



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

Том 20
№ 4
2023

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК Самарского Государственного Технического Университета Серия «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2023
Том 20
№ 4

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 наследия,
свидетельство о регистрации
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
https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569

Распространяется по подписке:

Индекс **18107** в каталоге
"ООО Урал-Пресс Окрут"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 11,2.
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244, корпус №8

Редактор *Г.В. Загребина*
Выпускающий редактор *Е.С. Захарова*
Компьютерная верстка *Т.П. Ключиной*

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Заказ № 522. Подписано в печать 14.12.23
Выход в свет 20.12.23

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

© Авторы, 2023

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2023

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

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

VESTNIK of Samara State Technical University

2023
Volume 20
No. 4

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 "Ural-Press"
service with index 18107

Publisher

Samara State Technical University 244,
Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100,
Russian Federation,
Тел.: +7 (846) 278 43 76

© Samara State Technical University, 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Этические аспекты образовательной деятельности в цифровой среде:
взгляд будущих педагогов 5
Катушенко О.А.

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Совершенствование терминологии современной педагогики
как одно из направлений педагогической семиологии 17
Доброва В.В.

■ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Этапы цифровой трансформации университета 4.0 в работах зарубежных учёных 25
Белова Е.Н., Андриюшкина Е.Ю.

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Особенности мотивации профессиональной карьеры абитуриентов,
поступивших на педагогические специальности 37
Кремень Ф.М., Кремень С.А.

Дидактические возможности учебника в подготовке студентов
к самостоятельной познавательной деятельности 51
Павлова С.В., Югова М.А.

Воспитательный потенциал предметной подготовки будущего учителя
в условиях современной образовательной политики 63
Аллагулов А.М., Хисамутдинова Р.Р.

■ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Возрастная динамика графической репрезентации социальной идентичности 79
Гудзовская А.А.

■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Имплицитный эффект в экспериментальном изучении девиантного поведения подростков 93
Хусаинова С.В.

Становление субъектности старшеклассников
в процессе профессионального самоопределения 103
Волкова Е.С., Капцов А.В.

■ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Коммуникативные способности старшеклассников в ракурсе экпсихологических типов
субъект-средовых взаимодействий 117
Лидская Э. В.

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Ethical aspects of educational activity in the digital environment: future teachers' views 5
Katushenko O.A.

■ THEORY OF PEDAGOGY

**Improving the terminology of modern pedagogy
as one of the directions of pedagogical semiology** 17
Dobrova V.V.

■ MODERN TRENDS IN EDUCATION

Stages of university 4.0 digital transformation in the works of foreign researchers 25
Belova E.N., Andryushkina E.Y.

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

Features of motivation of the professional career of applicants enrolled in pedagogical programs 37
Kremen F. M., Kremen S.A.

Didactic potential of the textbook in preparing students for self-regulated cognitive activity 51
Pavlova S.V., Yugova M.A.

**Educational potential of subject training of the future teacher in the conditions
of modern educational policy** 63
Allagulov A.M., Hisamutdinova R.R.

■ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Age dynamics of graphic reflection of social identity 79
Gudzovskaya A.A.

■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Implicit effect in experimental studying deviant behavior of adolescents 93
Khusainova S.V.

Agency development of high school students in the process of professional self-determination 103
Volkova E.S., Kaptsov A.V.

■ SOCIAL PSYCHOLOGY

**Communicative abilities of high school students from the perspective of ecopsychological types
of agent-environment interactions** 117
Lidskaya E.V.

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ВЗГЛЯД БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© О.А. Катушенко

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина
Российская Федерация, 603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

Поступила в редакцию 02.10.2023

Окончательный вариант 05.11.2023

■ Для цитирования: Катушенко О.А. Этические аспекты образовательной деятельности в цифровой среде: взгляд будущих педагогов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 5-16. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.1>

Аннотация. Эпоха цифровой трансформации делает необходимым включение педагогических работников во взаимодействие с участниками образовательного процесса в цифровой среде, что приводит к созданию новых ситуаций взаимодействия, а следовательно, и к поднятию новых этических вопросов организации взаимодействия участников образовательного процесса. Авторами отмечается, что в настоящее время отсутствует единый общепринятый перечень норм профессиональной этики педагогических работников в цифровой среде. Целью исследования является определение положений кодекса профессиональной этики педагогических работников в цифровой среде на основе анализа взглядов будущих педагогов. В качестве методов исследования авторами использовались формальная логика, индуктивно-дедуктивный анализ, изучение и обобщение опыта будущих педагогов в рамках анализа их продуктов деятельности (кейс-технология), а также анкетирование и педагогическое наблюдение. Данные для анализа были получены в рамках Всероссийской студенческой олимпиады по педагогике «ФОРСАЙТ-ПЕДАГОГИКА». Результатом проведенного исследования является выделение трех разделов кодекса профессиональной этики педагогических работников в цифровой среде. Первый раздел кодекса посвящен нормам самопрезентации педагогических работников в цифровой среде; второй раздел решает задачи, связанные с нормами разработки и реализации электронных образовательных ресурсов; третий раздел связан с нормами организации взаимодействия в цифровой среде. Данные разделы построены по нескольким направлениям, отражающим профессиональные и общечеловеческие ценности: образ педагога, коммуникация, информация, свобода, корпоративная культура. В приложениях содержатся пояснения к пунктам разделов кодекса. Также в статье представлены принципы построения работы в цифровой среде: справедливость; прозрачность; честность; безопасность и конфиденциальность. Материалы данной статьи будут полезны для организаторов учебного процесса в педагогических вузах, а также для действующих педагогических работников и будущих педагогов в целях совершенствования их работы в цифровой среде.

Ключевые слова: этика, этический кодекс, цифровая среда, взаимодействие, участники образовательного процесса, форсайт-педагогика.

Благодарности: Благодарность доктору педагогических наук, профессору кафедры психологии ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма» Е.В. Быстрицкой за научное руководство. Благодарность анонимным рецензентам за проделанную работу.

ETHICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: FUTURE TEACHERS' VIEWS

© O.A. *Katushenko*

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
1, Ulyanova St., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Original article submitted 02.10.2023

Revision submitted 05.11.2023

■ For citation: Katushenko O.A. Ethical aspects of educational activity in the digital environment: future teachers' views. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(4): 5–16. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.1>

Abstract. The era of digital transformation makes it necessary for pedagogical staff to deal with participants in the educational process in the digital environment, which leads to the creation of new situations of interaction and raises questions of its organizing in the educational process. The authors note that currently there is no common generally accepted list of standards for professional teachers in the digital environment. The aim of the study is to determine the provisions of the Code of Professional Teaching Workers in the Digital Environment based on an analysis of the views of future teachers. As research methods, the authors used formal logic, inductive and deductive analysis, study and generalization of the experience of future generations as part of the analysis of the products of their pedagogical activities (case technology), as well as questionnaires and pedagogical observation. Data for analysis were obtained within the framework of the All-Russian Student Olympiad in Pedagogy “FORSIGHT PEDAGOGY”. The result of the study is the identification of three sections of the Code of Ethics for Professional Workers in the Digital Environment. The first section of the Code is devoted to the standards of self-presentation of pedagogical products in the digital environment, the second section is devoted to tasks related to the standards for the development and implementation of electronic educational resources, the third section concerns the standards for organizing interaction in the digital environment. These sections are structured in a traditional way, reflecting professional and universal values: the image of a teacher, communication, information, freedom, corporate culture. The appendix provides explanations to the paragraph of the Code section. The research also presents the principles of work organization in the digital environment: fairness; transparency; honesty; security and privacy. The material presented in this paper is useful for the teaching process in pedagogical universities, as well as for current teaching staff and future teachers for monitoring and managing their work in the digital environment.

Keywords: ethics, code of ethics, digital environment, interaction, participants in the educational process, foresight pedagogy.

Acknowledgments. We are grateful to Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow State University of Sport and Tourism» E.V. Bystritskaya for scientific guidance. Thanks to the anonymous reviewers for their work.

Введение

Актуальность темы нашего исследования в педагогическом сообществе является бесспорной. Фактически педагог XXI века, как «витязь на распутье» [1], встает перед выбором организации взаимодействия с участниками образовательного процесса в цифровой среде по одному из трёх путей:

- первый путь связан с минимизацией применения современных технологий для организации взаимодействия в цифровой среде, т. е. педагог становится «киберстерильным» [1]. Данный путь зачастую делает педагога непродуктивным при реализации профессиональной деятельности и лишает его определенного спектра возможностей по взаимодействию: оперативному получению информации от педагогического состава, организации дистанционной просветительской деятельности среди родителей обучающихся, повышению своего авторитета среди обучающихся за счет продуманного киберпортрета и т. д.;
- второй путь связан с работой в цифровой среде с использованием современных технологий 24×7 (двадцать четыре часа семь дней в неделю), что может привести к нарушению организации взаимодействия с учетом рабочего времени; это станет одной из причин нарушения здоровья педагога и будет способствовать его эмоциональному выгоранию;
- третий путь мы выделяем как оптимальный, он связан с более эргономичной организацией взаимодействия в цифровой среде (безопасность, комфорт, простота в использовании и доступность, эффективность), т. е. подразумевает разумное применение современных технологий и опору на этические нормы в контексте организации взаимодействия в цифровой среде с субъектами образования.

Вопросы этики в современном мире являются значимыми, они относятся как к трудовой деятельности, так и к другим сферам жизни людей (досуг, образование и т. д.). При этом цифровизация всех сфер деятельности становится неотъемлемой частью развития общества.

Россия не остается в стороне от этой тенденции и активно развивает цифровую среду. Региональные стратегии цифровой трансформации разрабатываются для ключевых отраслей экономики, социальной сферы и государственного управления [2].

Катализатором процесса цифровизации в сфере образования стала ситуация, которая возникла вследствие пандемии, а именно переход почти всех образовательных организаций (ОО) разных форм и уровней на дистанционный и гибридный режим работы.

Электронное, дистанционное, смешанное и гибридное обучение стали неотъемлемой частью образования, а введение новых цифровых инструментов обучения требует от педагогов переориентации своей деятельности и усложняет требования к взаимодействию в очном и цифровом форматах [3].

Одним из примеров реализации цифровой трансформации сферы образования является Национальный проект «Образование» [4]. В рамках реализации национального проекта создан федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который направлен на «создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования» [5].

В очном формате образовательного процесса большое внимание педагогических работников уделяется воспитанию, формированию мировоззрения обучающихся, и у них есть достаточное количество возможностей, чтобы показать своим воспитанникам достойный пример нравственного поведения, опоры на моральные принципы в своей деятельности и механизмы этического регулирования образования и жизни в целом.

Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости составления положений кодекса профессиональной этики педагогических работников в цифровой среде, которые станут одной из составляющих удачной социализации в цифровой среде будущих педагогов, организации эффективного взаимодействия в цифровой среде между участниками образовательного процесса.

Обзор литературы

В настоящее время в России отсутствует общепринятый и обязательный для исполнения на всей территории страны профессиональный этический кодекс педагогических работников образовательных организаций. Минобрнауки России совместно с Профсоюзом работников народного образования и науки Российской Федерации разработали Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников образовательных организаций, который носит рекомендательный характер. В этическом кодексе содержится общий свод принципов профессиональной этики и основных правил поведения педагогических работников [6].

Позднее было издано Письмо Минпросвещения России, Профсоюза работников народного образования и науки РФ «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников». Данное письмо включает в себя всего лишь одну отдельную позицию, связанную с профессиональной этикой в цифровой среде: «воздерживаться от размещения в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, в местах, доступных для детей, информации, причиняющий вред здоровью и (или) развитию детей» [7]. Данная позиция является достаточно спорной и вызывает возражения будущих и действующих педагогов.

Отметим, что вопросы, связанные этическими ориентирами в цифровой среде, активно рассматриваются в разных профессиональных сообществах. В ходе 41-й сессии ЮНЕСКО (2021 г.) страны-участники впервые приняли глобальное соглашение, связанное с этическими аспектами искусственного интеллекта [8]. Также в России существует Комиссия по реализации «Кодекса этики в сфере искусственного интеллекта» [9]. Кроме того, поднимаются вопросы, связанные с журналистской этикой в цифровой среде [10], уголовно-процессуальным этическим комплаенсом [11], нормами профессиональной этики социологов в цифровой среде [12] и т. д.

Материалы и методы

В рамках Всероссийской студенческой олимпиады по педагогике «ФОРСАЙТ-ПЕДАГОГИКА» было проведено исследование по представленной проблеме. Была поставлена задача определить, что будущие педагоги считают необходимым включить в кодекс профессиональной этики педагогических работников в цифровой среде. Так, одна из главных задач олимпиады – показать, как молодой

педагог может реализовать себя, сформировать новый образ учителя, внести свой вклад в развитие идеи образовательного форсайта. Основными методами исследования являются кейс-технология, анкетирование и педагогическое наблюдение.

Нами было проанализировано 155 работ студентов – представителей 29 вузов из следующих городов: Пушкин, Липецк, Ярославль, Арзамас, Балашов, Киров, Глазов, Чита, Шуя, Йошкар-Ола, Москва, Покров, Н. Новгород, В. Новгород, Оренбург, Пермь, Санкт-Петербург, Самара, Якутск, Ставрополь, Тверь, Череповец, Чебоксары, Шадринск.

Участникам олимпиады в пятом туре очного этапа было предложено задание «EdBrainstorm: Моделируя будущее» (индивидуальный конкурс). Задание было связано с решением графического кейса и предложением положений для этического кодекса (рис. 1).

ОТРЫВОК ЗАНЯТИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ



Рис. 1. Графический кейс

Графический кейс содержал в себе описание ситуации, представленное в формате комикса, и три задания:

1. Сформулируйте педагогические действия по решению сложившейся проблемной ситуации.
2. Предложите и обоснуйте педагогические инструменты, которые предотвратят в дальнейшем подобные ситуации.
3. Сформулируйте не менее пяти ключевых положений к этическому кодексу организации образовательного процесса в дистанционном формате.

Результаты исследования

Обратимся к количественным результатам выполнения конкурсного задания (рис. 2). За конкурсное задание максимальное количество баллов – 20, по 4 балла по 5 критериям:

- педагогическая целесообразность;
- оригинальность предложенных инструментов и решений;
- учет ситуационных рисков, последствий;
- аргументированность, логичность изложения;
- владение профессиональной терминологией.

УРОВЕНЬ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЯ

■ Высокий ■ Выше среднего ■ Средний ■ Низкий

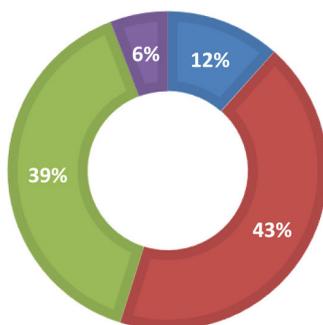


Рис. 2. Результаты выполнения задания «Ed-Brainstorm: Моделируя будущее»

Результаты выполнения (рис. 2) расположились следующим образом:

- высокий уровень выполнения задания (16–20 баллов) – 12 %;
- уровень выше среднего (11–15 баллов) – 43 %;
- средний уровень выполнения задания (6–10 баллов) – 39 %;
- низкий уровень выполнения задания (0–5 баллов) – 6 %.

Большая часть работ была оценена на высоком уровне и уровне выше среднего, что говорит о достаточном понимании культуры взаимодействия в цифровой среде будущими педагогами. При этом присутствуют работы, которые отнесены к низкому уровню выполнения, что подтверждает сложность организации взаимодействия между участниками образовательного процесса в цифровой среде, а также может быть вызвано отсутствием общепринятого кодекса профессиональной этики педагогических работников в цифровой среде.

В предложенных положениях этического кодекса студентами были затронуты все участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность. Однако основной акцент делался на обучающихся и педагогических работниках.

В проанализированных работах содержится 913 положений для этического кодекса.

Остановимся на ТОП-10 самых часто встречающихся тематических групп и положений, которые были представлены участниками олимпиады:

1. Включение камеры на видеоконференциях (49,7 %).
2. Включение микрофона только для словесных форм работы (41,3 %).
3. Опрятность внешнего вида (40,6 %).
4. Поддержание связи с аудиторией (39,4 %).
5. Добросовестное выполнение заданий (29 %).
6. Уважительное отношение друг к другу (27 %).
7. Исключение приёма пищи и иных посторонних дел (25 %).
8. Интерактивность и вариативность заданий (20,6 %).
9. Техническая оснащённость (19,4 %).
10. Эффективное использование временного ресурса участников образовательных отношений (17 %).

Отметим, что часть положений, представленных будущими педагогами, относится к цифровому этикету (1, 2, 3, 7), а не этике в цифровой среде. Цифровой этикет предполагает готовые инструкции, которые помогают выстроить взаимодействие в цифровой среде с учетом средовых условий (время взаимодействия, применяемый цифровой инструмент, статус участников взаимодействия и т. д.) [13]. Однако в соблюдении этикета проявляются внутренние нравственные убеждения. Этикет может поддерживаться внутренними убеждениями, что уже относится к этике в цифровой среде, или быть директивно навязанным без интериоризации и внутренней поддержки.

Самый часто встречающийся пункт (49,7 %) в ответах связан с включением камер во время работы, которое показывает взаимное уважение, а не диалог с «черным экраном».

Здесь мы видим расхождение между пониманием важности визуального контакта и соблюдением этого пункта самими студентами при работе с видеоконференциями.

При этом 9 человек (5,8 %) говорят о том, что нельзя заставлять обучающихся включать камеры, если они не были к этому готовы, так как это приводит к стрессу у обучающихся и нарушению конфиденциальности. Отметим, что обучающийся всегда может воспользоваться дополнительным фоном и размытием фона при включении камеры, чтобы участники конференции смогли сохранить приватность и чтобы фон не отвлекал от образовательных задач.

Раскроем группу положений, связанную с эффективным использованием временных ресурсов участников образовательных отношений. В данную группу входят следующие положения:

- пунктуальность. Всегда вовремя начинать занятие / подключаться к занятию;
- обозначение четких временных границ выполнения заданий;
- проведение перерывов для повышения работоспособности участников видеоконференции;
- установление четких временных рамок для связи между участниками образовательного процесса;
- соответствие проводимых дистанционных занятий расписанию;
- применение методов тайм-менеджмента.

Таким образом, любая группа положений включает себя дополнительный перечень уточненных положений.

Отметим творческий подход к выполнению задания студентами: были предложены формулировки с использованием афоризмов и девизов, связанных с цифровым этикетом и этикой.

Цифровой этикет:

- правило «Глаза в глаза»: не отключать камеру при режиме онлайн-конференции, чтобы общение было более реалистичным и были видны лица других участников процесса;
- «Смотри в оба»: во время занятия камера должна быть включена;
- «Услышат всех»: микрофон должен быть включен только во время ответа/вопроса ученика, чтобы избежать технических неполадок;
- «На связи»: вовремя выходить на платформу;
- «Сделал дело – гуляй смело»: сдавать задания в указанный срок.

Этика в цифровой среде:

- «Шутки в сторону»: во время занятия ученики не должны отвлекаться на посторонние дела и лишние предметы;
- «Делу время, а остальное потом»: во время учебного процесса обучающиеся не должны использовать свои гаджеты вне учебных целей;
- «Школа – второй дом 2.0»: это положение включает в себя нормы и правила, которые необходимо соблюдать во всех форматах обучения. Например, ответ должен быть только после поднятой руки; если ученику необходимо выйти, то он также должен сказать об этом учителю.

Данные положения можно использовать при составлении этического кодекса для обучающихся, так как творческий формат будет более интересным и эффективным.

При анализе работ нами было отмечено только одно положение, которое показалось некорректным: «Снятие баллов (снижение оценки) за несоблюдение порядка во время учебного процесса». Данное положение является нарушением объективности выставяемой отметки обучающемуся исходя из его знаний, умений и навыков, которые он демонстрирует в рамках конкретной учебной дисциплины.

Теперь остановимся более подробно на педагогических работниках. Проанализировав работы студентов, мы можем говорить, что педагогическому работнику следует строить свою работу в цифровой среде, опираясь на следующие принципы:

- справедливость (включая недискриминацию, непредвзятость, равенство и т. д.);
- честность (например, прозрачность использования данных, обработки информации);
- ответственность (контролируемость, подотчетность, возмещение вреда, ответственное отношение);
- безопасность – невозможность причинения умышленного вреда;
- конфиденциальность (в том числе неприкосновенность частной жизни и защита персональных данных).

На основании данных принципов осуществляется образовательная деятельность в цифровой среде и при очном взаимодействии.

Мы предлагаем следующую структуризацию кодекса. Кодекс состоит из трех основных разделов. Первый раздел кодекса посвящен нормам самопрезентации

педагогических работников в цифровой среде; второй раздел решает задачи, связанные с нормами разработки и реализации электронных образовательных ресурсов; третий раздел связан с нормами организации взаимодействия в цифровой среде. Данные разделы построены по нескольким направлениям, отражающим профессиональные и общечеловеческие ценности: образ педагога, коммуникация, информация, свобода, корпоративная культура. В приложениях содержатся пояснения к пунктам разделов кодекса.

Рассмотрим один из разделов «Нормы самопрезентации педагогических работников в цифровой среде».

- 2.1. **Образ педагога:** придерживаться внешнего вида, мимики, жестикологии, соответствующих задачам реализуемой образовательной программы и социальному статусу педагога.
- 2.2. **Коммуникация:** при формировании контента придерживаться норм культуры речи, стремиться к уместному применению сленговых слов и выражений.
- 2.3. **Информация:** стремиться к выбору контента, который транслирует общечеловеческие и профессиональные ценности.

Способствовать распространению исключительно достоверной и актуальной информации, которая не предполагает двойных стандартов для ее трактовки и оценки.

Воздерживаться от размещения в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, в местах, доступных для детей, информации, причиняющий вред здоровью и (или) развитию детей [7].

- 2.4. **Свобода:** организация работы с учетом рабочего времени и свободы выбора периода взаимодействия всеми участниками образовательного процесса.
- 2.5. **Корпоративная культура:** поддержка корпоративной культуры образовательной организации в цифровой среде (традиции ОО, транслятор ценностей ОО на основании адекватных ценностно-ориентированных критериев оценки процесса и результата образовательной деятельности). Например, учет корпоративного стиля в оформлении транслируемых материалов в видеоконференциях (применение корпоративного шаблона презентации при выступлении на конференции и т. д.).

Обсуждение и заключение

Таким образом, проблема этического норматива поведения в цифровой среде в процессе образовательной деятельности является актуальной и очевидной даже для будущих педагогов. Студенты педагогических вузов имеют адекватные представления о нормах этикета в цифровой среде, но их представления об этических принципах, реализуемых в образовательном процессе, недостаточны. Потребность в создании и внедрении кодекса профессиональной этики в цифровой среде была подтверждена на основании теоретического и экспериментального исследования. На основании анализа результатов этого исследования были определены принципы, которые должны быть положены в основу такого этического кодекса: справедливость (включая недискриминацию, непредвзятость, равенство и т. д.); честность (прозрачность использования данных, обработки информации); ответственность (контролируемость,

подотчетность, возмещение вреда, ответственное отношение); безопасность (невозможность причинения умышленного вреда) и конфиденциальность. Деятельность по созданию этического кодекса авторами завершена, и его разделами являются: нормы самопрезентации педагогических работников в цифровой среде, нормы разработки и реализации электронных образовательных ресурсов, нормы организации взаимодействия в цифровой среде.

Библиографический список

1. Плеваков В.А. Киберонтологическая концепция развития личности и жизнедеятельности человека XXI в. и проблемы образования // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 4 (35) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberontologicheskaya-kontseptsiya-razvitiya-lichnosti-i-zhiznedeyatelnosti-cheloveka-xxi-v-i-problemy-obrazovaniya-1> (дата обращения: 20.09.2023).
2. Стратегии цифровой трансформации [Электронный ресурс]. – URL: <https://digital.gov.ru/ru/> (дата обращения: 10.09.2023).
3. Грязнова Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1469> (дата обращения: 18.09.2023).
4. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 10.09.2023).
5. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 20.08.2023).
6. Письмо Министерства образования и науки РФ от 6 февраля 2014 г. № 09-148 «О направлении материалов» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159471/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 17.09.2023).
7. Письмо Минпросвещения России, Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20.08.2019 № ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332299/ (дата обращения: 20.09.2023).
8. Этические аспекты искусственного интеллекта [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.unesco.org/ru/artificial-intelligence/recommendation-ethics> (дата обращения: 20.09.2023).
9. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта [Электронный ресурс]. – URL: <https://ethics.a-ai.ru/> (дата обращения: 25.08.2023).
10. Чеботарев О.Ю. Журналистская этика в цифровой среде: адаптация журналистских кодексов к новым медиа // Социально-гуманитарные знания. – 2020. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhurnalistskaya-etika-v-tsifrovoy-srede-adaptatsiya-zhurnalistskih-kodeksov-k-novym-media> (дата обращения: 01.10.2023).
11. Зуев С.В. Уголовно-процессуальный цифровой комплаенс: возможные риски // Правопорядок: история, теория, практика. – 2021. – № 2 (29) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ugolovno-protsessualnyy-tsifrovoy-komplaens-vozmozhnyeriski> (дата обращения: 02.10.2023).
12. Сорокина Н.Д. Роль и миссия социологии в современном обществе // Научный результат. Социология и управление. – 2022. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-missiya-sotsiologii-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 01.10.2023).
13. Лукинова О.В. Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в интернете. – М.: Эксмо, 2020. – 240 с.

References

1. *Pleshakov V.A.* Kiberontologicheskaya kontsepsiya razvitiya lichnosti i zhiznedeyatel'nosti cheloveka XXI v. i problemy obrazovaniya [Cyberontological concept of personality development and human activity in the XXI century and problems of education]. *Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*. 2014. No. 4 (35). <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberontologicheskaya-kontsepsiya-razvitiya-lichnosti-i-zhiznedeyatelnosti-cheloveka-xxi-v-i-problemy-obrazovaniya-1> (accessed September 20, 2023).
2. *Strategii tsifrovoy transformatsii* [Strategies for digital transformation]. <https://digital.gov.ru/ru/> (accessed September 10, 2023).
3. *Gryaznova E.V.* Protivorechiya tsifrovogo vysshego obrazovaniya v informatsionnoy kul'ture sovremennogo obshchestva [Contradictions of digital higher education in the information culture of modern society]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023. Vol. 11. No. 1. <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1469> (accessed September 18, 2023).
4. *Natsional'nyy proyekt «Obrazovaniye»* [National project “Education”]. <https://edu.gov.ru/national-project> (accessed September 10, 2023).
5. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii. Federal'nyy proyekt «Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda»* [Ministry of Education of the Russian Federation Federal project “Digital Educational Environment”]. <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (accessed August 20, 2023).
6. *Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 fevralya 2014 g. № 09-148 «O napravlenii materialov»* [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 6, 2014 N 09-148 “On the direction of materials”]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159471/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (accessed September 17, 2023).
7. *Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii, Profsoyuza rabotnikov narodnogo obrazovaniya i nauki RF ot 20.08.2019 № IP-941/06/484 «O primernom polozenii o normakh professional'noy etiki pedagogicheskikh rabotnikov»* [Letter from the Ministry of Education of Russia, the Trade Union of Public Education and Science Workers of the Russian Federation dated August 20, 2019 N IP-941/06/484 “On the approximate regulations on the standards of professional ethics of teaching staff”]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332299/ (accessed September 20, 2023).
8. *Eticheskiye aspekty iskusstvennogo intellekta* [Ethical aspects of artificial intelligence]. <https://www.unesco.org/ru/artificial-intelligence/recommendation-ethics> (accessed September 20, 2023).
9. *Kodeks etiki v sfere iskusstvennogo intellekta* [Code of Ethics in the Field of Artificial Intelligence]. <https://ethics.a-ai.ru/> (accessed August 25, 2023).
10. *Chebotarev O.Yu.* Zhurnalistskaya etika v tsifrovoy srede: adaptatsiya zhurnalistskikh kodeksov k novym media [Journalistic ethics in the digital environment: adaptation of journalistic codes to new media]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya*. 2020. No. 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/zhurnalistskaya-etika-v-tsifrovoy-srede-adaptatsiya-zhurnalistskih-kodeksov-k-novym-media> (accessed October 01, 2023).
11. *Zuev S.V.* Ugolovno-protsessual'nyy tsifrovoy komplayens: vozmozhnyye riski [Criminal procedure digital compliance: possible risks]. *Pravoporyadok: istoriya, teoriya, praktika*. 2021. No. 2 (29). <https://cyberleninka.ru/article/n/ugolovno-protsessualnyy-tsifrovoy-komplaens-vozmozhnye-riski> (accessed October 02, 2023).
12. *Sorokina N.D.* Rol' i missiya sotsiologii v sovremennom obshchestve [Role and mission of sociology in modern society]. *Nauchnyy rezul'tat. Sotsiologiya i upravleniye*. 2022. No. 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-missiya-sotsiologii-v-sovremennom-obshchestve> (accessed October 01, 2023).
13. *Lukina O.V.* Tsifrovoy etiket. Kak ne besit' drug druga v internete [Digital etiquette. How not to disturb each other on the Internet]. Moscow: Eksmo Publ., 2020. 240 p.

Информация об авторе

Ольга Александровна Катусенко, старший преподаватель кафедры «Общая и социальная педагогика», E-mail: olga.katushenko@yandex.ru

Information about the author

Ol'ga A. Katushenko, Senior Lecturer of General and Social Pedagogy Department,
E-mail: olga.katushenko@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕМИОЛОГИИ

© В.В. Доброва

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 14.10.2023

В окончательном варианте 10.11.2023

■ Для цитирования: Доброва В.В. Совершенствование терминологии современной педагогики как одно из направлений педагогической семиологии // Вестник Самарского государственного технического университета Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.2>

Аннотация. Обсуждается проблема совершенствования терминологии современной педагогики как одного из направлений педагогической семиологии. Педагогика к настоящему моменту имеет в значительной мере сложившийся понятийно-терминологический аппарат, однако ученые отмечают проблему методологической амбивалентности. Поэтому уточнение и дефинирование понятийного аппарата педагогики, совершенствование ее языка крайне актуальны в настоящее время. Задачей прояснения терминологического аппарата педагогики сегодня занимается педагогическая семиология – междисциплинарная область исследований, вмещающая в себя наработки семиотики и когнитивной лингвистики. Приводятся характерные особенности педагогической семиологии как науки, а также тематика научного поиска и исследований в рамках этого направления. Научный анализ педагогической действительности обрабатывает материал в виде научно-педагогических фактов, педагогических терминов, понятий и концептов. Единицей смыслового представления какой-либо формы научного рассуждения и базовой единицей педагогической семиологии является концепт. Использование термина «концепт» позволяет структурировать научные представления о педагогическом объекте.

Ключевые слова: педагогическая терминология, педагогическая семиология, определение, понятие, концепт.

IMPROVING THE TERMINOLOGY OF MODERN PEDAGOGY AS ONE OF THE DIRECTIONS OF PEDAGOGICAL SEMIOLOGY

© V.V. Dobrova

Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya st., Samara, Russian Federation

Original article submitted 14.10.2023

Revision submitted 10.11.2023

■ For citation: Dobrova V.V. Improving the terminology of modern pedagogy as one of the directions of pedagogical semiology. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(4):17–24. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.2>

Abstract. The paper discusses the problem of improving the terminology of modern pedagogy as one of the directions of pedagogical semiology. Pedagogy by now has a largely established conceptual and terminological apparatus, but scientists note the problem of methodological ambivalence. Therefore, clarification and definition of the conceptual apparatus of pedagogy, improvement of its language are extremely relevant at present. The task of clarifying the terminological apparatus of pedagogy is now being addressed by pedagogical semiology, an interdisciplinary field of research that incorporates the findings of semiotics and cognitive linguistics. Characteristic features of pedagogical semiology as a science, as well as the topics of scientific research and studies within this direction are given. Scientific analysis of pedagogical reality processes the material in the form of scientific and pedagogical facts, pedagogical terms, concepts and notions. The unit of semantic representation of any form of scientific reasoning and the basic unit of pedagogical semiology is a concept. The use of the term «concept» allows structuring scientific ideas about the pedagogical object.

Keywords: pedagogical terminology, pedagogical semiology, definition, term, concept.

Introduction

Trends in the development of modern education are directly reflected in its complex conceptual system. Any science for the transfer of knowledge and comprehension of reality uses the means of a scientific language, a certain conceptual and terminological apparatus. It also serves as a tool of cognition, since the concepts, denoted by terms, reflect the essence of processes and phenomena and underlie the ways of representing the studied reality.

Pedagogy by now has a largely established conceptual and terminological apparatus, in which the accumulated pedagogical experience is presented in verbal form. However, the conceptual-terminological system is dynamic: new terms and new meanings emerge, the content and scope of categories change, some categories and concepts are lost. Many scientists note the problem of methodological ambivalence of the conceptual and terminological apparatus of modern pedagogy [1; 2]. The first reason for it is the widespread use of concepts that have not received a clear and strict meaning in pedagogy. The other reason is the continuous transformation of the meanings of key concepts in accordance with fashionable trends and the emergence of new categories with conventional names, without definitions and explanations, that also generates ambiguity of terminology and constant correction of pedagogical discourse. Subjectivism and arbitrariness in the interpretation of the main pedagogical categories is related to the complexity of pedagogical categories themselves, the lack of analytical, methodological and interdisciplinary studies that would reveal the essence of pedagogical concepts [2].

Literature Review

The problem of analysis and systematization of terminology in Russian pedagogy is not new, but with all the importance of its study, it is not sufficiently developed in science. In pedagogy there is a clear lack of holistic studies of pedagogical terminology. The review of modern works in the field of pedagogical methodology, pedagogical terminology, history of pedagogy allowed us to distinguish several directions in the study of the development of the conceptual and terminological apparatus of Russian pedagogical science:

- historical and social aspects of the genesis of the conceptual and terminological system of pedagogy (I.M. Kantor [3], I.K. Karapetyan [4], I.V. Kicheva [5], V.V. Kraevsky[1], B.B. Komarovsky[6], B.T. Likhachev [2], etc.);
- studying the process of development of the conceptual and terminological apparatus of branches of pedagogical knowledge (V.S. Bezrukova [7], E.A. Koshkina, L.A. Melkaya [8], etc.);
- characterization of the content and scope of individual pedagogical categories that existed in different historical periods (L.I. Atlantova[9], A.P. Bulkin [10], etc.);
- problems of specific scientific systematization of pedagogical terminology, methods of ordering and standardization of pedagogical terminosystem (M.A. Galaguzova, G.N. Shtinova [11], B.B. Komarovsky [6], V.M. Polonsky [12], etc.);
- research of pedagogical concepts and terms within the framework of analyzing the pedagogical heritage of individual scientists who contributed to the development of pedagogical theory and practice (T.S. Butorina, E.A. Koshkina [13], etc.).

Theoretical provisions of terminology in their application to the study of pedagogical terminology require generalization and rethinking.

Materials and Methods

The choice of research methods is justified by the peculiarities and difficulties of describing pedagogical terminology by using pedagogical semiology. The following methods are used in the research: the componental analysis, the content analysis, the method of pedagogical literature logical analysis, the systematic and structural analysis, the method of dictionary definitions analysis, the method of interpretation and contextual analysis.

Research results

Terminological accuracy, elimination of uncertainty and confusion in terms and concepts is one of the most important conditions for productive search and mutual understanding of researchers and practitioners [14]. Therefore, clarification and definition of the conceptual apparatus of pedagogy, improvement of its language are extremely relevant at present. At the same time, it is a question of clarifying both the basic, most general categories, the totality of which constitutes the categorical apparatus of pedagogy, and the leading concepts and notions, which specifies the content of the basic categories and are often borrowed from related sciences. The development of models for the formation of pedagogical concepts, questions concerning the contiguity of concepts in scientific and pedagogical statements, their unification, fragmentation, derivation from terms, is a long-awaited result of research activity in the field of pedagogical terminology [15].

The task of clarifying the terminological apparatus of pedagogy is now being addressed by pedagogical semiology, the founder of the school is M.A. Lukatsky. This is a relatively new field of knowledge, which began to be developed at the «Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education» in 2014. It was preceded by a long preparation, directly related to the study of the specifics of pedagogical language. Pedagogical semiology is an interdisciplinary field of research, which includes the developments of semiotics and cognitive linguistics.

The trivial but undeniable thesis that our whole life is a language that constructs and describes our activity, be it thinking, communication or any other activity is the basic motto of pedagogical semiology. Without a language, cognition, transfer and storage of knowledge, education, culture, and a full life of a man are impossible. This special role of language in people's lives explains the close research attention that is currently being paid in various sciences to unraveling its mysteries. Pedagogical semiology is no exception.

The thesis that the development of pedagogical science is directly related to the improvement of its language is now shared by almost all scientists who deal with education. Pedagogical semiology specifically studies the regularities of constructing the language of pedagogical science, as well as investigates the processes of searching, clarification and linguistic fixation of previously unknown meanings and values of educational reality [15].

Pedagogical semiology can be characterized by the following distinct features that differs it from the other areas related to the study of the symbolic nature of language. These are:

- 1) transdisciplinarity, which allows pedagogical semiology to go beyond one sign system and study pedagogical cognition and pedagogical interaction on the intersemiotic basis;

- 2) possibility of creative use of rich research experience and conceptual apparatus of general semiology, gnoseology, cognitive psychology, cognitive linguistics, culturology, sociology and other sciences;
- 3) integration of the methodological tools of modern structural linguistics into the cognitive tools of pedagogical semiology, which allows us to analyze in detail the syntactic bases on which educational and methodological literature is built today, how educational texts combine, correlate and complement each other [15].

The main directions of scientific research within the framework of pedagogical semiology should be outlined as follows:

- 1) The linguistic picture of the world in pedagogical discourse, i.e. the acquisition by the pupil of the possibility of entering that symbolic universe, that actually human world, in which language is the basic condition of existence. As an example, we can mention the studies devoted to what pictures of the world are formed in students by modern educational literature.
- 2) The linguistic influence exerted by the teacher on the student. Pedagogical discourse is always a set of means of linguistic influence [16]. Within the framework of pedagogical communication, the teacher puts into linguistic forms scientific and acquired in life knowledge, which are contained in his consciousness, and then by means of linguistic means of persuasion and suggestion transmits them to the student. The effectiveness and balance of linguistic influence largely depends on how linguistically and rhetorically the pedagogical communication is designed, what kinds of linguistic influence are used by the teacher within the educational process.
- 3) Improvement and clarification of the terminological apparatus of modern pedagogy.

Scientific analysis of pedagogical reality processes the material in the form of scientific and pedagogical facts, pedagogical terms, concepts and notions. Therefore, the actual task is to improve, develop and systematize the conceptual and terminological apparatus. Each pedagogical phenomenon has its reflection in terms and concepts. Thus, a pedagogical term is a designation, title, name of any pedagogical phenomenon accepted in pedagogical science. A pedagogical term is characterized by systematicity, i.e. its inclusion in a certain terminological system and correlation with the concept, which is expressed by the presence of a definition. The system of scientific terminology of pedagogy consists of a set of interrelated terms that form systems of terms. Pedagogical term is a result of the process of cognition of pedagogical reality, expressed in a word through the fixation of a selected class of pedagogical phenomena or processes by common, specific for them features [17].

However, the unit of semantic representation of this or that form of scientific reasoning and the basic unit of pedagogical semiology is the concept. If a term is a thought structure reflecting in a generalized and abstracted form objects, phenomena and relations between them with the help of fixing common and distinctive features, then the concept is a phenomenon of the same order as a term, but wider. The meaning of a concept, as a rule, only partially coincides with the meaning of the word representing it in the language. Concepts, being elements of the mental lexicon, fulfill the function of a linguistic substitute in human consciousness for a set of different, related objects [15].

The problems of concept are most widely developed and studied in linguistics. Concept is a basic term of cognitive linguistics and is defined as a mental structure,

a unit of consciousness [18], an ideal abstract unit [19], a multidimensional mental unit with a dominant value element [20], a unit of linguistic vision of the world [21]. The authors of the cognitive dictionary (E. S. Kubryakova, V.Z. Demyankov, etc.) understand the concept as a term that serves to explain the units of mental or psychic resources of consciousness, information structure that reflects human knowledge and experience [18]. N.F. Alefirenko defines a concept as a cognitive (thinking) category, an operational unit of «cultural memory», a quantum of knowledge, a complex, rigidly unstructured semantic formation of descriptive, figurative and value-oriented character [22]. Z.D. Popova and I.A. Sternin consider the concept as a complex mental unit, which in the process of thinking activity of a particular individual is able to turn different sides, actualizing different signs and layers of its content [23].

Such a multitude of definitions of the concept often does not give a correct idea of its essence, and complicates the research process. For further work with pedagogical definitions we find the understanding of the concept proposed by Y.S. Stepanov the most suitable: «a concept is a kind of a lump of culture in human consciousness; something in the form of which culture enters the mental world of a person. And, on the other hand, the concept is something through which a person – an ordinary person, not the «creator of cultural values» – himself enters the culture, and in some cases affects it» [24, p. 42]. In our opinion, the understanding of the concept as the basic cell of culture in the mental world of a person, as a basic semantic unit of culture is the broadest and most capacious.

The use of the term «concept» in humanitarian studies allows us to get an idea of those meanings that a person operates with in the process of thinking and that reflect the content of the results of all human activity and processes of cognition of the world in the form of certain 'quanta' of knowledge [18]. The concept is a logical structuring of scientific ideas about the pedagogical object, some collective property of pedagogical activity, the semantic core of culture, and therefore pedagogical semiology operates with the term «concept».

Discussion and conclusions

If education is aimed at preparing a truly knowledgeable and understanding person, capable of distinguishing truth from fiction, of critical thinking and having a semantically correct point of view, then such a result can be achieved only with pedagogical semiology. It helps education to realize that semantically it is a process of rooting the student in the sign-symbolic world of culture.

The world of education is a special world as it's constituted by a special language, a mixture of natural language and the language of physics, mathematics, chemistry, etc. Its mastering becomes for the learner a pass to independent life, the quality of which directly depends on the extent to which he has mastered it. Thus pedagogical semiology not only studies the peculiarities of the language used in education but also contributes to the improvement of the language of pedagogical science itself.

References

1. *Kraevskiy V.V.* Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelei [Methodology of pedagogy]. Cheboksary: Izd-vo CHGU, 2006. 244 p.
2. *Likhachev B.T.* Pedagogika. Kurs lektsii [Pedagogy. Lecture course]. Moscow: Yurait-M Publ., 2010. 607 p.
3. *Kantor I.M.* Pedagogicheskaya leksikografiya i leksikologiya [Pedagogical lexicography and lexicology]. Moscow: Prosvescheniye Publ., 1968. 200 p.

4. *Karapetyan I.K.* Tendencii razvitiya kategorialno-ponyatiynogo apparata pedagogicheskoy nauki v Rossii, 1850–1930: dis. doct. ped. nauk [Tendency of development of categorical and terminological apparatus of pedagogical science in Russia, 1850–1930: thesis doct. of ped. sci.]. Moscow, 2000. 344 p.
5. *Kicheva I.V.* Formirovaniye ponyatiyno-terminologicheskoy sistemy pedagogiki v 90-e gody XX veka: dis. doct. ped. nauk [Forming the terminological system of pedagogy in the 90th of XX century: thesis doct. of ped. sci.]. Pyatigorsk, 2004. 507 p.
6. *Komarovskiy B.B.* Russkaya pedagogicheskaya terminologiya [Russian pedagogical terminology]. Moscow: Prosvescheniye Publ., 1969. 311 p.
7. *Bezrukova V.S.* Osnovy duhovnoi kultury. Entsiklopedicheskiy slovar' pedagoga [Fundamentals of Spiritual Culture. Encyclopedic dictionary of a teacher]. Ekaterinburg, 2000. 937 p.
8. *Koshkina E.A., Melkaya L.A.* Podhody k opredeleniyu termina "pedagogicheskiy menedzhment" v otechestvennykh publikatsiyah kontca XX – nachala XXI vv. [Ways to interpret the term "pedagogical management" in the Russian publications of the end of the XX c. to the beginning of the XXI c.]. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2021. No. 1 (191). Pp. 159–165.
9. *Atlantova L.I.* Stanovlaniye i razvitie osnovnykh poniaty sovetskoy pedagogiki (1917–1931 gg.): Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of the basic term of the Soviet pedagogy (1917–1931): Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kyiv, 1981. 23 p.
10. *Bulkin A.P.* Sotsiokul'turnaya dinamika obrazovaniya. Istoricheskiy opyt Rossii [Socio-cultural dynamics of education. Experience of Russia]. Dubna: Feniks Publ., 2005. 208 p.
11. *Galaguzova M.A., Shtinova G.N.* Evolutsiya ponyatiynogo apparata pedagogiki i obrazovaniya [Evolution of terminological apparatus of pedagogy and education]. Moscow: Infra-M Publ., 2019. 137 p.
12. *Polonskiy V.M.* Ponyatiyno-terminologicheskiy apparat pedagogiki i obrazovaniya [Terminological apparatus of pedagogy and education]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2017. Vol. 3, No. 2. Pp. 54–60.
13. *Butorina T.S., Koshkina E.A.* Russkaya pedagogicheskaya terminologiya pervoy chetverty XVIII veka [Russian pedagogical terminology of the first half of the XVIII century]. Arkhangelsk: AGTU Publ., 2008. 138 p.
14. *Zagvyazinskiy V.I., Emel'yanova I.N.* Obshchaya pedagogika: ucheb. posobie [General pedagogy: textbook]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2008. 391 p.
15. *Lukatsky M.A.* Gorizonty stanovleniya pedagogicheskoy semiologii [Horizons of the formation of pedagogical semiology]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015. No. 5. Pp. 139–149.
16. *Dobrova V.V.* The nature of interaction in pedagogical situation. *Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 3. Pp. 77–86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6.
17. *Bordovskaya N.V., Rean A.A.* Pedagogika [Pedagogy]. SPb.: Piter Publ., 2009. 304 p.
18. Kratkiy slovar kognitivnykh terminov [Short dictionary of the cognitive terms]. V.Z. Dem'yankov, E.S. Kubryakova, Y.G. Pankrats, L.G. Luzina. Moscow: Izd-vo Moskovskogo gos. un-ta, 1996. 230 p.
19. *Boldyrev N.N.* Kognitivnaya semantika [Cognitive semantics]. Tambov: Izd-vo Tambovskogo gos. un-ta, 2014. 236 p.
20. *Karasik V.I.* Yazykoviye klyuchi [Language keys]. Volgograd: Paradigma Publ., 2007. 520 p.
21. *Arutyunova N.D.* Yazik i mir cheloveka [Language and the human world]. Moscow: Shkola «Yazyki russkoy kul'tury» Publ., 1999. 896 p.
22. *Alefirenko N.F.* Spornyye problemy semantiki [Disputable questions of semantics]. Moscow: Gnozis Publ., 2005. 326 p.
23. *Popova Z.D., Sternin I.A.* Ocherki po kognitivnoy lingvistike [Essays on cognitive linguistics]. Voronezh, 2001. 192 p.
24. *Stepanov Yu.S.* Konstanty: Slovar' russkoy kul'tury [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow: Yazyki russkoy kultury Publ., 1997. 824 p.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2006. – 244 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2010. – 607 с.
3. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
4. Караетян И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России, 1850–1930: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 344 с.
5. Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Пятигорск, 2004. – 507 с.
6. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. – М.: Просвещение, 1969. – 311 с.
7. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
8. Кошкина Е.А., Мелкая Л.А. Подходы к определению термина «педагогический менеджмент» в отечественных публикациях конца XX – начала XXI вв. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 1 (191). – С. 159–165.
9. Атлантова Л.И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931 гг.): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1981. – 23 с.
10. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс+, 2005. – 208 с.
11. Галагузова М.А., Штинова Г.Н. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования: Монография. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 137 с.
12. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3, № 2. – С. 54–60.
13. Буторина Т.С., Кошкина Е.А. Русская педагогическая терминология первой четверти XVIII века. – Архангельск: Изд. АГТУ, 2008. – 138 с.
14. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2008. – 391 с.
15. Лукацкий М.А. Горизонты становления педагогической семиологии // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5. – С. 139–149.
16. Dobrova V.V. The nature of interaction in pedagogical situation. *Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 3. Pp. 77–86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6.
17. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
18. Краткий словарь когнитивных терминов / В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1996. – 230 с.
19. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та, 2014. – 236 с.
20. Карасик В.И. Языковые ключи. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
21. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
22. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
23. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001. – 192 с.
24. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

Information about the author

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Head of Foreign Languages Department,
E-mail: victoria_dob@mail.ru

Информация об авторе

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Иностранные языки», E-mail: victoria_dob@mail.ru

ЭТАПЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ УНИВЕРСИТЕТА 4.0 В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ

© *Е.Н. Белова*¹, *Е.Ю. Андрюшкина*²

¹ Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, 660041, Красноярский край,
г. Красноярск, пр. Свободный, 79

² Красноярский государственный медицинский университет
имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
Российская Федерация, 660022, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, зд. 1

Поступила в редакцию 12.09.2023

Окончательный вариант 31.10.2023

■ Для цитирования: Белова Е.Н., Андрюшкина Е.Ю. Этапы цифровой трансформации Университета 4.0 в работах зарубежных учёных // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 25-36. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.3>

Аннотация. Важнейшей частью преобразования университетов в Университет 4.0 является цифровая трансформация, которая на сегодняшний день разворачивается наряду с тенденциями интернационализации и экспорта образования. Данные процессы актуализируют опыт зарубежных университетов по вопросу цифровой трансформации. Цель статьи – описать и систематизировать знания об этапах цифровой трансформации университета, представленные в работах зарубежных ученых. Авторы проанализировали исследования, проведенные в университетах стран Латинской Америки, Испании, Румынии за последние 4 года. В изученных работах цифровая трансформация понимается как целенаправленно организованный комплексный процесс, не ограниченный цифровизацией и информатизацией. Опыт цифровой трансформации зарубежных университетов позволяет проследить целый ряд направлений: развитие инфраструктуры, человеческого капитала, инноваций и сетевого взаимодействия с организациями-партнерами. Исследованные работы характеризует идея об уникальности процесса цифровой трансформации каждого конкретного университета. Практическая значимость статьи состоит в систематизации знаний об этапах цифровой трансформации в трудах зарубежных ученых.

Ключевые слова: высшее образование, цифровая трансформация, цифровой университет, Университет 4.0, Индустрия 4.0

Благодарности: авторы выражают благодарность редакции журнала за обратную связь, а также рецензенту за написание рецензии и рекомендацию к публикации материалов настоящей статьи.

STAGES OF UNIVERSITY DIGITAL TRANSFORMATION IN STUDIES OF FOREIGN RESEARCHERS

© E.N. Belova¹, E.Yu. Andryushkina²

¹ Siberian Federal University

79, Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation

² Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

1, Partizana Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation

Original article submitted 12.09.2023

Revision submitted 31.10.2023

■ For citation: Belova E.N., Andryushkina E.Yu. Stages of University 4.0 digital transformation in studies of foreign researchers. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(4):25–36. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.3>

Abstract. As a significant part of University 4.0 strategy, digital transformation is currently unfolding along with the trends of internationalization and export of education. These processes actualize the experience of foreign universities on the issue of digital transformation. The aim of the study is to describe and systematize the knowledge about the stages of the university digital transformation as presented in studies of foreign researchers. The authors analyzed researches conducted at universities in Latin America, Spain, and Romania over the past 4 years. In the works studied, digital transformation is understood as a purposefully organized complex process, not limited to digitalization and informatization. The experience of digital transformation at foreign universities allows us to trace a number of directions: development of infrastructure, human capital, innovation and networking with partner organizations. The studied works promote the idea of the uniqueness of digital transformation process for each particular university. The practical significance of the paper is the systematization of knowledge about the stages of digital transformation in the works of foreign scientists.

Keywords: higher education, digital transformation, digital university, university4.0, industry4.0.

Acknowledgements: authors express their gratitude to the editorial board of the journal for feedback, as well as to the reviewers for the constructive and objective approach to the paper.

Введение

За последние пять лет отмечается рост числа исследований, посвященных трансформации университета на фоне разворачивающейся Четвертой промышленной революции [1]. Лейтмотивом данных исследований выступает связь между новыми потребностями цифрового общества и неизбежностью преобразований в сфере высшего образования. Ответом на новый социокультурный контекст стала концепция Университет 4.0. В зарубежной науке Университет 4.0 характеризуется как концепция интеграции современных цифровых технологий в университетское образование, при которой продуктивное взаимодействие человека и технологий нацелено на решение актуальных проблем сообщества и разработку инноваций [2].

Сегодня все интенсивнее интегрируются в университетское образование инструменты анализа больших данных (Big Data), машинного обучения (Machine Learning), систем искусственного интеллекта для индивидуализации процесса обучения, а также развития новых педагогических технологий («перевернутый класс», смешанное обучение, онлайн-обучение) [3]. Данные нововведения позволяют вывести процесс обучения за пространственно-временные рамки аудиторных занятий, индивидуализировать его с учетом потребностей обучающихся, увеличить степень автономности обучающихся, развить их навыки работы с данными, что в конечном итоге влияет на компетентность будущих специалистов современного рынка труда [4].

Университет 4.0 является концепцией преобразований современного университета, при которой процесс цифровизации сопутствует изменениям на различных уровнях: организационном, инновационно-педагогическом и социокультурном. Цифровая трансформация университета – процесс, который в существенной степени обуславливает переход к новой ступени развития современного университета – Университет 4.0.

Обзор литературы

Исследования отечественных ученых за последние годы вносят существенный вклад в разработку проблемы сущности преобразований современного университета. Широко разработана периодизация ступеней развития университета от Университета 1.0 общества доиндустриального типа до Университета 4.0 современной эпохи [5–9]. Несмотря на то, что у авторов разнятся подходы к уточнению временных рамок каждой из ступеней, Университет 4.0 единогласно характеризуется как концепция будущего, активно воплощаемая в действительность на сегодняшний день. Указывается, что обучение будущих специалистов в современной России выходит за рамки ранее существовавших ограничений: развивается глобальная образовательная среда [10], создаются сетевые образовательные структуры [11]. Передовые педагогические практики нацелены на обучение студентов проектной и инновационной деятельности [12]; процесс обучения персонифицируется с использованием цифровых технологий [13].

В отечественных исследованиях последних лет цифровая трансформация как актуальный феномен раскрывается в аспекте цифровой зрелости университета [14], приводится опыт цифровой трансформации российских университетов [15, 16], описывается опыт внедрения цифровых инструментов

в образовательный процесс [17]. Например, Э.В. Гарифуллина и др. предлагают сетевую модель этапов цифровой трансформации университета. Результатом такой трансформации становится создание единой цифровой среды в университете. Для ее создания предполагается работа специально организованного и обученного комитета на базе университета по разработке дорожной карты, привлечению поставщиков и инвесторов и на финальных этапах – внедрение новой IT-инфраструктуры и обучение пользователей [18].

Актуальность обращения к знаниям и опыту, представленному в зарубежных исследованиях, обусловлена происходящими процессами интернационализации (развитие экспорта образования, развитие международного сетевого взаимодействия университетов, рост числа иностранных студентов в российских вузах). Таким образом, цель нашего исследования – описать и систематизировать знания об этапах цифровой трансформации университета, представленные в работах зарубежных ученых.

Материалы и методы

Методами исследования являются анализ и обобщение зарубежных научных трудов, посвященных этапам цифровой трансформации университета в рамках концепции Университет 4.0. Теоретической основой статьи стали работы отечественных исследователей, посвященные сущности трансформации университета в Университет 4.0 (В.С. Ефимов, А.В. Лаптева; О.К. Минева, Э.В. Полянская; А.Ю. Нестеров и др.), а также работы зарубежных ученых из Латинской Америки, Испании и Румынии по проблеме осуществления этапов трансформации современного университета (В. Авалос-Браво, Г. Гроссек, С. Мартинес-Перес, А. Роф).

Результаты исследования

Исследование ученых из университета г. Жироны (Испания), посвященное комплексному рассмотрению цифровой трансформации современного университета, указывает на трудности в выделении основных ее этапов [19]. Процесс трансформации, согласно авторам, сопряжен с рядом рисков и вызовов, которые индивидуальны для каждого университета, и единая стратегия трансформации не может быть применима. Тем не менее авторы предлагают ориентироваться на опыт различных университетов для его осмысления и применения в рамках конкретно взятого университета.

Авторы понимают цифровую трансформацию как комплексный стратегический процесс, охватывающий всю образовательную организацию, и предлагают в своем исследовании дорожную карту, опираясь на которую представится возможным простроить стратегию цифровой трансформации конкретного университета. На этапе диагностики предлагается установить текущее состояние развития цифровизации в университете, используя различные аналитические возможности, в том числе цифровые инструменты анализа данных. Далее происходит отбор необходимых цифровых технологий в соответствии с ключевыми целями и стратегическими направлениями трансформации университета. На третьем этапе происходит апробация выбранных технологий, на четвертом – принимается решение об их окончательном внедрении с основой на принципы результативности и целесообразности. Пятый этап относится к непосредственному внедрению цифровых технологий в образовательную

среду университета. Авторы описывают процесс цифровой трансформации университета как открытый процесс; на каждом из указанных этапов возможно появление новых путей и возможностей. В связи с этим процесс трансформации волнообразен, при этом непрерывен.

Группа ученых Национального политехнического университета г. Мехико (Мексика) приводит результаты работы стратегических сессий по разработке плана цифровой трансформации университета [20].

Под цифровой трансформацией университета в узком смысле исследование понимает развитие всех форм взаимодействия человека и технологии, а в широком – совокупность всех изменений, которые влечет за собой развитие цифровых технологий в обществе. Цифровая трансформация, согласно авторам, – это процесс, который необходимо рассматривать в комплексном аспекте трансформации университета в Университет 4.0.

Разработанный план цифровой трансформации университета включает в себя шесть «параллельных» приоритетных направлений развития, каждый из которых подчинен главному направлению – Образование 4.0. Для каждого из направлений очерчен стратегический план трансформации университета, представленный в табл. 1.

Таблица 1

**План трансформации университета в Университет 4.0
по В. Авалос-Браво, Х. Торо-Гонсалес, А.Д. Торрес-Ривера**

№ п/п	Приоритетное направление трансформации университета	Стратегические действия в рамках реализации приоритетного направления
1	Образование 4.0	1. Развитие цифровой компетентности сотрудников университета и профессорско-преподавательского состава 2. Расширение инфраструктурной базы университета для реализации Образования 4.0 3. Пересмотр учебных программ с целью обеспечения их соответствия требованиям цифровой экономики 4. Развитие практико-ориентированного обучения 5. Проработка нормативно-правовой базы Образования 4.0 6. Расширение возможностей университета за счет использования виртуальных пространств для научно-исследовательской, учебной и практической подготовки обучающихся 7. Внедрение новых педагогических практик с использованием цифровых технологий 8. Внесение изменений в систему оценки успеваемости
2	Актуализация потребностей общества в образовании	Развитие предпринимательской культуры университетского сообщества для создания инноваций, значимых на уровне страны
3	Развитие человеческого капитала	Пересмотр системы рекрутинга и стимулирования деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов
4	Равенство и инклюзивность для качественного образования	Обеспечение доступа к образовательным, общественным, спортивным и культурным возможностям университета
5	Управление Университетом 4.0	Трансформация системы внутренних и внешних коммуникаций университета на основе задач Образования 4.0
6	Инфраструктура и оборудование	Разработка и осуществление плана обеспечения необходимыми технологиями и инфраструктурными возможностями, соотносящимися с задачами Образования 4.0

Иное рассмотренное нами исследование ученых из Испании и Мексики посвящено цифровой трансформации университетов Перу, Мексики, Чили, Аргентины и Бразилии. Материалом для анализа стала информация, полученная в ходе организованных собеседований с должностными лицами, отвечающими за процессы информатизации, учебный процесс, а также с профессорско-преподавательским составом университетов [21]. Авторы предлагают пять уровней цифровой зрелости университета, позволяющих установить текущее состояние вопроса и построить необходимую стратегию действий. На первом уровне в университете представлена лишь минимальная ИКТ-инфраструктура, а процессы по ее развитию не организованы. В образовательном и управленческом процессе не учитываются глобальные тренды цифровизации. На втором уровне делаются несистематические движения в сторону цифровизации. Присутствует минимальная ИКТ-инфраструктура для поддержки организационных процессов, а в учебный план могут быть включены курсы по развитию соответствующих компетенций. На этом уровне в университете нет четкого плана цифровой трансформации, а действия в данном направлении осуществляются лишь для достижения точечных целей. На третьем уровне в университете присутствует план трансформации, а также осуществляет деятельность специально организованное подразделение. Участникам образовательного процесса предоставляется возможность специализированного обучения цифровым навыкам, в том числе в рамках образовательных программ. Используются цифровые образовательные ресурсы. На четвертом уровне цифровые технологии встраиваются в образовательный процесс. Поощряются действия профессорско-преподавательского состава по разработке цифровых образовательных ресурсов и иные инициативы, связанные с преобразованием учебного процесса на основе цифровых технологий. Цифровые навыки участников образовательного процесса развиваются на систематической основе. На пятом уровне использование потенциала цифровых технологий в образовательном процессе максимально. Процесс обучения индивидуализируется, участники образовательного процесса самостоятельно принимают решения об использовании различных цифровых инструментов в обучении.

Результатом исследования стала разработанная дорожная карта цифровой трансформации университета, позволяющая определить стратегию действий на каждом из пяти уровней цифровой зрелости. Цифровая трансформация охватывает, согласно авторам, три направления: ИКТ (ICT), образовательные технологии (LKT) и организационно-управленческие действия (OCT) (табл. 2).

Группа румынских ученых рассматривает процесс цифровой трансформации университета на примере Западного университета Тимишоары (WUT) [22]. Согласно авторам, цифровая трансформация подталкивает университет к смене парадигмы на организационном, социокультурном и технологическом уровнях, что связано с необходимостью выработки «мышления нового типа» у участников образовательного процесса.

Исследователи приводят разработанную стратегию цифровой трансформации WUT, которая включает в себя целый ряд направлений развития:

- 1) ориентация участников образовательного процесса на его качественное улучшение с использованием цифровых технологий;
- 2) ревизия педагогических практик с учетом новых требований к специалистам на рынке труда цифровой эпохи;

Таблица 2

Дорожная карта цифровой трансформации университета по уровням цифровой зрелости С. Мартинес-Перес, Г. Родригес-Абития

	1	2	3	4	5
ИСТ	Создание минимальной ИКТ-инфраструктуры	Создание соответствующих подразделений; развитие ИКТ-инфраструктуры	Создание плана цифровой трансформации университета; создание цифровой образовательной среды	Определение плана цифровой трансформации как основного плана развития университета; введение услуги аренды компьютеров для обучающихся; оборудование учебных помещений; централизация управления цифровыми процессами в университете	Мониторинг, последующие шаги по совершенствованию процесса
ЛКТ	Обучение участников образовательного процесса основам цифровой грамотности	Внесение повышения квалификации по развитию цифровых навыков в индивидуальный план преподавателей; внесение курсов по развитию соответствующих компетенций в учебные планы	Разработка системы поощрений за вклад в создание цифровых образовательных ресурсов университета; регулярная диагностика и развитие цифровых навыков участников образовательного процесса	Повышение квалификации преподавателей в вопросе педагогических инноваций в цифровой среде; внедрение цифровых технологий в образовательный процесс в качестве его неотъемлемой части	
ОСТ	Внедрение базового ПО в образовательный и управленческий процессы	Создание цифровых образовательных ресурсов, баз данных, электронных библиотек; внедрение специализированного ПО, необходимого для процесса обучения по тем или иным специальностям	Разработка механизмов развития цифровых ресурсов и инноваций в образовательном процессе	Разработка механизмов поддержки образовательного процесса на основе цифровых технологий; индивидуализация обучения; введение цифровых инструментов аналитики	

- 3) создание на базе университета команды специалистов из различных подразделений, профессорско-преподавательского состава и внешних экспертов для работы над проблемами цифровой трансформации;
- 4) внедрение практики систематического улучшения цифровых платформ университета;
- 5) развитие сетевого взаимодействия университета с организациями-партнерами;
- 6) внедрение инструментов цифровой аналитики;
- 7) разработка мобильных приложений для улучшения образовательного процесса;
- 8) обеспечение системы цифровой безопасности;
- 9) внедрение систем искусственного интеллекта в процесс приемной кампании посредством запуска чат-ботов для предоставления информации абитуриентам;
- 10) внедрение облачных технологий в инновационную деятельность университета;
- 11) привлечение капитала для поддержки цифровой трансформации университета;
- 12) развитие цифровой культуры участников образовательного процесса посредством распространения информации в медиа-ресурсах.

Обсуждение и заключение

Направленность современной государственной политики на интернационализацию российского образования обуславливает научно-теоретическую актуальность использования российскими университетами опыта цифровой трансформации зарубежных университетов. Основываясь на данном опыте, университеты – экспортеры образования могут выстраивать стратегию адаптации иностранных студентов к учебному процессу с учетом сопоставления знаний о «цифровой зрелости» в данном российском университете и в университетах стран, из которых прибыли обучающиеся. Изучение опыта зарубежных университетов по рассматриваемому вопросу имеет потенциал формирования международного сотрудничества университетов в реализации совместных проектов и инноваций, в обмене знаниями в форме проведения телеконференций, семинаров, разработки программ повышения квалификации.

Таким образом, по результатам изучения опыта университетов Латинской Америки, Испании, Румынии, представленного в научных публикациях за последние четыре года, мы можем выделить ряд основных положений.

Во-первых, рассмотренные нами исследования зарубежных ученых объединяет идея о разграничении понятий «цифровизация» и «цифровая трансформация», при которой первый термин охватывает непосредственно внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, а второй – совокупность преобразований образовательного процесса, обусловленных внедрением цифровых технологий. Именно образовательный процесс единогласно указывается в качестве ключевого звена цифровой трансформации университета.

Во-вторых, рассмотренные в работах ученых планы цифровой трансформации показывают необходимость работы по целому ряду направлений. Среди таких направлений указывается развитие инфраструктуры, человеческого

капитала, инклюзивности образования, инноваций и сетевого взаимодействия с организациями-партнерами.

В-третьих, авторами указывается на трудности в определении универсального плана цифровой трансформации университета, однако опыт каждого из образовательных учреждений уникален. Изучение такого опыта позволит построить оптимальную стратегию цифровой трансформации для каждого конкретного университета.

Библиографический список

1. *Moraes E. et al.* Integration of Industry 4.0 technologies with Education 4.0: advantages for improvements in learning. *Interactive Technology and Smart Education*. 2022. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ITSE-11-2021-0201/full/html> (accessed August 25, 2023).
2. *Halili S.H.* Technological advancements in Education 4.0. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. 2019. Vol. 7. No. 1. Pp. 63–69.
3. *Gueye M.L., Expósito E.* University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education. *IX Congreso Nacional de Tecnologías en la Educación*. 2020. <https://univ-pau.hal.science/hal-02957371/> (accessed September 01, 2023).
4. *Fisk P.* Education 4.0. The future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. 2017. www.peterfisk.com/2017/01/future-education-youngeveryone-taught-together/ (accessed February 18, 2023).
5. *Нестеров А.Ю.* Проблемы управления знаниями в университете четвертого поколения // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2021. – № 1 (34). – С. 189–192.
6. *Ефимов В.С., Лантева А.В.* Университет 4.0: философско-методологический анализ // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2017. – Т. 21. – № 1. – С. 16–29.
7. *Фадеев А.С., Змеев О.А., Газизов Т.Т.* Модель университета 4.0 // *Педагогическое обозрение*. – 2020. – № 2 (30). – С. 172–178. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178.
8. *Неборский Е.В.* Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2017. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (дата обращения: 22.01.2023).
9. *Минева О.К., Полянская Э.В.* Модель «Университет 4.0» версия 2 пролога цифровой эпохи // *Вестник ТГПУ*. – 2022. – № 5 (223). – С. 67–75.
10. *Третьякова Н.В., Карманова А.В.* Перестройка педагогического процесса в высшей школе как ответ на вызовы, связанные с цифровой трансформацией образования // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 75-1. – С. 196–199.
11. *Белова Е.Н.* Развитие ключевой управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации // *Сибирский педагогический журнал*. – 2016. – № 5. – С. 65–71.
12. *Канарейко Д.А.* Модель универсальных навыков SKILLS 4.0 // *Общество, экономика, управление*. – 2020. – № 3. – С. 64–68.
13. *Паскова А.А.* «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: перспективы и возможные пути реализации // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. – 2021. – № 4. – С. 100–107. DOI:10.47370/2078-1024-2021-13-4-100-106.
14. *Ершова И.В., Енькова Е.Е.* Цифровая зрелость как показатель успешности цифровой трансформации университета // *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)*. – 2022. – № 12 (100). – С. 20–29. DOI: 10.17803/2311-5998.2022.100.12.020-029.
15. *Кондюкова Е.С. и др.* Цифровой университет: факторы трансформации // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2020. – № 10-1 (100). – С. 143–147. DOI: 10.23670/IRJ.2020.100.10.027.

16. Гачко Г.А. и др. Цифровая трансформация университета (из опыта Гродненского государственного университета имени Янки Купалы) // Университет образовательных инноваций. – 2019. – № 2. – С. 6–16.
17. Сафиуллин М.Р., Красина И.В., Бронская В.В. Цифровые инструменты подготовки менеджеров в информационной среде вуза: опыт цифровой трансформации Казанского федерального университета // Вестник НЦБЖД. – 2022. – № 4 (54). – С. 120–133.
18. Гарифуллина Э.В. Этапы цифровой трансформации университета // Управление устойчивым развитием. – 2022. – № 1 (38). – С. 67–72. DOI: 10.55421/2499992X_2022_1_67.
19. Rof A., Bikfalvi A., Marques P. Digital Transformation in Higher Education: Intelligence in Systems and Business Models. *Intelligent Systems in Digital Transformation*. Ed. by C. Kahraman, E. Haktanır. Cham: Springer Nature Switzerland, 2023. Pp. 429–452. DOI: 10.1007/978-3-031-16598-6_18.
20. Avalos-Bravo V., Toro-Gonzalez J., Torres-Rivera A.D. Digital Transformation of Higher Education: Mexico City-IPN as a Practical Case. *Telematics and Computing*. Ed. by M.F. Mata-Rivera, C. Barra-Huidobro, R. Zagal-Flores. Cham: Springer Nature Switzerland, 2022. Pp. 352–363.
21. Martínez-Pérez S., Rodríguez-Abitia G. A Roadmap for Digital Transformation of Latin American Universities. *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities, Lecture Notes in Educational Technology*. Ed. by D. Burgos and J.W. Branch. Cham: Springer Nature Switzerland, 2021. Pp. 19–36. DOI:10.1007/978-981-16-3941-8_2.
22. Grosseck G., Malita L., Madalin B. Higher Education Institutions Towards Digital Transformation – The WUT Case. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Ed. by A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie. Cham: Springer Nature Switzerland, 2020. Pp. 565–581. DOI:10.1007/978-3-030-56316-5_35.

References

1. Moraes E. et al. Integration of Industry 4.0 technologies with Education 4.0: advantages for improvements in learning. *Interactive Technology and Smart Education*. 2022. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ITSE-11-2021-0201/full/html> (accessed August 25, 2023).
2. Halili S.H. Technological advancements in Education 4.0. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. 2019. Vol. 7. No. 1. Pp. 63–69.
3. Gueye M.L., Expósito E. University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education. *IX Congreso Nacional de Tecnologías en la Educación*. 2020. <https://univ-pau.hal.science/hal-02957371/> (accessed September 01, 2023).
4. Fisk P. Education 4.0. The future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. 2017. www.peterfisk.com/2017/01/future-education-youneveryone-taught-together/ (accessed February 18, 2023).
5. Nesterov A.Yu. Problemy upravleniya znaniyami v universitete chetvertogo pokoleniya [Problems of Knowledge Management in University of the Fourth Generation]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. 2021. No. 1 (34). Pp. 189–192.
6. Efimov V.S., Lapteva A.V. Universitet 4.0: filosofsko-metodologicheskii analiz [University 4.0: Philosophical and Methodological Analysis]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*. 2017. Vol. 21. No. 1. Pp. 16–29.
7. Fadeyev A.S., Zmeyev O.A., Gazizov T.T. Model' universiteta 4.0 [University 4.0 Model]. *Pedagogicheskoye obozreniye*. 2020. No. 2 (30). Pp. 172–178. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178.
8. Neborskiy E.V. Rekonstruirovaniye modeli universiteta: perekhod k formatu 4.0 [University Model Reconstruction: Transition to 4.0 Format]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2017. No. 4. <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (accessed January 22, 2023).

9. Mineva O.K., Polyanskaya E.V. Model' «Universitet 4.0» versiya 2 prologa tsifrovoy epokhi [University 4.0 Model: Version 2 of the Digital Epoch Prologue]. *Vestnik TGPU*. 2022. No. 5 (223). Pp. 67–75.
10. Tretyakova N.V., Karmanova A.V. Perestroyka pedagogicheskogo protsessa v vysshey shkole kak otvet na vyzovy, svyazannyye s tsifrovoy transformatsiyey obrazovaniya [Transformation of Pedagogical Process in Higher Education as a Response to Challenges of Digital Transformation in Education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. No. 75–1. Pp. 196–199.
11. Belova E.N. Razvitiye klyuchevoyy upravlencheskoy kompetentnosti rabotnikov setevoy samoobuchayushchey organizatsii [Development of Key Managerial Competence in the Employees of Network Self-Learning Organization]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2016. No. 5. Pp. 65–71.
12. Kanareyko D.A. Model' universal'nykh navykov SKILLS 4.0 [Universal Skills Model 'SKILLS 4.0']. *Obshchestvo, ekonomika, upravleniye*. 2020. No. 3. Pp. 64–68.
13. Paskova A.A. «Obrazovaniye 4.0» v epokhu tsifrovoy transformatsii: perspektivy i vozmozhnyye puti realizatsii [Education 4.0 in the Digital Transformation Epoch: Prospectives and Possible Implementation Ways]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2021. No. 4. Pp. 100–107. DOI:10.47370/2078-1024-2021-13-4-100-106.
14. Ershova I.V., En'kova E.E. Tsifrovaya zrelost' kak pokazatel' uspehnosti tsifrovoy transformatsii universiteta [Digital Maturity as an Indicator of Digital Transformation at a University]. *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA)*. 2022. No. 12 (100). Pp. 20–29. DOI: 10.17803/2311-5998.2022.100.12.020-029. .
15. Kondyukova E.S. [et al.] Tsifrovoy universitet: faktory transformatsii [Digitl University: Factors of Transformation]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2020. No. 10–1 (100). Pp. 143–147. DOI: 10.23670/IRJ.2020.100.10.027.
16. Gachko G.A. [et al.] Tsifrovaya transformatsiya universiteta (iz opyta Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yanki Kupaly) [Digital Transformation of University (From the Experience of Yanka Kupala Grodno State University)]. *Universitet obrazovatel'nykh innovatsiy*. 2019. No. 2. Pp. 6–16.
17. Safiullin M.R., Krasina I.V., Bronskaya V.V. Tsifrovyye instrumenty podgotovki menedzherov v informatsionnoy srede vuza: opyt tsifrovoy transformatsii Kazanskogo federal'nogo universiteta [Digital Tools of Management Training in the University Digital Environment: Experience of Digital Transformtion of Kazan Federal University]. *Vestnik NTsBZhD*. 2022. No. 4 (54). Pp. 120–133.
18. Garifullina E.V. Etapy tsifrovoy transformatsii universiteta [Stages of University Digital Transformation]. *Upravleniye ustoychivym razvitiyem*. 2022. No. 1 (38). Pp. 67–72. DOI: 10.55421/2499992X_2022_1_67.
19. Rof A., Bikfalvi A., Marques P. Digital Transformation in Higher Education: Intelligence in Systems and Business Models. *Intelligent Systems in Digital Transformation*. Ed. by C. Kahraman, E. Haktanır. Cham: Springer Nature Switzerland, 2023. Pp. 429–452. DOI: 10.1007/978-3-031-16598-6_18.
20. Avalos-Bravo V., Toro-Gonzalez J., Torres-Rivera A.D. Digital Transformation of Higher Education: Mexico City-IPN as a Practical Case. *Telematics and Computing*. Ed. by M.F. Mata-Rivera, C. Barra-Huidobro, R. Zagal-Flores. Cham: Springer Nature Switzerland, 2022. Pp. 352–363.
21. Martínez-Pérez S., Rodríguez-Abitia G. A Roadmap for Digital Transformation of Latin American Universities. *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities, Lecture Notes in Educational Technology*. Ed. by D. Burgos and J.W. Branch. Cham: Springer Nature Switzerland, 2021. Pp. 19–36. DOI:10.1007/978-981-16-3941-8_2.
22. Grosseck G., Malita L., Madalin B. Higher Education Institutions Towards Digital Transformation – The WUT Case. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Ed. by A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie. Cham: Springer Nature Switzerland, 2020. Pp. 565–581. DOI:10.1007/978-3-030-56316-5_35.

Информация об авторах

Елена Николаевна Белова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Информационные технологии обучения и непрерывного образования», Институт педагогики, психологии и социологии, E-mail: belovaen@list.ru

Екатерина Юрьевна Андриушкина, старший преподаватель кафедры «Латинский и иностранные языки», E-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com

Information about the authors

Elena Nikolayevna Belova, Doc. Ped. Sci., Associate Professor, Professor of the Department of Information Technologies of Training and Continuing Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, E-mail: belovaen@list.ru

Ekaterina Yur'yevna Andryushkina, Senior Lecturer of Latin and Foreign Languages Department, E-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ АБИТУРИЕНТОВ, ПОСТУПИВШИХ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА

© *Ф.М. Кремень, С.А. Кремень*

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

Поступила в редакцию 22.09.2023

Окончательный вариант 26.10.2023

■ Для цитирования: Кремень Ф.М., Кремень С.А. Особенности мотивации профессиональной карьеры абитуриентов, поступивших на педагогические программы бакалавриата // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 37-50. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.4>

Аннотация. Подготовка педагогических кадров, отвечающих запросам динамично развивающегося мира, является стратегической задачей, определяющей благополучие общества и государства. Одним из эффективных способов ее решения может быть привлечение на вузовские программы педагогического образования мотивированных абитуриентов, которые осознают значимость и многоаспектность работы учителя, ориентированы на личностное развитие учащегося, готовы осваивать современные технологии и подходы. В этой связи особенно актуальны исследования, направленные на выявление закономерностей мотивации выбора педагогической профессии, факторов, ее определяющих, включая карьерные ориентации. Исходя из вышеуказанного целью исследования является выявление особенностей мотивации профессиональной карьеры абитуриентов, поступивших на педагогические программы, и определение взаимосвязи их карьерных ориентаций с социально-демографическими и мотивационно-профессиональными характеристиками. В качестве эмпирических методов исследования использовались методика Э. Шейна «Якоря карьеры» и анкетирование. В исследовании приняли участие 107 абитуриентов и 107 студентов 2-го курса Смоленского государственного университета. Полученные результаты свидетельствуют об устойчивых трендах в мотивации выбора педагогической профессии, выраженных в карьерных ориентациях «служение» и «стабильность места работы», которые преобладают у испытуемых обеих изучаемых групп. Кроме того, абитуриенты, осознанно выбравшие педагогическую профессию, демонстрируют готовность к профессиональному развитию и преодолению трудностей. Показатели абитуриентов, имеющих опыт педагогической деятельности и планы работы по специальности, по шкалам «профессиональная компетентность» и «вызов» статистически выше тех, у кого преобладает внешняя мотивация поступления. Данные исследования подтверждают целесообразность предпрофессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическая профессия, педагогическое образование, профессиональная карьера, мотивация, абитуриент, студент педагогического бакалавриата, профессиональный выбор.

FEATURES OF PROFESSIONAL CAREER MOTIVATION OF THE APPLICANTS ENROLLED IN UNDERGRADUATE PEDAGOGICAL PROGRAMS

© *F.M. Kremen, S.A. Kremen*

Smolensk State University

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

Original article submitted 22.09.2023

Revision submitted 26.10.2023

■ For citation: Kremen F.M., Kremen S.A. Features of professional career motivation of the applicants enrolled in undergraduate pedagogical programs. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(4):37–50. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.4>

Abstract. The preparation of pedagogical staff who meet the demands of a dynamically developing world is a strategic task that determines the well-being of the society and the state. One of the effective ways to address this task may be to attract motivated applicants to university programs in pedagogical education who are aware of the significance and multi-faceted nature of the teacher's work, are oriented towards the personal development of students, and are ready to embrace modern technologies and approaches. In this regard, the research focused on identifying the motivations for choosing a pedagogical profession, including career orientations, is especially relevant. The aim of this research is to identify the features of motivation for a professional career among applicants admitted to pedagogical programs and to determine the relationship between their career orientations and socio-demographic and motivational-professional characteristics. The empirical methods of the study included E. Schein's «Career Anchors» methodology and questionnaire surveys. The study involved 107 applicants and 107 second-year students at Smolensk State University. The results obtained indicate stable trends in the motivation for choosing a pedagogical profession, expressed in the career orientations of «service» and «job stability», which are predominant among the subjects of both studied groups. In addition, applicants who consciously chose a pedagogical profession demonstrate readiness for professional development and overcome difficulties. The indicators of applicants who have experience in pedagogical activities and plans for work in the field, as measured by the scales of «professional competence» and «challenge», are statistically higher than those of individuals with predominantly external motivation for enrollment. These research findings confirm the feasibility of pre-professional training for future teachers.

Keywords: teaching profession, pedagogical education, professional career, motivation, applicant, student of pedagogical bachelor's degree, professional choice.

Введение

Особое внимание к значимости роли учителя в формировании будущего страны на фоне нехватки педагогических кадров требует стратегических и оперативных управленческих решений в сфере образования, основанных на осмыслении лучших педагогических практик и разработке научно обоснованных подходов к профессиональной подготовке педагогов, которые смогут обучать и воспитывать новые поколения в динамично меняющемся мире.

Первым шагом к формированию учителя, осознающего значимость и многоаспектность своей работы, ориентированного на личностное развитие учащегося, владеющего современными технологиями и подходами, становится привлечение к поступлению на педагогические специальности мотивированных абитуриентов [1]. Отечественные и зарубежные исследования причин выбора педагогической профессии позволяют выявить закономерные связи внутренней или социально ответственной мотивации молодых людей, поступающих на педагогические профили, с успешностью их дальнейшей профессиональной деятельности [2, 3]. В массово открывающихся в последнее время профильных психолого-педагогических классах формирование соответствующей мотивации является важнейшей задачей школьной предпрофессиональной ориентации [4]. Однако данный процесс имеет региональную специфику, определяющую дифференциацию сроков создания и моделей функционирования таких классов. Так, в Смоленской области на момент проведения исследования открытие психолого-педагогических классов проходило организационный этап.

На наш взгляд, важным направлением исследований является изучение карьерных ориентаций в мотивации абитуриентов и студентов [5, 6], которые позволяют выявить содержательные и ценностные представления о профессии и перспективах их собственного развития в данной деятельности.

Цель данного исследования – выявление особенностей мотивации профессиональной карьеры абитуриентов, поступивших на педагогические программы бакалавриата: определение взаимосвязи карьерных ориентаций с социально-демографическими характеристиками испытуемых, а также особенностями их профессионального самоопределения.

Обзор литературы

Переход от общего образования к профессиональному, а затем и вхождение в мир труда занимают центральное место во многих теоретических концепциях и эмпирических исследованиях в области образования, где рассматривается то, как люди приходят в профессию, реализуют себя в ней и покидают ее, и как эти процессы соотносятся с другими социально-экономическими характеристиками, событиями и жизненными планами [7]. Однако исследований, посвященных путям подготовки учителей к развитию своей педагогической идентичности до и во время профессионального обучения, а также связи с их последующим закреплением в профессии, по-прежнему мало [8].

Ускоряющаяся динамика экономических, технологических и социальных процессов требует от индивида ранних карьерных решений как определяющих условий успешности на высококонкурентных рынках труда. Уже на начальном этапе профессиональной подготовки важно понимать связь между местом

получения образования и возможностями трудоустройства, профессионально-го развития, активно участвовать в управлении собственной карьерой [9].

Принятие карьерных решений – это многомерный процесс, где пересекаются разнообразные социально-культурные, экономические и личностные факторы: гарантии занятости и условия на рынке труда; уровень заработной платы и возможности карьерного роста по сравнению с другими сопоставимыми профессиями; статус и престиж профессии, личностные склонности и способности и др.

Различные исследователи объясняют причины выбора профессии, руководствуясь определенными концептуальными подходами. Так, на основе теории ожидаемой ценности [10] выбор карьеры является продуктом двух факторов – ожидания собственного успеха и оценки цели. Согласно Экклс, ценности и убеждения в своих способностях (или ожидания успеха) являются важнейшими мотивами, которые предсказывают профессиональный выбор и поведение, причем первые являются наиболее мощными предикторами выбора, в то время как вторые (убеждения в возможностях / ожидания) лучше предсказывают результаты [11]. В рамках теории социального научения Крумбольц объясняет причины выбора образовательных программ и карьеры через взаимодействие четырех факторов: 1) генетического (личностные характеристики); 2) условий окружающей среды (осведомленность о возможностях трудоустройства); 3) опыта обучения (обучение принятию решений реализует связь между имеющимися возможностями, собственной самооценкой, способностями и включает в себя разработку карьерных целей, реалистичный план действий и стратегии для достижения намеченных результатов); 4) навыков решения задач (навыки поиска работы и эффективной оценки своих сильных качеств и способностей в процессе отбора) [12].

Многие исследования отечественных [13–16] и зарубежных [17–21] авторов, изучавших мотивационные механизмы и условия выбора педагогической профессии, можно разделить на две группы с учетом используемых моделей мотивации:

- 1) соотношение трех типов мотивации – внутренней (удовлетворение, самореализация, удовольствие от преподавания и любовь к нему, интерес к предмету), альтруистической (желание помочь другим людям и обществу в целом) и внешней (безопасность, доход, престиж и преимущества профессии) – как основных причин, объясняющих решение преподавать [22], причем внутренняя и альтруистическая мотивация имеют решающее значение для успешной и продолжительной карьеры в школе [23], однако не всегда ранний мотивированный выбор профессии предсказывает сохранение мотивации преподавания как карьеры [24];
- 2) модели FIT-choice [25] – многомерная структура, включающая такие компоненты, как внутренняя ценность, ценность социальной полезности и предполагаемая способность к обучению. Используя шкалу FIT-choice, исследователи обнаружили, что ведущими мотивирующими основаниями для выбора педагогической карьеры являются внутренняя ценность, педагогические способности, желание внести вклад в развитие общества, работать с детьми и имеющийся положительный предшествующий опыт преподавания и обучения [26].

Внимание к развитию карьеры учителей еще до начала работы в условиях их растущей нехватки связано с признанием того, что сохранение учителей в профессии определяется: 1) первоначальной мотивацией и приверженностью преподаванию (в ряде исследований [19, 5] отмечается, что среди студентов – будущих педагогов преобладающей мотивацией являются социальный интерес и работа с детьми, т. е. внутренние причины, хотя проявляются и внешние мотивы), 2) ранним опытом участия в довузовских программах педагогического образования; 3) обеспечением качественного набора учителей, который способствует их найму и удержанию [8].

Школьную среду во время нахождения ребенка в школе можно рассматривать как образный мир, формирующий личность потенциального педагога, и в то же время личности самих педагогов формируют эту среду [27]. Л. Дарлинг-Хаммонд утверждает, что в современном мире процесс подготовки педагога значительно сложнее, чем само преподавание. Сегодня перед педагогическим образованием встает задача подготовки широкого круга людей, которые в дальнейшем, работая учителями, будут ориентировать чрезвычайно разнообразные группы учащихся соответствовать гораздо более высоким стандартам, чем когда-либо прежде ожидалось от систем образования [28].

Обоснованно сделанный выбор карьеры положительно связан с нахождением смысла жизни и удовлетворенностью ею, общим благополучием, успехами в учебе и высокой производительностью труда и выражается в понятии «профессиональное призвание» [29]. В исследованиях отечественных [30] и зарубежных [31] авторов наличие педагогического призвания – готовности и решимости учителей изменить жизнь учащихся к лучшему еще до начала работы – рассматривается как один из наиболее часто упоминаемых мотивов поступления, характеризующий приверженностью делу, благополучием и устойчивостью [32].

Развитие педагогического образования должно начинаться на стыке школ и университетов, где теория и практика могут сойтись воедино [33]. Особенностью университетской подготовки педагогических кадров является ее двойная ориентация: на воспитание универсального специалиста с широким научным мировоззрением и самостоятельным креативным мышлением, а также на развитие у студентов навыков непосредственно педагогической деятельности [34].

Поддержка интереса учащихся к профессии учителя во время предпрофессиональной подготовки может способствовать восприятию внутренней ценности преподавания [35]. Участвуя во внеучебной деятельности и проявляя инициативу, школьники проверяют наличие у себя педагогических способностей, получают соответствующий опыт работы, формируют уверенность в правильности профессионального выбора, тем самым усиливая свое желание стать учителем. То есть собственный школьный опыт учащихся является основой для выраженных мотивов выбора будущей педагогической деятельности [36]. При этом процесс знакомства с профессией учителя и формирования устойчивого профессионального интереса не обязательно носит линейный характер. Профессиональная идентичность будущих учителей формируется постепенно, в том числе имплицитным образом, на основе многочисленных оценок вариантов карьеры, соотношения их с жизненными целями и постоянной обратной связи от социального окружения [37]. Учащиеся зачастую не останавливаются на единственной карьерной стратегии, предпочитая сочетание нескольких вариантов выбора.

Процесс исследования мотивации карьеры учителей на этапе выбора профессии должен учитывать: социокультурные условия (например, уровень поддержки со стороны окружения, финансовую обеспеченность и восприятие обществом педагогической профессии), наличие опыта решения «профессиональных» задач (например, опыт собственных обучающих или воспитательных действий, обучение на программах допрофессиональной подготовки), индивидуальные характеристики и соотношение между «Я-актуальным» и «Я-перспективным». [8].

Материалы и методы

Для изучения мотивации профессиональной карьеры использовалась методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, применяемая для определения главных профессиональных мотивов, ценностных ориентаций, социальных установок по отношению к карьере и работе. Методика выявляет уровень восьми карьерных ориентаций: профессиональной компетентности, менеджмента, автономии, стабильности (места работы и места жительства), служения, вызова, интеграции стилей жизни, предпринимательства. Дополнительно респонденты заполняли опросник, направленный на выявление их социально-демографических характеристик, мотивов выбора профессии, наличия опыта педагогической деятельности, профессиональных намерений и планов. В качестве абитуриентов, зачисленных на педагогические специальности, мы опросили на первой учебной неделе 107 студентов 1-го курса Смоленского государственного университета, поступивших на программы бакалавриата по педагогическому образованию (44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями: русский язык и литература, два иностранных языка, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: психология и социальная педагогика). Полученные данные сравнивались с результатами подобной диагностики 107 студентов 2-го курса педагогических направлений подготовки (44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями: русский язык и литература, два иностранных языка, начальное образование и тьюторство, дошкольное образование и коррекционная педагогика). В инструкции к методике намеренно обращалось внимание на то, что при оценке предпочтений в профессии нужно отвечать применительно к сфере педагогической деятельности. При обработке данных использовались методы статистического описания и статистического вывода (критерий Стьюдента) для определения достоверности различий показателей между группами.

Результаты исследования

Сравнение абитуриентов и студентов по социально-демографическим показателям (см. табл. 1) указывает на то, что в группе абитуриентов несколько выше показатель поступивших на внебюджетной основе (на 6,6 %); соответственно, среди них больше выходцев из семей со средним достатком, проживающих в областном центре, по сравнению с группой студентов 2-го курса.

При этом по таким характеристикам, как мотивы поступления и наличие опыта педагогической деятельности, различий между группами нет, что свидетельствует о том, что педагогическое направление подготовки выбирают высокомотивированные студенты (более двух третей в обеих группах), некоторые из них (около трети в обеих группах) уже пробовали себя в той или иной педагогической роли: вожатых на летней площадке или в лагере, репетиторов,

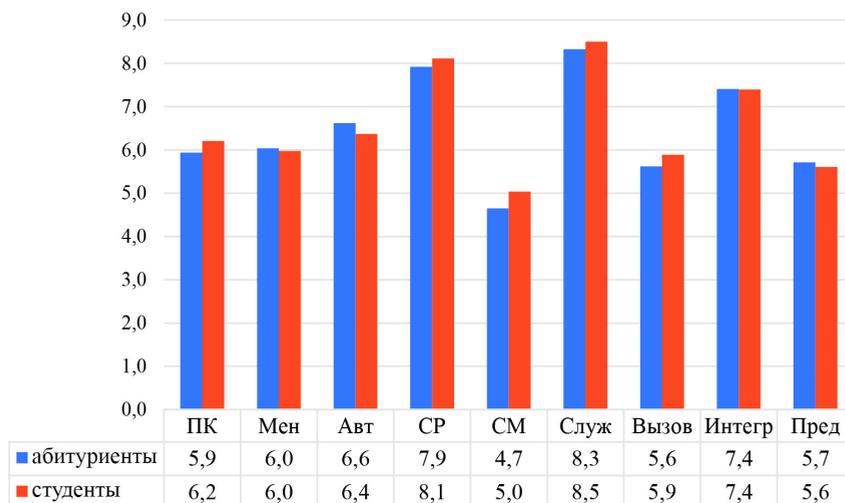
Таблица 1

Социально-демографические и мотивационно-профессиональные характеристики опрашиваемых

Характеристика	Абитуриенты (n=107)		Студенты (n=107)	
	чел.	%	чел.	%
Пол:				
– женский	98	91,6	96	89,7
– мужской	9	8,4	11	10,3
Форма обучения:				
– бюджет	70	65,4	77	72,0
– внебюджет	37	34,6	30	28,0
Место жительства:				
– город – областной центр	53	49,5	42	39,3
– город/пгт – районный центр	47	43,9	53	49,5
– сельская местность	7	6,5	12	11,2
Доход семьи:				
– обеспеченная	20	18,7	20	18,7
– средний достаток	77	72,0	72	67,3
– ниже среднего	9	8,4	9	8,4
– малообеспеченная	1	0,9	6	5,6
Выбор образования/профессии:				
– осознанный	75	70,1	73	68,2
– случайный	32	29,9	34	31,8
Наличие педагогического опыта:				
– нет опыта	73	68,2	74	69,2
– есть опыт	34	31,8	33	30,8
Профессиональные планы (работа по специальности после окончания вуза):				
– собираюсь работать по специальности	41	38,3	49	45,8
– скорее да	36	33,6	43	40,2
– зависит от обстоятельств	28	26,2	15	14,0
– нет	2	1,9	–	–

учителей на днях самоуправления и т. п. Различия наблюдаются по будущим профессиональным планам: в группе абитуриентов меньше человек заявляют о своей готовности работать по профессии. Это может объясняться тем, что они еще не включились в учебно-профессиональную деятельность и не могут в полной мере оценить свой потенциал.

Сравнение результатов абитуриентов и студентов по методике Э. Шейна не выявило достоверных различий между группами (см. рисунок): по отдельным шкалам у абитуриентов показатели ниже всего на 0,2–0,3 балла, что подтверждает факт об устойчивых профессиональных ориентациях, характерных для тех, кто выбирает педагогическую профессию. Можно предположить, что карьерные ориентации формируются еще на этапе выбора профессии и являются устойчивыми образованиями.



Сравнение средних показателей абитуриентов и студентов по методике «Якоря карьеры»

Из восьми ориентаций у абитуриентов не выражена (<5) только «стабильность места жительства», остальные ориентации набрали от 5,6 до 6,6 баллов, что демонстрирует в целом вариативность карьерных ориентаций молодежи, выбирающей педагогическое образование. Наиболее высокие средние баллы (>7) по обеим группам наблюдаются по карьерным ориентациям «служение», «стабильность места работы», «интеграция стилей жизни», что свидетельствует о восприятии педагогической профессии как значимой для развития общества и воспитания будущих поколений, а также представлении о востребованности педагогов в образовательных организациях, социальных гарантиях для специалистов. Высокие показатели по шкале «интеграция стилей жизни» объясняется скорее половозрастным составом опрошенных с явным преобладанием молодых девушек (около 90 %), которые ориентированы на совмещение гендерной и профессиональной роли.

Дополнительно мы сопоставили средние показатели карьерных ориентаций абитуриентов, имеющих разные характеристики по показателям мотивации, педагогического опыта и профессиональных планов (см. табл. 2). По данным критериям не обнаружено значимых различий по шкалам «менеджмент», «стабильность места жительства», «предпринимательство», «интеграция стилей жизни». В отношении последней ориентации, имеющей высокие показатели в группе, можно предположить, что она не связана с особенностями профессионального самоопределения, ее предпочтение определяется половозрастными характеристиками исследуемых.

У абитуриентов, выбравших педагогическую профессию осознанно, более высокие показатели по шкалам «служение» и «вызов» по сравнению с теми, кто поступил, руководствуясь внешней мотивацией. Средние значения по шкалам «профессиональная компетентность» и «вызов» выше у абитуриентов, имеющих педагогический опыт. Самые большие статистически подтвержденные различия у абитуриентов установлены по критерию профессиональных планов: чем более уверенные намерения работать по педагогической специальности

Таблица 2

Сравнение средних показателей по методике «Якоря карьеры» в группах абитуриентов и студентов с учетом профессионально-мотивационных различий

Критерии сравнения		Шкалы								
		Проф. компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность места работы	Стабильность места жительства	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Мотивы выбора	осознанный	5,8	5,9	6,5	8	4,4	8,5	5,7	7,5	5,4
	случайный	5,8	5,9	6,9	8	4,5	8,1	5,2	7,6	5,7
Педагогический опыт	есть опыт	6	6	6,4	7,8	4,6	8,5	5,9	7,4	5,4
	нет опыта	5,6	5,9	6,7	8,1	4,4	8,3	5,4	7,5	5,6
Планы работы по специальности	планирую работать	6,3**	6,0	6,2*	8,5*	4,7	8,9**	6,0*	7,7	5,4
	скорее да	5,6	6,1	6,6	7,8	4,3	8,3	5,4	7,3	5,6
	зависит от обстоятельств / нет	5,3**	5,7	7,1*	7,6*	4,3	7,7**	5,2*	7,4	5,6

Примечание: * $t < 0,05$; ** $t < 0,01$

высказывают опрошенные, тем выше значения по шкалам «профессиональная компетентность», «стабильность места работы», «служение» и «вызов». Очевидно, что наличие сформированной карьерной траектории в сфере педагогической профессии актуализирует у абитуриентов не только понимание содержательных аспектов труда учителя, но и осознание необходимости собственного профессионального развития, работы над собой и готовности преодолевать трудности.

Более высокие показатели по шкале «автономия» по анализируемым критериям – у студентов, поступивших под влиянием обстоятельств и не собирающихся работать в будущем по полученной специальности. Можно предположить, что стремление к независимости в деятельности может быть связано не только с определенными профессиональными предпочтениями, но и со сменой статуса школьника на студента, готовности к более взрослой самостоятельной жизни.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование выявило ряд особенностей в карьерных ориентациях абитуриентов, характеризующих их мотивационные и ценностные аспекты выбора педагогического направления подготовки.

Схожесть показателей социально-демографических и мотивационно-профессиональных характеристик у абитуриентов и студентов свидетельствует об устойчивых трендах в мотивации выбора педагогической профессии и представлениях о ее сущностных характеристиках. Эти данные согласуются с результатами ранее проведенного в шести университетах межвузовского исследования

мотивации профессиональной карьеры будущих педагогов [5]. Убеждение в высокой социальной значимости профессии педагога является важным фактором, благоприятно влияющим на карьерное развитие в данной профессии [23].

Значимые показатели по карьерным ориентациям, связанным с профессиональной педагогической деятельностью, – профессиональная компетентность, служение, стабильность места работы, вызов – имеют более высокие баллы у мотивированных абитуриентов, имеющих некоторый педагогический опыт и планирующих далее работать по профессии. То есть осознанно выбравшие педагогическую деятельность в качестве карьерной траектории абитуриенты демонстрируют не только принятие ценностей будущей профессии, но и готовность к профессиональному развитию и преодолению трудностей. При этом ранняя включенность в педагогическую деятельность, наличие положительного опыта делают выбор профессии более осознанным и устойчивым [36].

Полученные результаты свидетельствуют о значимости предпрофессиональной ориентации школьников старших классов на педагогическую профессию, в частности в условиях обучения в профильных психолого-педагогических классах, которые будут не только способствовать укреплению осознанной профессиональной мотивации, но и формировать опыт педагогической деятельности через включение в разнообразные формы работы учителя.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ сопровождения профессионального и карьерного самоопределения студентов, выбравших педагогическую профессию, а также программ для психолого-педагогических классов.

Библиографический список

1. Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. Активизация профессионального самоопределения обучающихся // *Личность. Профессия. Карьера: Сборник научных трудов психолого-педагогического профориентационного форума с международным участием.* – Оренбург, 2020. – С. 61–66.
2. Кремень С.А. Диагностическое изучение индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих эффективность процесса профессионального самоопределения будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 16 с.
3. Simonsz H., Leeman Y., Veugelers W. Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals. *Journal of Education for Teaching.* 2022. Vol. 49. Pp. 207–221. DOI: 10.1080/02607476.2022.2061841.
4. Врублевская Е.Г. Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах // *Отечественная и зарубежная педагогика.* – 2022. – Т. 1. – № 1 (82). – С. 78–88. DOI 10.24412/2224-0772-2022-82-78-88.
5. Валеева Р.А., Парфилова Г.Г., Демакова И.Д., Адамян Е.И., Кремень Ф.М., Кремень С.А. и др. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов // *Образование и саморазвитие.* – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 169–186. DOI 10.26907/esd.17.3.14.
6. Kremen S.A., Kremen F.M. Career development of future teachers: Research on American students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences Epsbs.* 2020. Vol. VIII. IFTE 2019. Pp. 316–331. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.38.
7. Jones K., Christie F., Brophy S. Getting in, getting on, going further: Exploring the role of employers in the degree apprentice to graduate transition. *British Educational Research Journal.* 2023. Vol. 49. Pp. 93–109. DOI: 10.1002/berj.3831.
8. Hong Ji, Greene B., Roberson R., Cross Francis D., Keenan L.R. Variations in pre-service teachers' career exploration and commitment to teaching. *Teacher Development.* 2018. Vol. 22. No. 3. Pp. 408–426. DOI: 10.1080/13664530.2017.1358661.

9. Jackson D., Wilton N. Career choice status among undergraduates and the influence of career management competencies and perceived employability. *Journal of Education and Work*. 2017. Vol. 30. No. 5. Pp. 552–569. DOI: 10.1080/13639080.2016.1255314.
10. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking of behavior. *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. Pp. 359–372.
11. Eccles J.S. Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement related choice. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, 2005. Pp. 105–121.
12. Krumboltz J.D. A Social Learning Theory of Career Choice. *Social Learning Theory and Career Decision Making*, edited by M. Mitchell, G.B. Jones, J.D. Krumboltz, Cranston, RI: Carroll Press, 1979. Pp. 19–49.
13. Кажарская О.Н., Кондрашихина О.А., Медведева С.А. Мотивационные аспекты выбора педагогической профессии у студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 2 (52). – С. 156–162.
14. Андросова Ю.В., Вершинина Л.В. Ценностные ориентации и мотивация профессии учителя как компоненты профессионально-педагогического мировоззрения студентов вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9. – С. 9–14.
15. Минеева О.А., Максимова К.А., Бакулина Н.А., Слюзнева К.В. Выбор профессии учителя: изучение мотивации студентов педагогических специальностей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 4 (46). – С. 136–142.
16. Николаева Е.Ф. Роль мотивационных факторов в выборе профессии будущих молодых специалистов психолого-педагогического профиля // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 2. – С. 132–136.
17. Heinz M. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*. 2015. Vol. 21. No. 3. Pp. 258–297. DOI: 10.1080/13803611.2015.1018278.
18. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduate's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*. 2000. Vol. 26. No. 2. Pp. 117–126. DOI: 10.1080/02607470050127036.
19. Moran A., Kilpatrick R., Abbot L., Dallat J., McClune B. Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*. 2001. No. 15 (1). Pp. 17–32.
20. Bhattacharya S., Raju V. Career choice in teaching among engineering graduates: A study of the altruistic, extrinsic and intrinsic factors. *International Journal of Business and Systems Research*. 2019. Vol. 13. No. 4. Pp. 391–403. DOI: 10.1504/IJBSR.2019.102523
21. Richardson P.W., Watt H.M.G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2006. Vol. 34. No. 1. Pp. 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290.
22. Low E.L., Ng P.T., Hui C., Cai L. Teaching as a Career Choice: Triggers and Drivers. *Australian Journal of Teacher Education*. 2017. Vol. 42. No. 2, article 3. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>.
23. Han J., Yin H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. 2016. Vol. 3. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819.
24. Bess J.L. The motivation to teach. *The Journal of Higher Education*. 1977. Vol. 48. No. 3. Pp. 243–258.
25. Watt H.M.G., Richardson P.W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*. 2007. Vol. 75. No. 3. Pp. 167–202. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202.
26. Watt H.M.G., Richardson P.W., Klusmann U., Kunter M., Beyer B., Trautwein U., Baumert J. Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-choice Scale. *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28. No. 6. Pp. 791–805. DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.003.

27. Swennen A., Jones K., Volman M. Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*. 2010. Vol. 36. No. 1–2. Pp. 131–148. DOI: 10.1080/19415250903457893.
28. Darling-Hammond L. Powerful teacher education: lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006. 448 p.
29. Dik B., Duffy R. Calling and Vocation at Work: Definitions and Prospects for Research and Practice. *The Counseling Psychologist*. 2009. Vol. 37. No. 3. Pp. 424–450.
30. Ахмедзянова Л.М. Теоретические основы и практика развития педагогического призвания: дис. ... д-ра пед. наук. – Киев, 1996. – 530 с.
31. Hansen D.T. The Call to Teach. New York: Teachers College Press, 1995. 168 p.
32. Olsen B. How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*. 2008. Vol. 35. No. 3. Pp. 23–40.
33. Rust F. Redesign in teacher education: the roles of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 42. No. 4. Pp. 523–533. DOI: 10.1080/02619768.2019.1628215.
34. Бережная И.Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 2–3. – С. 97–100.
35. Høgheim S., Federici R.A. Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 45. No. 5. Pp. 581–599. DOI: 10.1080/02619768.2020.1860006.
36. Pop M.M., Turner J.E. To Be or Not to Be ... a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in AI Teacher Education Program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2009. Vol. 15. No. 6. Pp. 683–700. DOI:10.1080/13540600903357017.
37. Izadinia M. A Review of Research on Student Teachers' Professional Identity. *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 39. No. 4. Pp. 694–713.

References

1. Pak L.G., Kochemasova L.A. Aktivizatsiya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Activation of professional self-determination of students]. *Lichnost'. Professiya. Kar'era: Sbornik nauchnykh trudov psikhologo-pedagogicheskogo proforientatsionnogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem* [Personality. Profession. Career. Collection of scientific works of the psychological and pedagogical career guidance forum with international participation]. Orenburg, 2020. Pp. 61–66.
2. Kremen S.A. Diagnosticheskoe izuchenie individual'nyh osobennostej lichnosti, obespechivajushhih jeffektivnost' processa professional'nogo samoopredelenija budushhego uchitelja: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Diagnostic study of individual personality characteristics that ensure the effectiveness of the process of professional self-determination of the future teacher: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2000. 16 p.
3. Simonsz H., Leeman Y., Veugelers W. Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals. *Journal of Education for Teaching*. 2022. Vol. 49. Pp. 207–221. DOI: 10.1080/02607476.2022.2061841.
4. Vrublevskaya E.G. Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya v psikhologo-pedagogicheskikh klassakh [Personal results of education in psychological and pedagogical classes]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022. Vol. 1. No. 1 (82). Pp. 78–88. DOI 10.24412/2224-0772-2022-82-78-88.
5. Valeeva R.A., Parfilova G.G., Demakova I.D., Adamyan E.I., Kremen F.M., Kremen S.A. [i dr.]. Motivatsiya professional'noi kar'ery budushchikh pedagogov [Motivation of student teachers' professional career]. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2022. Vol. 17. No. 3. Pp. 169–186. DOI 10.26907/esd.17.3.14.
6. Kremen S.A., Kremen F.M. Career development of future teachers: Research on American students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences Epsbs*. 2020. Vol. VIII. IFTE 2019. Pp. 316–331. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.38.

7. Jones K., Christie F., Brophy S. Getting in, getting on, going further: Exploring the role of employers in the degree apprentice to graduate transition. *British Educational Research Journal*. 2023. Vol. 49. Pp. 93–109. DOI: 10.1002/berj.3831.
8. Hong Ji, Greene B., Roberson R., Cross Francis D., Keenan L.R. Variations in pre-service teachers' career exploration and commitment to teaching. *Teacher Development*. 2018. Vol. 22. No. 3. Pp. 408–426. DOI: 10.1080/13664530.2017.1358661.
9. Jackson D., Wilton N. Career choice status among undergraduates and the influence of career management competencies and perceived employability. *Journal of Education and Work*. 2017. Vol. 30. No. 5. Pp. 552–569. DOI: 10.1080/13639080.2016.1255314.
10. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking of behavior. *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. Pp. 359–372.
11. Eccles J.S. Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement related choice. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, 2005. Pp. 105–121.
12. Krumboltz J.D. A Social Learning Theory of Career Choice. *Social Learning Theory and Career Decision Making*, edited by M. Mitchell, G.B. Jones, J.D. Krumboltz, Cranston, RI: Carroll Press, 1979. Pp. 19–49.
13. Kazharskaya O.N., Kondrashikhina O.A., Medvedeva S.A. Motivatsionnye aspekty vybora pedagogicheskoi professii u studentov [Motivational aspects of the choice of a pedagogical profession by students]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2021. No. 2 (52). Pp. 156–162.
14. Androsova Yu.V., Vershinina L.V. Tsennostnye orientatsii i motivatsiya professii uchitelya kak komponenty professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya studentov vuza [Value orientations and motivation of choosing teacher's profession as the components of university students professional outlook]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015. Vol. 9. Pp. 9–14.
15. Mineeva O.A., Maksimova K.A., Bakulina N.A., Slyuzneva K.V. Vybore professii uchitelya: izuchenie motivatsii studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei [Development of students' professional competencies while independent creative activity]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2018. No. 4 (46). Pp. 136–142.
16. Nikolaeva E.F. Rol' motivatsionnykh faktorov v vybere professii budushchikh molodykh spetsialistov psikhologo-pedagogicheskogo profilya [Role of motivators in the choice professions of future young specialists psychology-pedagogical the profile]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2013. Vol. 2. Pp. 132–136.
17. Heinz M. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*. 2015. Vol. 21. No. 3. Pp. 258–297. DOI: 10.1080/13803611.2015.1018278.
18. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduate's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*. 2000. Vol. 26. No. 2. Pp. 117–126. DOI: 10.1080/02607470050127036.
19. Moran A., Kilpatrick R., Abbot L., Dallat J., McClune B. Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*. 2001. No. 15 (1). Pp. 17–32.
20. Bhattacharya S., Raju V. Career choice in teaching among engineering graduates: A study of the altruistic, extrinsic and intrinsic factors. *International Journal of Business and Systems Research*. 2019. Vol. 13. No. 4. Pp. 391–403. DOI: 10.1504/IJBSR.2019.102523
21. Richardson P.W., Watt H.M.G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2006. Vol. 34. No. 1. Pp. 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290.
22. Low E.L., Ng P.T., Hui C., Cai L. Teaching as a Career Choice: Triggers and Drivers. *Australian Journal of Teacher Education*. 2017. Vol. 42. No. 2, article 3. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>.
23. Han J., Yin H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. 2016. Vol. 3. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819.

24. Bess J.L. The motivation to teach. *The Journal of Higher Education*. 1977. Vol. 48. No. 3. Pp. 243–258.
25. Watt H.M.G., Richardson P.W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*. 2007. Vol. 75. No. 3. Pp. 167–202. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202.
26. Watt H.M.G., Richardson P.W., Klusmann U., Kunter M., Beyer B., Trautwein U., Baumert J. Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-choice Scale. *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28. No. 6. Pp. 791–805. DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.003.
27. Swennen A., Jones K., Volman M. Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*. 2010. Vol. 36. No. 1–2. Pp. 131–148. DOI: 10.1080/19415250903457893.
28. Darling-Hammond L. Powerful teacher education: lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006. 448 p.
29. Dik B., Duffy R. Calling and Vocation at Work: Definitions and Prospects for Research and Practice. *The Counseling Psychologist*. 2009. Vol. 37. No. 3. Pp. 424–450.
30. Akhmedzyanova L.M. Teoreticheskie osnovy i praktika razvitiya pedagogicheskogo prizvaniya: dis. doct. ped. nauk [Theoretical foundations and practice of the development of pedagogical vocation: thesis doct. of ped. sci.]. Kiev, 1996. 530 p.
31. Hansen D.T. The Call to Teach. New York: Teachers College Press, 1995. 168 p.
32. Olsen B. How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*. 2008. Vol. 35. No. 3. Pp. 23–40.
33. Rust F. Redesign in teacher education: the roles of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 42. No. 4. Pp. 523–533. DOI: 10.1080/02619768.2019.1628215.
34. Berezhnaya I.F. Professional'naya podgotovka budushchikh pedagogov v klassicheskom universitete [Professional education in classical university of future teaching staff]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2014. Vol. 10. No. 2–3. Pp. 97–100.
35. Høgheim S., Federici R.A. Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 45. No. 5. Pp. 581–599. DOI: 10.1080/02619768.2020.1860006.
36. Pop M.M., Turner J.E. To Be or Not to Be ... a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in AI Teacher Education Program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2009. Vol. 15. No. 6. Pp. 683–700. DOI:10.1080/13540600903357017.
37. Izadinia M. A Review of Research on Student Teachers' Professional Identity. *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 39. No. 4. Pp. 694–713.

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

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

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

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© С.В. Павлова, М.А. Югова

Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева
Российская Федерация, 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21

Поступила в редакцию 16.10.2023

Окончательный вариант 25.11.2023

■ Для цитирования: Павлова С.В., Югова М.А. Дидактические возможности учебника в подготовке студентов к самостоятельной познавательной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 51-62. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.5>

Аннотация. Показано, что обозначенная тема является актуальной, на основе современной реальности и нашего понимания образования как процесса, в котором обучающийся выступает активным участником своей образовательной деятельности. Внимание авторов сосредоточено на таких понятиях, как «самостоятельная познавательная деятельность», «метакогнитивные навыки и умения» и «лично-ориентированные методы обучения», раскрывается их взаимосвязь в процессе обучения. Глубокий развивающий потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» позволяет организовать «конструирующую, познавательную и творческую активность» обучающихся, стремящихся к саморазвитию. Цель статьи – проанализировать потенциальные дидактические возможности учебника в подготовке студентов к самостоятельной познавательной деятельности и наглядно продемонстрировать их на примере конкретных заданий. Авторы исследуют основные характеристики учебника иностранного языка, разработанного для неязыкового вуза. Одной из важных характеристик учебника иностранного языка обозначается его направленность на развитие самостоятельной познавательной деятельности через методический аппарат учебника. В этом контексте уделяется внимание лично-ориентированным заданиям, включенным в учебники иностранного языка. К таким заданиям относятся мини-проекты, круглые столы, конференции, дискуссии, ролевые игры, проблемные ситуации и др. Прикладная ценность проведенного исследования определяется задаваемой учебником возможностью применить результаты для эффективного развития метакогнитивных навыков студентов, лежащих в основе самообразования. Задания, представленные и проанализированные в контексте проблематики статьи, позволяют сделать вывод о важности и необходимости использования лично-ориентированных подходов в учебном процессе для подготовки студентов к самостоятельной познавательной деятельности через развитие метакогнитивных навыков.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, учебник, современный учебник иностранного языка, метакогнитивные навыки, лично-ориентированные технологии.

DIDACTIC POTENTIAL OF THE TEXTBOOK IN PREPARING STUDENTS FOR SELF-REGULATED COGNITIVE ACTIVITY

© *S.V. Pavlova, M.A. Yugova*

Ural State Law University

21, Komsomolskaya str., Ekaterinburg, 620137, Russian Federation

Original article submitted 16.10.2023

Revision submitted 25.11.2023

■ For citation: Pavlova S.V., Yugova M.A. Didactic potential of the textbook in preparing students for self-regulated cognitive activity. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences.* 2023; 20(4):51–62. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.5>

Abstract. The paper proves the relevance of the discussed topic in the view of modern reality and our understanding of education as a process in which a student is an active participant in their educational activities. The authors' attention is focused on such concepts as «self-regulated cognitive activity», «metacognitive skills» and «person-centered teaching methods» revealing their interdependence in the learning process. The significant developmental potential of the academic discipline “Foreign Language” makes it possible to organize “constructive, cognitive and creative activity” of students striving for self-development. The aim of the research is to analyze the didactic potential of the textbook in preparing students for independent self-regulated cognitive activity and illustrate it with the examples of specific tasks. The authors examine the main characteristics of a foreign language textbook developed for a non-linguistic university. One of the important characteristics of a foreign language textbook is its focus on the development of self-regulated cognitive activity through methodological apparatus of the textbook. In this context, much attention is paid to person-centered tasks included in the foreign language textbooks. Such tasks include mini-projects, round tables, conferences, discussions, role-plays, case studies, etc. The practical value of the research is determined by the opportunity given by the textbook to apply the results for the effective development of students' metacognitive skills that form the basis of self-education. The tasks presented and analyzed in the paper allow us to draw a conclusion about the importance and necessity of using person-centered technologies in the educational process with the aim of preparing students for independent self-regulated cognitive activity through the development of metacognitive skills.

Keywords: self-regulated cognitive activity, textbook, modern foreign language textbook, metacognitive skills, person-centered technologies

Introduction

In response to global changes characterized by dynamism, scale, speed and variability modern reality determines the need to include individuals in the process of continuous improvement of their practical experience. The “Education 4.0” concept for Industry 4.0, developed at the World Economic Forum in Davos, recognizes inclusivity as a core characteristic of education and focuses on developing a broad range of skills to prepare students for the Fourth Industrial Revolution, turning them into agents of learning. We are talking about three skills: problem-solving (the ability to find solutions to problems), collaboration (interaction) and adaptability. These skills allow you to identify a problem, think critically about it, solve it creatively and effectively individually or in collaboration, providing adequate feedback and fulfilling a specific role in the work group (from a follower to a leader). In the context of the “Education 4.0” concept, the need to develop skills of independent self-regulated cognitive activity, the desire for self-education and self-development is updated. This situation leads to an understanding of education as a subject-subject process, where the student is directly involved in learning and is ready to assess and re-assess his knowledge in a certain area independently, set learning goals, gain experience and develop skills, identify changes necessary for further self-improvement, and so on. Since the educational system is quite static, and the world in which we live is dynamic, understanding of education as a system of knowledge reproduction is outdated. Education becomes developing, developmental, continuing; it should become a means to achieve a safe and comfortable existence of individual in the modern dynamic world and promote their self-development. [1].

In this research the authors intend to turn to a foreign language textbook as a tool for developing metacognitive skills of university students. The scientific problem addressed in this article is to identify the didactic potential of a foreign language textbook in preparing students for self-regulated cognitive activity based on the development of metacognitive skills. Despite modern global trends in the field of education, the potential of academic discipline “Foreign Language” is not used to the full extent to solve pressing problems related to the idea of lifelong education and self-education.

Literature review

The focus on the instrumental aspect of education, which covers only the formal aspects of organization of the learning environment and communication in the learning process, leads to the fact that the essence of this process is left aside and the “constructive, cognitive and creative activity of the student in relation to his cognitive tools and educational content» is overlooked and, accordingly, understanding of personality as a self-developing system. [2, p. 10]. Here, it is appropriate to note the opinion of S. D. Smirnov, who emphasizes the idea that educational process is a “fluid reality”, it is dissolved in “everyday life”, grows out of “local contexts”, is regulated by “changes in the socio-cultural environment at micro-segments of time” and in this context “situational” [3]. Students are ready for independent self-regulated cognitive activity (they know how to learn) if they are able to integrate into these changes and adequately respond to emerging situations, that is, they can recognize themselves as the subject of their educational activities, recognize the possibility of self-affirmation and self-realization, the development of their personal qualities and manifestations of one’s own individuality in it and one’s ability to manage this activity. What is

meant in the previous sentence is the student's knowledge about their cognitive system, thought process and the ability to plan, monitor, evaluate and regulate this process, that is, about metacognition ("knowledge about cognition") [4]. According to modern researchers, it has been established that the key aspect of success in learning (along with motivation, ability, etc.) is metacognitive involvement in the activity. The presence of metacognitive skills is the key to productive cognitive activity throughout life ([Evdokimova [5], Kislyakova [6], Samoilichenko [6], Winne P. [8]).

Promoting metacognition helps learners develop an understanding of the learning process and the strategies that lead to success. When learners possess this knowledge, they can analyze their own thinking and learning process. As a result, they are more likely to oversee the selection and application of learning strategies, plan their approach to learning tasks, continually monitor their performance, find solutions to challenges encountered, and evaluate themselves upon completing tasks (Alfalahi [9], Zhang [10]). Teachers should strive to foster students' metacognition and teach them how to use strategies that are effective for the specific tasks they need to accomplish in language learning [11].

Numerous studies have shown that learners' metacognition directly influences their learning process and outcomes [12]. Raising metacognitive awareness can enhance students' performance, and incorporating metacognitive teaching into education can lead to desired educational goals. In the field of language-learning education, researchers have focused on examining the role of metacognitive knowledge in determining individuals' success in learning another language.

Metacognitive knowledge plays a significant role in various language-related cognitive activities, such as oral communication, persuasion, comprehension, reading, writing, and language acquisition [13]. Research on metacognitive knowledge and language learning recognizes the reciprocal relationship between the two and emphasizes the need to incorporate metacognitive knowledge into learner training programs to enhance learning efficiency (Wenden [14], Zhang [10]).

Metacognitive skills are the basis of independent self-regulated cognitive activity. The effectiveness of the process of developing metacognitive skills, abilities and reflection skills of students depends on pedagogical conditions: involving students in an independent search for new knowledge; organizing the ability to choose effective ways to acquire this knowledge reasonably and correctly, make informed decisions and choices and be responsible for them. The priority is to teach students the ability to learn, to be aware of their own aims, to set specific goals, and to use various learning strategies (Belenkova [15], Uslu N.A. [16]).

Materials and methods

The literature review contributed to deeper understanding of existing opinions on self-regulated cognitive activity through the development of metacognitive skills in foreign language teaching. The study is based on the analysis and synthesis of scientific and pedagogical literature on the research problem; pedagogical observation of the educational process; study and summarizing of pedagogical experience.

Research results

The idea that the foreign language as an academic discipline has great educational and training potential has already become axiomatic. Indeed, pedagogical opportunities

generated by this academic discipline make it possible to organize “constructive, cognitive and creative activity” of students striving for self-development.

A textbook is one of the main elements of the educational process, and a foreign language textbook is a multifaceted product that implements teaching, educational and developmental functions, influencing the development of students’ linguistic personality. The importance of this teaching tool is determined by the fact that the textbook, as a rule, is considered to be “a model of the educational process that reflects the goals, content of training, methods and (or) teaching technology” [17, p. 110]. The textbook, being in the epicenter of teacher and student interaction, along with other teaching aids, contributes to the organization of the existing educational system. However, the real pedagogical process is influenced not only by the textbook, but also by a large number of other factors, for example, features of temperament, character, abilities, motives of the educational process participants, the level of basic training of students, material and technical equipment, organization of information and educational environment at the university, the development of the educational system as a whole and the state of the system for training and continuing training of foreign language teachers [18].

Regarding a textbook as a complex system and a model of the teaching and educational process, it is necessary to look closely at the main characteristics of a foreign language textbook [18]. Firstly, the textbook transmits the existing educational process and reality, which in turn also influences the content and didactic organization of the textbook. Secondly, a foreign language textbook is aimed at developing the student’s professional linguistic personality through the formation of foreign language communicative competence. Thirdly, the textbook reflects the content of foreign language teaching at a university, including areas of communication, language and speech material, organizational and procedural aspects, etc. Fourthly, the textbook must meet regulatory requirements, take into account age characteristics and level of education, be based on a modern methodological concept, offer a variety of didactic tools focused on developing the personality of students and organizing the activities of the teacher and student in accordance with the requirements of the time, be aimed at interconnected mastery of all types of speech activity, create conditions for independent work and educational autonomy of students [19]. The specifics of a university foreign language textbook are determined by its professional orientation and interdisciplinary connections.

Considering a textbook as a tool for the development of self-regulated cognitive activity, one should pay attention to the metacognitive potential of its didactic organization. Using the tasks and exercises contained in the textbook the teacher organizes conditions developing and advancing students’ metacognitive skills necessary for independent work and the development of learning autonomy. Metacognitive skills are “general academic, interdisciplinary cognitive skills and abilities. These include the skills to ask questions; to determine goals and objectives, to see the connection of a task with previous work; to plan; to choose tactics; to divide tasks or problems into components; to foresee the consequences of a particular action or event; to carry out constant monitoring of your current activities and analyze them from the point of view of correctness; to adjust, to implement possible re-planning and inclusion of revised goals; to carry out self-checking of the results of your own actions” [20, p. 290]. These skills are developed through preparation

and participation in role-plays, project assignments, discussions and other forms of educational activities based on person-centered and person-activity technologies [21]. In addition, traditional forms of working with oral and written texts and tasks for various types of speech activity in foreign language classes at a university are aimed at developing the skills of forecasting, planning one's actions, taking into account the goal and objectives set when performing exercises, and monitoring one's actions and their analysis, as well as self-examination.

The Department of Russian, Foreign Languages, and Culture of Speech of the USLU has developed a number of the English language textbooks for the three levels of education: secondary vocational education [22], bachelor's and specialist's [23], master's and postgraduate studies [24], which are united under one title "English for Lawyers". The undoubted advantage of these textbooks is a rich arsenal of person-centered educational tasks: mini-projects, round tables, conferences, discussions, role-plays, problem situations, etc.

Let us give examples of tasks from these textbooks that can be used to develop skills of self-regulated cognitive activity and, accordingly, metacognitive skills and abilities. A task that involves preparing a dialogue within the framework of a role-play is worded as follows:

- «a) *Student A*. You are a TV reporter. Tomorrow you will have to interview an international law professor about the rights and responsibilities of the US president. Prepare a list of 8 questions. Some ideas for your questions are given here: [.....]
- b) *Student B*. You are an international law professor. Think of your first name and last name. Tomorrow the reporter from the local TV company will interview you about the role of the US president. [...]
- c) Act out your interview in class» [23, p. 194].

It should be noted that explanation of the task contains examples of questions that could be asked by a journalist, and the student playing the role of a professor is provided with the sources to find answers to these questions. When preparing interviews, students have to plan the tactics of the interview: to determine goals and objectives, to see the connection of a task with previous work, think of the questions to ask and analyze them from the point of view of correctness, to foresee the consequences of a particular action or event, in other words they need to predict what the answers can be; they also have an opportunity to try out different ways of acquiring information and determine for themselves the most effective way to use it. The skill of independent search for new information and ability to analyze it critically can be used in further educational and professional activities.

Let us look at another example of a training task where students are involved in a role-play in the format of a mock trial:

1. Select a case (actual or hypothetical), or assist participants in selecting a case.
2. Revise the steps of courtroom procedures and the roles of persons involved in the proceedings in advance of the actual mock trial, if possible.
3. Select participants to role play the various people involved in the trial.
4. Prepare opening statements, examination questions, closing arguments.
5. Conduct the mock trial according to the following procedures:

Further, the text of the task provides students with an algorithm for conducting a trial, recommendations for participants, as well as the websites where they can find mock trial scripts [23, p. 210].

In preparation for the mock trial, students need to take on the role of active participants, not just a passive observer. It is necessary to select a case for the trial, predict a possible course of events, plan a step-by-step process, distribute roles between the participants, prepare speeches: determine the goal and objectives, plan their content, express your thoughts correctly in a foreign language, think through possible questions for other participants and those that could potentially be asked directly to them as a speaker.

At the end of any role-play, there is a fundamentally important stage of reflection and self-reflection; a kind of summing up of where you succeeded and failed and how you can correct your failures. Please note that the role of the teacher is reduced to facilitation, i.e. facilitating and stimulating the educational process through the provision of psychological and pedagogical support. In their turn, students learn to make informed choices and take responsibility for them.

The tasks aimed at developing the skills of delivering a presentation/report teach students how to structure and present a report competently: to identify the purpose, specific tasks and key points of the report/presentation, to search for authentic information from reliable sources, to determine the basic categorical and conceptual apparatus on the topic of the report, to make a plan, to write a report, to be ready to answer questions by analyzing those aspects of the report that cause difficulties. To prepare a presentation, students use an exercise that suggests a speech algorithm:

«How to make a presentation:

- I. Greeting the audience
- II. Introducing yourself
- III. Stating the purpose
- IV. Stating the main points
- V. Main part
- VI. Showing visuals and giving more details
- VII. Conclusion
- VIII. Questions» [22, p.126].

Each stage of the presentation is accompanied by a set of phrases used to achieve the goals set by the presenter of the report/presentation. The exercise also recommends taking notes while listening to other reports; following this recommendation will provide students with an opportunity to learn how to be active listeners and be good at detail – qualities necessary for any lawyer.

Much attention in the textbooks is given to project work. Independence and freedom that students enjoy while solving a particular problem or performing a creative task increases their motivation to learn a foreign language. It is not only a good opportunity to realize their creative potential, it also allows students to learn to collaborate and try on different roles in a team. Moreover, this format of assignments teaches students to think independently and critically; to identify and solve problems, drawing on knowledge from different fields for this purpose; to predict the results and possible consequences of different decision options; to establish cause-and-effect relationships; to express thoughts convincingly, efficiently and effectively presenting the results of the project work. The algorithm for preparing and completing a project assignment is clearly explained in the textbook, and students can always refer to the step-by-step instructions:

«The main steps to follow when you do the project:

1. Selecting and briefing: decide on a topic. Bring your own ideas and let a whole class discuss and allot topics to each group.
2. Planning and language generation: Work together to decide upon how to proceed.
3. Collection of data /information / details. Gather required data / information from a number of sources.
4. Planning, writing the draft and editing.
5. The result and presentation of the final product (a written report, a video clip, a guidebook, a brochure, a wall newspaper, etc.)
6. Assessing/Evaluating project work. Each student in the group should take an active part in the work and contribute for the successful completion of the task» [23, p. 382].

Completing a project task step by step students are involved in self-regulated cognitive activity. In order to decide on the topic of the project, you need to bring in your own ideas, discuss them with the whole group and then distribute topics for each subgroup team. Working together, decisions are made on how to proceed. The teacher does not make decisions for any student group, their role is to provide guidance and support. Information is collected from various sources: encyclopedias, books, relevant websites. Students can interview people, collect photographs and illustrations, record audio/video, etc. It is necessary to take notes, record the information received in order to systematize it later. Once you have collected the necessary data/information and ideas, you need to plan and structure the data, then interpret it to write a draft of the project. It is important to ensure that the editing stage is not missed. The final product can be a written report, video clip, guidebook, brochure, wall newspaper, conference, posters, etc.

In the textbook “English for Lawyers” for secondary vocational education you can find an example of a task for project work. Here is its main content:

«Project work: University Information booklet

- a) Group work: Work in groups of 3-4 students. Look through the features below and decide which of them **MUST** be included in the booklet about your law school: history / structure / curriculum / location / famous graduates / teaching staff / educational facilities / extra-curricular activities
- b) Add your own ideas
- c) In the same groups make an information booklet about your law school» [22, p. 128].

Another example of a task aimed at teaching students project activities is an exercise from the textbook “English for Lawyers” for undergraduate and specialist degrees. It is more challenging, so the instructions are more detailed:

«Project work: Making a movie.

In two groups, you are to make a five-minute movie on the topic connected with the Government and politics in Russia. The stages of production:

1. Discussion of the topic for the movie. You should decide on topic for the movie (for example, “Political parties”, “Our role in elections”, “Local government”, “Political places of interest” and so on); discuss acting parts; decide specific acting roles; decide on movie making roles.
2. Production of the script, using an exercise book or a computer. The latter is more suited to editing text and cutting and pasting individual character’s lines

3. Pronunciation practice and rehearsals: each actor has a copy of their own lines. Director organizes activity. You should find appropriate location for each scene.
4. Filming of the movie; Scenes are recorded and re-recorded to the satisfaction of all involved.
5. Editing; Students from each group use suitable software (windows movie maker) to produce the final edited version for public viewing.
6. Public presentation. Invite students from other groups to view and discuss the finished product» [23, p. 206].

The products of students project work are often impressive in their creativity. It is interesting to note that the best videos made as a result of the assignment above participate in a creative video competition within the framework of the Linguistic Forum held annually by our department.

The intended goal of any project work is achieved if each student takes an active part in the process and contributes to the successful completion of the task. It is recommended to keep records of what happened (who did what and how) during the project: each student in the group should keep a journal describing their work plan, how information/data was collected and interpreted, what problems were encountered, and how the report/final product was prepared, etc. This information will be in demand at the self-reflection stage. The final stage involves peer evaluation; at this point checklists with the required criteria or some other means are used.

Discussion and conclusions

Modern teaching technologies reflect the current need of the state and society in training specialists who know how to manage their cognitive activity and are ready for self-development in a dynamic world. A foreign language textbook for a university is a real working tool for organizing educational process in accordance with the conceptual provisions of domestic and foreign linguodidactics. Combining systematic approach, modern methods of teaching and functionality, developmental and educational functions, it promotes honing of self-improvement skills that are based on metacognitive strategies. The use of educational tasks based on person-centered technologies has not lost its relevance for several decades; immersing students in the context of real or quasi-real professional situations they make students feel like fully-fledged participants in the educational subject-subject process. In foreign language classes, systematic and consistent use of this kind of tasks is possible on the basis of a textbook. Being the “core” of the educational process, it creates systematically and methodically conditions for students’ self-regulated cognitive activity and self-realization.

References

1. *Peregudov F.I.* Nepreryvnoe obrazovanie: problemy i perspektivy [Life-long learning: problems and prospects]. Moscow: Znanie Publ., 1991. 61 p.
2. Kognitivnaya pedagogika: tekhnologii elektronnoho obucheniya v professional’nom razvittii pedagoga: monografiya [Cognintive pedagogy: e-education in the professional development of a teacher]. S.F. Sergeev, M.E. Bershadskiy, O.M. Chorosova [i dr.]. SVFU im. M.K. Ammosova, In-t nepreryvnogo prof. obrazovaniya Publ. Yakutsk, 2016. 337 p.
3. *Smirnov S.D.* Metodologicheskiye problemy pedagogicheskoy psikhologii v rakurse postneklassicheskoy ratsional’nosti [Methodological issues of educational psychology as viewed from within the post-non-classical rationality framework]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya*. 2014. Vol. 7. No. 36. P. 8.

4. Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science]. Moscow: Kanon+ Publ., 2009. 1248 p.
5. *Evdokimova M.G.* Sposoby formirovaniya metakognitivnykh umeniy studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku [Methods of metacognitive strategy training for second language learners]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018. No. 2 (796). Pp. 111–125.
6. *Kislyakova M.A.* Razvitiye metakognitivnykh umeniy studentov-gumanitariyev na zanyatiyakh po matematike [Arts students' metacognitive skills development at the lessons of mathematics]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011. No. 4. Pp. 79–89.
7. *Samoylichenko A.K., Rozhkova Yu.A., Tokmakova A.A.* Vliyanie metakognitivnykh processov na uspevaemost' studentov (na primere studentov ekonomicheskogo profilya) [The effect of metacognitive processes on the academic performance of students (for example students of economic profile)]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2016. Vol. 5. No. 4 (17). Pp. 393–395.
8. *Winne P., Azevedo R.* Metacognition and Self-Regulated Learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 2022. Pp. 93–113.
9. *Alfalahi Israa, Auda Nagham.* Metacognition and Language Learning. 2022. https://www.researchgate.net/publication/364107707_Metacognition_and_Language_Learning (accessed October 1, 2023).
10. *Zhang D., Goh C.* Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*. 2006. No. 15. Pp. 199–219.
11. *Goh C.* Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*. 2008. No. 39 (2). Pp. 188–213.
12. *Rahimi M., Katal M.* Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*. 2012. No. 31. Pp. 73–81. www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102948X (accessed October 1, 2023).
13. *Tuncer M., Doğan Yu.* Effect of metacognitive awareness on achievement in foreign language learning. 2019. https://www.researchgate.net/publication/334773733_EFFECT_OF_METACOGNITIVE_AWARENESS_ON_ACHIEVEMENT_IN_FOREIGN_LANGUAGE_LEARNING (accessed October 1, 2023).
14. *Wenden A.* Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*. 1998. No. 19 (4). Pp. 515–537.
15. *Belenkova Yu.S.* Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' na osnove razvitiya metakognitivnykh navykov [Independent cognitive activity based on the development of metacognitive skills]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. No. 74–1. Pp. 37–40.
16. *Uslu N.A., Durak H.Y.* Predicting learner autonomy in collaborative learning: The role of group metacognition and motivational regulation strategies. *Learning and Motivation*. 2022. Vol. 78. www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0023969022000248 (accessed October 1, 2023).
17. *Yugova M.A.* Uchebnik po inostrannomu yazyku dlya neyazykovogo vuza kak model' sovremennogo obrazovatel'nogo protsessa [Foreign language textbook for a non-linguistic higher school as a model of the modern educational process]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016. No. 2. Pp. 109–114.
18. *Bim I.L., Afanas'eva O.V., Radchenko O.A.* K probleme otsenivaniya sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka [On the evaluation of a modern foreign language coursebook]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1999. No. 6. Pp. 13–17.
19. *Kravtsova O.A., Yastrebova E.B.* Sovremennyy autentichnyy uchebnik inostrannogo yazyka dlya vuza: problemy i puti resheniya [A modern authentic tertiary level foreign language coursebook: challenges and ways forward]. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019. No. 2 (18). Pp. 48–57.

20. *Pozdnyakova E.P.* Problema razvitiya metapoznavatel'nykh navykov mladshikh shkol'nikov kak raznovidnost' obshcheuchebnykh navykov v pedagogicheskoy teorii i praktike [Development of metacognitive skills of younger schoolchildren as a kind of general educational skills in pedagogical theory and practice]. *Molodoy uchenyy*. 2009. No. 2. Pp. 288–291.
21. *Winarti W., Ambaryani S.E., Putranta H.* Improving learners' metacognitive skills with self-regulated learning based problem-solving. *International Journal of Instruction*. 2022. No. 15 (1). Pp. 139–154. https://www.researchgate.net/publication/359663846_Improving_Learners%27_Metacognitive_Skills_with_Self-Regulated_Learning_based_Problem-Solving (accessed October 1, 2023).
22. *Yugova M.A., Pavlova S.V., Sadykova N.V.* Angliyskiy yazyk dlya yuristov: Uchebnik dlya spetsial'nosti «Yurisprudentsiya» [English for lawyers]. Moscow: Yustitsiya Publ., 2021. 338 p.
23. *Levitana K.M., Pavlova S.V., Pestova M.S.* Angliyskiy yazyk dlya yuristov: Uchebnik [English for lawyers]. Pod red. K.M. Levitana. Moscow: KnoRus Publ., 2021. 552 p.
24. *Yugova M.A., Troskler E.V., Sadykova N.V., Pavlova S.V.* Angliyskiy yazyk dlya yuristov: Uchebnik [English for lawyers]. 1-e izd. Moscow: Yurait Publ., 2020. 471 p.

Библиографический список

1. *Перегудов Ф.И.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1991. – 61 с.
2. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / С.Ф. Сергеев, М.Е. Бершадский, О.М. Чоросова [и др.]; СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск, 2016. – 337 с.
3. *Смирнов С.Д.* Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 36. – С. 8.
4. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+, 2009. – 1248 с.
5. *Евдокимова М.Г.* Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 2 (796). – С. 111–125.
6. *Кислякова М.А.* Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4. – С. 79–89.
7. *Самойличенко А.К., Рожкова Ю.А., Токмакова А.А.* Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 393–395.
8. *Winne P., Azevedo R.* Metacognition and Self-Regulated Learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 2022. Pp. 93–113.
9. *Alfalahi Israa, Auda Nagham.* Metacognition and Language Learning. 2022. https://www.researchgate.net/publication/364107707_Metacognition_and_Language_Learning (accessed October 1, 2023).
10. *Zhang D., Goh C.* Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*. 2006. No. 15. Pp. 199–219.
11. *Goh C.* Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*. 2008. No. 39 (2). Pp. 188–213.
12. *Rahimi M., Katal M.* Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*. 2012. No. 31. Pp. 73–81. www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102948X (accessed October 1, 2023).

13. *Tuncer M., Doğan Yu.* Effect of metacognitive awareness on achievement in foreign language learning. 2019. https://www.researchgate.net/publication/334773733_EFFECT_OF_METACOGNITIVE_AWARENESS_ON_ACHIEVEMENT_IN_FOREIGN_LANGUAGE_LEARNING (accessed October 1, 2023).
14. *Wenden A.* Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*. 1998. No. 19 (4). Pp. 515–537.
15. *Беленкова Ю.С.* Самостоятельная познавательная деятельность на основе развития метакогнитивных навыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–1. – С. 37–40.
16. *Uslu N.A., Durak H.Y.* Predicting learner autonomy in collaborative learning: The role of group metacognition and motivational regulation strategies. *Learning and Motivation*. 2022. Vol. 78. www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0023969022000248 (accessed October 1, 2023).
17. *Югова М.А.* Учебник по иностранному языку для неязыкового вуза как модель современного образовательного процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 109–114.
18. *Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А.* К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 13–17.
19. *Кравцова О.А., Ястребова Е.Б.* Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения // Филологические науки в МГИМО. – 2019. – № 2 (18). – С. 48–57.
20. *Позднякова Е.П.* Проблема развития метапознавательных навыков младших школьников как разновидность общеучебных навыков в педагогической теории и практике // Молодой ученый. – 2009. – № 2. – С. 288–291.
21. *Winarti W., Ambaryani S.E., Putranta H.* Improving learners' metacognitive skills with self-regulated learning based problem-solving. *International Journal of Instruction*. 2022. No. 15 (1). Pp. 139–154. https://www.researchgate.net/publication/359663846_Improving_Learners%27_Metacognitive_Skills_with_Self-Regulated_Learning_based_Problem-Solving (accessed October 1, 2023).
22. *Югова М.А., Павлова С.В., Садыкова Н.В.* Английский язык для юристов: Учебник для специальности «Юриспруденция». – М.: Юстиция, 2021. – 338 с.
23. *Левитан К.М., Павлова С.В., Пестова М.С.* Английский язык для юристов: Учебник / Под ред. К.М. Левитана. – М.: КноРус, 2021. – 552 с.
24. *Югова М.А., Тросклер Е.В., Садыкова Н.В., Павлова С.В.* Английский язык для юристов: Учебник. – 1-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 471 с.

Information about the authors

Svetlana V. Pavlova, Senior Lecturer of Russian, Foreign Languages and Culture of Speech Department, E-mail: pavlovasveta26@yandex.ru

Maria A. Yugova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Russian, Foreign Languages and Culture of Speech Department, E-mail: mayugova@mail.ru ORCID 0000-0002-3274-4042, Researcher ID AAT-1660-2020

Информация об авторах

Светлана Викторовна Павлова, старший преподаватель кафедры «Русский, иностранные языки и культура речи», E-mail: pavlovasveta26@yandex.ru

Мария Анатольевна Югова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский, иностранные языки и культура речи», E-mail: mayugova@mail.ru ORCID 0000-0002-3274-4042, Researcher ID AAT-1660-2020

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

© А.М. Аллагулов, Р.Р. Хисамутдинова

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

Поступила в редакцию 15.10.2023

Окончательный вариант 24.11.2023

■ Для цитирования: Аллагулов А.М., Хисамутдинова Р.Р. Воспитательный потенциал предметной подготовки будущего учителя в условиях современной образовательной политики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 63-78. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.6>

Аннотация. Актуальность проблемы воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя обусловлена возрастающим интересом к проблеме воспитания подрастающего поколения. Геополитические трансформации актуализировали поиск ценностно-смысловых регулятивов воспитательной работы в образовательных организациях. Цель исследования – обоснование воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя в условиях современной образовательной политики. Методология исследования представлена аксиологическим и деятельностным подходами. В качестве основных методов применялись: сравнительный анализ педагогической и методической литературы, нормативных правовых актов и методических документов, регламентирующих воспитательный процесс в образовательных организациях; обобщение и синтез полученных результатов; анкетирование и наблюдение. На основе данных мониторинговых исследований представлен портрет современного подрастающего поколения, а также характеристика поколения «Альфа», то есть детей, родившихся после 2010 года (в соответствии с концепцией Марка Мак-Кринда). К научной новизне исследования относим выявленные компоненты воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя. Ценность проведенного исследования заключается в обосновании воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя в условиях современной образовательной политики. Практическая значимость исследования выражается в представлении педагогических разработок в реализации воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя на примере учебной дисциплины «История России».

Ключевые слова: воспитательный потенциал, предметная подготовка будущего учителя, воспитание, история России, компоненты воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя.

Благодарности: статья публикуется в рамках научного исследования по проекту «Разработка механизмов реализации воспитательного потенциала предметной подготовки будущих учителей», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2023-017/3 от 19 июня 2023 г.).

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SUBJECT TRAINING OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL POLICY

© *A.M. Allagulov, R.R. Khisamutdinova*

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

Original article submitted 15.10.2023 Revision submitted 24.11.2023

■ For citation: Allagulov A.M., Khisamutdinova R.R. Educational potential of subject training of the future teacher in the conditions of modern educational policy. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(4):63–78. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.6>

Abstract. The relevance of the problem of the educational potential of the subject training of the future teacher is due to the growing interest in the problem of educating the younger generation. Geopolitical transformations have updated the search for value-semantic regulations of educational work in educational organizations. The aim of the study is to substantiate the educational potential of the subject training of the future teacher in the conditions of modern educational policy. The research methodology is represented by an axiological and activity approach. The main methods used were: comparative analysis of pedagogical and methodological literature, normative legal acts and methodological documents regulating the educational process in educational organizations; generalization and synthesis of the results obtained; questioning and observation. Based on monitoring research data, a portrait of the modern younger generation is presented, as well as characteristics of the “Alpha” generation, that is, children born after 2010 (in accordance with the concept of Mark McCrind). The scientific novelty of the study includes the identified components of the educational potential of the subject training of the future teacher. The value of the study lies in substantiating the educational potential of the subject training of the future teacher in the conditions of modern educational policy. The practical significance of the study is expressed in the presentation of pedagogical developments in the implementation of the educational potential of the subject training of the future teacher using the example of the academic discipline “History of Russia”.

Keywords: educational potential, subject training of the future teacher, education, history of Russia, components of the educational potential of the subject training of the future teacher.

Введение

Актуальность реализации воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя обусловлена возрастающим интересом со стороны государства и общества к проблеме воспитания детей и молодежи. Действительно, за последние восемь лет мы наблюдаем качественный сдвиг в этом направлении [1].

В 2015 году утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, в которой была сформулирована приоритетная задача Российской Федерации в сфере воспитания. В 2020 году внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», уточняющие и расширяющее понятие «воспитание». Прорывным нормативным правовым документом, на наш взгляд, явился Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Именно этот указ выступает подлинным ценностно-смысловым ориентиром для построения современной образовательной политики в сфере воспитания детей и молодежи.

Стоит особо отметить, что фактически до 2015 года в российской системе образования преобладала модель «школы учебы». Главная задача, которая стояла перед школой, – передача некой совокупности знаний, умений, навыков. Мы понимаем, что это было обусловлено преобладанием технократического подхода в образовательной политике. Повсеместно бытовало мнение, что школа дает знания, а семья воспитывает. В результате сложилось определенное непонимание (а порой и противостояние) между школой и родительским сообществом в вопросах воспитания подрастающего поколения. И это непонимание продолжает существовать. Опрос, проведенный оренбургским отделением Национальной родительской ассоциации весной 2023 года, лишний раз это доказывает. То есть продолжает сохраняться это стойкое убеждение как у родителей, так и у педагогов.

Подготовка будущего учителя также претерпевала кардинальные трансформации – из учебных планов оказались «выхолощены» педагогические дисциплины. Дошло до того, что выпускные квалификационные работы ориентировались только на предмет и не включали в себя даже методическую составляющую, что уж там говорить о блоке психолого-педагогических дисциплин. Такой «перекос» в подготовке будущего учителя привел к значительному снижению воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя.

На основании вышеизложенного нами сформулирована следующая цель статьи: обоснование воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя в условиях современной образовательной политики.

Обзор литературы

В последнее десятилетие проблема воспитания стала предметом изучения в исследованиях психологов и педагогов (В.Г. Александрова [2], В.А. Беляева [3], Т.И. Власова [4], Н.Д. Никандров [5], В.И. Слободчиков [6]).

Проблема воспитания духовно-нравственных качеств обучающихся в условиях современной образовательной политики на основе осмысления воспитательной деятельности с опорой на традиционные представления о человеке получили развитие в работах протоиерея Александра (Салтыкова), Е.П. Белозерцева [7], С.Г. Макеевой [8], В.М. Меньшикова [9], И.В. Метлика [10] и других ученых.

Воспитание подрастающего поколения в условиях ломки традиционных форм социализации и межпоколенческой преемственности, социальной мобильности, пути и способы профессионального самоопределения и роста рассматриваются в работах Ю.Р. Вишневого [11], В.Т. Шапка [12].

Особую значимость в изучении кризисов отечественного школьного воспитания имеют исследования Р.В. Ковшова, А.Н. Шевелева [13].

В зарубежной науке проблема воспитания духовно-нравственных качеств обучающихся также получила свое развитие.

Проблемы нравственного воспитания личности нашли свое отражение в трудах Дж. Дьюи [14], Дж. Джентиле [15], П. Наторпа [16]. Интересно исследование Д. Арчарда [17], посвященное проблеме патриотического воспитания.

Проблема ценностных ориентаций учащейся молодежи представлена в работах Е.Л. Чернышовой, Д.В. Иванова, Е.И. Рошупкиной [18]. Исследователь Е.Ф. Теплова [19] дает достаточно интересный анализ поколения «Альфа» и предлагает основные направления повышения эффективности его воспитания и обучения.

Таким образом, в отечественных и зарубежных исследованиях, в которых отражается проблема воспитания детей и молодежи, в том числе в рамках изучения отдельных учебных дисциплин, не в полной мере находит свое отражение проблема воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя.

Материалы и методы

Методология исследования представлена аксиологическим и деятельностным подходами.

Реализация аксиологического подхода заключалась в выявлении ценностно-смысловых ориентиров, методологических основ воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя. Деятельностный подход предполагает рассмотрение будущего учителя как активного творческого начала.

В качестве основных методов применялись: сравнительный анализ педагогической и методической литературы, нормативных правовых актов и методических документов, регламентирующих воспитательный процесс в образовательных организациях; обобщение и синтез полученных результатов; анкетирование и наблюдение.

Результаты исследования

Обозначенные нами во введении негативные процессы привели к кризису школьного воспитания, проявляющемуся в том числе в трансформации ценностных ориентаций детей и молодежи. Чтобы контурно обозначить существующую проблему, представим портрет представителя современной молодежи и школьника (результат предметной подготовки учителя).

В целях определения ценностных ориентаций современных студентов воспользуемся данными мониторинга ценностных ориентаций современной молодежи, которые опубликовал Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. Целевой аудиторией выступили молодежь (возраст 19–35 лет); объем выборочной совокупности – 11 223 человека [20].

Согласно результатам проведенного исследования установлено, что современная молодежь говорит о необходимости сохранять и развивать традиционные духовно-нравственные ценности, но эти слова носят декларативный характер. Более

того, понятие «духовно-нравственная ценность» у них размыта и ассоциируется в первую очередь с качеством личности. Такой феномен, как дружба, стал приобретать потребительский характер (по принципу «ты мне – я тебе»). Гражданская позиция сформирована достаточно слабо, и при этом очень явно прослеживается позиция безразличного потребителя. Большинство респондентов демонстрировали преобладание индивидуалистического типа мышления. Успех в жизни, по их оценкам, основывается на трех составляющих: финансовая обеспеченность, самореализация и карьера. Но что самое пугающее – это то, что материальные и профессиональные достижения ценятся выше морально-нравственных качеств.

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО на основе опроса 600 подростков в возрасте от 10 до 17 лет опубликовал портрет современного школьника [21]. Что же он собой представляет?

На наш взгляд, очень значимо, что современный подросток ориентирован на семью. Почти две трети подростков делятся своими переживаниями с родителями. Свободное время предпочитают проводить за развлечениями (более 70 % опрошенных). Основной способ общения – социальные сети, именно там они также узнают основные новости. В данной связи не можем высказать свои суждения о необходимости «нахождения» в социальных сетях учителей. Мы твердо уверены, что в этом есть потребность. Если учитель не будет использовать все имеющиеся средства коммуникации с подрастающим поколением, то значительно снизится потенциал диалога как важнейшего метода воспитания.

Среди главных источников счастья подростки выделяют следующие: работа по душе, здоровье и друзья, наличие самостоятельности и независимости. Главные качества, которые они хотят у себя развивать, – это целеустремленность, решительность, стойкость, усердие и трудолюбие.

Портрет современного школьника может быть дополнен через анализ поколения «Альфа», то есть детей, родившихся после 2010 года (в соответствии с концепцией Марка Мак-Кринда). Выделим их особенности, которые необходимо учитывать при организации работы с ними [19]: они не знают мир без интернета и познают его с помощью цифровых технологий; они обрабатывают очень большой объем информации; живя в реальном мире, эмоционально они находятся в виртуальном; личная информация о себе у них переходит в публичное пространство; знания для них ценны в том случае, если их можно немедленно применить. Это приводит к тому, что для них не важны первопричины, смыслы; они очень зависят от похвалы, своего места в рейтинге и очень стремятся быть как можно лучше.

Анализ представленных результатов исследования по определению портрета представителя современной молодежи и школьника позволяет сделать вывод о необходимости пересмотра существующей модели предметной подготовки будущего учителя в контексте актуализации его воспитательного потенциала.

В ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» имеются определенные педагогические наработки в этом направлении. Попробуем представить их на обсуждение научно-педагогического сообщества на примере воспитательного потенциала учебной дисциплины «История России».

Воспитательный потенциал учебной дисциплины «История России» в подготовке будущего учителя по всем направлениям, а не только гуманитарным, нельзя недооценить. Мы должны готовить не только учителя-предметника, профессионала своего дела (учителя физики, математики, химии, биологии,

географии и т. д.), но и будущего гражданина страны, патриота своей Родины, который может привить эти чувства и ценности ученикам на своих уроках. Учитель, не любящий свою страну, свой народ, не обладающий этими качествами, по нашему мнению, не имеет морального права работать в школе, как и преподаватель вуза, так как выполняет важнейшую государственную задачу – воспитание детей и молодежи.

Отрадно, что в начале 2000-х годов на государственном уровне поняли, что нельзя пустить на самотек воспитание молодежи. В Российской Федерации на протяжении последних 20 лет значительное внимание уделялось патриотическому воспитанию молодежи. С 2001 года реализованы четыре государственные программы патриотического воспитания граждан России. Однако доля патриотически настроенных среди молодежи не возросла. Важно понимать, что, приняв программу, мы еще полностью не решаем проблему патриотического воспитания подрастающего поколения.

По нашему глубокому убеждению, должна быть выстроена целостная система воспитания, как было в советское время: семья, детский сад, детские учреждения, школа и вуз. В этом направлении должны работать СМИ, учреждения культуры, писатели, поэты, художники, композиторы и т. д. Выпадение одного из этих звеньев негативно отражается на воспитании подрастающего поколения. Свидетельством этого являются 1990-е годы, когда все было пущено на самотек, последствия чего ярко проявляются сегодня.

История – это наука мировоззренческая, которая формирует мировоззрение детей и молодежи. Она обладает огромным воспитательным потенциалом. Только зная историю собственной страны, человек может гордиться ею.

Долго и настойчиво о достойном преподавании «Истории России» в технических вузах России говорил доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории МАИ Виктор Сидорович Порохня, который создал Межвузовский центр по историческому образованию в технических вузах Российской Федерации и добивался долгие годы, чтобы увеличили количество часов на историю России в технических вузах. Именно благодаря этому центру были созданы Общероссийская общественная организация «Объединение преподавателей истории в вузах России» и ее региональные отделения во всех субъектах Российской Федерации. Под его руководством Межвузовский центр по историческому образованию в технических вузах Российской Федерации при поддержке Министерства образования и науки РФ провел на базе Московского авиационного института (национального исследовательского университета) Первый Всероссийский съезд преподавателей истории в вузах России (16–17 ноября 2017 г., г. Москва). В центр внимания съезда были вынесены проблемы состояния исторического образования в различных вузах и регионах страны и пути их решения.

От того, что и как преподносится школьникам, студентам в учебной книге, что и как им преподается на занятиях, зависит их будущая гражданская позиция. Поэтому, как отмечал историк А.С. Сенявский в своем выступлении по вопросу о том, каким быть современному учебнику по отечественной истории, еще в далеком 2001 году, историческое образование не может быть пущено на самотек; ни общество, ни государство не могут быть безразличны к тому, каким будет мировоззрение его граждан, их гражданская позиция [22].

В том же ключе высказался академик А.О. Чубарьян в одном из интервью, отметив, что в современных условиях преобразований разного рода одна из важных задач заключается в том, чтобы сохранить гуманитарное образование в высшей школе [23].

Очень приятно, что труд этих ученых и многих других, неравнодушных к проблемам исторического образования, дает сегодня свои плоды.

С 1 сентября 2023 года согласно приказу Минобрнауки Российской Федерации от 19.07.2022 № 662 увеличился объем часов на изучение истории России в организациях высшего образования для студентов неисторических специальностей. Во всех российских вузах началось изучение обновленного курса российской истории, расширенного в своих географических и хронологических рамках и освещающего события, происходящие в стране и мире и касающиеся каждого гражданина России. Для преподавателей изменения, внесенные в федеральные государственные образовательные стандарты, детализируются в новой концепции преподавания курса «История России», утвержденной 2 февраля 2023 г. Концепция, представляя собой социальный заказ, адресованный образованию, содержит в себе важный идейный посыл развития у студентов патриотизма и гражданственности, но при этом не раскрывает конкретных инструментов достижения поставленных целей.

Важным представляется то, что Концепция является серьезным шагом к переориентации высшего образования на сферу воспитания, прежде всего патриотического. Выделим, что на самом высоком уровне осознали, что не может быть, чтобы вузы оказывали студентам только образовательные услуги, не может существовать отдельно образование и воспитание – это единый процесс. Очевидно, что на данный момент Концепция еще является непробированной и будет совершенствоваться так же, как это было со школьными концепциями преподавания истории, принятыми в 2014–2015 гг.

Можно констатировать, что принятие Концепции преподавания курса истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки встретит много подводных камней, вызовет трудности в ходе своей реализации у преподавателей высшей школы.

На основе этой работы важно поэтапно внедрять в общественное сознание, что не только вузы, но и все общественные институты (начиная с семьи) ответственны за воплощение идей гражданственности, патриотизма и общероссийского единства [24, с. 147]. Это медленный, но единственно приемлемый путь, чтобы нравственное воспитание через знание и уважение к истории своей страны прочно вошло в систему образования и осталось там навсегда [24, с. 148].

Новый взгляд на задачи преподавания «Истории России» для студентов негуманитарных специальностей стал формироваться в последние годы. Исследователи этой проблемы отмечают, что преподавание истории важно для формирования национальной и общероссийской идентичности. Этот аспект, в частности, отмечается преподавателями в национальных республиках [25].

Изменение взгляда исследователей на задачи преподавания истории для студентов негуманитарных специальностей связано с изменением функций самой истории в современном российском обществе. Ее основной задачей стало формирование исторической памяти и воспитание патриотизма [26].

Особо обратим внимание на тот факт, что современное поколение выросло в условиях изменившихся социально-экономических и политических отношений и ценностная ориентация у них иная, чем та, что была у советской молодежи.

Отсюда вытекает разрыв поколений. Как считает Е.В. Ильин, «изучение истории призвано сохранить преемственность поколений» [27]. Вторым значимым фактором является склонность молодежи к радикализму, который в наше время зачастую проявляется в разного рода экстремистских идеях и течениях. Третьим фактором надо выделить минимизацию в образовании воспитательной работы.

Касаюсь первого фактора, следует отметить: необходимо формировать у молодежи уважение не только к дореволюционной истории, но и к советской, которая устойчиво стала ассоциироваться с конца 1980-х – начала 1990-х годов с «репрессиями» и прочими негативными явлениями. Точно так же недооценивалась история Российской империи в советское время. Более взвешенный подход к советской истории, в которой было место и героизму, и труду, и энтузиазму, и подвигу, и радости жизни, необходим для преодоления разрыва поколений. Для этого в учебниках и научно-популярной исторической литературе надо полностью отказаться от «навешивания ярлыков», и в то же время можно и нужно давать объективные оценки событиям и историческим персонажам. Если мы будем повторять постоянно, что сталинский режим является тоталитарным, то получим только отрицательный эффект. Если же мы скажем, что сталинский режим был искажением того идеала социализма, за который боролась и гибли целая когорта революционеров, то мы получим определенное воспитательное воздействие на подрастающее поколение, показав ему, что у людей бывают идеалы и они готовы иногда погибнуть за них.

Воспитательный потенциал истории, безусловно, огромен. Нужно только, чтобы он оказался востребован молодежью. Если постоянно внушать молодежи, что в истории у нас было только хорошее, то такая история не будет восприниматься всерьез. Если же внушать, что было только плохое, то сначала в сознании, а затем и в реальности может произойти разложение национально-государственной воли к поиску места в мировой истории и наша страна станет материалом для чужой, скорее всего враждебной нам, экономики, безопасности, истории и т. д. Поэтому история должна быть объективной, не подстроенной под конъюнктуру сегодняшнего дня, сегодняшней политики, и ориентироваться на главное – формирование критического мышления у детей и молодежи.

Следует отметить еще одну специфическую черту воспитания патриотизма в России. В отличие от моноэтнических стран Российская Федерация является страной полиэтничной, и патриотизм у нас включает в себя толерантность к другим национальностям. И «История России» должна преподаваться таким образом, чтобы подрастающее поколение видело и осознавало, что не один русский народ создавал Российское государство, не один русский народ защищал независимость своей страны, что в этом процессе участвовали и представители других наций и народностей. Например, в преподавании истории Великой Отечественной войны должно быть показано, что пришла одна общая беда на всех жителей необъятной советской страны, в которой проживало около 200 наций и народностей, и они восприняли эту агрессию как общее горе, и была одержана одна общая Великая Победа.

Патриотизм невозможно навязать человеку, его можно только пробудить, поэтому очевидно, что одного для всех пути к патриотизму нет. На занятиях по истории необходимо не просто понять, но и прочувствовать географическое пространство нашей страны, осознать, как оно формировалось, воспринимать его как

национально-государственное достояние. Это пространство было не просто завоевано или заселено, но и освоено духовно. Другим важным моментом является экономический фактор: Русь, Княжество всея Руси, Российское царство, Россия, Российская империя, СССР, Российская Федерация рождались в героическом труде простых людей, зачастую незаметном, но не менее важном, чем деятельность князей, царей, императоров, генеральных секретарей или президентов. Таким же важным моментом является восприятие нашей армии как организации, стоящей на страже Родины, ее внешних границ и внутреннего порядка. Необходимо понять, что если Родина остается без обороны, то государство распадается, а народ умирает.

Обсуждение и заключение

Таким образом, изучение истории своей страны со всеми положительными и отрицательными моментами формирования и изменения культуры и образа жизни населяющих ее народов – это важнейшая составляющая патриотического воспитания подрастающего поколения.

Нравственные чувства, в том числе и любовь к Родине, не насаждаются насильно на основе словесного воздействия. Они исходят из тех сложностей жизни, в которых приходится разбираться, делать выбор, принимать решения и совершать поступки. Главная задача в предметной подготовке будущего учителя – раскрыть перед обучающимися широкое поле выборов, которые часто не открываются самими молодыми людьми из-за ограниченности жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. При этом преподаватель не должен, да и не может скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору. Следует избегать только слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за обучающимися право на самостоятельное принятие решения [28].

Преподаватель, понимающий, что патриотизм – это нравственное чувство, стремится образно и ярко подавать материал. Подбирая в качестве примеров поступки людей, вызывающие уважение, любовь, благодарность, он активизирует эмоциональную память студентов, то есть подключает один из психолого-педагогических механизмов – стимулирование эмоционального переживания и насыщения, т. е. механизм, направленный на формирование положительных эмоций, а затем и на способность к переживанию того или иного явления. Днося то, что ценность личности и ее масштаб определяются вкладом в свою страну и ее людей, преподаватель обращает внимание обучающихся именно на такие исторические личности, которые оставили глубокий след в истории России. Каждый исторический факт, каждая историческая личность, получившие эмоциональный отклик у студентов, закладываются в сознание, шаг за шагом составляя представление о гражданах-патриотах, и ставят задачу на смысл: «А с кем я?», «Что лично я могу сделать для своей страны прямо сейчас?».

Эффективная реализация воспитательного потенциала предметной подготовки будущего учителя требует от преподавателя:

- наличия его собственной ценностной позиции и создания нравственно-мотивирующей образовательной среды;
- структурирования содержания дисциплины с ориентацией на воспитательный результат;
- проектирования форм взаимодействия;

- выбора методических средств;
- творческого управления учебным процессом.

Обучение в вузе совпадает с возрастом становления человека, с тем временем, в течение которого его мировоззрение может измениться. Поэтому столь важно воспитательное мастерство преподавателя, многоаспектное умение воздействовать на ум, чувства и волю студентов. Такое мастерство предполагает знание психолого-педагогических закономерностей вузовского воспитательного процесса; знание особенностей юношеского возраста; знание процесса изменения и развития качеств личности студента в зависимости от тех или иных условий, используемых методов и приемов воспитательного воздействия и взаимодействия. Нужны педагогические умения, такие как:

- анализировать и оценивать педагогические ситуации;
- изучать студента в отдельности и коллектив в целом;
- планировать воспитательную работу;
- организовывать студентов;
- воздействовать на студентов словом, убеждать;
- точно выражать свои чувства и отношение к излагаемой мысли голосом, мимикой, жестом.

По мере овладения этими умениями в работе преподавателя появляется естественность, являющаяся важнейшим признаком педагогического мастерства.

Содержательные компоненты воспитывающих ситуаций могут реализовываться на семинарских (практических) занятиях с использованием интерактивных форм обучения, презентаций, подготовленных студентами, с показом отрывков документальных и художественных фильмов. Например, при изучении темы зарождения фашизма и немецко-фашистского оккупационного режима можно использовать отрывки документального фильма режиссера М. Ромма «Обыкновенный фашизм» (1965 г.), режиссера Алексея Панкова «Освенцим – фабрика смерти» (2005 г.); при изучении темы «Начало Великой Отечественной войны» – отрывки художественного фильма режиссера А. Столпера «Живые и мертвые» (1962 г.) и т. д. Наиболее предпочтительной формой организации семинарских (практических) занятий выступает дискуссия, которая требует от студентов серьезной подготовки, дает им возможность высказать свою точку зрения, требует умения отстаивать собственную позицию, слышать аргументы других и т. д. От преподавателя требуется умение обеспечить культуру дискуссии.

Исследователи проводят огромную работу по сбору, обработке и введению в научный оборот материалов устной истории, личных и семейных архивов. Этому вопросу до недавнего времени не уделялось должного внимания, между тем объем и потенциал важной исторической информации, аккумулированной в этих источниках, огромен. Собрать и обработать этот материал профессиональным историкам самостоятельно не под силу, поэтому к этой работе надо привлекать студентов. Например, на кафедре всеобщей истории и методики преподавания истории и обществознания Оренбургского государственного педагогического университета в начале 2000-х годов сложилась хорошая педагогическая традиция, которая продолжается по сегодняшний день, привлечения студентов к проведению интервью у своих родственников, переживших Великую Отечественную войну на фронте, в тылу взрослыми, подростками и детьми, к сбору и обработке информации семейных архивов, касающихся

того времени.

Студенты-историки активно привлекаются к сбору устной истории, к работе с семейными архивами в рамках исторического клуба «Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне» и клуба «Сохранение исторической памяти о Холокосте». Ежегодно для студентов проводится межвузовский конкурс на лучшее «Интервью о солдате войны» (под солдатами войны понимаются все, кто пережил эту страшную войну во взрослом или в детском возрасте), а с 2022 г. – всероссийский конкурс. В этом конкурсе принимают участие все студенты 4-го курса исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета, которые проходят тему войны, и студенты других курсов; а в 2022 году, когда он стал всероссийским, в нем принимали участие студенты 1-х курсов учебных заведений Москвы, Воронежа, Костромы и других городов, Смоленской военной академии.

Темы курсовых и выпускных квалификационных работ студентов исторического факультета формулируются так, чтобы научить их работать не только с опубликованными источниками и документами архивов, но и с материалами, собранными методом устной истории [29], и личными архивами.

Большая работа сегодня проводится студентами и преподавателями по сбору информации о повседневной жизни фронтовиков, тружеников тыла, подростков и детей войны, но, к сожалению, с каждым годом их становится все меньше и меньше, поэтому в последние годы берем воспоминания лишь у детей войны. Весь этот собранный богатейший материал по договоренности с Объединенным государственным архивом Оренбургской области (ОГАОО) передается на хранение, чтобы будущие поколения узнавали о Великой Отечественной войне из первых уст, что очень важно. Информация из семейных архивов и рассказы респондентов о личном и семейном опыте позволяют использовать в научных исследованиях те сведения, которые не отложились в архивных документах. Без этой информации невозможно считать полным представление о Великой Отечественной войне, о людях, ее переживших. Привлечение студентов-историков к работе методом устной истории и изучению семейных архивов помимо своего научного и познавательного значения имеет еще и практический смысл. Работа с семейными архивами позволяет сформировать у студентов целый ряд важных профессиональных компетенций, таких как способность к коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, толерантное восприятие социальных и культурных различий, умение определять и осознавать место человека в историческом процессе, и содержит в себе мощный воспитательный потенциал.

Отметим, что традиции передачи нравственного опыта поколений фактически утрачены. В этих условиях интервью, сбор и обработка данных семейных архивов становятся важной задачей не только для более глубокого проникновения в суть исторического прошлого России, но и для сохранения истончающихся связей между поколениями, для более полного понимания гражданами истории своей страны. Работа с семейными архивами открывает конкретную историческую эпоху с точки зрения духовного и нравственного развития ее современников. Она учит понимать и уважать историю страны и народа, принимать ее такой, какая она была, не наклеивая ярлыков и не стыдясь признавать ошибки.

Интервью и сбор информации по истории семьи не только помогают студентам приобретать и совершенствовать навыки исследователей, но и являются крайне полезными для нравственного развития их личности. Личный опыт

работы в этом направлении показал безусловный нравственный рост студентов, бравших интервью у своих родственников и участвовавших в работе с семейными архивами, повышение их учебной мотивации и усовершенствование профессиональных навыков как будущих историков.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что воспитательный потенциал предметной подготовки будущего учителя включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный компонент (знания о нравственности, ценностях и пр.);
- мотивационно-ценностный компонент (жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России);
- коммуникативный компонент (диалог преподаватель – студент);
- поведенческий компонент (профессионально-нравственные качества будущего учителя – милосердие, эмпатийность, способность к диалоговому мышлению, верность, профессиональный долг, гуманность, ответственность, справедливость, сострадание, вера, отзывчивость, альтруизм, совесть, честность, любовь к детям, доброта, искренность, свобода, доверие, патриотизм, обязательность, профессиональная честь и достоинство, педагогическая ответственность, требовательность к себе, добросовестное отношение к делу).

Библиографический список

1. *Аллагулов А.М.* Развитие воспитательного идеала в отечественной педагогике в контексте современных проблем воспитания детей и молодежи // *Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования / Под ред. члена-корр. РАО, д.п.н., проф. М.В. Богуславского; д.п.н., проф., проф. РАО С.В. Куликовой; д.п.н., проф. Т.И. Шукшиной.* – Волгоград: Ред.-изд. центр ВГАПО, 2021. – С. 231–235.
2. *Александрова В.Г.* Диалог культур и духовная традиция гуманной педагогики // *Вопросы гуманитарных наук.* – 2019. – № 3 (102). – С. 109–111.
3. *Беляева В.А., Панева И.В.* Патриотическое воспитание студентов в образовательном процессе по физической культуре в гуманитарном вузе // *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко: в 2 ч., Москва, 15–16 марта 2018 г. / Под ред. Е.И. Артамоновой. Ч. 1.* – М.: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2018. – С. 287–291.
4. *Абраухова В.В., Власова Т.И.* Воспитательное медиапространство вузов: духовные риски и вызовы // *Богослужебные практики и культовые искусства в современном мире: сборник материалов международной научной конференции, Краснодар, 09–12 ноября 2020 г. Т. 2, вып. 4.* – Краснодар: Изд-во Магарин Олег Григорьевич, 2020. – С. 219–234.
5. *Никандров Н.Д.* Воспитание в современной России: влияние информационной среды, социализации и культуры // *Педагогика.* – 2022. – Т. 86, № 12. – С. 5–24.
6. Вариативная модель и социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей посредством программирования воспитания в образовательных организациях / Ю.Б. Берлянд, Е.Н. Болотникова, Т.С. Борисова [и др.]. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2022. – 356 с.

7. *Востриков А.О., Белозерцев Е.П.* Воспитательный аспект преподавания физики в высшей школе // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции, Воронеж, 06 апреля 2023 г. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 392–396.
8. *Макеева С.Г.* Создание единого духовно-нравственного пространства современного образования // Музыкальная культура и образование: Инновационные пути развития: материалы VIII международной научно-практической конференции, Ярославль, 06 апреля 2023 г. / Под науч. ред. С.А. Томчук. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 15–19.
9. *Меньшиков В.М.* Значение духовно-нравственного воспитания в преодолении кризиса современного образования: теолого-исторический анализ // Духовно-нравственное воспитание. – 2023. – № 4. – С. 7–25.
10. *Метлик И.В., Клемяшова Е.М.* Российские базовые ценности в воспитании школьников: к разработке примерной рабочей программы воспитания в школе // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции, Ярославль, 16 мая 2022 г. / Под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль – Минск: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 112–117.
11. Воспитательная деятельность в вузе: современные подходы / В.Т. Ананьина, Е.А. Аleshina, А.А. Белов [и др.]; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2022. – 344 с.
12. *Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т.* Социология молодежи – о молодежи, для молодежи // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: Материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти профессора В.Т. Шапко, Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. / Под общ. ред. Ю.Р. Вишневского; Ред. коллегия: Л.Н. Банникова, Ю.Р. Вишневский, О.И. Ребрин, Л.Н. Боронина, И.И. Шолина. Т. I. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2014. – С. 5–9.
13. *Ковшов Р.В., Шевелев А.Н.* Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность: монография. – СПб: Любавич, 2016. – 356 с.
14. *Dewey J.* Experience and Education. New York, copyright 1938 by Kappa Delta, Macmillan Publishing Company, 1963. P. 20.
15. *Parlato G.* Giovanni Gentile: From the Risorgimento to Fascism. Trans. Stefano Maranzana. TELOS 133 (Winter 2005). Pp. 75–94.
16. *Дмитриева Н.А.* Русское неокантианство: «Марбург» в России. Историко-философские очерки. – М.: РОССПЭН, 2007. – С. 78–106.
17. *Archard D.* Should We Teach Patriotism? *Studies in Philosophy and Education*. 1999. No. 18 (3). Pp. 157–173.
18. *Чернышова Е.Л., Иванов Д.В., Рошупкина Е.И.* Социально-психологическое исследование ценностных ориентаций учащейся молодежи // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 125–140.
19. *Теплова Е.Ф.* Поколение альфа и как его учить // Начальная школа. – 2023. – № 3. – С. 33–38.
20. Аналитический отчет «Итоги мониторинга ценностных ориентаций современной молодежи 2022». Качественный этап. Институт воспитания РАО [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/iblock/db4/umllv3pw3v9qcdxcizgjdmaac7r7as14/%D0%98%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%82%20%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%80%D1%8B%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D0%B8%202022%20%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%BE%20%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20.pdf> (дата обращения: 28.09.2023).
21. Портрет современного школьника: что показал опрос института воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <https://институтвоспитания.рф/press-center/stati-i-pamyatki/portret-sovremennogo-shkolnika/> (дата обращения: 29.09.2023).

22. Историческая память населения России (материалы «круглого стола» в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации 20 ноября 2001 г.) // Отечественная история. – 2002. – № 3. – С. 194–202.
23. Материалы VII съезда Российского Союза ректоров. – М., 2002. – 134 с.
24. Росина Н.Л., Росина М.А. Концепция преподавания истории России в вузе: от проекта к реализации // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 332. – № 5. – С. 147.
25. Халявин Н.В. Несколько слов о проблемах преподавания истории в высшей школе (из опыта преподавателя отечественной истории) // Историко-культурное наследие славянских народов Камско-Вятского региона. – 2015. – № 1. – С. 154–158.
26. Кокоулин В.Г., Михалин В.А. Отечественная история и воспитание патриотизма // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2014. – № 1. – С. 175–177.
27. Ильин Е.В. Военная тематика в учебном курсе «Отечественная история» (опыт преподавания истории на химическом факультете СПбГУ) // 2012 год – год истории в России. Актуальные проблемы изучения и преподавания истории в высших учебных заведениях. – СПб.: Скифия-принт, 2014. – С. 84–88.
28. Росина Н.А. Гуманизация вузовского образования: интеграция личностных и предметных изменений // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 46–48.
29. Щеглова Т.К. Устная история: учеб. пособие. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – С. 43–47.

References

1. Allagulov A.M. Razvitiye vospitatel'nogo ideala v otechestvennoy pedagogike v kontekste sovremennykh problem vospitaniya detey i molodezhi [Development of the educational ideal in domestic pedagogy in the context of modern problems of raising children and youth]. *Prostranstvo i vremya v dialoge pedagogicheskikh kul'tur: intersub'yektivnost' istoriko-pedagogicheskogo ponimaniya: Sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – XXXIV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya / Pod red. chlena-korr. RAO, d.p.n., prof. M.V. Boguslavskogo; d.p.n., prof. prof. RAO S.V. Kulikovoy; d.p.n., prof. T.I. Shukshinoy.* Volgograd: Red.-izd. tsentr VGAPO, 2021. Pp. 231–235.
2. Alexandrova V.G. Dialog kul'tur i dukhovnaya traditsiya gumannoy pedagogiki [Dialogue of cultures and spiritual tradition of humane pedagogy]. *Voprosy gumanitarnykh nauk.* 2019. No. 3 (102). Pp. 109–111.
3. Belyaeva V.A., Paneva I.V. Patrioticheskoye vospitaniye studentov v obrazovatel'nom protsesse po fizicheskoy kul'ture v gumanitarnom vuze [Patriotic education of students in the educational process of physical culture at a humanitarian university]. *Professionalizm pedagoga: sushchnost', soderzhaniye, perspektivy razvitiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 130-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko: v 2 ch., Moskva, 15–16 marta 2018 g. / Pod red. E.I. Artamonovoy. Ch. 1.* Moscow: Nekommercheskoye partnerstvo «Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya» Publ., 2018. Pp. 287–291.
4. Abraukhova V.V., Vlasova T.I. Vospitatel'noye mediaprostranstvo vuzov: dukhovnyye riski i vyzovy [Educational media space of universities: spiritual risks and challenges]. *Bogosluzhebnyye praktiki i kul'tovyye iskusstva v sovremennoy mire: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Krasnodar, 09–12 noyabrya 2020 g. T. 2, vyp. 4.* Krasnodar: Publishing House «Magarin Oleg Grigorievich», 2020. Pp. 219–234.
5. Nikandrov N.D. Vospitaniye v sovremennoy Rossii: vliyaniye informatsionnoy sredy, sotsializatsii i kul'tury [Education in modern Russia: the influence of the information environment, socialization and culture]. *Pedagogika.* 2022. Vol. 86. No. 12. Pp. 5–24.
6. Variativnaya model' i sotsial'no-pedagogicheskiye tekhnologii formirovaniya tsennostnykh oriyentatsiy detey posredstvom programirovaniya vospitaniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh. Yu.B. Berlyand, E.N. Bolotnikova, T.S. Borisova [i dr.]. [Variable model and socio-pedagogical technologies for the formation of value orientations of children through programming education in educational organizations. Yu.B. Berlyand, E.N. Bolotnikova, T.S. Borisova [etc.]]. Moscow: Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya Publ., 2022. 356 p.

7. *Vostrikov A.O., Belozertsev E.P.* Vospitatel'nyy aspekt prepodavaniya fiziki v vysshey shkole [Educational aspect of teaching physics in higher education]. *Teoriya i praktika sovremennogo vospitaniya i obucheniya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Voronezh, 06 aprelya 2023 g.* Voronezh: Voronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2023. Pp. 392–396.
8. *Makeeva S.G.* Sozdaniye edinogo dukhovno-nravstvennogo prostranstva sovremennogo obrazovaniya [Creation of a single spiritual and moral space of modern education]. *Muzykal'naya kul'tura i obrazovaniye: Innovatsionnyye puti razvitiya: materialy VIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Yaroslavl', 06 aprelya 2023 g.* / Pod nauch. red. S.A. Tomchuk. Yaroslavl: Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. K.D. Ushinskogo, 2023. Pp. 15–19.
9. *Menshikov V.M.* Znachenie dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v preodolenii krizisa sovremennogo obrazovaniya: teologo-istoricheskiy analiz [The importance of spiritual and moral education in overcoming the crisis of modern education: theological and historical analysis]. *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye.* 2023. No. 4. Pp. 7–25.
10. *Metlik I.V., Klemyashova E.M.* Rossiyskiye bazovyye tsennosti v vospitanii shkol'nikov: k razrabotke primernoy rabochey programmy vospitaniya v shkole [Russian basic values in the education of schoolchildren: towards the development of an exemplary working program of education at school]. *Aktual'nyye problemy psikhologii i pedagogiki v sovremennom obrazovanii: sbornik nauchnykh statey VI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Yaroslavl', 16 maya 2022 g.* / Pod nauch. red. E.V. Karpovoy. Yaroslavl – Minsk: Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. K.D. Ushinskogo, 2022. Pp. 112–117.
11. Vospitatel'naya deyatelnost' v vuze: sovremennyye podkhody. V.T. Anan'ina, E.A. Aleshina, A.A. Belov [i dr.] [Educational activities at the university: modern approaches. V.T. Ananina, E.A. Aleshina, A.A. Belov [etc.]]. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, Ural'skiy federal'nyy universitet im. pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'tsina. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2022. 344 p.
12. *Vishnevsky Yu.R., Shapko V.T.* Sotsiologiya molodezhi – o molodezhi, dlya molodezhi [Sociology of youth – about youth, for youth]. *Aktual'nyye problemy sotsiologii molodezhi, kul'tury, obrazovaniya i upravleniya: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati professora V.T. Shapko, Ekaterinburg, 28 fevralya 2014 g.* / Pod obshch. red. Yu.R. Vishnevskogo; Red. kollegiya: L.N. Bannikova, Yu.R. Vishnevskiy, O.I. Rebrin, L.N. Boronina, I.I. Sholina. T. I. Yekaterinburg: Ural'skiy federal'nyy universitet im. pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'tsina, 2014. Pp. 5–9.
13. *Kovshov R.V., Shevelev A.N.* Krizisy otechestvennogo shkol'nogo vospitaniya: istoriya i sovremennost': monografiya [Crises of domestic school education: history and modernity: monograph]. St. Petersburg: Lyubavich Publ., 2016. 356 p.
14. *Dewey J.* Experience and Education. New York, copyright 1938 by Kappa Delta, Macmillan Publishing Company, 1963. P. 20.
15. *Parlato G.* Giovanni Gentile: From the Risorgimento to Fascism. Trans. Stefano Maranzana. TELOS 133 (Winter 2005). Pp. 75–94.
16. *Dmitrieva N.A.* Russkoye neokantianstvo: «Marburg» v Rossii. Istoriko-filosofskie ocherki [Russian neo-Kantianism: “Marburg” in Russia. Historical and philosophical essays]. Moscow: ROSSPEN Publ., 2007. Pp. 78–106.
17. *Archard D.* Should We Teach Patriotism? *Studies in Philosophy and Education.* 1999. No. 18 (3). Pp. 157–173.
18. *Chernyshova E.L., Ivanov D.V., Roshchupkina E.I.* Sotsial'no-psikhologicheskoye issledovaniye tsennostnykh oriyentatsiy uchashcheyasya molodezhi [Socio-psychological study of value orientations of students]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki.* 2022. Vol. 19. No. 1. Pp. 125–140.
19. *Teplova E.F.* Pokoleniye al'fa i kak ego učit' [Generation alpha and how to teach it]. *Nachal'naya shkola.* 2023. No. 3. Pp. 33–38.
20. Analiticheskiy otchet «Itogi monitoringa tsennostnykh oriyentatsiy sovremennoy molodezhi 2022». Kachestvennyy etap. Institut vospitaniya RAO [Analytical report “Results of monitoring the value orientations of modern youth 2022.” Qualitative stage. Institute of Education RAO]. <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/upload/iblock/db4/umllv3pw3v9qcdxcizgjdmaac7r7as14/%D0%98%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82% D1%83%D1%82%20%D0%B>

- 2%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F% 20%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BE%D1% 80%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%80%D1%8B%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0% B4%D0%B5%D0%B6%D0%B8%202022%20%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%BE%20%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0% B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20.pdf (accessed September 29, 2023).
21. Portret sovremennogo shkol'nika: chto pokazal opros instituta vospitaniya [Portrait of a modern schoolchild: what a survey of the Institute of Education showed]. <https://instituteofeducation.rf/press-center/stati-i-pamyatki/portret-sovremennogo-shkolnika/> (accessed September 29, 2023).
 22. Istoricheskaya pamyat' naseleniya Rossii (materialy «kruglogo stola» v Rossiyskoy akademii gosudarstvennoy sluzhby pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii 20 noyabrya 2001 g.) [Historical memory of the population of Russia (materials of the “round table” at the Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation on November 20, 2001)]. *Otechestvennaya istoriya*. 2002. No. 3. Pp. 194–202.
 23. Materialy VII s'yezda Rossiyskogo Soyuza rektorov [Materials of the VII Congress of the Russian Union of Rectors]. Moscow, 2002. 134 p.
 24. *Rosina N.L., Rosina M.A.* Kontseptsiya prepodavaniya istorii Rossii v vuze: ot proyekta k realizatsii [The concept of teaching Russian history at university: from project to implementation]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2023. Vol. 332. No. 5. P. 147.
 25. *Khalyavin N.V.* Neskol'ko slov o problemakh prepodavaniya istorii v vysshey shkole (iz opyta prepodavatelya otechestvennoy istorii) [A few words about the problems of teaching history in higher education (from the experience of a teacher of national history)]. *Istoriko-kul'turnoye naslediyе slavyanskikh narodov Kamsko-Vyatskogo regiona*. 2015. No. 1. Pp. 154–158.
 26. *Kokoulin V.G., Mikhailin V.A.* Otechestvennaya istoriya i vospitaniye patriotizma [Domestic history and education of patriotism]. *Gumanitarnyye problemy voyennogo dela*. 2014. No. 1. Pp. 175–177.
 27. *Ilyin E.V.* Voyennaya tematika v uchebnom kurse «Otechestvennaya istoriya» (opyt prepodavaniya istorii na khimicheskome fakul'tete SPbGU) [Military topics in the training course “National History” (experience of teaching history at the Faculty of Chemistry of St. Petersburg State University)]. *2012 god – god istorii v Rossii. Aktual'nyye problemy izucheniya i prepodavaniya istorii v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh*. St. Petersburg: Skifia-print Publ., 2014. Pp. 84–88.
 28. *Rosina N.A.* Gumanizatsiya vuzovskogo obrazovaniya: integratsiya lichnostnykh i predmetnykh izmeneniy [Humanization of university education: integration of personal and subject changes]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2007. No. 6. Pp. 46–48.
 29. *Shcheglova T.K.* Ustnaya istoriya: ucheb. posobiye [Methods of oral history Oral history: a textbook]. Barnaul: AltGPA Publ., 2011. Pp. 43–47.

Информация об авторах

Артур Минехатович Аллагулов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и социология», E-mail: art_hist@bk.ru
ORCID 0000-0001-5490-6818
ResearcherID AAB-8432-2020

Рафия Рахияновна Хисамутдинова, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой «Всеобщая история и методика преподавания истории и обществознания», E-mail: hisamutdinova@inbox.ru
ORCID 0000-0003-3546-0683
ResearcherID ABF-5586-2021

Information about the authors

Artur M. Allagulov, Doc. Ped. Sci., Professor, Head of Pedagogy and Sociology Department, E-mail: art_hist@bk.ru
ORCID 0000-0001-5490-6818
ResearcherID AAB-8432-2020

Ravilya R. Khisamutdinova, Doc. Hist. Sci., Professor, Head of the Department of General History and Methods of Teaching History and Social Studies, E-mail: hisamutdinova@inbox.ru
ORCID 0000-0003-3546-0683
ResearcherID ABF-5586-2021

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ГРАФИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

© А.А. Гудзовская

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва

Российская Федерация, 443086, г. Самара, Московское ш., 34

ГБНОУ Самарской области «Академия для одаренных детей (Наяновой)»

Российская Федерация 443010, г. Самара, ул. Чапаевская, 186

Поступила в редакцию 18.10.2023

Окончательный вариант 24.11.2023

■ Для цитирования: Гудзовская А.А. Возрастная динамика графической репрезентации социальной идентичности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 79-92. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.7>

Аннотация. Социальная идентичность в последние десятилетия нашего транзитивного времени стала одним из актуальных предметов научного исследования в социальной психологии, социальной когнитивной психологии. Социальная идентичность отражает осознаваемые и неосознаваемые чувства сопричастности человека к определенным общностям, является контекстом для принятия решений в ситуациях выбора. Новизна исследования заключается в анализе малоосознаваемых аспектов идентичности, а именно субъективной значимости общностей, к которым человек принадлежит по факту своего рождения или основной деятельности, а также субъективной включенности в такую общность.

Автором разработана процедура графической репрезентации социальной идентичности, основанная на приемах, используемых в проективных рисуночных методах. Испытуемому предлагается с помощью кругов нарисовать себя и пять общностей (семья, группа по роду деятельности, населенный пункт, страна проживания, все люди мира). Данная экспериментальная процедура проведена в девяти возрастных группах, начиная с участников 7-летнего возраста и завершая работающими взрослыми. Всего в эксперименте приняли участие 282 человека. Данные (21 показатель) подвергнуты факторному анализу методом главных компонент.

Были получены следующие результаты: для каждой возрастной группы выявлены средние размеры изображений себя и предложенных социальных общностей, с помощью t-критерия Стьюдента получены выводы о значимых различиях в размерах изображений страны и территории проживания для возрастных групп. Факторный анализ методом главных компонент позволил выявить четыре типа социальной идентичности, которые были обозначены как множественная, иерархическая, эгоцентрическая и диффузная социальная идентичность. Предложенные типы социальной идентичности описаны, дана их психологическая интерпретация, предложены критерии идентификации по графическому изображению. Результаты исследования могут быть использованы в педагогической практике, практике психолого-педагогического консультирования.

Ключевые слова: социальная идентичность, территориальная идентичность, графические методы, множественная идентичность, диффузная идентичность, тип идентичности, социальная категоризация, возрастная динамика, чувство общности, ингруппа.

Благодарности: Автор статьи выражает глубокую благодарность директору ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», доктору экономических наук Марине Венедиктовне Наяновой за предоставленную возможность сбора эмпирического материала; своему соратнику по научным исследованиям и обсуждениям кандидату психологических наук Марине Сергеевне Мышкиной; всем тем школьникам и студентам, которые согласились принять участие в опросах.

Автор статьи выражает искреннюю признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ», серия «Психолого-педагогические науки», а также рецензентам за проделанную работу по подготовке статьи к публикации.

AGE DYNAMICS OF GRAPHIC REFLECTION OF SOCIAL IDENTITY

© A.A. Gudzovskaja

Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev
34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation
Academy for Gifted Children (Nayanova)
186, Chapaevskaya st., Samara, 443010, Russian Federation

Original article submitted 18.10.2023

Revision submitted 24.11.2023

■ For citation: Gudzovskaja A.A. Age dynamics of graphic reflection of social identity. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(4):79–92. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.7>

Abstract. Social identity recently has become one of the actual subjects of scientific research in social psychology, social cognitive psychology. Social identity reflects conscious and unconscious feelings of a person's belonging to certain communities, is the context for decision-making in situations of choice. The novelty of the study lies in the analysis of little-conscious aspects of identity, namely the subjective significance of communities to which a person belongs by the fact of his birth or main activity, as well as subjective inclusion in such a community. The author has developed a procedure of graphic representation of social identity based on the techniques used in projective drawing methods. The test person is asked to draw himself and five communities (family, occupation group, locality and country of residence, all people of the world) with the help of circles. This experimental procedure was conducted in nine age groups, starting with 6-7 year olds and ending with working adults. A total of 282 people participated in the experiment. The data (21 indicators) were subjected to factor analysis by the method of principal components. The following results were obtained: for each age group the average sizes of images of self and proposed social communities were revealed, using Student's t-criterion the conclusions about significant differences in the sizes of images of the country and territory of residence for age groups were obtained. Discussion of results and conclusions. Factor analysis by the principal component method revealed four factors of social identity, which were labeled as: multiple, hierarchical, egocentric, and diffuse social identity. The proposed types of social identity were described, their psychological interpretation was given, and criteria for identification by graphic representation were proposed. The results of the study can be used in pedagogical practice, practice of psychological and pedagogical counseling.

Keywords: social identity, territorial identity, graphic methods, multiple identity, diffuse identity, identity type, social categorization, age dynamics, sense of community, ingroup.

Acknowledgements: The author of the paper expresses deep gratitude to the director of the State Budgetary Educational Institution «Academy for Gifted Children (Nayanova)», Doctor of Economic Sciences Marina Venediktovna Nayanova for the opportunity to collect empirical material, to her fellow researcher and discussant candidate of psychological sciences Marina Sergeevna Myshkina, to all those schoolchildren and students who agreed to participate in my surveys.

The author also expresses sincere gratitude to the editorial board and publishers of the journal «Vestnik of Samara State Technical University», Series «Psychological and Pedagogical Sciences», as well as to the reviewers for the work done to prepare the paper for publication.

Введение

Исследование посвящено анализу малоосознаваемой субъективной значимости и включенности в идентификационные общности, к которым человек принадлежит по факту своего рождения, проживания или основной деятельности, то есть социальной идентичности и ее динамики в процессе взросления.

Социальную идентичность в самом общем виде понимают как чувство принадлежности к определенной группе. Э. Эриксон, с чьим именем связано введение в научную психологию этого понятия, рассматривал идентичность как сложное личностное многоуровневое образование, отражающее ход социального и личностного развития человека [1]. Социальная идентичность, являясь результатом процессов идентификации ребенка в ходе его взросления, зависит от окружения ребенка, характера его взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Начиная с самых ранних этапов жизни ребенок легко различает «своих» и «чужих». Идентифицируясь со «своими», он осваивает поведенческие паттерны, характерные для «своих», и с возрастом начинает разделять их ценности.

Разрабатывая теорию социальной категоризации, Г. Тэджфел определяет социальную идентичность как ту часть самооценки индивида, которая вытекает из осознания личностью принадлежности к одной (или более) социальной группе, а также эмоциональное отношение к этой принадлежности [2]. Социальная идентичность представляет собой уникальную конфигурацию компонентов: человек одновременно и член своей собственной семьи, и член учебной группы, и представитель пола, возраста, места проживания (территориальная идентичность), профессионального сообщества, религиозной конфессии и пр.

В психологии разработаны типологизации статусов и стилей идентичности по характеру осознанности [3, 4]. Стили идентичности, по М.А. Борзонски [5], характеризуют разную готовность человека искать информацию в ситуации выбора: активный поиск при информационном стиле, обращение к традициям, социально желательным решениям при нормативном и ситуативно-эмоциональное принятие решений при диффузном [6]. Согласно концепции Дж.Е. Марсиа, идентичность в разных жизненных сферах может иметь разные статусы: достигнутая идентичность, мораторий идентичности, принятая идентичность, диффузная идентичность [7, 8].

Вместе с тем исследований возрастных особенностей социальной идентичности сравнительно мало. В отечественной психологии наиболее известным является многолетнее объемное исследование, проведенное М.Ю. Кузьминым, который анализировал особенности самокатегоризации младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста [9]. Он отмечает общее в социальной идентичности респондентов указанных возрастов: актуальность гендерной, семейной и учебной (профессиональной) идентичности (тест М. Куна и Т. МакПартлэнда «Кто я?» [10]). Полоролевая идентичность, по данным М.Ю. Кузьмина, с возрастом теряет свою значимость; выраженность семейной идентичности, наоборот, возрастает.

Обзор литературы

Наше исследование основано на социально-психологическом символическом интеракционистском подходе. В этом подходе человек рассматривается

через его восприятие себя в социальном контексте, через использование символов, которые связывают человека с определенными группами и сообществами [11]. Анализу подвергаются малоосознаваемые аспекты отношений, влияющие на восприятие и оценку окружающих объектов, среди которых – уровень удовлетворенности своей идентичностью, факторы, влияющие на стабильность идентичности, изменения идентичности или ее смену.

Для диагностики малоосознаваемых и плохо артикулированных аспектов идентичности применяются проективные графические методы Х. Маркус [12], А.А. Кроником [13], Д.А. Севастьяновым [14], В. Емелиным [15], Т. Картер [16], Р. Зиллером [17], А.Л. Бубновым [18].

Широко используются проективные методики с заданными параметрами и расположением кругов, изображающих родственников, друзей, одноклассников. Так, методика Б. Лонг [19, 20] позволяет оценить степень идентификационной близости с членами семьи, учителем. С. Меджидовой используется бланк, сочетающий два параметра – размер круга (большой и маленький) и расстояния между кругами (отдельно, касание, пересечение) для оценки переживания человеком себя в системе отношений к «Другому»: уважение, превосходство, равенство, подчиненность, эгоцентричность и пр. [21]. Прием свободного изображения с помощью кругов себя и другого человека использован для анализа диадических отношений в консультационной практике А.А. Кроником и Е.А. Кроник [13]. Есть опыт использования графических приемов для анализа отношений в учебной группе «Рисунок малой группы» [22]. Авторы довольно подробно анализируют возможные способы прорисовки и интерпретации групповых отношений с помощью схематичных изображений. Исследования с использованием графических приемов показали их эффективность для анализа имплицитных элементов отношения к себе и другим, что дало нам идею рассмотреть возрастную динамику графического отображения основных идентификационных общностей.

Материалы и методы

Всего в исследовании приняли участие 282 человека разных возрастов – от 7 лет и старше. Это школьники с 1-го по 11-й классы разных образовательных учреждений и студенты 1–4-го курсов высших учебных заведений, работающие взрослые старше 25 лет. Количество человек в каждой возрастной группе – 25–42 (табл. 1).

Для диагностики графической репрезентации социальной идентичности совместно с М.С. Мышкиной разработана специальная процедура, которая была обозначена как «Графический тест идентичности» (ГТИ). Участники должны были изобразить на листе А4 с помощью шести кругов себя и пять общностей: семью, свой класс (учебную группу), место проживания (Самара), страну проживания (Россия), людей всего мира. Общности выбраны на основании обязательной включенности в них участников исследования, как минимум на формальном уровне. Инструкция включала фразу: «круги могут быть разных размеров, по-разному располагаться на листе и друг относительно друга». Список предложенных для изображения кругов предьявлялся в письменном виде и был во время выполнения задания на виду. Инструкция повторялась дважды и дополнительно по запросу. В процессе рисования испытуемый подписывал каждый круг.

Основные критерии оценки – диаметр каждого круга в миллиметрах (6 показателей); расстояния между центрами кругов: Я – семья, Я – класс... семья – класс, семья – город проживания... и пр. (15 показателей). Итого – 21 показатель. Величина круга интерпретируется как символ субъективной значимости социального объекта; расстояние между рисунком «Я» и другими нарисованными объектами – как степень включенности/невключенности в соответствующую социальную общность, эмоциональная близость/далекость с этим объектом.

Далее использован алгоритм факторного анализа рисунков методом главных компонент для проведения процедуры типизации респондентов по сходству их количественных показателей (программа IBM SPSS Statistics 19) [23].

Результаты исследования

В табл. 1 представлены средние значения диаметров кругов, обозначающих разные социальные объекты для разных возрастных групп. В таблице отмечен уровень значимости различий диаметров рисунков между возрастными группами, определенный с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Сравнение для оценки значимости различий проведено между возрастной группой и следующей за ней возрастной группой. Так, сравнивались размеры рисунков участников исследования из 1-го и 3-го класса, из 3-го и 4-го класса, из 4-го и 6-го класса и т. д. Из таблицы видно, что возрастных значимых различий не обнаружено для графической репрезентации идентичности с заданными социальными объектами между 6-м и 7-м классами, а также 9-м и 11-м классами.

Таблица 1

Усредненные диаметры кругов, обозначающих разные социальные объекты, мм

Группа	Социальные объекты на рисунках						SD	Всего человек (282)
	Я	Семья	Класс	Город	Страна	Все люди		
1 класс	24,3*	24,0***	21,4***	19,9***	21,0***	21,6***	3,9***	37
3 класс	36,4	49,1	52,1*	67,7***	83,0***	91,7**	24,7	26
4 класс	31,4*	50,4	40,2	46,0	55,6	63,3	19,0	28
6 класс	44,5	62,0	44,1	53,2	69,2	80,8	26,2	25
7 класс	33,8	49,7	42,0	56,7	72,6	91,9*	36,4*	31
9 класс	30,9	43,4	27,6	41,4	52,3	46,1	17,1	32
11 класс	37,8	48,9*	33,2	51,2	61,9	70,3	25,6	35
Студенты	29,2	35,6**	34,0**	45,8***	63,8***	74,3***	23,6***	42
Взрослые	33,0	52,1	51,6	72,1	121,2	138,3	50,7	26

Примечание: Знаками обозначены уровни значимости: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ при сравнении возрастной группы со следующей по возрасту.

Из табл. 1 видно, что в первом классе дети рисуют символы разных социальных объектов чаще всего практически одинаковых размеров (19,9–24,3 мм), только круги «Я» и «Семья» в среднем на 3–4 мм крупнее остальных. Усредненное стандартное отклонение размеров рисунков (SD) для каждого ребенка в возрастной группе 1-го класса равно 3,9.

В других возрастных группах разброс размеров (SD) составляет от 17,1 мм (9-й класс) до 50,7 мм (работающие), что говорит о заметной дифференциации в размерах кругов в более старших возрастных группах. Использование t-критерия Стьюдента для сравнения размера рисунков в первом и третьем классах показало высокую значимость различий при сравнении диаметров кругов «Я» и других социальных объектов. То есть к 3му классу социальные объекты приобретают для детей дифференцированную субъективную значимость.

В школьном возрасте таких ярких различий между группами мы больше не обнаружили. Резкий переход в размерах рисунков наблюдаем при сравнении групп студентов и работающих взрослых. Как видно из табл. 1, у работающих все круги за исключением «Я» значимо крупнее.

Таблица позволяет проследить направленность изменений субъективной значимости «Я» и социального объекта «Семья». Максимального среднегруппового размера круги «Я» и «Семья» достигают к 6-му классу (44,5 и 62,0 мм соответственно). Работающие взрослые используют самый большой круг для обозначения общности «Все люди» (138,3 мм). Часто этот круг включает в себя остальные объекты и круг «Я» в том числе.

Нелинейность возрастных изменений в графическом изображении социальных идентификационных объектов, а также заметная разница между рисунками внутри каждой возрастной группы позволили нам выдвинуть гипотезу о существовании дополнительных факторов, влияющих на общую конфигурацию графического изображения социальных объектов.

Для факторного анализа методом главных компонент с вращением Varimax (нормализация по Кайзеру) были взяты результаты (21 критерий) группы студентов из 42 человек, матрица 21×42. Факторный анализ позволил извлечь четыре фактора, где доля объясненной дисперсии составляет 82,8 %. В результате факторизации переменных и вращения факторов, которое сошло за 6 итераций, получили хорошо структурированную матрицу.

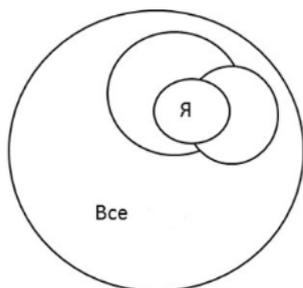
Чтобы определить основания, по которым факторный анализ сгруппировал респондентов в четыре группы, и дать содержательные названия факторам, мы проанализировали особенности рисунков для каждой группы человек, объединенных в один фактор. Средние значения диаметров рисунков для каждой группы и стандартные отклонения представлены в табл. 2.

Таблица 2

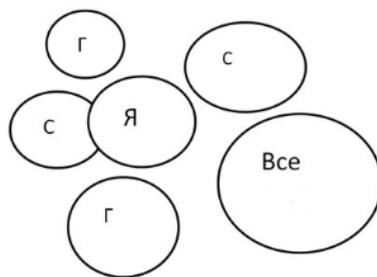
Средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) размеров рисунков социальных объектов, мм

Рисунок	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3		Фактор 4	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Я	17,5	9,1	45,9	16,9	24,6	24,2	51,5	32,4
Семья	30,1	15,1	51,4	9,8	25,1	11,5	57,5	21,6
Группа	34,8	22,3	48,4	11,0	26,6	15,1	24,3	10,1
Город	60,8	34,3	52,6	10,1	30,6	16,8	27,5	8,7
Страна	96,7	36,8	52,0	10,3	44,3	30,6	35,0	8,9
Все люди	138,4	45,7	51,3	8,6	43,6	27,5	35,3	10,9
M диаметра	63,0	27,2	50,3	11,1	32,0	21,0	38,5	15,4

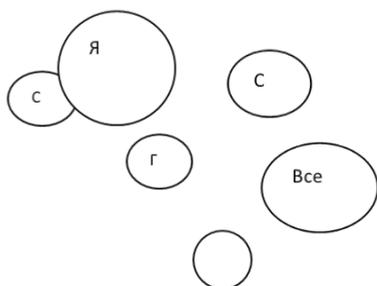
Примеры рисунков и их отличительные особенности представлены на рисунке.



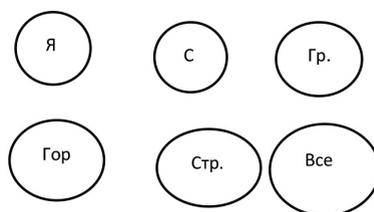
а
Круги с пересекающимися границами. «Я» включено в несколько групп. Размеры кругов увеличиваются от «Я» к «Все люди»



б
Круги имеют размеры, символически отражающие размер общности. «Я» не включено в другие общности



в
Размер круга «Я» преобладает над размерами социальных объектов. Средний диаметр круга «Я» – 51 мм



г
Круги расположены рядами в порядке предъявления, не имеют пересечений, нет дифференциации в размерах социальных объектов

Обобщенные типы рисунков: *а* – множественная социальная идентичность; *б* – иерархичная социальная идентичность; *в* – эгоцентрическая социальная идентичность; *г* – диффузная социальная идентичность

В соответствии с характерными чертами рисунков мы дали содержательные обозначения факторам.

Фактор 1. Из табл. 2 видно, что размер кругов увеличивается от круга «Я» ($17,5 \pm 9,1$ мм) к кругу «Все люди» ($138,4 \pm 45,7$ мм). Другие использованные показатели, отражающие расстояния между центрами кругов, – небольшие в сравнении с другими группами испытуемых ($20,5 \pm 19,7$ мм). Пример типичного расположения кругов на листе представлен на рисунке *а*. Круг «Я» включен в несколько других кругов. Этот фактор обозначен как множественная социальная идентичность (МСИ).

Фактор 2. Средние диаметры кругов, обозначающих разные общности, в этой группе испытуемых практически равны – от 45,9 до 52,0 мм (см. табл. 2). Круги не пересекаются, не включены друг в друга. Пример расположения представлен на рисунке *г*. Среднее расстояние между кругами большое – $117,1 \pm 28,1$ мм. Этот фактор обозначен как диффузная социальная идентичность (ДСИ).

Фактор 3. Средний размер кругов увеличивается от круга «Я» к кругу «Все люди» от $24,6 \pm 24,2$ до $43,6 \pm 27,5$ мм. Расстояния между центрами кругов также большие – $76,6 \pm 36,7$. Пример представлен на рисунке б. По размерам рисунки этой группы испытуемых похожи с МСИ, но круги не пересекаются, не включены друг в друга. Фактор обозначен как иерархичная социальная идентичность (ИСИ).

Фактор 4. Здесь самыми крупными кругами являются «Я» размером $51,5 \pm 32,4$ и «Семья» размером $57,5 \pm 21,6$ мм. Остальные круги меньшего диаметра; так, круг «Все люди» – $35,3 \pm 10,9$ мм. Типичное расположение кругов показано на рисунке в. Фактор обозначен как эгоцентрическая социальная идентичность (ЭСИ).

В табл. 3 представлено процентное соотношение респондентов, отнесенных к разным типам социальной идентичности в соответствии с выделенными факторами.

Таблица 3

Количество человек с разным типом социальной идентичности в каждой возрастной группе (%) и результаты расчетов критерия χ^2

Группа	Типы социальной идентичности (факторы)				$\chi^2_{\text{Эмп.}}$ между возрастными группами	Всего, %
	МСИ	ИСИ	ЭСИ	ДСИ		
1 класс	2,1	16,7	12,5	68,8	80,1***	100,0
3 класс	12,9	67,7	0,0	19,4	39,8***	100,0
4 класс	0,0	58,3	5,6	36,1	42,4***	100,0
6 класс	23,3	26,7	20,0	30,0	2,7	100,0
7 класс	25,0	37,5	20,0	17,5	10,1*	100,0
9 класс	10,5	47,4	21,1	21,1	14,5**	100,0
11 класс	32,4	32,4	21,6	13,5	12,4**	100,0
Студенты	38,6	20,5	11,4	29,5	13,3**	100,0
Работающие взрослые	53,8	15,4	19,2	11,5	80,1***	100,0
Всего человек	57	95	36	97		282
$\chi^2_{\text{Эмп}}$ сравнение с теоретическим распределением	41,0***	19,9**	22,9***	67,0***		

Примечание: Знаками обозначены уровни значимости * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.
Критические значения $\chi^2 = 7,8; 11,3; 16,3$ для разных уровней значимости при $v=3$.
Критические значения $\chi^2 = 14,1; 18,4; 24,3$ для разных уровней значимости при $v=7$.

По данным табл. 3 можно проследить возрастную динамику представленности разных типов социальной идентичности, их соотношение в обследованных возрастных группах.

Для оценки статистической значимости разницы количественной представленности типов идентичности в возрастных группах использован χ^2 -критерий. Сравнение проведено попарно: распределение 1-го класса сравнивалось с распределением 3-го, распределение 3-го класса – с распределением 4-го и т. д.

В результате отмечены возрастные особенности появления и преобладания разных типов социальной идентичности. Так, в 1-м классе в подавляющем

большинстве случаев дети делают простые, недифференцированные рисунки (ДСИ). К 3–4-му классу ведущим становится иерархический тип социальной идентичности (ИСИ). К старшим классам учащиеся начинают осознавать свою включенность в другие социальные общности, что отражается в увеличении количества рисунков, относящихся к типу множественной социальной идентичности (МСИ). Значимые различия в представленности типов социальной идентичности не обнаружены только между 6-м и 7-м классами ($\chi^2 = 2,7$), в которых все типы представлены почти равномерно.

Дополнительно мы использовали критерий χ^2 для сравнительной оценки с теоретическим распределением участников эксперимента с каждым типом социальной идентичности (по столбцам). В табл. 3 это строка « $\chi^2_{\text{эмп}}$ сравнение с теоретическим распределением». Этот расчет позволил подтвердить вывод о том, что на представленность типа социальной идентичности влияет возраст, так как все эмпирические значения критерия χ^2 оказались значимыми.

Обсуждение и заключение

Использование графических изображений социальных общностей, в которые включен человек, позволяет выявить осознаваемые и неосознаваемые аспекты социальной идентичности.

В графических изображениях отражается возрастная динамика «освоения» тех или иных компонентов социальной идентичности: с возрастом рисунки меняют свои размеры, меняется дистанция между рисуночными символами социальных объектов. Выявленные нами индивидуальные различия графической репрезентации социальной идентичности согласуются с похожими исследованиями Г.Р. Маркус [12], Т. Картер, Т. Гиловича [16]. Так, Г.Р. Маркус использовала бланк, на котором в центре расположен круг «Я» 5 см в диаметре. На том же бланке она просила испытуемых рисовать родных и значимых других в виде кругов, что интерпретировалось как степень знакомства и психологической близости автора рисунка с указанными субъектами [12].

В экспериментах Т.Дж. Картер и Т. Гиловича (Чикаго, США) выявлено, что расстояние между кругами отражает значимость событий, которые располагаются тем ближе к Я-кругу, чем более субъективно важными являются [16].

Факторный анализ рисунков позволил выявить и описать четыре типа социальной идентичности. Множественный и иерархичный типы социальной идентичности относятся к осознанной ее форме. Диффузный тип идентичности интерпретируется как недифференцированный способ восприятия социальных общностей (ингрупп), отношение к ним является или неактуальным (для взрослых), или еще не интериоризованным (для детей).

Рассмотрим психологические характеристики типов социальной идентичности.

Множественная социальная идентичность отражает принципиальное многообразие представлений человека о себе и общностях, в которые он включен. Такая идентичность позволяет человеку использовать опыт нахождения в одной группе для адаптации в другой и, не отказываясь от прошлого, вносить вклад в общность, с которой связано его будущее. Множественная социальная идентичность человека является способом развития его уникальной человеческой сущности [24]. МСИ появляется примерно в 6-м классе (23,3 % опрошенных), затем это число с каждым годом растет, но даже среди работающих взрослых

только половина (53,8 %) может быть отнесена к этому типу социальной идентичности (МСИ). В нашей выборке в 9-м классе вместо теоретически ожидаемых 25–30 % опрошенных эта доля оказалась в два раза меньше (10,5 %), что требует дополнительных возрастных исследований для определения случайности/неслучайности такого результата, рассмотрения социальных факторов (социально-психологическая атмосфера в классе, отсутствие примера в конкретном классе), которые могли повлиять.

Иерархичная социальная идентичность характеризуется осознанностью человеком многоуровневого строения мира людей, пониманием существования общностей малого, среднего и большого форматов. Этот тип идентичности согласуется с этапом коммитмента – то есть заинтересованного внимания к социальной структуре общества и поиска себя в ней [25]. У большинства школьников ИСИ появляется в возрасте 10–11 лет (3-й класс, 67,7 % опрошенных; 4-й класс, 58,3 %). Затем, к 6–7-му классам, часть представителей иерархического типа идентичности «дозревает» до человека с множественной социальной идентичностью. Начиная с 6-го класса в каждой возрастной группе совместная доля МСИ и ИСИ составляет 50–60 %.

Эгоцентрическая социальная идентичность репрезентирует некоторую инфантильность восприятия соотношения персонального и социального мира. Для ЭСИ обнаруживается сниженная способность учитывать и осознавать свою включенность в другие сообщества. Такой тип социальной идентичности характерен для подросткового и раннего юношеского возраста (с 6-го по 11-й класс). Другие люди и общности в этом возрасте часто кажутся малозначимыми, менее ценными, чем сам человек. Можно предположить, что эгоцентрический тип социальной идентичности не является закономерным этапом развития идентичности и отражает специфические условия социализации.

Диффузная социальная идентичность. Для людей с идентичностью такого типа характерным является отсутствие (вытеснение, неосознанность, неактуальность) интереса к социуму, уплощенное восприятие других людей, групп и в конечном счете себя. В возрасте 7–9 лет такой еще недифференцированный способ мировосприятия является возрастной нормой (68,6 % опрошенных). В других возрастных группах доля ДСИ составляет от 11,5 % (у работающих взрослых) до 30–36,1 % (у подростков). Такой тип рисунка у тех, кто старше 11 лет, может быть понят как инфантилизм или сопротивление диагностике. Возможно, это временный этап разочарований и апатии в отношении социальной жизни, вызванный стрессом [6].

При интерпретации рисунков следует учитывать легкость изменения типа рисунка в зависимости от актуального состояния респондента. Человеку часто достаточно посмотреть на чей-то «более продвинутый» рисунок, чтобы у него появилось желание нарисовать так же. То есть интуитивно респонденты понимают, что рисунки осознанного характера более содержательны, чем диффузные. Эгоцентрические рисунки отражают позицию автора, поэтому менее подвержены динамичным изменениям.

Для интерпретации графической репрезентации идентичности могут быть использованы дополнительные параметры. Например, круги общностей, которые нарисованы выше, чем «Я», являются для автора более авторитетными и значимыми [20, 26]. Расстояние от центра «Я» до центров других заданных кругов

интерпретируется как степень психологической близости/далекости [13]. Есть признаки эмоционального неблагополучия в рисунках [22]. Например, какой-то социальный объект (семья, учебная группа) нарисован непропорционально мелко. Такой рисунок говорит об эмоциональном конфликте с данной общностью, требует психолого-педагогического внимания к его автору.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Графическая репрезентация социальной идентичности является информативным материалом для анализа возрастных особенностей восприятия себя как члена той или иной социальной общности.
2. Сравнительный анализ рисунков, созданных в разных возрастных группах, позволил выявить значимые различия в размерах и положении круга, изображающего себя относительно других социальных объектов.
3. В возрасте 7–8 лет (1-й класс) только отдельные дети воспринимают себя как представителя ингруппы. Такой группой для них в первую очередь является семья, затем учебный класс. К концу начальной школы большинство детей начинает осознавать размерное соотношение таких общностей, как населенный пункт и страна проживания, понимают группу «Все люди» как самую большую, что характеризует становление иерархичной социальной идентичности.
4. С 9–10 до 12–14 лет (с 3-го по 6–7-й класс) наибольшей субъективной значимостью начинает обладать учебная ингруппа, появляются идеи изображать себя как часть не только семьи, но и класса, что характерно для развития множественной социальной идентичности.
5. Множественная социальная идентичность является преобладающей у работающих взрослых и студентов. Вместе с тем не все взрослые актуально осознают свою одновременную включенность в разные общности. В каждой возрастной группе, и среди взрослых в том числе, есть люди, изображающие общности как не различающиеся по размеру и субъективной значимости.
6. Эгоцентрическая социальная идентичность проявляется в том, что общности (в том числе и «Все люди») не воспринимаются как значимые и актуальные. Во всех возрастных группах примерно каждый пятый воспринимает и изображает себя как наиболее значимый объект по сравнению с более мелкими, то есть менее субъективно значимыми социальными объектами.
7. Предлагаемый способ графической репрезентации социальной идентичности может быть положен в основу разработки диагностической методики (ГТИ), использован в педагогической или психолого-консультационной практике как экспресс-метод оценки психологического благополучия группы в целом и каждого ее члена в отдельности, а также может применяться для оценки эффективности психолого-педагогической работы с группой, направленной на социальное развитие.

Библиографический список

1. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006.
2. *Tajfel H. Experiments in intergroup discrimination. Scientific american. 1970. Vol. 223. No. 5. Pp. 96–103.*
3. *Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Модель измерения ингрупповой идентификации: проверка на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 4. – С. 143–157. DOI: 10.54359/ps.v7i34.630.*

4. Гаврилова Т.А., Глушак Е.В. К вопросу об адаптации методики объективного измерения статуса эго-идентичности Дж.Р. Адамса // Психологическая диагностика: Научно-методический и практический журнал. – 2009. – № 5. – С. 53–59.
5. Berzonsky M.A. Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. *Handbook of Identity Theory and Research*. eds S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles. New York: Springer. 2011. Pp. 55–77. DOI: 10.1007/978-1-4419-7988-9_3.
6. Белинская Е., Бронин И. Адаптация русскоязычной версии опросника стилей идентичности М. Берзонски // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 34. – С. 12. DOI: 10.54359/ps.v7i34.630.
7. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*. 1966. Vol. 3. No. 5. Pp. 551–558. DOI: 10.1037/h0023281
8. Титарко С.А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии // Психологическая диагностика. – 2009. – № 1. – С. 1–39.
9. Кузьмин М.Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 61–75. DOI: 10.17223/17267080/58/4
10. Гудзовская А.А., Мышкина М.С. Диагностика идентичности: «Тест двадцати высказываний» (ТДВ). – Самара: Изд-во Самарского университета, 2023. – Т. 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://repo.ssau.ru/handle/Uchebnye-izdaniya/Diagnostika-identichnosti-Test-dvadcati-vyskazyvanii-TDV-104289> (дата обращения: 16.10.2023).
11. Sandstrom K.L. et al. Symbols, selves, and social reality: A symbolic interactionist approach to social psychology and sociology. Oxford University Press Edition 4th ed. 2013.
12. Markus H. Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology*. 1977. Vol. 35. No. 2. Pp. 63. DOI: 10.1037/0022-3514.35.2.63
13. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: вы, мы, он, ты, я. – М.: Мысль, 1989. – 208 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000002/> (дата обращения: 27.04.2023).
14. Севостьянов Д.А. Гендерная идентичность: графическая диагностика // Женщина в российском обществе. – 2009. – № 3. – С. 97–105 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-identichnost-graficheskaya-diagnostika> (дата обращения: 27.04.2023).
15. Емелин В., Рассказова Е., Тхостов А. Информационные технологии в структуре идентичности человека: возможности и ограничения рисуночной методики // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 45. DOI: 10.54359/ps.v9i45.493
16. Carter T.J., Gilovich T. I am what I do, not what I have: the differential centrality of experiential and material purchases to the self. *Journal of personality and social psychology*. 2012. Vol. 102. No. 6. Pp. 1304. DOI: 10.1037/a0027407
17. Ziller R.C. The Social Self: Pergamon General Psychology Series. Elsevier, 2013. Vol. 18. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-017250-7.50023-5> (accessed April 27, 2023).
18. Бубнов А.Л. Опыт применения графической диагностики при изучении социальной идентичности группового субъекта // Вестник научной сессии факультета философии и психологии. – 2020. – С. 51–58.
19. Long B.H., Ziller R.C., Henderson E.H. The Self Social Symbols Tasks. N.Y., 1968.
20. Long B.H., Henderson E.H., Ziller R.C. Developmental changes in the self-concept during middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967. No. 13 (3). Pp. 201–215. <https://psycnet.apa.org/record/1968-02415-001> (accessed April 27, 2023).
21. Меджидова С.М. Психологические типы. Типология «69». – Баку, 2001 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychology.az/blankAv1.php> (дата обращения: 07.04.2020).
22. Агеенкова Е.К., Дранеза А.В. Проективная методика «Рисунок малой группы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://psylist.net/promet/rimalgro.htm> (дата обращения: 02.02.2022).

23. Воронин Г.Л. Еще раз о «кластерах на факторах» // Социологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 21–34.
24. Белинская Е.П. Проблема изменчивости / константности представлений человека о себе: социально-психологический взгляд // Психология и психотехника. – 2013. – № 4. – С. 320–327.
25. Гудзовская А.А., Мышкина М.С. ИмPLICITная расовая идентичность российских школьников на этапе коммитмента // Российский психологический журнал. – 2021. – № 1. – С. 91–105. DOI: 10.21702/rpj.2021.1.7
26. Пашкова Я.А., Гайдар К.М. Возможности качественных методов диагностики в исследовании групповой субъектности семьи // Южно-российский журнал социальных наук. – 2020. – Т. 21. – № 4. – С. 134–154.

References

1. Erikson E.G. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Moscow: Flinta Publ., 2006.
2. Tajfel H. Experiments in intergroup discrimination. *Scientific american*. 1970. Vol. 223. No. 5. Pp. 96–103.
3. Agadullina E.R., Lovakov A.V. Model' izmereniya ingruppovoi identifikatsii: proverka na rossiiskoi vyborke [Measurement Model of Ingroup Identification: Validation in Russian Samples]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. 2013. Vol. 10. No. 4. Pp. 143–157. DOI: 10.54359/ps.v7i34.630.
4. Gavrilova T.A., Glushak E.V. K voprosu ob adaptatsii metodiki ob»ektivnogo izmereniya statusa ego-identichnosti Dzh.R. Adamsa [On the issue of adapting the methodology for objective measurement of ego-identity status by J.R. Adams]. *Psikhologicheskaya diagnostika: Nauchno-metodicheskiy i prakticheskiy zhurnal*. 2009. No. 5. Pp. 53–59.
5. Berzonsky M.A. Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. *Handbook of Identity Theory and Research*. eds S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles. New York: Springer. 2011. Pp. 55–77. DOI: 10.1007/978-1-4419-7988-9_3.
6. Belinskaya E.P., Bronin I.D. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika stilei identichnosti M. Berzonski [Adaptation of the Russian version of M. Berzonsky's Identity Style Inventory]. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 2014. Vol. 7. No. 34. P. 12. DOI: 10.54359/ps.v7i34.630.
7. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*. 1966. Vol. 3. No. 5. Pp. 551–558. DOI: 10.1037/h0023281
8. Tatarko S.A. Izmerenie identichnosti v ramkakh statusnoi modeli Dzh. Marsii [Measuring identity within the framework of the status model of J. Marcia]. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 2009. No. 1. Pp. 1–39.
9. Kuz'min M.Yu. Sravneniye identichnosti mladshikh shkol'nikov, podrostkov i lits yunosheskogo vozrasta [Comparison of the identity of primary schoolchildren, adolescents and young adults]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*. 2015. No. 58. Pp. 61–75. DOI: 10.17223/17267080/58/4
10. Gudzovskaya A.A., Myshkina M.S. Diagnostika identichnosti: "Test dvadtsati vyskazyvaniy" (TDV) [Identity diagnostics: "Twenty Statements Test" (TDV)]. Samara: Izd-vo Samarskogo universiteta, 2023. <http://repo.ssau.ru/handle/Uchebnye-izdaniya/Diagnostika-identichnosti-Test-dvadcati-vyskazyvaniy-TDV-104289> (accessed October 16, 2023).
11. Sandstrom K.L. et al. Symbols, selves, and social reality: A symbolic interactionist approach to social psychology and sociology. Oxford University Press Edition 4th ed. 2013.
12. Markus H. Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology*. 1977. Vol. 35. No. 2. Pp. 63. DOI: 10.1037/0022-3514.35.2.63
13. Kronik A.A., Kronik E.A. V glavnykh rolyakh: vy, my, on, ty, ya [Starring: you, us, him, you, me]. Moscow: Mysl' Publ., 1989. 208 p. <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000002/> (accessed April 27, 2023).

14. *Sevostyanov D.A. Sevost'yanov D.A. Gendernaya identichnost': graficheskaya diagnostika* [Gender identity: graphic diagnostics]. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*. 2009. No. 3. Pp. 97–105. <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-identichnost-graficheskaya-diagnostika> (accessed April 27, 2023).
15. *Emelin V., Rasskazova E., Tkhostov A. Informatsionnyye tekhnologii v strukture identichnosti cheloveka: vozmozhnosti i ogranicheniya risunochnoy metodiki* [Information technologies in the structure of human identity: possibilities and limitations of drawing techniques]. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 2016. Vol. 9. No. 45. DOI: 10.54359/ps.v9i45.493
16. *Carter T.J., Gilovich T. I am what I do, not what I have: the differential centrality of experiential and material purchases to the self*. *Journal of personality and social psychology*. 2012. Vol. 102. No. 6. Pp. 1304. DOI: 10.1037/a0027407
17. *Ziller R.C. The Social Self: Pergamon General Psychology Series*. Elsevier, 2013. Vol. 18. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-017250-7.50023-5> (accessed April 27, 2023).
18. *Bubnov A.L. Opyt primeneniya graficheskoy diagnostiki pri izuchenii sotsial'noy identichnosti gruppovogo sub'yekta* [Experience in using graphic diagnostics in the study of the social identity of a group subject]. *Vestnik nauchnoy sessii fakul'teta filosofii i psikhologii*. 2020. Pp. 51–58.
19. *Long B.H., Ziller R.C., Henderson E.H. The Self Social Symbols Tasks*. N.Y., 1968.
20. *Long B.H., Henderson E.H., Ziller R.C. Developmental changes in the self-concept during middle childhood*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967. No. 13 (3). Pp. 201–215. <https://psycnet.apa.org/record/1968-02415-001> (accessed April 27, 2023).
21. *Medzhidova S.M. Psikhologicheskiye tipy. Tipologiya «69»* [Psychological types. Typology «69»]. Baku, 2001. <http://www.psychology.az/blankAv1.php> (accessed April 7, 2020).
22. *Ageyenkova E.K., Drapeza A.V. Proyektivnaya metodika «Risunok maloy gruppy»* [Projective technique Small group drawing]. <http://psylist.net/promet/rimalgro.htm>. (accessed February 2, 2022).
23. *Voronin G.L. Eshche raz o «klasterakh na faktorakh»* [Once again about “clusters on factors”]. *Sotsiologicheskiy zhurnal*. 2010. No. 3. Pp. 21–34.
24. *Belinskaya E.P. Problema izmenchivosti / konstantnosti predstavleniy cheloveka o sebe: sotsial'no-psikhologicheskiy vzglyad* [The problem of variability / constancy of a person's ideas about himself: a socio-psychological view]. *Psikhologiya i psikhotekhnika*. 2013. No. 4. Pp. 320–327.
25. *Gudzovskaya A.A., Myshkina M.S. Implitsitnaya rasovaya identichnost' rossiyskikh shkol'nikov na etape kommitmenta* [Implicit racial identity of Russian schoolchildren at the stage of commitment]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 2021. No. 1. Pp. 91–105. DOI: 10.21702/rpj.2021.1.7
26. *Pashkova Ya.A., Gaydar K.M. Vozmozhnosti kachestvennykh metodov diagnostiki v issledovanii gruppovoy sub'yektnosti sem'i* [Possibilities of qualitative diagnostic methods in the study of group subjectivity of the family]. *Yuzhno-rossiyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk*. 2020. Vol. 21. No. 4. Pp. 134–154.

Информация об авторе

Алла Анатольевна Гудзовская, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная психология», Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (Самарский университет); старший научный сотрудник Академии для одаренных детей (Наяновой), Самара, Российская Федерация. E-mail: aag_1@rambler.ru
ORCID 0000-0002-3590-8786

Information about the author

Alla A. Gudzovskaya, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Social Psychology Department, Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev (Samara University); Senior Researcher in the Academy for Gifted Children (Nayanova), E-mail: aag_1@rambler.ru
ORCID 0000-0002-3590-8786

ИМПЛИЦИТНЫЙ ЭФФЕКТ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

© С.В. Хусаинова

Федеральный научный центр
психологических и междисциплинарных исследований (Казанский филиал)
Российская Федерация, 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12

Поступила в редакцию 12.10.2023

Окончательный вариант 27.11.2023

■ Для цитирования: Хусаинова С.В. ИмPLICITный фактор в экспериментальном изучении девиантного поведения подростков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 93-102. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.8>

Аннотация. Девиантное поведение в подростковом возрасте отмечалось родителями, педагогами и философами во все исторические времена, но имело описательный характер. Это социальное явление обрело актуальность для общества в связи с урбанизацией, а стало быть, с высокой плотностью расселения на ограниченной территории. Научное изучение общественно значимого феномена столкнулось с трудностями выявления неочевидных внутренних и средовых мотиваторов, побуждающих субъектов к отклоняющемуся поведению. Психологическая проблема усматривается в выявлении и валидной регистрации неявных факторов, стимулирующих субъекта к социально неодобряемым поступкам. Цель проведенного исследования – экспериментально выявить скрытые переменные, предрасполагающие к снижению отклонений в поведении подростков. Объект изучения – девиантное подростковое поведение. Задача – регистрировать имPLICITный эффект, снижающий результат воздействия в коррекционном тренинге. В опытах участвовали 43 волонтера в возрасте 14–15 лет. По наблюдаемым поведенческим признакам они были разделены на две группы: группа лиц с предпосылками девиантного поведения и группа с общественно приемлемым поведением. Для диагностических процедур были подобраны методики Басса – Дарки, Спилбергера – Ханина, В. Зунга и программа коррекции девиантности Г.И. Макарычевой. Достоверность результатов определялась по критериям Манна – Уитни и Вилкоксона, а также вычислялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате у подростков с предпосылками к девиантному поведению зафиксирован имPLICITный эффект – фасилитация (эффект Зайонца) в форме повышения тревожности в ситуации групповых коррекционных занятий.

Ключевые слова: подросток, отклоняющееся поведение, эксперимент, коррекционное воздействие, эффект Зайонца.

Исследование выполнено в рамках государственного задания FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

IMPLICIT EFFECT IN EXPERIMENTAL STUDYING OF THE DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

© S.V. Khusainova

Federal Scientific Center psychological and interdisciplinary research (Kazan branch)
12, Isaeva st., Kazan, Republic of Tatarstan, 420039, Russian Federation

Original article submitted 12.10.2023

Revision submitted 27.11.2023

■ For citation: Khusainova S.V. Implicit factor in the experimental study of the deviant behavior of adolescents. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(4):93–102. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.8>

Abstract. Deviant behavior in adolescence was noted by parents, teachers and philosophers at all historical times, but had a descriptive character. This social phenomenon has gained relevance for society in connection with urbanization, and therefore with the density of settlement in a limited area. The scientific study of a socially significant phenomenon has encountered difficulties in identifying non-obvious internal and environmental motivators that encourage subjects to deviate behavior. The psychological problem is seen in the identification and valid registration of implicit factors that stimulate the subject to socially disapproved actions. The aim of the study is to experimentally identify hidden variables that predispose to a decrease in deviations in the behavior of adolescents. The object of study is the deviant adolescent behavior. The task is to register an implicit effect that reduces the result of exposure in correctional training. 43 volunteers aged 14-15 years participated in the experiments. According to the observed behavioral signs, they were divided into two groups: a group of individuals with prerequisites for deviant behavior and a group of volunteers with socially acceptable behavior. For diagnostic procedures, the methods of Bass – Darka, Spielberger – Khanin, V. Zung, and the program of correction of deviance by G.I. Makartycheva were selected. The reliability of the results was determined by the Mann-Whitney and Wilcoxon criteria, and Spearman's rank correlation coefficient was calculated. The result is that adolescents with prerequisites for deviant behavior have an implicit effect – facilitation (the Zayonets effect) in the form of increased anxiety in the situation of group remedial classes.

Keywords: teenager, deviant behavior, experiment, corrective action, Zajonc effect.

The study was carried out within the framework of the state assignment FNRR-2021-0003 «The problem of deviant behavior in the system of modern human studies»

Введение

В настоящее время изучению отклоняющегося поведения уделяется большое внимание со стороны российских и зарубежных исследователей. Отмечается рост числа непредсказуемых реакций на воздействия социума: депрессивности, тревожности, агрессивности, враждебности личности.

В XX веке государственные службы проводили превентивную работу с подростками, склонными к девиантному поведению. Внимание ученых привлекает современная эпоха, насыщенная событиями, провоцирующими новые формы реактивного поведения молодежи. Узкая направленность на решение частных задач не позволяет исследователям показать системность причинно-следственных связей девиантности в объяснении его сложной социальной природы [1–3].

Обзор литературы

Одно из разрабатываемых направлений – теория психологической безопасности образовательной среды, снижающая риски ее участников. Теория направлена на формирование удовлетворенности личностно-доверительными отношениями, на сохранение психического и социального здоровья в педагогическом взаимодействии [4, 5]. Внесена своя лепта исследователями [6–8], объясняющими поведение субъектов из группы риска, которые манифестируют свою суверенность, нонконформизм, автономию.

Изучение поведенческих паттернов экспериментальным методом требует планирования и контроля переменных, объясняющих поведенческие отклонения. Одни предлагают рассматривать психофизиологическую составляющую отклонений, объясняя их проявления биологическими предпосылками. Другие с позиции психологических факторов определяют природу девиантности с опорой на врожденный интеллект. Также одной из контролируемых переменных признается воспитание детей в неблагополучных семьях. Основным признаком его возникновения у подростка – деформация социальных связей. Выявлены и описаны критерии, сепарирующие паттерны девиантности от уголовно наказуемых поступков [9–11]. Обоснованы внутренние детерминанты подростковой девиантности: неразвитый потенциал субъектной регуляции, самоуправления, рефлексии и коррекции своих достижений [12, 13]. Показана мотивационная доминанта подросткового периода, в котором выстраиваются ролевые отношения подчинения-доминирования, возрастные ограничения, морально-нравственные ценности [14].

Таким образом, в настоящее время обозначена особая проблема изучения причин проявления отклоняющегося поведения подростков, состоящая из разных форм незнания, которые могут выступить критериями коррекции в экспериментальном исследовании: недостаточная осведомленность о законодательных, правовых, культурных нормах, о личностных особенностях, психофизиологических возможностях, возрастных кризисах и др.

Стремление практикующих психотренеров получить быстрый ожидаемый коррекционный результат вызывает сомнение, ибо краткосрочный групповой тренинг не углубляется до субъектных паттернов, «консервированных» еще в раннем детстве. Катамнез состояний волонтеров, прошедших тренинг, подтверждает, что они относятся к подобным занятиям как ни к чему не обязывающему времяпрепровождению.

Цель проведенного нами исследования – экспериментально выявить скрытые переменные, предрасполагающие к снижению отклонений в поведении подростков.

Задача – зарегистрировать имплицитный эффект, снижающий результат воздействия в групповом коррекционном тренинге.

Теоретико-методологическая значимость исследования заключается в развитии концепции междисциплинарного изучения отклоняющегося поведения человека [15].

Практическая значимость исследования определена актуальностью изучения девиантного поведения в подростковом возрасте. Полученные результаты могут быть использованы исследователями в области изучения отклонений в поведении: психологами, педагогами-психологами, практиками, проводящими психологическое сопровождение подростков, склонных к девиантному поведению.

Материалы и методы

Для изучения изменения переживаний подростков использованы методы анализа, синтеза, интерпретации и теоретического описания результатов. В определении различий результатов экспериментальной и контрольной групп использовался статистический U-критерий Манна – Уитни, T-критерий Вилкоксона, коэффициент корреляции r Спирмена.

Выборку составили обучающиеся в количестве 43 человек в возрасте 15 лет. Использовались методика изучения агрессии Басса Дарки; методика изучения личностной и ситуативной тревожности Спилбергера – Ханина; методика депрессии В. Зунга в адаптации Т.И. Балашовой [16], программа коррекции девиантного поведения подростков Г.И. Макарычевой [17].

Результаты исследования

Успешная работа с отклонениями в поведении обуславливается методичным сопровождением подростка на протяжении всего времени пребывания его в образовательной организации. Методы коррекции в основном включают в себя индивидуальные консультации, тренинги развития, семейное взаимодействие, императивные меры, создание адаптационного климата в группе.

Важно то, что программа коррекции отклонений в поведении подростков должна быть методологически обоснована. Специалисты, которые будут проводить работу с обучающимися группы риска, должны обладать необходимыми личностными качествами для субъект-субъектного взаимодействия. Кроме того, девиантные отклонения имеют различную природу, что подразумевает индивидуальный подход не только в обучении, но и в групповых занятиях.

Ход эксперимента. В процессе изучения отклоняющегося поведения было проведено экспериментальное исследование, где проводилась работа по снижению агрессии, депрессии и тревожности подростков с выраженными отклонениями в поведении. В эксперименте участвовали 22 подростка, склонных к девиантному поведению, и 21 обычных подростка.

На первом этапе была проведена диагностика отклонений в поведении у групп обычных подростков и у групп склонных к отклонениям в поведении по трем заявленным методикам.

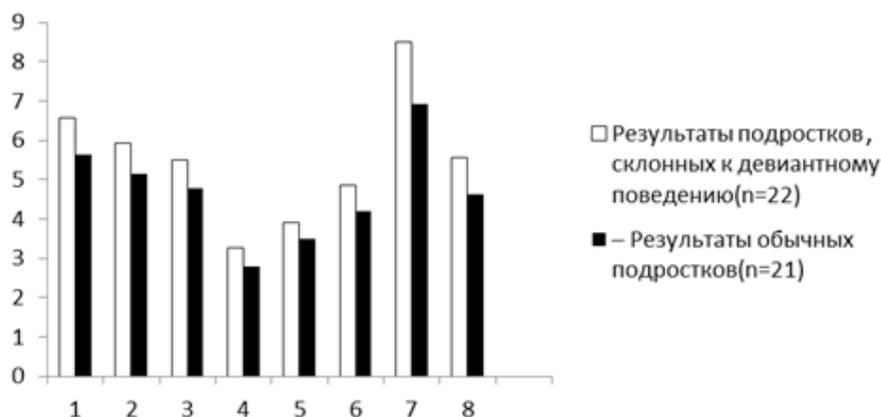


Рис. 1. Гистограмма средних показателей агрессивного поведения подростков:
 1 – физическая агрессия; 2 – косвенная агрессия; 3 – раздражение; 4 – негативизм;
 5 – обида; 6 – подозрительность; 7 – вербальная агрессия; 8 – чувство вины

На рис. 1 показано, что физическая и вербальная агрессия, подозрительность и чувство вины выражены в высоких показателях. У подростков, склонных к девиантному поведению, отмечен высокий уровень косвенной агрессии, а также негативизм, обида. Уровень агрессии выше, чем у обычных подростков. Выявлен высокий индекс агрессивности $21,07 \pm 2,41$, что говорит о наличии деструктивных тенденций. Высокий индекс враждебности $8,92 \pm 0,99$ у склонных к девиантному поведению указывает на реакцию, развивающую у подростка негативные оценки людей.

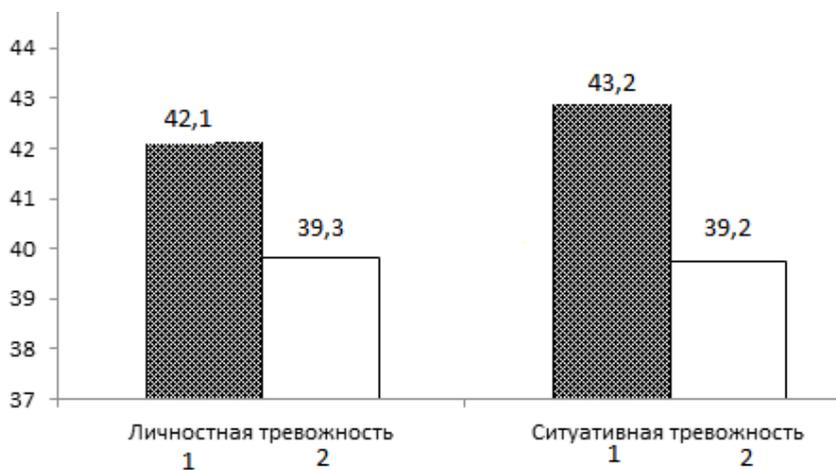


Рис. 2. Гистограмма показателей тревожности подростков:
 1 – результаты подростков, склонных к девиантному поведению; 2 – результаты обычных подростков

Подростки с девиантным поведением демонстрируют высокий индекс агрессивности, враждебности и тревожности (личностной и ситуативной). Можно констатировать тот факт (рис. 2), что личностная и ситуативная тревожность проявляется в двух группах – обычных и склонных к девиантному поведению. Но у подростков с девиантным поведением уровень личностной и ситуативной тревожности значимо выше.

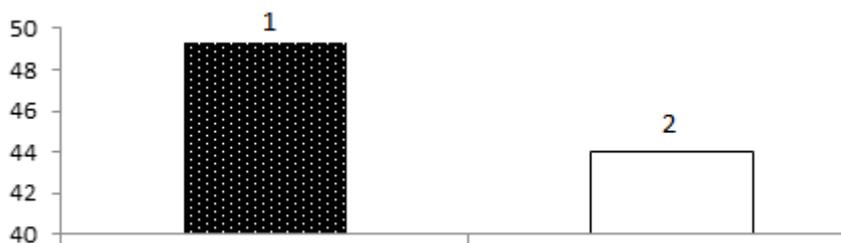


Рис. 3. Гистограмма показателей депрессии подростков:

1 – результаты подростков, склонных к девиантному поведению; 2 – результаты обычных подростков

На рис. 3 показатели депрессии ($49,28 \pm 0,95$) у подростков, склонных к девиантному поведению, указывают на наличие у них сниженного настроения.

Выявлено, что девиантные подростки склонны к физическим нападениям, обиде, косвенной агрессии, подозрительности, негативизму и чувству вины. В конфликтных ситуациях физическая агрессия у склонных к девиантному поведению возрастает. Словесные оскорбления – это следствие непринятия нормативных правил поведения, что проявляется в агрессивном самовыражении, криках и угрозах.

На основании полученных результатов склонных к девиантному поведению выявлены взаимосвязи индекса враждебности, депрессии и личностной тревожности (Кр. Спирмена $r = 0,68$ при уровне значимости $p \leq 0,05$). Выявлено, что при повышении личностной тревожности у одних подростков следует реакция враждебности, у других – повышается уровень депрессии.

На втором этапе была проведена тренинговая программа по уменьшению и коррекции эмоциональных проявлений подростков с отклонением в поведении. Программа включает в себя 9 занятий.

На третьем этапе эксперимента была проведена повторная диагностика по выявлению результатов программы, направленной на снижение отклонения в поведении подростков. По окончании программы ее участники выполнили контрольные нормативы по методам диагностики, которые проводились перед коррекцией.

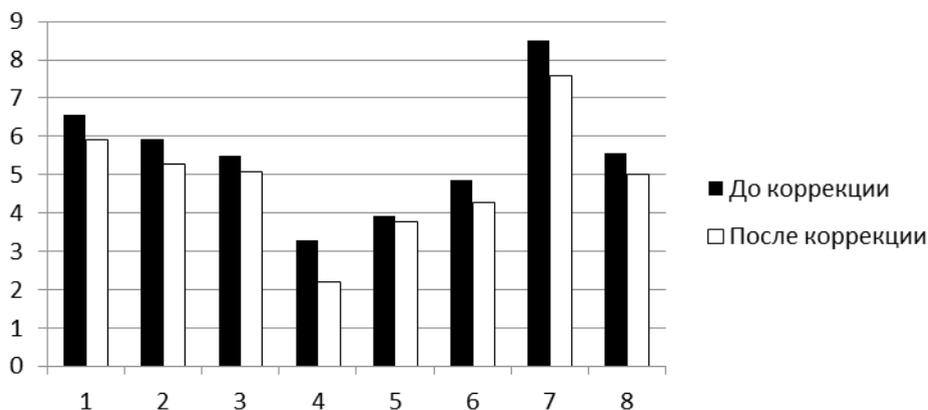


Рис. 4. Гистограмма агрессивного поведения подростков, склонных к девиантному поведению:

1 – физическая агрессия; 2 – косвенная агрессия; 3 – раздражение; 4 – негативизм; 5 – обида; 6 – подозрительность; 7 – вербальная агрессия; 8 – чувство вины

С использованием Т-критерия Вилкоксона выявлено снижение по показателям агрессивности, враждебности, кроме подозрительности (личностное качество, которое выражается в мнительности и склонности обвинять за свои опасения другого человека).

Выявлено (рис. 4) снижение негативизма, проявляющееся в понимании социальной нормативности, рефлексивности, физических нападениях и обидчивости ($p \leq 0,05$).

По окончании программы регистрировалось усиление ситуативной тревожности у подростков, склонных к девиантному поведению (рис. 5). Сравнительный анализ результатов тревожности у двух групп подростков показал значимые различия (Манна – Уитни $U_{\text{эмп.}} = 5,5$ при значимости $p \leq 0,05$).

По завершении коррекционной программы [17] изменения диагностических показателей статистически проверены на достоверность по методике В. Зунга и U-критерию Манна – Уитни ($U_{\text{эмп.}} = 4,5$, при $p \leq 0,05$). Индикатор позитивного состояния повысился.

В ходе коррекционной программы эксперты вели включенное наблюдение за поведением волонтеров. Отмечено, что подростки с повышенной тревожностью многократно уточняют, с какой целью и для кого нужно выполнять задания, и только после разъяснений включаются в деятельность. В противном случае молча саботируют исполнение.

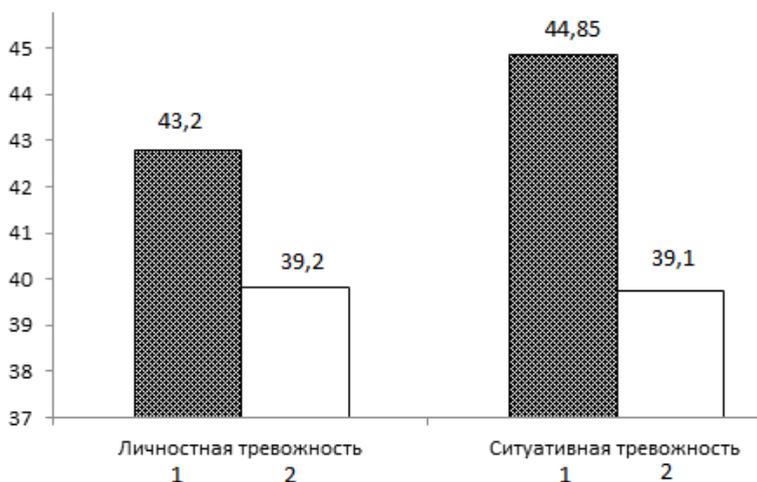


Рис. 5. Гистограмма тревожности подростков до и после коррекционной программы: 1 – результаты подростков, склонных к девиантному поведению; 2 – результаты подростков, не склонных к девиантности

Выявлено, что задания с неочевидными для них целями вызывают настороженность у девиантных подростков, а нередко и отторжение. Следует учесть, что авторитетами не признанной официально субкультуры общества они инструктированы скрывать свою причастность к сообществу. По его уставу разглашение правил корпорации карается жестоко. Поэтому диагностические процедуры с этой категорией волонтеров требуют осторожности со стороны психологов и постановки в инструкциях камуфлированных целей тестовых заданий. Принцип дифференциации подхода к испытуемому [18] позволяет установить сферу ментального опыта волонтера, а принцип

предельности – субъективную проблему, вызывающую его поведенческие отклонения [19]. При системном изучении личности выстраивается не только ее структура. Субъект рассматривается в индивидуальном развитии с учетом влияющих на него средовых и внутренних факторов [20].

Обсуждение и заключение

Для достижения достоверности экспериментальное исследование личности должно системно затрагивать все планы ее развития. В ходе групповой коррекционной работы с девиантными подростками обнаружился скрытый эффект фасилитации (эффект Зайонца) со всеми его характеристиками, что усиливает тревожность волонтера и снижает его индивидуальную результативность.

Экспериментальное исследование указывает на необходимость проведения коррекционных программ по снижению негативных переживаний подростков. Индивидуальная работа с подростками должна затрагивать все уровни развития личности, так как ее успешность зависит от системности планирования работы педагогов-психологов, а это – включение в план коррекционных программ, игр, работы с родителями и учет ведущей позиции образовательной организации для успешного сотрудничества в воспитательном процессе. Сопровождение подростков на всех возрастных ступенях позволит описать психологические особенности их поведения и определит уровень развития обучающихся.

Дальнейшие исследования необходимо направить на изучение тревожности, которую можно рассматривать как маркер развития внутренних переживаний, приводящих к отклонению в поведении.

Библиографический список

1. *Dollard J., Miller N.E., Doob L.W., Mowrer O.H., Sears R.R.* Frustration and Aggression. New Haven, CT, US: Yale University Press, 1939. 228 p.
2. *Skinner B.* Operant Behaviour. *History of Foreign Psychology, 30s–60s of the XX century.* Moscow, 1986. 85 p.
3. *Cornell D., Sheras P., Gregory A., Fan X.* A Retrospective Study of School Safety Conditions in High Schools Using the Virginia Threat Assessment Guidelines Versus Alternative Approaches. *School Psychology Quarterly.* 2009. No. 24 (2). Pp. 119–129. DOI: 10.1037/a0016182
4. *Баева И.А.* Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб.: Речь, 2002. – 275 с.
5. *Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., Debnam K.J., Johnson S.L.* Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health.* 2014. No. 84 (9). Pp. 593–604. DOI: 10.1111/josh.12186
6. *Гапонова С.А., Девятярова И.Н.* Коррекция девиантного поведения подростков во внешкольной деятельности // Человек. Преступление и наказание. – 2020. – Т. 28 (1–4), № 3. – С. 462–463.
7. *Гизатуллина Р.Р.* К вопросу об отклонениях в поведении несовершеннолетних и путях его преодоления // Законность и правопорядок в современном обществе. – 2019. – № 25. – С. 149–154.
8. *Клейберг Ю.А.* Основы психологии девиантного поведения: монография. – М.: ИП Петросян, 2022. – 446 с.
9. *Дворянчиков Н.В., Делибалт В.В., Казина А.О. и др.* Организация просветительской работы с родителями по вопросам профилактики девиантного поведения: метод. рекомендации для руководителей образовательных организаций. – М.: МГППУ, 2018. – 112 с.
10. *Пимонов В.А., Делибалт В.В., Дворянчиков Н.В., Малкин Д.А.* К вопросу о нормативно-правовом регулировании организации деятельности психолого-медико-педагогических

- комиссий в контексте профилактики правонарушений несовершеннолетних // Психология и право. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 95–109. [Электронный ресурс]. – URL: <http://search.proquest.com/docview/204636372?accountid=35419> (дата обращения: 14.10.2023). DOI: 10.17759/psylaw.2018080107
11. Briere F.N., Pascal S., Dupere V., Janosz M. School Environment and Adolescent Depressive Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study. *Pediatrics*. 2013. No. 131 (3). Pp. 702–708. <http://search.proquest.com/docview/204636372?accountid=35419> (accessed July 21, 2023).
 12. Barnard-Brak L., Paton V.O., Lan W.Y. Self-regulation across time of first-generation online learners. *Research in Learning Technology*. 2010. No. 18 (1). Pp. 61–70.
 13. Khusainova S.V., Palekha Y.S. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers). *Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th*. Seville, Spain, 2019. Pp. 3670–3675.
 14. Голубева Е.В., Истратова О.Н., Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В. Развитие современных подростков в условиях семейного неблагополучия: монография / Под ред. О.Н. Истратовой. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2015. – 176 с.
 15. Хусаинова С.В. Концепция междисциплинарного изучения отклоняющегося поведения человека // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 5 (154). – С. 244–253.
 16. Хусаинова С.В. Психодиагностическое и технологическое обеспечение изучения отклоняющегося поведения. – Казань: Изд-во Института педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. – 125 с.
 17. Макарьичева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.
 18. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации. – М. [и др.]: Питер, 2007. – 448 с.
 19. Хусаинова С.В. Потенциал предельного подхода в изучении отклонений в поведении человека // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4 (147). – С. 241–246.
 20. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: монография. – М.: Институт психологии РАН, 2019. – 274 с. (Достижения в психологии).

References

1. Dollard J., Miller N.E., Doob L.W., Mowrer O.H., Sears R.R. Frustration and Aggression. New Haven, CT, US: Yale University Press, 1939. 228 p.
2. Skinner B. Operant Behaviour. *History of Foreign Psychology, 30s–60s of the XX century*. Moscow, 1986. 85 p.
3. Cornell D., Sheras P., Gregory A., Fan X. A Retrospective Study of School Safety Conditions in High Schools Using the Virginia Threat Assessment Guidelines Versus Alternative Approaches. *School Psychology Quarterly*. 2009. No. 24 (2). Pp. 119–129. DOI: 10.1037/a0016182
4. Baeva I.A. Treningi psihologicheskoj bezopasnosti v shkole [Psychological safety trainings at school]. St. Petersburg: Rech' Publ., 2002. 275 p.
5. Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., Debnam K.J., Johnson S.L. Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*. 2014. No. 84 (9). Pp. 593–604. DOI: 10.1111/josh.12186
6. Gaponova S.A., Devyat'yarova I.N. Korrektsiya deviantnogo povedeniya podrostkov vo vneshkol'noy deyatel'nosti [Correction of deviant behavior of adolescents in extracurricular activities]. *Chelovek. Prestuplenie i nakazanie*. 2020. Vol. 28 (1–4), No. 3. Pp. 462–463.
7. Gizatullina R.R. K voprosu ob otkloneniyakh v povedenii nesovershennoletnikh i putyakh ego preodoleniya [On the issue of deviations in the behavior of minors and ways to overcome it]. *Zakonnost' i pravoporyadok v sovremennom obshchestve*. 2019. No. 25. Pp. 149–154.
8. Kleyberg Yu.A. Osnovy psikhologii deviantnogo povedeniya: monografiya [Fundamentals of the psychology of deviant behavior. Monograph]. Moscow: IP Petrosyan Publ., 2022. 446 p.

9. *Dvoryanchikov N.V., Delibalt V.V., Kazina A.O. i dr.* Organizatsiya prosvetitel'skoy raboty s roditelyami po voprosam profilaktiki deviantnogo povedeniya: metod. rekomendatsii dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsiy [Organization of educational work with parents on the prevention of deviant behavior: method. recommendations for heads of educational organizations]. Moscow: MGPPU Publ., 2018. 112 p.
10. *Pimonov V.A., Delibalt V.V., Dvoryanchikov N.V., Malkin D.A.* K voprosu o normativno-pravovom regulirovanii organizatsii deyatelnosti psikhologo-mediko-pedagogicheskikh komissiy v kontekste profilaktiki pravonarusheniy nesovershennoletnikh [On the issue of legal regulation of the organization of the activities of psychological, medical and pedagogical commissions in the context of the prevention of juvenile delinquency]. *Psikhologiya i pravo*. 2018. Vol. 8, No. 1. Pp. 95–109. <http://search.proquest.com/docview/204636372?accountid=35419> (accessed October 14, 2023). DOI: 10.17759/psylaw.2018080107
11. *Briere F.N., Pascal S., Dupere V., Janosz M.* School Environment and Adolescent Depressive Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study. *Pediatrics*. 2013. No. 131 (3). Pp. 702–708. <http://search.proquest.com/docview/204636372?accountid=35419> (accessed July 21, 2023).
12. *Barnard-Brak L., Paton V.O., Lan W.Y.* Self-regulation across time of first-generation online learners. *Research in Learning Technology*. 2010. No. 18 (1). Pp. 61–70.
13. *Khusainova S.V., Palekha Y.S.* Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers). *Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th*. Seville, Spain, 2019. Pp. 3670–3675.
14. *Golubeva E.V., Istratova O.N., Kibal'chenko I.A., Eksakusto T.V.* Razvitiye sovremennykh podrostkov v usloviyakh semeynogo neblagopoluchiya: monografiya / Pod red. O.N. Istratovoy [The development of modern adolescents in conditions of family distress: monograph]. Taganrog: Yuzhnyy federal'nyy universitet Publ., 2015. 176 p.
15. *Khusainova S.V.* Kontseptsiya mezhdistsiplinarnogo izucheniya otklonyayushchegosya povedeniya cheloveka [The concept of interdisciplinary study of deviant human behavior]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2022. No. 5 (154). Pp. 244–253.
16. *Khusainova S.V.* Psikhodiagnosticheskoye i tekhnologicheskoye obespecheniye izucheniya otklonyayushchegosya povedeniya [Psychodiagnostic and technological support for the study of deviant behavior]. Kazan: Izd-vo Instituta pedagogiki, psikhologii i sotsial'nykh problem, 2021. 125 p.
17. *Makartycheva G.I.* Korrektsiya deviantnogo povedeniya. Treningi dlya podrostkov i ikh roditeley [Correction of deviant behavior. Trainings for teenagers and their parents]. St. Petersburg: Rech' Publ., 2007. 368 p.
18. *Chuprikova N.I.* Umstvennoye razvitiye: printsip differentsiatsii [Mental development: The principle of differentiation]. Moscow [et al.]: Piter Publ., 2007. 448 p.
19. *Khusainova S.V.* Potentsial predel'nogo podkhoda v izuchenii otkloneniy v povedenii cheloveka [The potential of the limiting approach in the study of deviations in human behavior]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2021. No. 4 (147). Pp. 241–246.
20. *Shadrikov V.D.* Sposobnosti i odarennost' cheloveka: monografiya [Human abilities and giftedness: Monograph]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2019. 274 p. (Dostizheniya v psikhologii).

Информация об авторе

Светлана Владимировна Хусайнова, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Казанский филиал), Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация. E-mail: sv_husainova@mail.ru

Information about the author

Svetlana V. Khusainova, Doc. Psych. Sci., Leading Researcher of the Research Department, Federal Scientific Center psychological and interdisciplinary research (Kazan branch), Kazan, Republic of Tatarstan, Russian Federation. E-mail: sv_husainova@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

© *Е.С. Волкова, А.В. Капцов*

Самарский филиал Московского городского педагогического университета
Российская Федерация, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, 76

Поступила в редакцию 19.10.2023

Окончательный вариант 16.11.2023

■ Для цитирования: Е.С. Волкова, А.В. Капцов. Становление субъектности старшеклассников в процессе профессионального самоопределения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 103-116. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.9>

Аннотация. Актуальной проблемой педагогической психологии является эффективность профессионального самоопределения учащихся. При этом для успешного самоопределения необходимо обладать качествами полноценного субъекта. Ученые, несмотря на отличия в определениях понятий «субъект» и «субъектность», сходятся в общих характеристиках: субъект должен обладать самостоятельностью (автономностью), активностью, ответственностью, способностью к саморефлексии и самопознанию. Все это – необходимые качества для осознанного выбора будущей профессии старшеклассниками. Соответственно развитие субъектности учащихся приобретает особую важность в образовании. При этом в качестве одной из составляющих активности субъекта, а также фактора успешного самоопределения выступают ценностные ориентации учащихся. Целью данного исследования являлось определение особенностей становления субъектности старшеклассников в процессе их профессионального становления. В исследовании участвовали две выборки учащихся (одинадцатые и девятые классы общеобразовательной школы). Учащиеся девятых классов были разделены на группы: экспериментальную, с которой проводился тренинг профессионального самоопределения, и контрольную, проходящую обучение в обычном режиме. Диагностические срезы в девятом классе проходили в три этапа: до тренинга, сразу после тренинга (через 19 недель) и на той же выборке в десятом классе (через 7 месяцев после второго среза). В качестве диагностических методик использовались опросник стадий становления субъектности старшеклассников (ОСС-Ш) и проективная методика оценки состояний стадий становления субъектности учащихся. Математическая обработка полученных данных была осуществлена посредством применения Т-критерия Вилкоксона для сравнения изменения параметров во времени и непараметрического коэффициента корреляции тау-Кендалла для выявления взаимосвязей. В результате исследования выявлены особенности становления субъектности старшеклассников в процессе профессионального самоопределения, включающие целостность стадий, влияние профориентационных мероприятий, в данном случае тренинга, на изменения в состояниях стадий субъектности, а также взаимосвязь становления субъектности с ценностью стадии для учащегося и пониманием необходимых шагов для достижения идеального уровня стадии. Практическая значимость данного исследования заключается в обосновании необходимости профориентационного тренинга для старшеклассников с целью повышения учебной мотивации, самостоятельности и качества выполняемой ими работы.

Ключевые слова: стадии становления субъектности, профессиональное самоопределение, тренинг, ценности, целостность.

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00238 «Фрактальная психолого-педагогическая модель становления субъектности обучающихся»). Авторы статьи выражают благодарность редакции журнала «Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки» и рецензентам за работу по развитию российской науки.

AGENCY DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

© *E.S. Volkova, A.V. Kaptsov*

Samara Branch of Moscow City Pedagogical University
76, Stara Zagora st., Samara, 443081, Russian Federation

Original article submitted 19.10.2023

Revision submitted 16.11.2023

■ For citation: Volkova E.S., Kaptsov A.V. Agency development of high school students in the process of professional self-determination. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences.* 2023; 20(4):103–116. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.9>

Abstract. An urgent problem in educational psychology is the effectiveness of students' professional self-determination. At the same time, for successful self-determination it is necessary to possess the qualities of a full-fledged agent. Scientists, despite differences in the definitions of the concepts "agent" and "agency", agree on general characteristics: the agent must have independence (autonomy), activity, responsibility, the ability for self-reflection and self-knowledge. All these are necessary qualities for high school students to make a conscious choice of their future profession. Accordingly, the development of student agency becomes particularly important in education. At the same time, students' value orientations act as one of the components of the subject's activity, as well as a factor in successful self-determination. The aim of this study was to determine the characteristics of the agency development of high school students in the process of professional development. The study involved two samples of students (eleventh and ninth grades of a secondary school). Ninth grade students were divided into an experimental group, which received professional self-determination training, and a control group, which received training as usual. Diagnostic sections in the ninth grade took place in three stages: before the training, immediately after the training (19 weeks later) and on the same sample in the 10th grade (7 months after the second section). The questionnaire of the stages of agency development of high school students (OSS-SH) and the projective method of assessing the states of the stages of agency development of students were used as diagnostic methods. Mathematical processing of the obtained data was carried out by using the Wilcoxon T-test to compare changes in parameters over time, and the non-parametric tau-Kendall correlation coefficient to identify relationships. As a result of the study, features of the agency development of high school students in the process of professional self-determination were identified, including the integrity of the stages, the influence of career guidance activities, in this case training, on changes in the states of the stages of agency as well as the relationship between the agency development and the value of the stage for the student and understanding of the necessary steps to achieve the ideal stage level. The practical significance of this study is in substantiating the need for career guidance training for high school students in order to increase educational motivation, independence and the quality of the work they perform.

Keywords: stages of agency development, professional self-determination, training, values, integrity.

Acknowledgements: The research was funded by the grant from the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00238 "Fractal psychological and pedagogical model of students' agency development"). The authors of the article express their gratitude to the editors of the journal "Vestnik of SamSTU. Series: "Psychological and pedagogical sciences" and the reviewers for their work on the development of Russian science.

Введение

Профессиональное самоопределение занимает важную часть в жизни старшеклассников. Для успешного самоопределения подросток должен обладать сформированной субъектностью, то есть быть полноценным субъектом профессионального самоопределения. Именно поэтому становление субъектности в образовательном процессе обладает особой значимостью и имеет ряд особенностей.

Профессиональное самоопределение в современных условиях сталкивается с трудностями социальных, политических и экономических реалий. Экономическая и промышленная трансформация страны подталкивает подростков к более взвешенному выбору профессии, учитывающему происходящие изменения и потребности рынка труда. Соответственно исследования профессионального самоопределения и вопросы профориентации требуют новых подходов и трактовок.

На профессиональное самоопределение старшеклассников влияют ценностные ориентации [1]; между тем активность субъекта имеет ценностно-смысловую составляющую [2], соответственно ценности являются общим знаменателем в отношении субъектности и профессионального самоопределения.

Целью данного исследования является определение особенностей становления субъектности в процессе профессионального самоопределения, что будет способствовать более эффективной профориентации и содействовать развитию субъектности учащихся.

Обзор литературы

Профессиональное самоопределение сегодня выходит на первый план при работе с подростками наряду с патриотическим воспитанием и подготовкой к выпускным экзаменам. Нынешние социальные и экономические условия усложняют для старшеклассников выбор профессии, при этом на профессиональное самоопределение влияют, помимо прочего, мнение родителей и друзей, выбор ЕГЭ, информированность о состоянии рынка труда и существующих профессиях. Все это делает мероприятия по профориентации значимыми и актуальными.

Для осуществления выбора будущей профессии оптант должен обладать субъектностью. По мнению К.А. Абульхановой, именно способность к разрешению противоречий, в данном случае противоречий между мнением подростка, осуществляющим выбор, и мнением окружающих, делает личность субъектом, которого, в свою очередь, отличают такие качества, как ответственность, способность к рефлексии, самоорганизации и активности [3].

А.В. Брушлинский к вышеназванным качествам субъекта добавляет способность к самопознанию и самопониманию, а также рассматривает «субъекта» в онтогенетическом аспекте, то есть с точки зрения развития психологических качеств, которые позволяют личности быть полноценным «субъектом» [4].

Б.Г. Ананьев отмечал, что для того, чтобы стать субъектом учебной, трудовой или любой другой деятельности, следует освоить знания и навыки, необходимые для этой деятельности, уметь пользоваться ими и иметь способность их творчески преобразовывать [5].

В.И. Панов исследует новый подход к пониманию субъектности, в центре которого – ее развитие, особенности становления субъектности, в результате

чего разработана эконсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности. В рамках этой модели становление субъектности проходит семь стадий: «субъект мотивации», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер» и «творец» [6].

Таким образом, изучение понятия «субъект» проходит через две парадигмы: гносеологическую и онтологическую, что и объясняет множество подходов к определению понятий «субъект», «субъектность», «деятельность», «активность». В рамках онтологической парадигмы эти понятия рассматриваются как этапы обретения психикой действительной формы своего существования [7].

В зарубежной литературе понятие «субъектность» чаще всего связывают с автономной деятельностью человека. Так, Rom Harré, британский философ и психолог, говорит о том, что индивид может считаться «субъектом», если обладает определенной степенью автономии и его действия детерминированы не только средой и окружением [8].

Н.С. Пряжников пишет о важности обладания субъектностью с точки зрения профессионального самоопределения. Если раньше школьник, которому предстоит выбрать профессию, воспринимался как объект воздействия профориентологов, педагогов и родителей, то сейчас все больше внимания в психологии отдается самостоятельному решению и выбору опанта, работа с которым направлена на активизацию его профессионального и личностного самоопределения [9].

М.Н. Цыганкова рассматривает субъектность как интегративную характеристику личности, отражающую способность к самодетерминации и к детерминации своего профессионального развития. Субъектность в сфере профессионального самоопределения выражается в следующих характеристиках:

- самостоятельная постановка целей и осмысленность жизни;
- наличие представлений о стратегии личного будущего и компетентность в средствах ее достижения;
- сформированные профессиональные предпочтения и знание сфер профессиональной деятельности;
- способность к активной и творческой деятельности;
- рефлексия личных способностей, возможностей и мотивов;
- саморегуляция на основе интернального локуса контроля;
- учет внешних факторов, который опосредован автономностью самоопределения личности [10].

Теория самодетерминации E.L. Deci и R.M. Ryan предполагает, что для успешного профессионального самоопределения и удовлетворенности трудом необходимо иметь чувство компетентности, автономности и родства с другими людьми [11]. Таким образом, субъектность, выраженная автономностью, является фактором успешного профессионального самоопределения.

Helen Steward связывает понятие «субъектность» с проявлением силы воли, которое характерно только для человека и отличает его от животных. Помимо этого, субъектность выражается в автономии и самоопределении человека [12].

H.R. Markus и S.X. Kitayama подчеркивают, что в структурной модели субъектности видное место занимает личностная автономия индивида в процессе самоопределения и удовлетворения базовых психологических потребностей [13].

I. Schoon с коллегами исследует индивидуально-личностные механизмы, определяющие в субъектности способность человека противодействовать структурным предпосылкам, быть автономным и обладать внутренним локусом контроля [14, 15].

Исследования в сфере образования рассматривали субъектность во взаимосвязи с академической успеваемостью и учебной активностью. В статье J. Reeve и C. Tseng [16] субъектность определяется как основа четвертого, самостоятельного типа вовлеченности учащегося в учебный процесс. Остальными тремя типами вовлеченности являются эмоциональный, поведенческий и когнитивный. В этом случае субъектность позволяет учащемуся самостоятельно формировать поддерживающую среду для собственной учебной деятельности и способствует творческому вкладу в процесс обучения, включая содержательные и методологические его аспекты [17]. По аналогии со стадиями становления субъектности В.И. Панова сформированная субъектность здесь выражается через высокий уровень стадий «мастер» и «творец».

Продолжая исследования J. Reeve и C. Tseng, другой коллектив авторов приходит к выводам о положительном влиянии развития субъектных качеств подростков на климат в классе и учебную мотивацию. При этом отмечается важность поддержки субъектности учащихся учителями [18].

J. Arnold и D.J. Clarke в своей работе отмечают, что большинство исследований направлены на изучение трансформации привычного процесса обучения в комплексную социальную активность, осуществляемую самими учащимися, что и определяется, по их мнению, как субъектность [19].

I.S. Aron пишет о высоком значении субъектности в формировании профессиональной идентичности как сознательного, независимого, активного, ответственного, профессионального выбора, актуального в современном обществе. Психологическая готовность к профессиональной деятельности считается ее интегральным показателем, включающим когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты [20].

Thomas S. Bateman рассматривает субъектность как высший уровень личной компетентности [21]. В его понимании субъектность – это психологическая концепция, которая включает в себя четыре вида деятельности: предусмотрительность, реализацию, самоуправление, а также обучение и адаптацию. В психологическом смысле субъектность влечет за собой категорию убеждений, образ мышления. Если говорить более глубоко, подлинная свобода действий включает в себя стратегии и действия, которые достигают того, чего мы хотим, и приносят то, что нам нужно.

Осуществление свободы воли означает приобретение значительного контроля над своими результатами в различных сферах жизни, включая учебную деятельность, работу, спорт, физическое здоровье и психологическое благополучие [21].

Thomas S. Bateman выделил четыре основания субъектности. Полноценная свобода действий требует веры в то, что человек может достичь своей цели, и осуществления следующих действий:

1. Предусмотрительность: решение принять вызов, думать наперед, ставить цели и строить планы.
2. Реализация: первые шаги, принятие планов и настойчивое движение к успеху.

3. Самоорганизация: забота о себе, борьба с эмоциями и стрессом, поддержание хорошего здоровья для сохранения энергии.
4. Обучение и адаптация: мониторинг прогресса, переосмысление стратегии и тактики и внесение эффективных корректировок.

Вдумчивое выполнение всех действий способствует личному и профессиональному росту и является хорошей основой для профессионального самоопределения [21].

J. E. Côté из Университета Западного Онтарио определяет субъектность с точки зрения свободы действий. В серии статей и книг автор исследует субъектность, включающую четыре взаимосвязанные черты: самооценку, ощущение жизненной цели, внутренний локуса контроля и устойчивость. То есть люди со сформированной субъектностью верят в себя, понимают, как они хотят прожить свою жизнь, берут на себя ответственность за свои решения (и за последствия этих решений) и способны оправиться от неудач и тяжелого опыта [22, 23].

Так как в процесс профессионального самоопределения подростков нередко вмешиваются родители, ряд психологов исследуют последствия чрезмерного вмешательства, говоря в этом случае о лишении детей субъектности.

Так, T. Elmore пишет, что такие родители крадут субъектность у своих детей, испытывая от такого вмешательства чувство удовлетворения. Помимо нового поколения детей мы имеем и новое поколение родителей, характеризующееся усиленным контролем за действиями подростков. То, что облегчает жизнь ребенку сейчас, усложнит ему жизнь в будущем, уверен автор. В воспитании необходимо переходить от своих потребностей к потребностям детей [24].

Коллектив авторов из американских университетов опубликовал исследование, согласно которому снижение чувства свободы воли, ограничение субъектности со стороны родителей приводят к тревожности детей, подростковым депрессиям и даже раннему суициду [25].

Таким образом, становление субъектности старшекласников является одним из важнейших процессов, влияющих на учебную активность и мотивацию, успеваемость, климат в классе, а также на их психическое здоровье.

В свою очередь, на становление субъектности влияет социально обогащенная среда дополнительного образования [26], а также есть исследование по влиянию программы формирования стрессоустойчивости [27].

Материалы и методы

Основной задачей нашего исследования является изучение особенностей становления субъектности в процессе профессионального самоопределения, которое проводилось на двух выборках с тремя диагностическими срезами.

Первая выборка состояла из учащихся 11-х классов общеобразовательной школы г. Самары в возрасте от 17 до 18 лет, численностью 41 учащийся. В качестве диагностического материала был использован опросник стадий становления субъектности школьников ОСС-III [28].

Вторая выборка включала учащихся 9-х классов (15–16 лет), разделенных на две группы: экспериментальную, с которой был проведен тренинг профессионального самоопределения, и контрольную, без воздействия. Диагностика проходила в три этапа: до тренинга, сразу после тренинга (через 19 недель

после первого среза) и через 7 месяцев после второго диагностического среза. С экспериментальной группой ($n = 25$; $M = 14,8$; $SD = 0,41$; 40 % жен.) в течение 4 месяцев между первым и вторым срезом проводился тренинг профессионального самоопределения (автор-составитель Е.С. Волкова), включающий 15 еженедельных занятий длительностью один академический час. Контрольная группа ($n = 29$; $M = 14,9$; $SD = 0,36$; 52 % жен.) проходила обучение в прежнем режиме. Третья диагностика была проведена в той же самой экспериментальной группе, но уже в их 10-м классе.

В структуру тренинга входили следующие темы: диагностика способностей, темперамента, интересов, типа мышления, мотивации, деловых ролей, профессионального типа личности и якорей карьеры, упражнения на развитие «мягких навыков», саморегуляции, изучение профессионально важных качеств и трендов на рынке труда. Цель проведения тренинга состояла в помощи учащимся получить необходимые знания и навыки для саморазвития, выбрать образовательный маршрут после 9-го класса, а также определиться с будущей профессией.

В качестве диагностического инструментария для 9-х классов использовалась «Проективная методика оценки состояний стадий становления субъектности учащихся с доказанной конструктивной валидностью» [29], дополненная вопросами о ценности каждой конкретной стадии для испытуемого («Важность достичь идеала») и о понимании шагов для достижения идеального уровня стадии («Знание «как» достичь идеала»). Учащиеся отмечали важность и понимание необходимых действий по десятибалльной шкале.

Первичные данные исследования были обработаны посредством процедур описательной статистики (среднее арифметическое стадий), сравнительного анализа (U-критерий Манна – Уитни) для проверки однородности двух независимых выборок (экспериментальной и контрольной) по параметру актуального состояния стадий становления субъектности перед тренингом; сравнительного анализа зависимых выборок (T-критерий Вилкоксона) для оценки произошедших изменений после тренинга в экспериментальной группе и при отсутствии такового в контрольной. Статистический анализ выполнен в программе STATISTICA 10.0.

Результаты исследования

Согласно онтологической модели В.И. Панова, в своем развитии субъектность проходит семь стадий, которые являются универсальными для любого вида деятельности [30].

Ранние исследования становления субъектности показали, что в условиях реального обучения немаловажную роль играют такие структурные характеристики, как целостность и связность стадий становления субъектности. При этом данные характеристики позволяют выявить особенности становления субъектности в разных учебных ситуациях [29], в частности в ситуации профессионального самоопределения.

Целостность стадий становления субъектности отражает структуру связанных между собой стадий становления субъектности, учитывая вес каждой из них в общей системе. Исследования показали, что оптимальное значение коэффициентов целостности находится в диапазоне от 0,3 до 0,6 при возможных показателях от 0 до 1 [31].

В результате анализа коэффициента целостности у одиннадцатиклассников выяснили, что только 27 % имеют оптимальные значения целостности, остальные же учащиеся показали коэффициенты от 0,1 до 0,2, что говорит о несформированности системы стадий субъектности. Примечательно, что не наблюдаются значения выше 0,6, которые бы являлись признаком «закостенелости» системы. Таким образом, только формирующаяся или уже оптимально сформированная целостность является особенностью становления субъектности в выпускном классе.

В отличие от учащихся одиннадцатых классов, девятиклассники нуждаются в более интенсивных профориентационных мероприятиях. В 11-х классах учащиеся, как правило, уже определились с профилем обучения, выбрали дисциплины на ЕГЭ и ограничили круг вузов для поступления. Девятые же классы имеют больше вариантов дальнейших образовательных маршрутов: кто-то уходит в колледж, кто-то в лицей, кто-то выбирает профиль десятого класса и экзамены ГИА соответственно. Поэтому для изучения становления субъектности в процессе профессионального самоопределения, включающего посещение тренинга, мы выбрали именно учащихся девятых классов.

Исследовались состояния, или модальности, стадий становления субъектности: актуальное, идеальное и возможное.

Стадии становления субъектности в обеих группах сравнили с помощью U-критерия Манна – Уитни, который показал отсутствие различий в актуальном состоянии стадий субъектности в экспериментальной и контрольной группах до начала тренинга профессионального самоопределения.

Показатели стадий становления субъектности второго диагностического среза по каждой из групп сравнили с первичными показателями с помощью T-критерия Вилкоксона. В контрольной группе значимые изменения не обнаружены. Показатели экспериментальной группы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ данных первой и второй диагностики параметра состояния стадий становления субъектности в экспериментальной группе (T-критерий Вилкоксона, n = 25)

Стадия становления субъектности	T	Z	p-уров.	Среднее по шкале первый/второй срез
«Субъект мотивации» (актуальное состояние)	88,50	1,99	0,05	48,5/58,0
«Ученик» (актуальное состояние)	79,00	2,03	0,04	53,8/66,4
«Критик» (идеальное состояние)	50,50	2,66	0,01	71,4/52,0
«Мастер» (идеальное состояние)	49,50	2,50	0,01	84,1/89,9

Примечание: Статистически значимые показатели при $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Из табл. 1 видно, что в результате воздействия профориентационным мероприятием, в нашем случае тренингом, изменению подверглись две стадии субъектности в актуальном состоянии – «субъект мотивации» и «ученик», причем показатели увеличились, и две стадии в идеальном состоянии – «критик» и «мастер». Соответственно в процессе профессионального самоопределения определились такие особенности становления субъектности, как повышение мотивации и увеличение самостоятельности (автономии) при выполнении учебных действий.

После проведения третьего этапа диагностики полученные данные также сравнили с первичными результатами (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ данных первой и третьей диагностики параметра состояния стадий становления субъектности в экспериментальной группе (Т-критерий Вилкоксона, n = 25)

Стадия становления субъектности	T	Z	p-уров.	Среднее по шкале первый/третий срез
«Субъект мотивации» (актуальное состояние)	5,00	2,83	0,00	48,5/67,5
«Ученик» (актуальное состояние)	17,00	1,99	0,05	53,8/68,4
«Творец» (актуальное состояние)	10,00	2,48	0,01	37,0/60,5
«Субъект мотивации» (возможное состояние)	11,00	2,41	0,02	68,6/80,2
«Мастер» (возможное состояние)	13,00	2,27	0,02	73,8/87,0
«Творец» (возможное состояние)	5,00	2,83	0,00	47,5/76,4
«Творец» (идеальное состояние)	14,00	2,20	0,03	63,3/84,5

Примечание: Статистически значимые показатели при $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Анализируя данные табл. 2, можем сделать вывод об отсроченном и долгосрочном эффекте тренинга. Выявлены дальнейшие изменения в экспериментальной группе. Так, увеличилось значение стадии «творец» в актуальном и идеальном состоянии – вероятно, дети переосмыслили значимость творческого подхода к учебе. Отмечено значимое изменение стадии «мастер» в возможном состоянии, что означает повышение самооценки своих способностей.

Повторим, что в контрольной группе значимых изменений между первым и вторым срезом не обнаружено; кроме того, изменения также не выявлены и после третьего диагностического среза.

Для изучения взаимосвязи ценностей каждой стадии и понимания шагов для ее развития с изменением актуального состояния (между первым и третьим срезами) использован непараметрический коэффициент корреляции тау-Кендалла. В контрольной группе взаимосвязи не выявлены. Результаты анализа данных экспериментальной группы представлены в табл. 3.

Таблица 3

Анализ взаимосвязи изменения стадий становления субъектности с их ценностью и пониманием необходимых шагов для учащихся экспериментальной группы (тау-Кендалла, при $p < 0,05$, n = 25 чел.)

Стадия становления субъектности	Ценность стадии			Понимание необходимых шагов		
	«Субъект мотивации»	«Наблюдатель»	«Подмастерье»	«Ученик»	«Мастер»	«Творец»
«Субъект мотивации»	0,423	0,425				
«Подмастерье»					-0,453	-0,412
«Мастер»		0,413	0,613	0,435		

Данные табл. 3 позволяют сделать вывод о взаимосвязи изменения учебной мотивации («хочу учиться») с ценностью этой мотивации. Иначе говоря, те дети, для которых важно иметь большое желание учиться, действительно повышают его. Увеличение уровня актуального состояния «мастер», то есть повышение мастерства, происходит у тех учащихся, для которых важно создать в голове образ конечного результата, посмотреть и повторить действия за преподавателем и попытаться самостоятельно выполнить задание.

Интересный момент обнаружен во взаимосвязи повышения уровня стадии субъектности «подмастерье» с непониманием последовательности шагов для совершенствования своих знаний, навыков и творческого подхода к решению учебных задач. В этом случае подросткам легче просто повторять действия за наставниками.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования в экспериментальной группе, прошедшей тренинг профессионального самоопределения, наблюдается отсроченный долгосрочный эффект повышения уровня актуального состояния стадий «субъект мотивации», «ученик», «творец», возможного состояния стадий «субъект мотивации», «мастер», «творец» и идеального состояния стадии «творец». Таким образом, тренинг влияет и на реальные действия учащихся, и на самооценку ими своих способностей.

Данное исследование подтверждает результаты, полученные в исследовании коллег, которые изучали влияние программы формирования стрессоустойчивости на стадии становления субъектности [27].

Тренинги как профориентационные мероприятия не только помогают учащимся с выбором профессии, но и воспитывают в них качества полноценного субъекта личностного и профессионального самоопределения.

Взаимосвязь уровня стадий становления субъектности с их ценностями показывает важность и актуальность ценностно-нравственной работы с подростками.

Исходя из вышеизложенного выделим особенности становления субъектности старшеклассников в процессе профессионального самоопределения:

1. Сформированная или только формирующаяся целостность стадий субъектности, гибкость и адаптивность которой позволяет формировать ее посредством профориентационных мероприятий.
2. Повышение автономии учащихся и учебной мотивации в процессе профессионального самоопределения вследствие уточнения дальнейшего профессионального образовательного маршрута.
3. Влияние на становление субъектности старшеклассников успешного планирования шагов по ее развитию и ценности. В связи с этим рекомендуется проводить просветительскую работу среди учащихся по методам развития стадий субъектности, а также по формированию их аксиосферы.

Будущие исследования следует направить на дальнейшее изучение долгосрочного эффекта профориентационного тренинга, выявление дополнительных факторов успешного профессионального самоопределения и развития субъектных качеств старшеклассников.

Библиографический список

1. Маркова Е.А. Ценностные ориентации профессионального самоопределения учащихся старших классов // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2019. – № 1 (3). – С. 284–292. EDN: ODUXNE.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 480 с.
3. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 216 с.
4. Брушлинский А.В. О критериях субъекта и его деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М.: Пер Сэ: Логос, 2007. – С. 114–118.
5. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. – Л., 1967. – Вып. 2. – С. 235–249.
6. Панов В.И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: экпсихологический аспект // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Психологический институт РАО: Бахрах, 2022. – С. 63–73. EDN: RYNCWG.
7. Панов В.И. Экпсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. Вып. 3 (11). – С. 214–224. DOI: 10.18500/2304-9790-2014-3-3-214-224
8. Thomas D. Social Being: A Theory for Social Psychology By Rom Harré Oxford: Basil Blackwell. *Philosophy*. 1981. No. 56 (215). Pp. 133–134. DOI: 10.1017/S0031819100049913
9. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение. Теория и практика. – М.: Academia, 2008. – 320 с.
10. Цыганкова М.Н. Формирование субъектности как условие профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пс. наук: 19.00.03. – М.: НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», 2016. – 275 с.
11. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008. No. 49 (3). Pp. 82–185. DOI: 10.1037/a0012801.
12. Hauskeller M. The Things That Really Matter: Philosophical conversations on the cornerstones of life. London: UCL Press, 2022. 294 p. DOI: 10.14324/111.9781800082175.
13. Markus H.R., Kitayama S. Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 49. *Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self*. Lincoln (NB), 2003. Pp. 1– 57.
14. Gutman L.M., Schoon I. Aiming high, aiming low, not knowing where to go: Career aspirations and later outcomes of adolescents with special educational needs. *International Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 89. P. 92–102. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.10.002
15. Ng-Knight T., Schoon I. Can locus of control compensate for socioeconomic adversity in the transition from school to work? *Journal of Youth and Adolescence*. 2017. Vol. 46. No. 10. Pp. 2114–2128. DOI: 10.1007/s10964-017-0720-6.
16. Reeve J., Tseng C.M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 2011. No. 36. Pp. 257–267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
17. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2013. No. 105. Pp. 579–595. DOI: 10.1037/a0032690.
18. Patall E.A., Pituch K.A., Steingut R.R., Vasquez A.C., Yates N., Kennedy A. Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019. No. 62. Pp. 77–92. DOI:10.1016/j.appdev.2019.01.004.

19. Arnold J., Clarke D.J. What is 'agency'? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*. 2014. Vol. 36. No. 5. Pp. 735–754. DOI: 10.1080/09500693.2013.825066.
20. Aron I.S. Agency in Professional Self-Determination of Adolescents with Special Social Situations of Development. *Cultural-Historical Psychology*. 2017. No. 13 (4). Pp. 64–72. DOI:10.17759/chp.2017130407.
21. Bateman T.S. Agency Is the Highest Level of Personal Competence. 2022. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/getting-proactive/202203/agency-is-the-highest-level-personal-competence> (accessed September 20, 2023).
22. Côté J.E., Bynner J.M. Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*. 2018. No. 11. Pp. 251–268.
23. Côté J.E., Levine C.G. Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. 247 p.
24. Elmore T. How Parents Can Steal Agency From Their Kids. 2023. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/artificial-maturity/202307/how-parents-can-steal-agency-from-their-kids> (accessed September 20, 2023).
25. Gray P., Lancy D.F., Bjorklund D.F. Decline in Independent Activity as a Cause of Decline in Children's Mental Wellbeing: Summary of the Evidence. *The Journal of Pediatrics*. 2003. No. 260 (2). DOI:10.1016/j.jpeds.2023.02.004
26. Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогатщенной среды дополнительного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 43–50. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-5. EDN PSTRUO.
27. Капцов А.В., Матасова И.Л., Шаталина М.А. Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11, № 1 (41). – С. 4–15. DOI 10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15. EDN DRPLOW.
28. Волкова Е.С., Капцов А.В. Особенности факторов становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся старших классов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2021. – № 1 (29). – С. 42–65. EDN: HDUCMI
29. Волкова Е.С., Капцов А.В., Панов В.И. Проективная методика определения состояния стадий становления субъектности учащихся // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – Вып. 5. – С. 500–508. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2022-5-64.
30. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2016. – № 4. – С. 16–25. EDN: YQFMSJ
31. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408

References

1. Markova E.A. Tsennostnyye oriyentatsii professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya starshikh klassov [Value orientations of professional self-determination of high school students]. *Sotsial'nyye i gumanitarnyye nauki: teoriya i praktika*. 2019. No. 1 (3). Pp. 284–292. EDN: ODUXNE.
2. Zhuravlev A.L., Kupreychenko A.B. Ekonomicheskoye samoopredeleniye: Teoriya i empiricheskiye issledovaniya [Economic self-determination: Theory and empirical research]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2007. 480 p.
3. Abul'khanova K.A. Psikhologiya i soznaniye lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noy lichnosti): Izbrannyye psikhologicheskiye Trudy [Psychology and

- personality consciousness (problems of methodology, theory and research of real personality): Selected psychological works]. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 1999. 216 p.
4. Brushlinskiy A.V. O kriteriyakh sub'yekta i ego deyatelnosti [On the criteria of the agency and his activities]. *Psikhologicheskiye osnovy professional'noy deyatelnosti: khrestomatiya*. Ed. By V.A. Bodrov. Moscow: Per Se: Logos Publ., 2007. Pp. 114–118.
 5. Anan'yev B.G. Psikhologicheskaya struktura cheloveka kak sub'yekta [Psychological structure of man as a agent]. *Chelovek i obshchestvo*. Leningrad, 1967. Vol. 2. Pp. 235–249.
 6. Panov V.I. Sub'yektnost' pedagoga v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya: ekopsikhologicheskiy aspekt [Teacher's agency in the context of digitalization of education: eco-psychological aspect]. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy: Kollektivnaya monografiya*. Ed. by L.M. Mitina. Moscow: Psikhologicheskiy institut RAO: Bakhrahk Publ., 2022. Pp. 63–73. EDN: RYNCWG.
 7. Panov V.I. Ekopsikhologicheskiye predposylki izucheniya psikhicheskoy aktivnosti [Ecopsychological prerequisites for the study of mental activity]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2014. Vol. 3. No. 3 (11). Pp. 214–224. DOI: 10.18500/2304-9790-2014-3-3-214-224
 8. Thomas D. Social Being: A Theory for Social Psychology By Rom Harré Oxford: Basil Blackwell. *Philosophy*. 1981. No. 56 (215). Pp. 133–134. DOI: 10.1017/S0031819100049913
 9. Pryazhnikov N.S. Professional'noye samoopredeleniye. Teoriya i praktika [Professional self-determination. Theory and practice]. Moscow: Academia Publ., 2008. 320 p.
 10. Tsygankova M.N. Formirovaniye sub'yektnosti kak usloviye proforiyentatsii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: dis. kand. ps. nauk [Agency development as a condition for career guidance of students with disabilities: thesis cand. of ps. sci.]. Moscow: NANO VO «Institut mirovykh tsivilizatsiy» Publ., 2016. 275 p.
 11. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008. No. 49 (3). Pp. 82–185. DOI: 10.1037/a0012801.
 12. Hauskeller M. The Things That Really Matter: Philosophical conversations on the cornerstones of life. London: UCL Press, 2022. 294 p. DOI: 10.14324/111.9781800082175.
 13. Markus H.R., Kitayama S. Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 49. *Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self*. Lincoln (NB), 2003. Pp. 1– 57.
 14. Gutman L.M., Schoon I. Aiming high, aiming low, not knowing where to go: Career aspirations and later outcomes of adolescents with special educational needs. *International Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 89. P. 92–102. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.10.002
 15. Ng-Knight T., Schoon I. Can locus of control compensate for socioeconomic adversity in the transition from school to work? *Journal of Youth and Adolescence*. 2017. Vol. 46. No. 10. Pp. 2114–2128. DOI: 10.1007/s10964-017-0720-6.
 16. Reeve J., Tseng C.M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 2011. No. 36. Pp. 257–267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
 17. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2013. No. 105. Pp. 579–595. DOI: 10.1037/a0032690.
 18. Patall E.A., Pituch K.A., Steingut R.R., Vasquez A.C., Yates N., Kennedy A. Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019. No. 62. Pp. 77–92. DOI:10.1016/j.appdev.2019.01.004.
 19. Arnold J., Clarke D.J. What is 'agency'? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*. 2014. Vol. 36. No. 5. Pp. 735–754. DOI: 10.1080/09500693.2013.825066.
 20. Aron I.S. Agency in Professional Self-Determination of Adolescents with Special Social Situations of Development. *Cultural-Historical Psychology*. 2017. No. 13 (4). Pp. 64–72. DOI:10.17759/chp.2017130407.

21. *Bateman T.S.* Agency Is the Highest Level of Personal Competence. 2022. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/getting-proactive/202203/agency-is-the-highest-level-personal-competence> (accessed September 20, 2023).
22. *Côté J.E., Bynner J.M.* Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*. 2018. No. 11. Pp. 251–268.
23. *Côté J.E., Levine C.G.* Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. 247 p.
24. *Elmore T.* How Parents Can Steal Agency From Their Kids. 2023. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/artificial-maturity/202307/how-parents-can-steal-agency-from-their-kids> (accessed September 20, 2023).
25. *Gray P., Lancy D.F., Bjorklund D.F.* Decline in Independent Activity as a Cause of Decline in Children's Mental Wellbeing: Summary of the Evidence. *The Journal of Pediatrics*. 2003. No. 260 (2). DOI:10.1016/j.jpeds.2023.02.004
26. *Antopol'skaya T.A., Panov V.I., Silakov A.S.* Modelirovaniye razvitiya sub'yektnosti podrostkov pokoleniya Z v usloviyakh sotsial'no-obogashchennoy sredy dopolnitel'nogo obrazovaniya [Modeling the development of subjectivity of adolescents of generation Z in the conditions of a socially enriched environment of additional education]. *Gertsenovskiy chteniya: psikhologicheskoye issledovaniya v obrazovanii*. 2020. No. 3. Pp. 43–50. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-5. EDN PSTRUO.
27. *Kaptsov A.V., Matasova I.L., Shatalina M.A.* Ustoychivost' efekta razvivayushchey programmy po formirovaniyu stressoustoychivosti na stanovleniye sub'yektnosti studentov [Sustainability of the effect of a developmental program for the formation of stress resistance on the agency development of students]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2022. Vol. 11, No. 1 (41). Pp. 4–15. DOI 10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15. EDN DRPLOW.
28. *Volkova E.S., Kaptsov A.V.* Osobennosti faktorov stanovleniya sub'yektnosti i sposobov vypolneniya uchebnykh deystviy uchashchikhsya starshikh klassov [Features of factors in the formation of subjectivity and methods of performing educational actions for high school students]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya*. 2021. No. 1 (29). Pp. 42–65. EDN: HDUCMI
29. *Volkova E.S., Kaptsov A.V., Panov V.I.* Proyektivnaya metodika opredeleniya sostoyaniya stadiy stanovleniya sub'yektnosti uchashchikhsya [Projective methodology for determining the state of the stages of formation of student agency]. *Gertsenovskiy chteniya: psikhologicheskoye issledovaniya v obrazovanii*. 2022. No. 5. Pp. 500–508. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2022-5-64.
30. *Panov V.I.* Etapy ovladeniya professional'nymi deystviyami: ekopsikhologicheskaya model' stanovleniya sub'yektnosti [Stages of mastering professional actions: an eco-psychological model of the agency development]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya*. 2016. No. 4. Pp. 16–25. EDN: YQFMSJ
31. *Panov V.I., Kaptsov A.V.* Struktura stadiy stanovleniya sub'yektnosti obuchayushchikhsya: svyaznost', tselostnost', formalizatsiya [The structure of the stages of students' agency development: coherence, integrity, formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2021. Vol. 26. No. 4. Pp. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408

Информация об авторах

Евгения Сергеевна Волкова, аспирант кафедры «Педагогическая и прикладная психология»,
E-mail: volkova.es2014@mail.ru

Александр Васильевич Капцов, доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая и прикладная психология», E-mail: avkaptsov@mail.ru

Information about the authors

Evgeniya S. Volkova, Postgraduate Student of Pedagogical and Applied Psychology Department,
E-mail: volkova.es2014@mail.ru

Alexander V. Kaptsov, Doc. Psych. Sci., Professor of Pedagogical and Applied Psychology Department,
E-mail: avkaptsov@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАКУРСЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

© Э.В. Лидская

Психологический институт Российской академии образования
Российская Федерация, 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Поступила в редакцию 27.09.2023

Окончательный вариант 29.10.2023

■ Для цитирования: Лидская Э.В. Коммуникативные способности старшеклассников в ракурсе экопсихологических типов субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 4. С. 117-127. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.10>

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию коммуникативных способностей старшеклассников в контексте экопсихологических типов субъект-средовых взаимодействий. Актуальность этой темы объясняется необходимостью развития у старшеклассников способности к диалогическому общению в совместной деятельности. В качестве теоретических предпосылок использовались экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий и виды направленности личности в общении. Исследование было проведено на учащихся 10-х и 11-х классов г. Владимира в количестве 85 человек (30 юношей и 55 девушек) с помощью методики «Направленность личности в общении». Результаты, полученные на данной выборке, показывают, что в 92,6 % случаев коммуникативные способности старшеклассников представляют монологические виды направленности личности. В то же время диалогическая направленность, соответствующая субъект-порождающему и субъект-совместному типам взаимодействий, представлена всего лишь в 7,4 % случаях. Большинство старшеклассников (56,9 %) показали средний уровень развития такой коммуникативной способности, как направленность личности в общении. В наибольшей мере у старшеклассников представлена субъектная позиция в общении. Она выражается в стремлении использовать общение для манипулирования другими (манипулятивный вид направленности), что соответствует субъект-объектному типу коммуникативных взаимодействий. В то же время для значительной части старшеклассников характерно желание занять объектную позицию в общении, подчинившись мнению других (конформная направленность), что соответствует объект-субъектному типу коммуникативных взаимодействий.

Ключевые слова: коммуникативные способности, старшеклассники, диалогическое общение, субъект-средовые взаимодействия, экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, направленность личности в общении

Благодарности: автор статьи выражает признательность редакции журнала «Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки» и рецензентам за подготовку рецензии и рекомендацию к публикации.

COMMUNICATIVE ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF ECOPSYCHOLOGICAL TYPES OF AGENT-ENVIRONMENT INTERACTIONS

© *E.V. Lidskaya*

Psychological Institute of Russian Academy of Education
9, building 4, Mokhovaya street, Moscow, 125009, Russian Federation

Original article submitted 27.09.2023

Revision submitted 29.10.2023

■ For citation: Lidskaya E.V. Communicative abilities of high school students from the perspective of ecopsychological types of agent-environment interactions. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(4):117–127. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.10>

Abstract. The paper is devoted to an empirical study of the communicative abilities of high school students in the context of ecopsychological types of agent-environment interactions. The relevance of this topic is explained by the need to develop in high school students the ability for dialogic communication in joint activities. Ecopsychological typology of agent-environment interactions and types of personality orientation in communication were used as theoretical premises. The study was conducted on 85 students in the 10th and 11th grades of Vladimir (30 boys and 55 girls) using the “Personality Orientation in Communication” method. The results obtained from this sample show that in 92.6% of cases the communicative abilities of high school students represent monological types of personality orientation. While the dialogic orientation, corresponding to the agent-generating and agent-joint types of interactions, is presented in only 7.4% of cases. The majority of high school students (56.9%) showed an average level of development of such communicative ability as personality orientation in communication. High school students are most likely to have a subjective position in communication. It is expressed in the desire to use communication to manipulate others (manipulative type of orientation), which corresponds to the agent-object type of communicative interactions. At the same time, a significant portion of high school students are characterized by a desire to take an objective position in communication, submitting to the opinions of others (conformal orientation), which corresponds to the agent-subject type of communicative interactions.

Keywords: communicative abilities, high school students, dialogical communication, agent-environmental interactions, ecopsychological typology of agent-environmental interactions, personality orientation in communication

Введение

Несмотря на многочисленные исследования, проблема развития коммуникативных способностей у старшеклассников не теряет актуальности. Это вызвано как социальными, так и психологическими проблемами.

В социальном плане это объясняется тем, что от современных выпускников школы все чаще требуются не только знания, соответствующие ЕГЭ, но также умение и способность к совместной групповой работе, как теперь говорят – «к работе в команде». А это становится возможным только с таким развитием коммуникативных способностей, которое позволяло бы вести конструктивный диалог в условиях совместной учебной и профессиональной деятельности [1–3 и др.]. Как показывает А.С. Литвинова, умение вести конструктивный диалог выражается в способности «слушать и слышать другого» и даже изменять свою точку зрения в ходе диалога, а не только «выступить самому» [3 и др.].

При этом следует заметить, что понятие «диалог» имеет разные смысловые значения [4; 5]. В частности, Т.А. Топольская [6] на основе анализа более 30 публикаций, посвященных определению самого понятия «диалог», выделяет «6 основных способов его понимания как межличностного взаимодействия: «диалог как форма речевого взаимодействия; диалог как совместный мыслительный процесс; диалог как совместная деятельность собеседников по преодолению противоречий между ними; диалог как общение на уровне действительных мотивов деятельности; диалог как общение, основанное на личностном характере отношений; диалог как экзистенциальное событие, встреча» [6, с. 72]. Учитывая многозначность понятия «диалог», в данном случае мы будем понимать под диалогом совместную «деятельность собеседников по преодолению противоречий между ними» и «общение на уровне действительных мотивов деятельности» [там же]. При таком понимании диалог представляет собой процесс, в котором участники (субъекты) совместной деятельности должны подчинять свои действия и общение общим мотивам этой деятельности и, если потребуется, уметь преодолеть возникающие противоречия с другими участниками этой деятельности. Это означает, что старшеклассники должны проявлять коммуникативную активность не только воздействуя на собеседника (субъектная позиция). Они также должны уметь менять свою субъектную позицию, подчиняясь аргументам собеседника и его воздействиям (объектная позиция).

Обзор литературы

В психологическом плане проблемность изучения коммуникативных способностей вызвана тем, что для их обозначения используются разные термины и понятия: коммуникативные знания, умения и навыки [3], коммуникативная культура [7], коммуникативная компетентность [3; 8; 9 и др.], коммуникативная успешность [1], коммуникативные способности [10; 11]. В каждом из указанных исследований в качестве предмета изучения выделяются разные виды коммуникативных способностей. Приведем некоторые примеры.

Так, Г.М. Андреева [12] определяет коммуникативные умения в виде комплекса осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей творчески использовать знания для понимания и преобразования действительности.

На комплексный характер коммуникативного развития указывали в своих работах И.С. Кон [13], А.В. Мудрик [14] и др. исследователи, Коммуникативные навыки, как считают эти авторы, включают в себя потребность и желание общения с собеседником, способность слышать его и сопереживать ему, владение такими способами общения, которые позволяют совместно находить оптимальное решение возникающих вопросов, и т.д.

А.С. Литвинова [3, с. 8] рассматривает формирование коммуникативной компетентности у старшеклассников как процесс «развития у них познавательной направленности, готовности к межличностному взаимодействию, ориентации на самореализацию и дальнейшее личностное и профессиональное становление».

Л.Ю. Комлик и И.Г. Колосова [2, с. 45] полагают, что «сущность коммуникативной компетентности можно представить как способность и готовность вступать в различного рода контакты для решения коммуникативных задач». В качестве важнейших компонентов коммуникативной компетентности старшеклассников эти авторы выделяют самоконтроль в общении, общительность и коммуникативную толерантность.

Путем обобщения разных точек зрения ранее нами было показано [10], что в общем виде под коммуникативными способностями следует понимать такие индивидуально-психологические особенности, которые обеспечивают эффективные взаимодействия и взаимопонимание между людьми при выполнении совместной деятельности и в ситуациях продуктивного диалогического общения.

Общей особенностью коммуникативных способностей современных старшеклассников на сегодняшний день является уход от общения с реальными, живыми людьми, которое все более подменяется общением с виртуальными собеседниками в социальных сетях с помощью мобильных телефонов, компьютеров и тому подобных технических устройств [15–17 и др.]. При этом, как показывает в своей статье А. Жичкина [18], «невидимость собеседника в виртуальной коммуникации приводит к тому, что образ другого в виртуальной коммуникации начинает определяться не столько чертами другого, сколько особенностями субъекта восприятия – образ другого начинает строиться по аналогии с образом себя». В связи с этим на первый план выходят личностные качества старшеклассников, оказывающие влияние на их способность вести конструктивный диалог, а именно способствующие субъект-субъектному диалогу в разных ситуациях, включая умение слышать собеседника, принимать его точку зрения (объектная позиция в общении) или отстаивать свою (субъектная позиция в общении).

В то же время необходимо отметить, что реальные ситуации общения могут характеризоваться не только субъект-субъектными типами коммуникативного взаимодействия, но также и субъект-субъектными и объект-субъектным типами взаимодействия с собеседниками [10]. Поэтому изучение готовности старшеклассников к диалогическому общению следует рассматривать в контексте разных типов коммуникативных взаимодействий.

Исходя из этого в качестве теоретической предпосылки для описания коммуникативных способностей старшеклассников нами была выбрана экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, которая может

применяться к анализу разных видов коммуникативных взаимодействий в системе отношений «индивид – среда (или ее субъекты)» [17; 19–21]. Согласно этой типологии в системе взаимодействий «индивид – среда и/или представляющие ее субъекты» выделяются шесть базовых типов коммуникативных взаимодействий, которые выглядят следующим образом:

- *объект-объектный тип* коммуникативного взаимодействия имеет формальный характер, когда каждый из собеседников не проявляет интереса к другому и желания с ним общаться;
- *при объект-субъектном* типе коммуникативного взаимодействия один из собеседников подчиняется воздействию со стороны другого, принимая объектную позицию в общении;
- *при субъект-объектном* типе коммуникативного взаимодействия, напротив, субъект общения активно воздействует на собеседника, вынуждая его занять объектную, подчиненную позицию;
- *для субъект-обособленного* типа характерно взаимно активное коммуникативное воздействие собеседников друг на друга в виде бескомпромиссного конфликта, вплоть до агрессии;
- *субъект-совместный тип* коммуникативных взаимодействий характерен для диалогического общения, когда его участники уже образовали группового субъекта совместного действия;
- *субъект-порождающий тип* коммуникативных взаимодействий возникает на этапе развития группового субъекта совместного действия, когда его участники еще только пытаются найти «общий язык» для выполнения этого действия.

Нетрудно заметить, что необходимым условием для диалогического общения в данном случае будет выступать способность старшеклассников к субъект-порождающему и субъект-совместному типам коммуникативных взаимодействий. Для этого у них должна быть сформирована прежде всего личностная готовность и желание взаимодействовать с партнером по общению.

Для оценки данного аспекта коммуникативных взаимодействий мы воспользовались видами направленности личности в общении, разработанными С.Л. Братченко и представленными в его методике «Направленность личности в общении» [4; 22].

Исходя из этого цель данной статьи заключалась в эмпирическом исследовании направленности личности в общении у старшеклассников в контексте экопсихологических типов субъект-средовых взаимодействий.

Материалы и методы

Исследование проводилось с помощью опросной методики «Направленность личности в общении (НЛО)», разработанной С.Л. Братченко по принципу незаконченных предложений [4; 22]. Она позволяет выделить шесть основных видов направленности личности в общении: диалогическая, авторитарная, манипулятивная, альтероцентристская, конформная и индифферентная. Причем, как полагает С.Л. Братченко [22, с. 13], «наиболее монологизированной является авторитарная НЛО, но и остальные четыре также можно считать более близкими к «монологическому полюсу», т. к. все они ориентированы лишь на одного субъекта общения – или себя, или другого».

Эта методика состоит из 20 вопросов, представляющих разные ситуации общения.

Для каждой ситуации респонденту предлагается выбрать только один из пяти вариантов ответа, наиболее соответствующий его общению с друзьями и знакомыми. Если ни один из вариантов ответа респондента не устраивает, ему предлагается написать свой ответ под номером 6.

Исследование было проведено на учащихся 10-х и 11-х классов г. Владимира в количестве 85 человек (30 юношей и 55 девушек). Исследование проводилось офлайн.

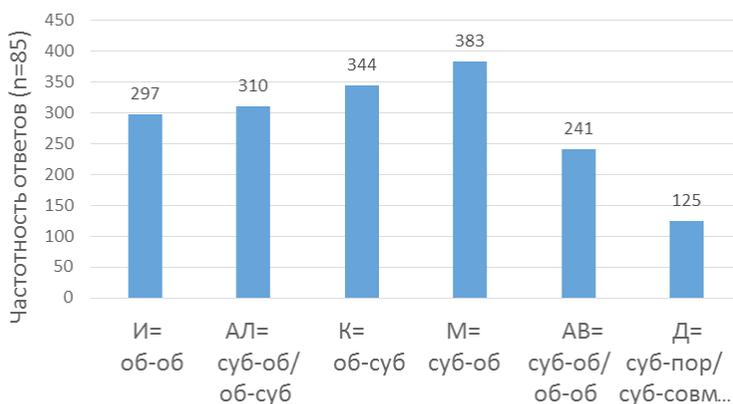
При сравнении полученных результатов был использован критерий хи-квадрат.

Результаты исследования

Распределение ответов старшеклассников по видам направленности личности в общении в соотношении с типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий представлено на гистограмме (см. рисунок). На вертикальной оси суммарно по всей выборке ($n=85$) обозначена частотность ответов старшеклассников. На горизонтальной оси отмечены виды направленности личности в общении:

- И – индифферентная направленность личности в общении;
- АЛ – альтероцентристская направленность личности в общении;
- К – конформная направленность личности в общении;
- М – манипулятивная направленность личности в общении;
- АВ – авторитарная направленность личности в общении;
- Д – диалогическая направленность личности в общении.

Под каждым обозначением видов направленности личности в общении представлен соответствующий экпсихологический тип взаимодействия: объект-объектный – об-об; объект-субъектный – об-суб; субъект-объектный – суб-об; субъект-порождающий – суб-пор; субъект-совместный – суб-совм.



Распределение ответов старшеклассников по видам направленности личности в общении в соотношении с типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий

Из гистограммы видно, что наиболее часто ответы старшеклассников представляют манипулятивную направленность личности в общении – 383 выбора (22,5 %). Для этого вида общения характерно (здесь и далее согласно С.Л. Братченко [4, 22]) отношение к собеседнику как средству и объекту манипуляций и использование его в своих целях, что соответствует субъект-объектному типу взаимодействия в общении с собеседником.

Второе место по количеству ответов занимает конформная направленность личности – 344 выбора (20,2 %). В этой ситуации общения старшеклассник проявляет готовность подчиниться силе или авторитету собеседника, отказаться от своей точки зрения, принять отношение к себе как объекту, подражать другим и т. п., что явно соответствует объект-субъектному типу взаимодействия.

Третье место по количеству ответов занимает альтероцентристская направленность личности в общении – 310 ответов (18,2 %). Данный вид направленности проявляется в добровольной центрации на собеседнике, в стремлении удовлетворить его потребности, способствовать его развитию, причем независимо от того, насколько он понимает тебя. С одной стороны, это соответствует субъект-объектному типу взаимодействия, что выражается в активном «стремлении удовлетворить потребности собеседника, способствовать его развитию». С другой стороны, это соответствует объект-субъектному типу взаимодействия, так как речь идет о добровольном подчинении себя интересам другого.

На четвертом месте находится индифферентная направленность личности в общении – 297 ответов (17,5 %), которая характеризуется отсутствием направленности на личностные коммуникативные установки, вследствие чего общение игнорируется, не имеет цены, что соответствует объект-объектному типу взаимодействий с другим человеком.

Пятое место по количеству ответов занимает авторитарная направленность личности в общении – 241 ответ (14,2 %). Данный вид направленности выражается в стремлении доминировать в общении и подчинять себе других, что соответствует субъект-объектному типу взаимодействий. Вместе с тем для этого вида направленности характерна также ригидность и ориентация на штампы и стереотипы коммуникативного поведения, что соответствует объект-объектному типу взаимодействий.

Наконец, последнее место в рейтинге направленности личности старшеклассников в общении занимает диалогическая направленность – 125 ответов (7,4 %). Этот вид направленности основан на уважении и доверии друг к другу, на стремлении к взаимопониманию, сотрудничеству и взаимному развитию, что соответствует субъект-порождающему и субъект-совместному типам взаимодействия.

Обсуждение и заключение

Представленный в описании результатов анализ видов направленности личности (по С.Л. Братченко) с позиции экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий (по В.И. Панову) позволяет распределить эти виды направленности личности по уровням коммуникативного развития (низкий, средний, высокий).

На низкий уровень указывает индифферентный вид направленности личности в общении, так как вследствие объект-объектного типа коммуникативного взаимодействия он исключает возможность диалогического общения. Напомним, что он представлен в 22,5 % ответов старшеклассников.

На высокий уровень коммуникативного развития старшеклассников указывает, конечно, диалогический тип направленности их личности в общении, так как для него необходимы субъект-порождающий и субъект-совместный типы коммуникативных взаимодействий. Мы полагаем, что помимо этого на высокий уровень коммуникативного развития указывает также альтероцентристский

вид направленности личности, так как это предполагает гибкое использование как субъект-объектного, так и объект-субъектного типов коммуникативных взаимодействий. Соответственно, суммарно этот уровень коммуникативного развития старшеклассников представлен 25,6 % ответов.

Остальные три вида направленности личности в общении (конформный, авторитарный, манипулятивный) следует оценивать как средний уровень коммуникативного развития старшеклассников, так как они соответствуют явно монологическим формам общения. В суммарном виде этот уровень представлен 56,9 % ответов старшеклассников. Применение статистического метода хи-квадрата показывает, что средний уровень коммуникативного развития старшеклассников отличается в данном случае от высокого и низкого уровней с достоверностью $p < 0,0001$.

Для сравнения, такой же достоверностью характеризуются данные о коммуникативном развитии старшеклассников ($n=140$), полученные Л.Ю. Комлик и И.Г. Колосовой (2018). Используя методику самоконтроля в общении М. Снайдера, они установили, что низкий уровень коммуникативного развития показали 15,7 % старшеклассников, средний уровень – 61,42 % и высокий уровень – 22,85 %.

Эмпирические результаты, полученные на данной выборке, показывают, что в 92,6 % случаев коммуникативные способности старшеклассников представляют монологические виды направленности личности, в то время как диалогическая направленность представлена в коммуникативных способностях старшеклассников всего в 7,4 % случаев.

В итоге полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Для большей части старшеклассников характерен средний уровень развития такой коммуникативной способности, как направленность личности в общении (56,9 % ответов). Низкий уровень развития этой способности характеризуется 17,5 % ответов, а высокий уровень развития – 25,6 % ответов старшеклассников.
2. В наибольшей мере у старшеклассников представлена субъектная позиция в общении. Она выражается в стремлении использовать общение для манипулирования другими (манипулятивный вид направленности), что соответствует субъект-объектному типу коммуникативных взаимодействий. В то же время для значительной части старшеклассников характерно желание занять объектную позицию в общении, подчиняясь мнению других (конформная направленность), что соответствует объект-субъектному типу коммуникативных взаимодействий.
3. С сожалением следует отметить, что способность к диалогическим типам коммуникативных взаимодействий (субъект-порождающим и субъект-совместным) представлены у старшеклассников минимально, всего в 7,4 % случаев.

Таким образом, несмотря на активное использование современных технических средств (интернет, социальные сети и т. п.), способность к диалогическому общению у старшеклассников остается на низком уровне, что требует специального внимания к развитию этой способности.

В практическом отношении проведенное исследование еще раз показывает необходимость дополнительных усилий к развитию у старшеклассников способностей к диалогическим формам общения, когда используются субъект-порождающий и субъект-совместный типы коммуникативных взаимодействий.

В перспективе предполагается продолжить изучение коммуникативного развития старшеклассников, используя в качестве показателя другие коммуникативные способности и, соответственно, другие методики.

Библиографический список

1. Гапонова Н.А. Психолого-педагогическая поддержка как одно из условий формирования коммуникативной успешности старшеклассника // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (43). – С. 100–104 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-kak-odno-iz-usloviy-formirovaniya-kommunikativnoy-uspeshnosti-starsheklassnika> (дата обращения: 02.08.2023).
2. Комлик Л.Ю., Колосова И.Г. Особенности коммуникативной компетентности старшеклассников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3 (192). – С. 45–49. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-3-45-49
3. Литвинова А.С. Формирование основ коммуникативной компетентности старшеклассников в образовательной среде современной школы: автореф. дис. ... к. пед. н. – М., 2013. – 26 с.
4. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала: Метод. пособие для школьных психологов. – Псков, 1997. – 68 с.
5. Братченко С.Л. Личность, Общение, Диалог [Электронный ресурс]. – URL: <http://hpsy.ru/public/x2895.htm> (дата обращения: 12.06.2023).
6. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – Т. 19. – № 4. – С. 69–90.
7. Овсейчик О.Н. Формирование коммуникативной культуры старшеклассников в педагогической системе общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. н. – М., 2002. – 146 с.
8. Асадчих В.Ю. Управление процессом формирования коммуникативной компетентности старшеклассников: дис. ... канд. пед. н. – Курск, 2009. – 218 с.
9. Курилова С.Ю. Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в учебной проектной деятельности: дис. ... канд. пед. н. – Владикавказ, 2011. – 224 с.
10. Лидская Э.В. Коммуникативные способности старшеклассников в контексте субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2019. – № 1 (25). – С. 82–94.
11. Панкратова И.А. Особенности взаимосвязи коммуникативных способностей и мотивации достижения у подростков // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN517.pdf> (дата обращения: 12.06.2019).
12. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 363 с.
13. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
14. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
15. Войскунский А.Е. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 2. – С. 90–104.
16. Кирюхина Д.В. Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 40–47. DOI: 10.17759/jmfp.2021100304
17. Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. – М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. – 199 с.
18. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс]. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf> (дата обращения: 15.05. 2023).

19. Панов В.И., Лидская Э.В. Типы коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий старшеклассников в образовательной, семейной и дружеской средах // Мир психологии. – 2023. – № 2 (113). – С. 268–280. DOI: 10.51944/20738528_2023_2_198
20. Panov V.I. Analysis of Ecopsychological Types of Interaction in System “Learner-Teacher”. *Psychology and Education – ICPE 2017* / ed. by S.B. Malykh, E.V. Nikulchev. Vol. 33. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2017. Pp. 282–289. DOI 10.15405/epsbs.2017.12.28 21.
21. Panov V.I., Plaksina I.V. Analysis of Ecopsychological Types of Interaction in System “Learner-Teacher” [Analysis of Ecopsychological Types of Interaction in the “Learner-Teacher” System]. *Psychology and Education – ICPE 2017* / ed. by S.B. Malykh, E.V. Nikulchev. Vol. 33. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2017. Pp. 282–289. DOI 10.15405/epsbs.2017.12.28
22. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Автореф. дис. ... к. пс. н. – Л., 1987. – 16 с.

References

1. Gaponova N.A. Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka kak odno iz uslovij formirovaniya kommunikativnoj uspešnosti staršheklassnika [Psychological and pedagogical support as one of the conditions for the formation of communicative success of a high school student]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. No. 3 (43). Pp. 100–104. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-kak-odno-iz-usloviy-formirovaniya-kommunikativnoj-uspešnosti-staršheklassnika> (accessed August 02, 2023).
2. Komlik L.Yu., Kolosova I.G. Osobennosti kommunikativnoj kompetentnosti staršheklassnikov [Features of communicative competence of high school students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018. No. 3 (192). Pp. 45–49. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-3-45-49
3. Litvinova A.S. Formirovanie osnov kommunikativnoj kompetentnosti staršheklassnikov v obrazovatel'noj srede sovremennoj shkoly: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of the basics of communicative competence of high school students in the educational environment of a modern school: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2013. 26 p.
4. Bratchenko S.L. Diagnostika lichnostno-razvivayushchegosya potentsiala: Metod. posobie dlya shkol'nyh psihologov [Diagnostics of personality-developing potential: Method. handbook for school psychologists]. Pskov, 1997. 68 p.
5. Bratchenko S.L. Lichnost', Obshchenie, Dialog [Personality, Communication, Dialogue]. <http://hpsy.ru/public/x2895.htm> (accessed June 12, 2023).
6. Topol'skaya T.A. O ponyatii «dialog» v psihologicheskikh issledovaniyah obshcheniya i konsul'tativnoj praktike [On the concept of “dialogue” in psychological studies of communication and advisory practice]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2011. Vol. 19. No. 4. Pp. 69–90.
7. Ovsejchik O.N. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury staršheklassnikov v pedagogicheskoy sisteme obshcheobrazovatel'noj shkoly: dis. kand. ped. nauk [Formation of the communicative culture of high school students in the pedagogical system of a comprehensive school: thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2002. 146 p.
8. Asadchih V.Yu. Upravlenie processom formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti staršheklassnikov: dis. kand. ped. nauk [Managing the process of developing communicative competence of high school students: thesis cand. of ped. sci.]. Kursk, 2009. 218 p.
9. Kurilova S.Yu. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti staršheklassnikov v uchebnoj proektnoj deyatel'nosti: dis. kand. ped. nauk [Formation of communicative competence of high school students in educational project activities: thesis cand. of ped. sci.]. Vladikavkaz, 2011. 224 p.
10. Lidskaya E.V. Kommunikativnye sposobnosti staršheklassnikov v kontekste sub»ekt-sredovyh vzaimodejstvij [Communicative abilities of high school students in the context of subject-

- environment interactions]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnej akademii. Seriya: Psihologiya*. 2019. No. 1 (25). Pp. 82–94.
11. *Pankratova I.A.* Osobennosti vzaimosvyazi kommunikativnyh sposobnostej i motivacii dostizheniya u podrostkov [Features of the relationship between communication abilities and achievement motivation in adolescents]. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. 2017. Vol. 5. No. 5. <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN517.pdf> (accessed June 12, 2019).
 12. *Andreeva G.M.* Social'naya psihologiya [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2010. 363 p.
 13. *Kon I.S.* Psihologiya rannej yunosti: Kn. dlya uchitelya [Psychology of early youth: A book for a teacher]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1989. 255 p.
 14. *Mudrik A.V.* Obschenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov [Communication as a factor in the education of schoolchildren]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 112 p.
 15. *Vojskunsij A.E.* Social'naya percepciya v social'nyh setyah [Social perception in social networks]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya*. 2014. No. 2. Pp. 90–104.
 16. *Kiryuhina D.V.* Obschenie podrostkov v seti Internet: granicy normativnosti [Communication of teenagers on the Internet: boundaries of normativity]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2021. Vol. 10. No. 3. Pp. 40–47. DOI: 10.17759/jmfp.2021100304
 17. *Panov V.I., Patrakov E.V.* Cifrovizaciya informacionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya: monografiya [Digitalization of the information environment: risks, ideas, interactions: monograph]. Moscow: Psihologicheskij institut RAO; Kursk: Universitetskaya kniga Publ., 2020. 199 p.
 18. *Zhichkina A.* Social'no-psihologicheskie aspekty obscheniya v Internete [Social and psychological aspects of communication on the Internet]. <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf> (accessed May 15, 2023).
 19. *Panov V.I., Lidskaya E.V.* Tipy kommunikativnyh (sub»ekt-sredovyh) vzaimodejstvij starsheklassnikov v obrazovatel'noj, semejnoy i družeskoj sredah [Types of communicative (agent-environment) interactions of high school students in educational, family and friendly environments]. *Mir psihologii*. 2023. No. 2 (113). Pp. 268–280. DOI: 10.51944/20738528_2023_2_198
 20. *Panov V.I.* Analysis of Ecopsychological Types of Interaction in System “Learner-Teacher”. *Psychology and Education – ICPE 2017* / ed. by S.B. Malykh, E.V. Nikulchev. Vol. 33. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2017. Pp. 282–289. DOI: 10.15405/epsbs.2017.12.28 21.
 21. *Panov V.I., Plaksina I.V.* Analysis of Ecopsychological Types of Interaction in System “Learner-Teacher” [Analysis of Ecopsychological Types of Interaction in the “Learner-Teacher” System]. *Psychology and Education – ICPE 2017* / ed. by S.B. Malykh, E.V. Nikulchev. Vol. 33. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2017. Pp. 282–289. DOI: 10.15405/epsbs.2017.12.28
 22. *Bratchenko S.L.* Razvitiye u studentov napravlenosti na dialogicheskoe obschenie v usloviyah gruppovoj formy obucheniya: Avtoref. dis. kand. ps. nauk [The development of students' focus on dialogic communication in the conditions of a group form of education: Abstract of thesis cand. of ps. sci.]. Leningrad, 1987. 16 p.

Информация об авторе

Элеонора Викторовна Лидская, младший научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, E-mail: elidskaya@gmail.com

Information about the author

Eleonora V. Lidskaya, Junior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Russian Federation. E-mail: elidskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>