Giftedness as a Philosophic Problem]. *Social Phenomena*. 2020. Vol. 10. No. 2. Pp. 6–13.
13. Teplov B.M. Sposobnosti i odarennost' [Abilities and giftedness]. Teplov B.M. Problemy individual'nykh razlichiy. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. Pp. 9–20.
14. Rabochaya kontseptsiya odarennosti. pod red. D.B. Bogoyavlenskoy, D.B. Shadrikova [Working concept of giftedness]. Moscow: Magistr Publ., 1998. 68 p.
15. Luhmann N. Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2015. 674 p.
16. Giddens A. Agency, Structure. Central Problems in Social Theory. London: Macmillan Education UK, 1979. P. 49–95.
17. Nechaev A.V. O deyatelnosti – na samom dele [About Activity - Indeed]. *Social Phenomena*. 2016. No. 2 (5). Pp. 5–22.
18. Habermas J. The inclusion of the other: studies in political theory. ed. Cronin C., De Greiff P. Cambridge, Mass: MIT Press, 1998. 300 p.
19. Austin J.L. Philosophical Papers. Oxford: Clarendon Press, 1961. 243 p.
20. Arendt H. On Revolution. Penguin Books, 1990. 350 p.
21. Arendt H. The Human Condition. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998. 349 p.
22. Berger P.L., Luckmann T. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books, 1990. 219 p.

Информация об авторе

Анна Александровна Проскурина, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник. Институт изучения общественных явлений, Самара, Российская Федерация. **E-mail:** proskurina@mail.ru

Information about the author

Anna A. Proskurina, Cand. Philol. Sci., Senior Researcher. Institute for Research on Social Phenomena, Samara, Russian Federation. **E-mail:** proskurina@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ В ЭПОХУ ЮНОСТИ

© *В.И. Волохова¹, М.И. Кошенова¹, Д.М. Шабанов²*

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Российская Федерация

² Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, Москва, Российская Федерация

Поступила в редакцию 21.10.2020

В окончательном варианте 19.11.2020

■ Для цитирования: Волохова В.И., Кошенова М.И., Шабанов Д.М. Исследование динамики психологического времени в эпоху юности // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. 2020. № 4(48). С. 75–90. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.7>

Представлен анализ актуальных направлений исследования психологического времени личности в зарубежной и отечественной психологии, обоснована необходимость изучения динамики психологического времени в юношеском возрасте в условных «точках бифуркации», связанных с вынужденной необходимостью осуществления личностного выбора: в ранней и поздней юности. Показана целесообразность исследования взаимосвязи психологического времени с личностной идентичностью как предиктора самореализации или дезадаптации личности на этапе юношества. Пилотажное исследование, представленное в данной работе, направлено на выявление различий в содержательных характеристиках и структуре психологического времени в ранней и поздней юности. Констатирующий эксперимент проводился с двумя группами (общее число участников 50 человек). Диагностический инструментарий: методика Ф. Зимбардо по временной перспективе (ZTPI), адаптированная А. Сырцовой, методика «Шкала переживания времени» Е.И. Головахи, А.А. Кроника, а также методика «Статус идентичности» по Марсиа в модификации опросника Г. и Р. Аминева. Методы математической статистики: t-критерий Стьюдента для независимых выборок и коэффициент линейной корреляции Пирсона. Полученные в пилотажном исследовании данные позволили сделать следующие выводы: 1) содержательные характеристики психологического времени в разные периоды юности действительно не тождественны; 2) характеристики психологического времени существенным образом коррелируют со статусом идентичности личности, и такая взаимосвязь имеет большее значение именно в период раннего юношеского возраста. Полученные данные позволили уточнить дальнейшее направление исследования и наметить необходимые пути психологического сопровождения личности в период юности в условиях современной социальной реальности. Для профилактики дезадаптации и деструктивной реализации личности в юношеском возрасте предложена целенаправленная работа с психологическим временем личности, с принятием прошлого и планированием будущего, определением приоритетов, целеполаганием и формированием темпоральной компетентности.

Ключевые слова: психологическое время, юношеский возраст, статус идентичности, ситуация выбора, пилотажное исследование, профилактика деструкций.

STUDY OF PSYCHOLOGICAL TIME DYNAMICS AT THE AGE OF YOUTH

© V.I. Volokhova¹, M.I. Koshenova¹, D.M. Shabanov²

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

² National Accreditation Agency, Moscow, Russian Federation

Original article submitted 21.10.2020

Revision submitted 19.11.2020

■ For citation: Volokhova V.I., Koshenova M.I., Shabanov D.M. Study of psychological time dynamics at the age of youth. Vestnik of Samara State Technical University. 2020;(4):75-90. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.7>

This paper presents the current trends analysis of research into the psychological time of personality in foreign and domestic psychology, justified the need to study the dynamics of psychological time at the period of youth at conditional «points of bifurcation» associated with the forced need to make personal choices: in early and late youth. The reasonability of investigating the relationship of psychological time with personal identity as a predictor of self-realisation or maladaptation of personality at the stage of youth is shown. The pilot study presented in this work is aimed at identifying differences in the content characteristics and structure of psychological time in early and late youth. The ascertaining experiment was conducted with two groups (the total number of participants is 50 people). Diagnostic toolkit: the technique of F. Zimbardo on the time perspective (ZTPI), adapted by A. Syrtsova, the technique «Time Experience Scale» by E.I. Golovakhi, A.A. Kronik, as well as the technique «Identity Status» according to Marcia in the modification of the questionnaire G. and R. Aminev. Methods of mathematical statistics: t-Student's criterion for independent samples and Pearson's index of linear correlation. The data obtained in the pilot study made it possible to draw conclusions that 1) the meaningful characteristics of psychological time in different periods of youth are not identical, 2) the characteristics of psychological time significantly correlate with the status of personality identity, and such a relationship is more important precisely in the period of early adolescence. The obtained data provided an opportunity to clarify the further direction of research and to outline the necessary ways of psychological support of the person during his youth in the conditions of modern social reality. For the prevention of maladaptation and destructive realization of the personality in the period of youth, targeted work is proposed with the psychological time of the personality, with the adoption of the past and the planning of the future, the determination of priorities, goal setting and the formation of temporal competence.

Keywords: Psychological time, youth, identity status, choice situation, pilot examination, prevention of destruction.

Введение

Период юности – этап принципиально важный для становления личности, формирования картины мира, личностной и социальной идентичности и жизненных стратегий, определяющих возможности самореализации или дезадаптации, в том числе в крайних (девиантных) ее проявлениях [1–7]. Именно с юностью в первую очередь связано планирование жизненных целей и перспектив, выбор приоритетных сфер самоактуализации, жизненного пути, имеющего свою временную архитектуру и темпоральную структуру [8, 9]. Границы юности достаточно условны и «размыты»: отечественная традиция предписывает выделение периода ранней и поздней юности (в целом

хронологически очерчивая границы юности как 16 лет – 21 год), в достаточно известной и признанной в России периодизации, построенной на основе эпигенетического подхода Э. Эриксона, границы подросткового и юношеского возраста определяются как период 12–19 лет. Очевидно, что периодизация существенным образом зависит не только от теоретических позиций автора, но и от социокультурного контекста, диктующего этапы социализации в рамках сложившихся институтов и социальных практик, но не менее очевидно, что ключевыми возрастными задачами этого этапа в любом подходе является поиск ответа на вопросы «Кто я?» и «Кем я хочу быть?». Эти вопросы напрямую связаны с психологическим временем личности и статусом идентичности. И старшеклассник (или студент среднего, начального профессионального обучения), и студент вуза должны ответить на эти непростые вопросы самопознания (самотождественности) и личностного выбора. В ситуации осложненных социальных условий роста глобальных рисков [10, 11] юность зачастую становится периодом экзистенциального кризиса и выбора аддиктивной или иной деструктивной реализации. В связи с этим исследование динамики психологического времени в разные периоды юности, специфики структуры его взаимосвязи со статусом идентичности представляется важным для психолого-педагогической практики сопровождения взрослеющей личности.

1. Обзор литературы

Время становится все более важной категорией общественного сознания [12], предметом торга [13], источником тревоги [14] или зависимости [15]; психологическое время совершенно закономерно становится объектом исследования в социологии, обществознании, психологии. Зарубежные (Nuttin J., Lens W., Zimbardo P.G., Boyd J.N., Ortuno V.E.C., Janeiro I.N., Paixao M.P., Esteves C., Cordeiro P., Furey J.T., Fortunato V.J. и др.) и отечественные (Абульханова-Славская К.А., Даниелян Н.В., Головаха Е.И., Кроник А.А., Нестик Т.А., Бредун Е.В., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А., Веденеева Е.В., Забелина Е.В. и др.) исследователи предлагают объяснительные модели и концепции структуры и содержания психологического времени [16–23].

Активно исследуются такие аспекты, как роль темпоральной компетентности в социально-психологической адаптации [24] и самореализации личности [25–27], влияние опыта участия в вооруженном конфликте на восприятие будущего [28], взаимосвязь деформированного хронотопа с дезадаптивным и девиантным поведением [29–31]. Ответом на актуальный социальный запрос можно считать множество публикаций по проблемам прокрастинации, в том числе в юношеском возрасте [32–36 и др.]. Представлены также работы по изучению взаимосвязи психологического времени с личностным и профессиональным выбором и процессом профессионального становления в юношеском возрасте [37–38]. В то же время необходимо отметить недостаточность работ, освещающих динамику психологического времени в юношеском возрасте, в условных «точках бифуркации», связанных с вынужденной необходимостью осуществления личностного выбора: в ранней юности – какую профессию выбрать, в поздней юности – куда пойти работать, что и в том, и в другом случае определяет и выбор качества жизни, и выбор круга общения, и возможность достижения самотождественности и самореализации. При всей

достаточно очевидной схожести социальной ситуации содержательные характеристики хронолога личности, связанного с удовлетворенностью качеством жизни в разные периоды юности, очевидно, требуют своего исследования, так как и качество обучения, и качество психологического сопровождения существенным образом определяются пониманием не только возрастных задач, но и трудностей становления субъекта образовательного процесса. Кроме того, мы полагаем, что психологическое время как динамическая характеристика тесно взаимосвязано с другой динамической составляющей – личностной идентичностью, что определяет необходимость исследования данной взаимосвязи как предиктора самореализации или дезадаптации личности на этапе юношества.

Гипотеза пилотажного исследования основана на двух допущениях:

- содержательные характеристики психологического времени в разные периоды юности не тождественны: в ранней юности преобладает доля будущего, тогда как в поздней юности преобладает доля настоящего времени;
- характеристики психологического времени существенным образом взаимосвязаны со статусом идентичности личности, что, вероятно, большее значение будет иметь именно в период раннего юношеского возраста.

2. Материалы и методы

Для проверки основных положений гипотезы нами были сформированы две группы испытуемых: 25 школьников в возрасте 17–18 лет и 25 студентов выпускного курса педагогического вуза – 20–21 год. Всего в исследовании приняло участие 50 человек.

Для проверки гипотезы исследования применялся блок валидного и надежного психодиагностического инструментария, позволяющего замерить характеристики психологического времени личности (методика Ф. Зимбардо по временной перспективе (ZTPI), адаптированная А. Сырцовой, методика «Шкала переживания времени» Е.И. Головахи, А.А. Кроника), а также методика «Статус идентичности» по Марсиа (модификация опросника Г. и Р. Аминева), направленная на изучение качественных характеристик идентичности личности.

Достоверность выводов обеспечивалась репрезентативностью выборок, применением адекватного психодиагностического инструментария и методов математической статистики: t -критерия Стьюдента и коэффициента линейной корреляции Пирсона.

3. Результаты исследования

В результате расчета t -критерия Стьюдента по методике «Шкала переживания времени» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник) нами были выявлены достоверные различия между данными выборок испытуемых периодов ранней и поздней юности только по шкале «Пустое – насыщенное время» ($t_{Эмп} = 3.1$; $p \leq 0,05$). С учетом средних значений групп ($\bar{x} = 5,44$; $\bar{y} = 4,6$), можно сделать вывод о том, что испытуемые периода ранней юности воспринимают время как более насыщенное, чем респонденты периода поздней юности. Вероятно, это связано с тем, что старшеклассники в большей степени ориентированы на настоящее, торопятся наполнить свою жизнь яркими событиями, причем в самых разных сферах деятельности, стремятся «жить здесь и сейчас», умеют получать

удовольствие от сиюминутных событий. В старшем юношеском возрасте, как мы полагаем, многие стороны жизни подчинены освоению профессиональной деятельности (тем более, что во вторую группу вошли студенты выпускного курса), и, похоже, именно это обстоятельство, появление стратегических планов отодвигает события сегодняшнего дня или, как минимум, «понижает их яркость».

На наш взгляд, косвенным подтверждением этому являются данные, полученные по шкале «Приятное – неприятное время» ($t_{\text{эмп}} = 1,99$, тогда как $t_{\text{кр}} = 2,009$ при $p \leq 0,05^*$). Различия не являются достоверными, но имеют весьма ощутимую тенденцию к достоверности. С учетом средних значений групп ($\bar{x} = 1,88$; $\bar{y} = 3,72$) можно сделать вывод о том, что испытуемые группы периода ранней юности воспринимают время как более приятное: молодые люди стремятся в этот период прежде всего получить удовольствие и не готовы ради каких-то дальних, стратегических целей отказываться от сиюминутных желаний или приятного времяпрепровождения.

В результате расчета t -критерия Стьюдента по методике Ф. Зимбардо по временной перспективе нами не было выявлено достоверных различий между испытуемыми выборки ранней и поздней юности. Отметим, что даже разрыв в средних значениях показателей психологического времени у представителей групп периода ранней и поздней юности по всем шкалам данной методики минимален.

Для проверки второго допущения гипотезы о наличии связи между характеристиками психологического времени и статусом идентичности личности нами применялся коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Полученные в результате применения коэффициента линейной корреляции Пирсона данные представлены в сводной таблице (табл. 1).

Таблица 1

Результаты применения коэффициента линейной корреляции Пирсона при сопоставлении показателей статуса идентичности личности с характеристиками психологического времени

Параметры методики «Статус идентичности» по Марсиа (модификация опросника Г. и Р. Аминева)	Ранняя юность	Поздняя юность
<i>Шкала: Достигнутая идентичность</i>		
Однообразное – разнообразное	-0,08	0,38*
<i>Шкала: Мораторий</i>		
Приятное – неприятное	0,27	0,47*
Непрерывное – прерывное	0,35	0,37
Сжатое – растянутое	0,53**	-0,31
Однообразное – разнообразное	-0,05	-0,33
Организованное – неорганизованное	0,44*	0,42*
Цельное – раздробленное	0,38*	0,2
<i>Шкала: Преждевременная остановка</i>		
Плавное – скачкообразное	-0,54**	0,2

Параметры методики «Статус идентичности» по Марсиа (модификация опросника Г. и Р. Аминевых)	Ранняя юность	Поздняя юность
Сжатое – растянутое	0,41*	-0,3
Цельное – раздробленное	0,38*	0,04
Беспредельное – ограниченное	0,3	0,4*
<i>Шкала: Социально-групповая заданность идентичности</i>		
Пустое – насыщенное	0,7**	0,26
Медленное – быстрое	0,6**	0,37
Приятное – неприятное	-0,41*	-0,15
Однообразное – разнообразное	0,53**	0,2
<i>Шкала: Социальная энергия идентичности</i>		
Организованное – неорганизованное	-0,5**	-0,19
Цельное – раздробленное	-0,4*	-0,45*

Примечания: * $r = 0,38$ при $p \leq 0,05$ для $n = 25$; ** $r = 0,49$ при $p \leq 0,01$.

В таблицу не включены данные, по которым не обнаружены значимые корреляции ни в одной из исследуемых групп.

Проведенный корреляционный анализ по данным, полученным по методике «Шкала переживания времени» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник), и показателям психологического времени свидетельствует о том, что качество связей между этими параметрами в период ранней и поздней юности существенно отличается.

Так, в ранней юности выраженность статуса «достигнутой идентичности» на достоверном уровне не связана с показателями психологического времени. Возможно, отсутствие достоверных связей обусловлено тем, что статус достигнутой идентичности вообще слабо представлен в группе испытуемых периода ранней юности. В период же поздней юности выраженность «достигнутой идентичности» приводит к интерпретации психологического времени личности как разнообразного. Мы полагаем, что это связано с тем, что студенты вуза, которые и составили данную выборку, имеют реальную возможность профессиональной и личностной самореализации, а выраженность статуса достигнутой идентичности свидетельствует о том, что профессиональный выбор был осуществлен адекватно. Не случайно американские исследователи отмечают, что студенты, достигшие идентичности и верно определившиеся в своем профессиональном выборе, более позитивно оценивают свою учебу, неудачные результаты расценивают не как фатальные, а как преодолимые (Marcia J.E.); наши же данные свидетельствуют о том, что достигшие идентичности более позитивно оценивают свою жизнь в целом, так как имеют более позитивные характеристики психологического времени.

Показатели выраженности статуса идентичности «мораторий» тесно связаны в период ранней юности с восприятием времени как растянутого, неорганизованного и раздробленного. Девушки и юноши периода поздней юности обнаруживают высокий уровень корреляционных связей с такими характеристиками психологического времени, как неприятное, неорганизованное и на

уровне существенной тенденции – прерывное. Таким образом, статус моратория идентичности свидетельствует о том, что человек находится в состоянии кризиса, выбирает между альтернативами, его предпочтения слабы и неопределенны; для представителей обеих групп он сопряжен с крайне негативными характеристиками психологического времени. Причем мораторий именно для представителей позднего этапа юношества оказывается более разрушительным, на что указывают качественные характеристики психологического времени (время *неприятное, прерывное, неорганизованное*).

При достижении статуса идентичности «преждевременная остановка» в раннем юношеском возрасте время воспринимается как *плавное, растянутое и раздробленное*. Как показывают исследования Marcia J.E., выраженность статуса преждевременной остановки связана с тем, что личность не осуществляет выбора самостоятельно, не принимает жизненно важных решений, всегда надеется на поддержку и помощь родителей, перепоручая им принимать ключевые решения и избегая критического анализа отдаленных последствий возможных решений. При такой жизненной стратегии характеристики психологического времени личности приобретают характер плавности, растянутости, раздробленности, в полной мере отражая установку «плыть по течению». В группе лиц старшего юношеского возраста обнаружена статистически достоверная связь между выраженностью статуса «преждевременная остановка» и таким показателем психологического времени, как «ограниченность», что тоже, на наш взгляд, вполне отражает решение «прожить другими заданную жизнь».

Представляют интерес данные, полученные по связям между социально задаваемыми параметрами идентичности и характеристиками психологического времени. Так, выраженность «социально-групповой заданности идентичности» в период ранней юности позволяет интерпретировать психологическое время как насыщенное, быстрое, приятное и разнообразное, а в период старшей юности эти показатели лишь на уровне тенденции, пусть и значительной, коррелируют с восприятием психологического времени как быстрого. На наш взгляд, полученные нами данные убедительно свидетельствуют о том, что в период ранней юности, в старшем школьном возрасте способность личности предъявлять другим образ себя на основе атрибутов группы, умение транслировать значимым другим набор образов так, чтобы повлиять на оценку ими своей личности, способность выполнять различные требования всех ролевых систем, к которым принадлежит человек, позитивный опыт группового взаимодействия способствуют наиболее позитивному ощущению времени, некоему психологическому благополучию, тогда как в период старшего юношеского возраста это достижение социально заданной идентичности уже утрачивает свое значение и не является ключевым в оценке своей жизни, в ощущении психологического комфорта (а психологическое время, его качественные характеристики являются индикатором психологического благополучия).

Отсутствие в группе испытуемых раннего юношеского возраста связей между показателями «социальной энергии идентичности» и качественными характеристиками психологического времени, наличие в более старшей возрастной группе таких связей с параметром «цельность» и, на уровне существенной тенденции, с параметром «насыщенное время», на наш взгляд, свидетельствуют о том, что личность периода ранней юности в большей степени ориентирована

на себя или на ближайшее социальное окружение, тогда как в период поздней юности большее удовольствие личность получает от реализации «социальной энергии идентичности», от умения приходить на помощь, в том числе жертвуя собственным временем, от умения вести за собой. Именно при выраженности «социальной энергии идентичности» психологическое время имеет оптимальные характеристики для личности периода поздней юности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты применения коэффициента линейной корреляции Пирсона при сопоставлении показателей статуса идентичности личности с характеристиками психологического времени

Параметры	Ранняя юность	Поздняя юность
<i>Шкала: Мораторий</i>		
Будущее	-0,24	-0,4*
<i>Шкала: Преждевременная остановка</i>		
Позитивное прошлое	-0,1	0,4*
<i>Шкала: Диффузная идентичность</i>		
Негативное прошлое	-0,3	0,45*
<i>Шкала: Социально-групповая заданность идентичности по Е. Гофману, С.В. Мягченкову – В.Б. Ольшанскому</i>		
Гедонистическое настоящее	0,42*	-0,12
Будущее	0,43*	-0,16
<i>Шкала: Социальная энергия идентичности Г. Аммон</i>		
Будущее	0,55**	0,24
Фаталистическое настоящее	-0,2	-0,6**

Примечания: * $r = 0,337$ при $p \leq 0,05$ для $n = 25$; ** $r = 0,505$ при $p \leq 0,01$. В таблицу не включены данные, по которым не обнаружены значимые корреляции ни в одной из исследуемых групп.

Применение критерия математической статистики позволило обнаружить ряд достоверных корреляционных связей.

Так, в группе испытуемых позднего юношеского возраста обнаружена статистически достоверная *обратная* связь между выраженностью статуса моратория на идентичность и шкалой будущего психологического времени ($p \leq 0,05^*$), что свидетельствует о том, что личность, находящаяся в ситуации выбора между несколькими альтернативами, смутно представляет свое будущее, ориентируется скорее на день сегодняшний и не может определиться с целью, которая позволила бы выстроить жизненную перспективу.

В той же старшей возрастной группе выявлена достоверная прямая связь между показателями «преждевременная остановка идентичности» и шкалой «позитивное прошлое». Таким образом, личность, не сделавшая своевременно самостоятельного выбора, переложившая ответственность на других, как правило, на родителей, воспринимает позитивно не настоящее и не будущее, а прежде всего прошлое, которое видится «через розовые очки», с ностальгией, потому что именно там все было хорошо, понятно, приятно и безопасно,

не нужно было принимать самостоятельных решений, которые пугают именно мерой ответственности.

В той же группе представителей позднего юношеского возраста выявлена прямая связь и между показателями «диффузной идентичности» и «негативного прошлого» ($p \leq 0,05^*$). Высокие баллы по такому показателю психологического времени, как «негативное прошлое», отражают общее пессимистическое, негативное отношение к прошлому, что часто связано с реальными травматическими событиями или с негативной реконструкцией субъектом неоднозначных и положительных событий. Высокие баллы по диффузии идентичности говорят о том, что личность выбора не делала и делать его не собирается. Таким образом, наличие прямой корреляционной связи позволяет нам утверждать, что наличие травматического опыта в прошлом не позволяет личности повзрослеть даже к периоду поздней юности. При всем том, что ряд специалистов указывает на то, что травматические переживания сокращают долю будущего, увеличивая долю прошлого [40], личность в этом случае, видимо, становится старше, но не взрослее, так как не готова принимать на себя ответственность за какой бы то ни было выбор.

Любопытен тот факт, что выраженность «социально-групповой заданности идентичности» положительно коррелирует с параметрами психологического времени лишь в период ранней юности. Этот статус идентичности связан с «гедонистическим настоящим» и «будущим». Таким образом, именно в период ранней юности способность выполнять различные требования всех ролевых систем, к которым принадлежит человек, позитивный опыт группового взаимодействия, умение управлять мнением группы о себе тесно связаны с беззаботным и беспечным отношением ко времени и к жизни, с принятием рискованных решений, с ориентацией на удовольствие, наслаждение в настоящем (шкала «гедонистическое настоящее») и в то же время – с ориентацией на будущее, на дальние цели, которые совсем не обязательно определяют сегодняшние действия. В период поздней юности «социально-групповая заданность идентичности» не является значимой для характеристик психологического времени личности, так как достоверных связей не обнаружено.

Выраженность статуса «социальная энергия идентичности» в период ранней юности напрямую связана с показателями шкалы «будущее». Желание и умение приходить на помощь, ориентация на позитивные социальные преобразования, умение качественно взаимодействовать с другими напрямую связаны в раннем юношеском возрасте с общей направленностью личности на будущее и устремленностью к достижению целей. В период поздней юности обнаружена обратная корреляционная связь между показателями «социальной энергии идентичности» и «фаталистического настоящего», что указывает на то, что личность, достигшая данного статуса идентичности в позднем юношеском возрасте, никогда не испытывает чувства беспомощности в отношении ни к будущему, ни к жизни в целом, так как полагает, что она в состоянии управлять и временем, и будущим, и жизнью в целом.

Полученные в исследовании данные подтверждают наличие специфики содержательных характеристик психологического времени и качества его взаимосвязей со статусами идентичности в период ранней и поздней юности.

Обсуждение и заключение

В условиях глобальных социальных изменений, нарастания социальных рисков и трудностей поиска своего назначения [41, 42], реальных и мнимых угроз физическому и психологическому благополучию (как, например, в эпоху пандемии) психологическое время личности с необходимостью становится объектом пристального внимания исследователей. Юношеский возраст как этап самопонимания и поиска самотождественности, построения жизненных планов и выбора жизненных целей и стратегий, безусловно, представляет особый интерес в плане изучения данной проблемы.

Проведенное нами исследование показало, что содержательные характеристики психологического времени в разные периоды юности действительно не тождественны, но, вопреки ожиданиям, мы обнаружили, что в ранней юности доля будущего времени не является более значительной. Кроме того, юноши и девушки в большей степени ориентированы на настоящее, стремятся «жить здесь и сейчас», получать удовольствие от сиюминутных событий. Будущее, по сути, «секвестировано», молодые люди «живут в потоке», стратегические цели – не их «формат». С учетом того факта, что участниками нашего исследования являлись школьники выпускного класса, которым предстоит сделать один из наиболее значительных выборов – «вариант реализации во взрослой жизни», полученные результаты настораживают. Возможно, этот выбор не идентифицируется как значимый в силу инфантилизма, но вполне реальными могут быть и объяснения иного рода: травмирующие события [28], аддикции [40] сокращают долю будущего психологического времени личности; «жизнь в потоке» цифрового мира и интернет-пространства искажает восприятие времени. Мы допускаем, что выявленная тенденция может являться индикатором такого личностного неблагополучия, и, признавая все ограничения проведенного исследования (малая выборка, ограниченный этап онтогенеза), все же считаем целесообразным проведение более тщательного исследования данного феномена.

Выявлено, что характеристики психологического времени существенным образом коррелируют со статусом идентичности личности и такая взаимосвязь имеет большее значение именно в период раннего юношеского возраста (наибольшее количество корреляций выявлено именно в этой группе).

Если в период ранней юности статус «групповой заданности идентичности» способствуют наиболее позитивному ощущению времени, некоему психологическому благополучию, то в позднем юношеском возрасте психологическое время имеет оптимальные характеристики при выраженности «социальной энергии идентичности». Таким образом, позитивный личностный хронотоп в ранней юности связан с умением «себя предьявлять», а в период поздней юности – с «готовностью помогать».

Статус моратория и диффузной идентичности для представителей обеих групп сопряжен с крайне негативными характеристиками психологического времени, что повышает риски аутодеструкции.

Считаем необходимым особо отметить, что статус «диффузии идентичности» у представителей позднего юношеского возраста связан с «негативным прошлым», что позволяет нам с большой долей вероятности утверждать, что личность с травматичным прошлым становится старше, но не взрослее, так как

не готова принимать на себя ответственность за какой бы то ни было выбор даже на этапе завершения обучения в вузе. Очевидно, что травму невозможно «перерасти», с ней нужно работать. Но фактическое отсутствие психологических служб в школах и вузах не позволяет получить своевременную помощь специалистов, зато разрешает предъявлять обвинения в инфантилизме или «пофигизме» так и не сумевшим состояться взрослым.

Современная социальная реальность характеризуется высоким уровнем неопределенности, активным тиражированием стереотипа жизни «здесь и теперь» (по сути, в этой формулировке сегодня подается как социально полезный и даже очень терапевтичный незначительно модифицированный еще недавно отвергавшийся лозунг: *Live fast, die young, leave a good-looking corpse*), пролонгированным стрессом, вызванным пандемией. Очевидно, что проблемное поле психологического времени становится одной из приоритетных задач научных исследований. В то же время одним из приоритетных направлений психологического сопровождения личности в юношеском возрасте должна стать целенаправленная работа с психологическим временем личности, с принятием прошлого и планированием будущего, определением приоритетов, целеполаганием и формированием темпоральной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волохова В.И., Кошенова М.И. К вопросу о взаимосвязи темпоральной компетентности и психологических границ личности // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – № 6. – С. 96–100.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
3. Гуревич П.С., Спирина Э.М. Идентичность как социальный и антропологический феномен. – М.: Канон+, 2015. – 368 с.
4. Шульга Т.И., Григорьева М.Ю. Изучение позитивной идентичности подросткового и юношеского возрастов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 4. – С. 80–93. DOI: 10.18384/2310-7235-2017-4-80-93
5. Berzonsky M.D. Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: a social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*. 2004. No. 1. Pp. 303–315.
6. Klimstra T.A., Hale W.W., Raaijmakers Q.A.W., Branje S.J.T., Meeus W.H.J. Identity formation in adolescence: change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. No. 39 (2). Pp. 150–162.
7. Marcia J.E. Theory and measure: the identity status interview. In: Watzlawik M., Born A., editors. *Capturing Identity: Quantitative and Qualitative Methods*. Lanham: University Press of America, 2007. Pp. 1–14.
8. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
9. Sandra K.M. Tsang, Eadaoin K.P. Hui, Bella C.M. Law. Positive Identity as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *Scientifi World Journal*. 2012. 8 p.
10. Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное: Монография / А.Л. Журавлев, Т.П. Емельянова, О.О. Андронникова [и др.]. Под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 113 с.
11. Современная социальная реальность: вызовы, риски, перспективы: Монография / О.О. Андронникова, Л.Б. Шнейдер, О.А. Белобрыкина [и др.]. Под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – 130 с.

12. Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2015.
13. Jacoby J., Szybillo G., Berning C. Time and consumer behavior: An interdisciplinary overview. *Journal of Consumer Research*. 1976. No. 2. Pp. 320–339.
14. Katz I., Eilat K., Nevo N. «I'll do it later»: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*. 2014. No. 38 (1). Pp. 111–119.
15. Солоницына М.А. Представления об ургентной аддикции в концепции Нины Тасси (N. Tassi): теоретический аспект // Современная реальность в социально-психологическом контексте: Сборник научных материалов под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, М.И. Кошеновой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 252–259.
16. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: theory and research method. Leuven: Leuven University Press, 1985. 235 p.
17. Ortuno V.E.C., Janeiro I.N., Paixao M.P., Esteves C., Cordeiro P. A New Multidimensional Model of Time Perspective. *Revista iberoamericana de diagnostico y evaluacion-e avaliacao psicologica*. 2017. No. 3, Vol. 45. Pp. 71–84.
18. Furey J.T., Fortunato V.J. The Theory of MindTime. *Cosmology*. 2014. Vol. 18. Pp. 119–130.
19. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. No. 77 (6). Pp. 1271–1288.
20. Бредун Е.В., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А. Типологические особенности субъективного восприятия времени в контексте хронотопической жизни человека // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 68. – С. 32–45. DOI: 10.17223/17267080/68/2
21. Веденеева Е.В., Забелина Е.В. Модель психологического времени личности, включенной в процесс глобализации (на материале исследования студентов) // Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. – 2019. – № 5 (27). – С. 166–177. DOI 10.23951/2307-6127-2019-5-166-177
22. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
23. Даниелян Н.В. Представление о времени в современной научной рациональности как о социальном конструкте // Теория и практика общественного развития. – Краснодар: ХОРС, 2011. – № 3. – С. 42–44.
24. Акименко А.К. Представления о прошлом, настоящем и будущем в системе социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2014. – № 2. – Т. 3. – С. 131–142.
25. Волохова В.И. Темпоральная компетентность как показатель личностной зрелости // Современная реальность в социально-психологическом контексте: сборник научных материалов / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, М.И. Кошеновой. – Новосибирск: НГПУ, 2018. – С. 14–17.
26. Кольцова И.В. Роль временной компетентности в личностно-профессиональном становлении студентов педагогического вуза // Sci-Article. – 2015. – № 22 [Электронный ресурс]. – URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1434624190> (дата обращения 15.10.2020).
27. Мельникова Д.М. Временные детерминанты самоактуализации в профессиональном становлении педагогов // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2015» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. – М.: МАКС Пресс, 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://olymp.msu.ru/archive/Lomonosov_2015/data/section_22_6929.htm (дата обращения 24.10.2020).
28. Андреева И.А. Психологическая составляющая самосознания личности в экстремальных условиях: специфика влияния вооруженного конфликта в Донбассе // Развитие личности. – 2018. – № 4. – С. 30–40.

29. Bayanova L.F., Belobrykina O.A., Koshenova M.I. Perceptions of «good life» of teenagers inclined to deviant behavior. The european proceedings of social and behavioural sciences EPSBS. Сеп. «The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS» Conference Chair(s): Rector Prof Dr Ilshat Gafurov, Kazan Federal University. 2019. P. 587–596.
30. Гурова О.С., Лужбина Н.А., Кроян Г.Ф. Психологическое время как фактор переживания одиночества в юношеском возрасте // Человеческий капитал. – 2018. – № 11 (119). – С. 94–104.
31. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Трансформация темпорального пространства субъектной безопасности в условиях суицидального влияния // Образовательные науки и психология. – Тбилиси: Научно-образовательная организация «Интернет Академия», 2017. – № 2 (44). – С. 73–81.
32. Веденеева Е.В., Забелина Е.В., Трушина И.А., Честюнина Ю.В. Особенности психологического времени личности студентов, склонных к прокрастинации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 289–292.
33. Курденко А.Н., Кошенова М.И. Временная «картина мира» студентов, склонных к академической прокрастинации // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2019. – № 3. – С. 86–98.
34. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 2000. Vol. 14. Pp. 141–156.
35. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 2007. No. 133. Pp. 65–95.
36. Ferrari J.R., Tice D.M. Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*. 2000. No. 34. Pp. 73–83.
37. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В. Взаимосвязь самоактуализации, параметров психологического времени и характеристик личности на этапе профессиональной подготовки // Научный диалог. – 2017. – № 12. – С. 419–435.
38. Леснянская Ж.А. Временная компетентность и временная перспектива студентов вуза, будущих социальных работников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. – № 5 (64). – С. 104–109.
39. Лебедева Е.В., Сурнина О.Е. Особенности временной компетентности студентов с различным статусом профессиональной идентичности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lebedeva_Surnina.phtml (дата обращения: 10.12.2019).
40. Либин А. Дифференциальная психология. На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Эксмо, 2006. – 544 с.
41. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Аддикция в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 434 с.
42. Белинская Е.П. Психологическая феноменология и тенденции сетевой идентичности // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллект. моногр. / Под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. – М.: Изд-во Моск. пед. гос. университета, 2019. – С. 73–79.

REFERENCES

1. Volokhova V.I., Koshenova M.I. K voprosu o vzaimosvyazi temporal'noy kompetentnosti i psikhologicheskikh granits lichnosti [On the relationship between temporal competence and psychological boundaries of personality]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*. Novosibirsk: NGPU Publ., 2016. No. 6. Pp. 96–100.
2. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoye vremya lichnosti [Psychological time of personality]. Kiev: Naukova dumka Publ., 1984. 208 p.

3. Gurevich P.S., Spirova E.M. Identichnost' kak sotsial'nyy i antropologicheskiy fenomen [Identity as a social and anthropological phenomenon]. Moscow: Kanon Publ., 2015. 368 p.
4. Shul'ga T.I., Grigor'yeva M.Yu. Izucheniye pozitivnoy identichnosti podrostkovogo i yunosheskogo vozrastov [Study of the positive identity of adolescent and youth ages]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskiye nauki*. 2017. No. 4. Pp. 80–93. DOI: 10.18384/2310-7235-2017-4-80-93
5. Berzonsky M.D. Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: a social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*. 2004. No. 1. Pp. 303–315.
6. Klimstra T.A., Hale W.W., Raaijmakers Q.A.W., Branje S.J.T., Meeus W.H.J. Identity formation in adolescence: change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. No. 39 (2). Pp. 150–162.
7. Marcia J.E. Theory and measure: the identity status interview. In: Watzlawik M., Born A., editors. *Capturing Identity: Quantitative and Qualitative Methods*. Lanham: University Press of America, 2007. Pp. 1–14.
8. Abul'khanova K.A., Berezina T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni [Time of personality and time of life]. SPb.: Aleteyya Publ., 2001. 304 p.
9. Sandra K.M. Tsang, Eadaoin K.P. Hui, Bella C.M. Law. Positive Identity as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *Scientifi World Journal*. 2012. 8 p.
10. Sotsial'no-psikhologicheskaya otsenka riskov sovremennoy real'nosti: ochevidnoye i veroyatnoye: Monografiya / A.L. Zhuravlev, T.P. Emel'yanova, O.O. Andronnikova [i dr.]. Pod nauch. red. O.A. Belobrykinoy [Socio-psychological assessment of the risks of modern reality: obvious and probable: Monograph]. Novosibirsk: NGPU Publ., 2017. 113 p.
11. Sovremennaya sotsial'naya real'nost': vyzovy, riski, perspektivy: Monografiya / O.O. Andronnikova, L.B. Shneyder, O.A. Belobrykina [i dr.]. Pod nauch. red. O.A. Belobrykinoy [Modern social reality: challenges, risks, prospects. Monograph] Novosibirsk: NGPU Publ., 2019. 130 p.
12. Nestik T.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya determinatsiya gruppovogo otnosheniya k vremeni: dis. ... d-ra psikh. nauk [Socio-psychological determination of group attitude to time: dis. Dr. Psychological Sciences]. Moscow, 2015.
13. Jacoby J., Szybillo G., Berning C. Time and consumer behavior: An interdisciplinary overview. *Journal of Consumer Research*. 1976. No. 2. Pp. 320–339.
14. Katz I., Eilott K., Nevo N. «I'll do it later»: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*. 2014. No. 38 (1). Pp. 111–119.
15. Solonitsyna M.A. Predstavleniya ob urgentnoy addiksii v kontseptsii Niny Tassi (N. Tassi): teoreticheskiy aspekt [Ideas about urgent addiction in the concept of Nina Tassi (N. Tassi): theoretical aspect]. *Sovremennaya real'nost' v sotsial'no-psikhologicheskoy kontekste: Sbornik nauchnykh materialov pod nauch. red. O.A. Belobrykinoy, M.I. Koshenovoy.* – Novosibirsk: NGPU Publ., 2018. Pp. 252–259.
16. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: theory and research method. Leuven: Leuven University Press, 1985. 235 p.
17. Ortuno V.E.C., Janeiro I.N., Paixao M.P., Esteves C., Cordeiro P. A New Multidimensional Model of Time Perspective. *Revista iberoamericana de diagnostico y evaluacion-e avaliacao psicologica*. 2017. No. 3, Vol. 45. Pp. 71–84.
18. Furey J.T., Fortunato V.J. The Theory of MindTime. *Cosmology*. 2014. Vol. 18. Pp. 119–130.
19. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. No. 77 (6). Pp. 1271–1288.
20. Bredun E.V., Krasnoryadtseva O.M., Shcheglova E.A. Tipologicheskiye osobennosti sub'yektivnogo vospriyatiya vremeni v kontekste khronotopicheskoy zhizni cheloveka [Typological features of the subjective perception of time in the context of the chronotopic life of a person]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 2018. No. 68. Pp. 32–45. DOI: 10.17223/17267080/68/2

21. Vedeneyeva E.V., Zabelina E.V. Model' psikhologicheskogo vremeni lichnosti, vkluychennoy v protsess globalizatsii (na materiale issledovaniya studentov) [Model of psychological time of a person included in the process of globalization (based on student research)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye. Pedagogical Review*. 2019. No.5 (27). Pp. 166–177. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-5-166-177
22. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoye vremya lichnosti. 2-e izd., ispr. i dop. [Psychological time of personality]. Moscow: Smysl Publ., 2008. 267 p.
23. Daniyelyan N.V. Predstavleniye o vremeni v sovremennoy nauchnoy ratsional'nosti kak o sotsial'nom konstrukte [The idea of time in modern scientific rationality as a social construct]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. Krasnodar: XORS Publ., 2011. No. 3. Pp. 42–44.
24. Akimenko A.K. Predstavleniya o proshlom, nastoyashchem i budushchem v sisteme sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti [Ideas about the past, present and future in the system of socio-psychological adaptation of the personality]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. Saratov: Saratovskiy natsional'nyy issledovatel'skiy gosudarstvennyy universitet im. N.G. Chernyshevskogo, 2014. No. 2. Vol. 3. Pp. 131–142.
25. Volokhova V.I. Temporal'naya kompetentnost' kak pokazatel' lichnostnoy zrelosti [Temporal competence as an indicator of personal maturity]. *Sovremennaya real'nost' v sotsial'no-psikhologicheskoy kontekste: sbornik nauchnykh materialov / pod nauch. red. O.A. Belobrykinoy, M.I. Koshenovoy*. – Novosibirsk: NGPU Publ., 2018. Pp. 14–17.
26. Kol'tsova I.V. Rol' vremennoy kompetentnosti v lichnostno-professional'nom stanovlenii studentov pedagogicheskogo vuza [The role of temporary competence in the personal and professional formation of students of a pedagogical university]. *Sci-Article*. 2015. No. 22. <http://sci-article.ru/stat.php?i=1434624190> (accessed October 15, 2020).
27. Mel'nikova D.M. Vremennyye determinanty samoaktualizatsii v professional'nom stanovlenii pedagogov [Temporary determinants of self-actualization in the professional formation of teachers]. *Materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma «Lomonosov–2015» / Otv. red. A.I. Andreyev, A.V. Andriyanov, E.A. Antipov*. Moscow: MAKS Press Publ., 2015. https://olymp.msu.ru/archive/Lomonosov_2015/data/section_22_6929.htm (accessed October 24, 2020).
28. Andreyeva I.A. Psikhologicheskaya sostavlyayushchaya samosoznaniya lichnosti v ekstremal'nykh usloviyakh: spetsifika vliyaniya vooruzhennogo konflikta v Donbasse [Psychological component of personality identity in extreme conditions: the specifics of the influence of the armed conflict in the Donbass]. *Razvitiye lichnosti*. 2018. No. 4. Pp. 30–40.
29. Bayanova L.F., Belobrykina O.A., Koshenova M.I. Perceptions of «good life» of teenagers inclined to deviant behavior. The european proceedings of social and behavioural sciences EPSBS. Cep. «The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS» Conference Chair(s): Rector Prof Dr Ilshat Gafurov, Kazan Federal University. 2019. P. 587–596.
30. Gurova O.S., Luzhbina N.A., Kroyan G.F. Psikhologicheskoye vremya kak faktor perezhivaniya odinochestva v yunosheskom vozraste [Psychological time as a factor in experiencing loneliness in youth]. *Chelovecheskiy kapital*. 2018. No. 11 (119). Pp. 94–104.
31. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Transformatsiya temporal'nogo prostranstva sub'yektnoy bezopasnosti v usloviyakh suitsidal'nogo vliyaniya [Transformation of the temporal space of subject safety in conditions of suicidal influence]. *Obrazovatel'nyye nauki i psikhologiya*. Tbilisi: Nauchno-obrazovatel'naya organizatsiya «Internet Akademiya», 2017. No. 2 (44). Pp. 73–81.
32. Vedeneyeva E.V., Zabelina E.V., Trushina I.A., Chestyunina Yu.V. Osobennosti psikhologicheskogo vremeni lichnosti studentov, sklonnykh k prokrastinatsii [Features of the psychological time of the personality of students prone to procrastination]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2017. Vol. 6. No. 4 (21). Pp. 289–292.
33. Kurdenko A.N., Koshenova M.I. Vremennaya «kartina mira» studentov, sklonnykh k akademicheskoy prokrastinatsii [Temporary «picture of the world» of students prone to academic procrastination] *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*. 2019. No. 3. Pp. 86–98.

34. *Milgram N., Tenne R.* Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 2000. Vol. 14. Pp. 141–156.
35. *Steel P.* The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 2007. No. 133. Pp. 65–95.
36. *Ferrari J.R., Tice D.M.* Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*. 2000. No. 34. Pp. 73–83.
37. *Zeyer E.F., Zavodchikov D.P., Zinnatova M.V.* Vzaimosvyaz' samoaktualizatsii, parametrov psikhologicheskogo vremeni i kharakteristik lichnosti na etape professional'noy podgotovki [Relationship of self-actualization, parameters of psychological time and personality characteristics at the stage of professional training]. *Nauchnyy dialog*. 2017. No. 12. Pp. 419–435.
38. *Lesnyanskaya Zh.A.* Vremennaya kompetentnost' i vremennaya perspektiva studentov vuza, budushchikh sotsial'nykh rabotnikov [Temporary competence and temporary perspective of university students, future social workers]. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. – Chita: Zabaykal'skiy gosudarstvennyy universitet, 2015. No. 5 (64). Pp. 104–109.
39. *Lebedeva E.V., Surnina O.E.* Osobennosti vremennoy kompetentnosti studentov s razlichnym statusom professional'noy identichnosti [Features of temporary competence of students with different status of professional identity] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru*. 2014. No. 2. http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lebedeva_Surnina.phtml (accessed December 10, 2019).
40. *Libin A.* Differentsial'naya psikhologiya. Na peresechenii evropeyskikh, rossiyskikh i amerikanskikh traditsiy [Differential Psychology. At the intersection of European, Russian and American traditions]. Moscow: Eksmo Publ., 2006. 544 p.
41. *Korolenko Ts.P., Dmitriyeva N.V.* Addiksiya v kul'ture otchuzhdeniya. Fragmentarnaya identichnost' v zazerkal'ye postmodernizma [Addiction in the culture of alienation. Fragmentary identity in the mirror of postmodernism]. Novosibirsk: NGPU Publ., 2013. 434 p.
42. *Belinskaya E.P.* Psikhologicheskaya fenomenologiya i tendentsii setevoy identichnosti [Psychological phenomenology and trends of network identity]. Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme: kollekt. monogr. Pod red. T.D. Martsinkovskoy, V.R. Orestovoy, O.V. Gavrichenko. Moscow: Izd-vo Mosk. ped. gos. universiteta, 2019. Pp. 73–79.

Информация об авторах

Валентина Игоревна Волохова, старший преподаватель кафедры «Социальная психология и виктимология», заместитель декана факультета психологии по учебной работе. Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия. **E-mail:** nargiza113@yandex.ru

Марина Ивановна Кошенова, доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Социальная психология и виктимология». Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия. **E-mail:** koshenova.m.i@gmail.com

Денис Михайлович Шабанов, начальник отдела информационного обеспечения и организации мероприятий. Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, Москва, Россия. **E-mail:** shabanov_den@mail.ru

Information about the authors

Valentina I. Volokhova, Senior Lecturer of the Social Psychology and Victimology Department, Deputy Dean of Psychology for Academic Work Faculty. Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. **E-mail:** nargiza113@yandex.ru

Marina I. Koshenova, Associate Professor, Cand. of Psych. Sci., Head of Social Psychology and Victimology Department. Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. **E-mail:** koshenova.m.i@gmail.com

Denis M. Shabanov, Head of Information Support and Events Organization Department. National Accreditation Agency, Moscow, Russia. **E-mail:** shabanov_den@mail.ru