



ISSN: 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2004

SCIENCE FOR EDUCATION TODAY

№ 4/2020

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

НГПУ

WWW.SCIFOREDU.RU



Учредитель журнала:
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в
сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074
от 11.02.2019;

включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в РИНЦ; с 2016 г. индексируется в Scopus

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология

Синенко В.Я., д-р пед. наук, проф., акад. РАО

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

Зверев В. А., д-р ист. наук, проф.

математика и экономика

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, проф.
(Краснодар)

Ряписов Н. А., д-р экон. наук, проф.,

биология и медицина

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф.

лингвистика и культура

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Чапля Т. В., д-р культ., проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Б. Бухтова, д-р наук, Университет им.
Масарика (Брно, Чехия)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет
Кельна (Кельн, Германия)

К. Де О. Каплер, д-р психол. наук, проф.,
Дортмундский университет (Дортмунд,
Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды
(Гейнсвилль, Флорида, США)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера
(Великобритания)

А. Ригер, д-р, проф. (Ахен, Германия)

Н. Стоянова, д-р филос., проф. (Милан,
Италия)

А. Чагин, д-р филос., н.с., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, Университет им. Масарика
(Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования,
Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л.И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Безруких М.М., д-р биол. наук, проф., почетный
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Бережнова Е.В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. наук, проф.,

член.-корр. РАО (Новосибирск)

Иванова Л.Н., д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

Казин Э.М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Князев Н.А., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Кондаков И.В., д-р фил. наук, проф., акад. РАЕН (Москва)

Колесников С. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАН,

заслуженный деятель науки РФ (Москва)

Красноядцева О.М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С.Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В.И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Медведев М.А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Мокрецова Л.А., д-р пед. наук, проф. (Бийск)

Овчинников Ю.Э., д-р физ.-мат. наук, проф. (Н-ск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В.П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А.В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Шибкова Д. З., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Шилов С. Н., д-р мед. наук, проф. (Красноярск)

Яницкий М.С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ:

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан к выпуску 31.08.20



The founder
Novosibirsk State
Pedagogical University

The registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: Scopus, ERIH PLUS, EBSCO
<http://en.sciforedu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E.A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Deputy Editor-in-Chief

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Pedagogy and Psychology

V.Ya Sinenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

S.A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

Philosophy and History

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

V.A. Zverev, Dr. Sc. (History), Prof.

Mathematics and Economics

V.M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.

(Krasnodar)

N.A. Ryapisov, Dr. Sc. (Economic), Prof.

Biology and Medicine

R.I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.

A.D. Gerasev, Dr. Sc. (Biology), Prof.

Linguistics and Culture

E. A. Kostina, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

T. V. Chaplya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

Ch. De O. Kappler, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Dortmund University (Dortmund, Germany)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

N. Stoyanova, Dr., Prof. (Milan, Italy)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A.D. Gerasev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L.I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

M.M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

E.V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

E.V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

A.Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof., Corr.-
Member of RAE (Novosibirsk)

L.N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E.M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

N.A. Knyazev, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

I.V. Kondakov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Academician
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

S. I. Kolesnikov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.,
Academician of RAS (Moscow)

O.M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S.G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V.I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M.A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

L.A. Mokretsova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Biysk)

Yu.E. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.
(Novosibirsk)

V. Yu. Prokofieva, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (St.Petersburg)

V.P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A.V. Seryi, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

D. Z. Shibkova, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

S. N. Shilov, Dr. Sc. (Medicine), Prof. (Krasnoyarsk)

M.S. Yanitskiy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

Frequency: 6 of issues per year

Journal is founded in 2011

© 2011-2020 Publishing house "Novosibirsk State
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Андреева О. А., Тлеужанова Г. К., Саржанова Г. Б., Китибаева А. К.* (Караганда, Казахстан). *Костина Е. А.* (Новосибирск, Россия). Исследование готовности студентов педагогических специальностей к преподаванию на английском языке7
- Нуриева Н. С., Николаева Н. Н.* (Москва, Россия). Приоритет внутренней мотивации как предиктора эффективности освоения иностранных языков в вузе27
- Буянова Г. В., Гитман Е. К., Попова Т. В., Долматова Н. С.* (Пермь, Россия). Профессионализация личности студента в период обучения в вузе: этапы развития профессиональной направленности44
- Васильева И. В.* (Тюмень, Россия), *Чумаков М. В.* (Курган, Екатеринбург, Россия). Индивидуальные образовательные технологии в подготовке студентов психологов61
- Каргина А. Е., Морозова И. С., Медовикова Е. А., Гриненко Д. Н.* (Кемерово, Россия). Формирование способов преодоления трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности выпускников вуза средствами рефлексивных семинаров75
- Мазилев В. А., Слепко Ю. Н.* (Ярославль, Россия). Сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза91
- Омельченко Е. А.* (Новосибирск, Россия), *Чурекова Т. М.* (Кемерово, Россия), *Пальяра С. М.* (Уорвик, Великобритания), *Агавелян Р. О.* (Новосибирск, Россия). Сравнение особенностей самораскрытия студентов очной и заочной форм обучения в процессе профессиональной подготовки109

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Дьяков А. В.* (Санкт-Петербург, Россия). Феномен французского Просвещения как диалектическое единство образовательной дидактической практики и философской теории125

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Урбан М. А.* (Минск, Беларусь), *Смолеусова Т. В.* (Новосибирск, Россия). Особенности и компоненты комплексного умения моделировать в современном начальном математическом образовании139
- Матвеева Н. А., Кулиш В. В., Лазаренко И. Р.* (Барнаул, Россия). Влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы156

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Меркиш Н. Е.* (Москва, Россия). Особенности осмысления культурного компонента лексики как предпосылка успешной коммуникации с носителем языка175
- Карлова О. А., Копцева Н. П., Резникова К. В., Ситникова А. А.* (Красноярск, Россия). Воспитательный потенциал литературного жанра фэнтези для современной подростковой культуры189
- Лопсонова З. Б., Маншеев Д. М.* (Улан-Удэ, Россия). Специфика социализации детей в традиционной культуре бурят202

**CONTENTS****PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION**

- Andreyeva O. A., Tleuzhanova G. K., Sarzhanova G. B., Kitibayeva A. K.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan), *Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Research of readiness of pedagogical specialties students to teach in English 7
- Nurieva N. S., Nikolaeva N. N.* (Moscow, Russian Federation). Predominance of intrinsic motivation as a predictor of effective foreign languages acquisition in higher education 27
- Buyanova G. V., Gitman Y. K., Popova T. V., Dolmatova N. S.* (Perm, Russian Federation). Formation of students' professional identity during university years: Stages of developing professional commitment..... 44
- Vasileva I. V.* (Tumen, Russian Federation), *Chumakov M. V.* (Kurgan, Yekaterinburg, Russian Federation). Individualized instruction techniques for undergraduate psychology students..... 61
- Kargina A. E., Morozova I. S., Medovikova E. A., Grinenko D. N.* (Kemerovo, Russian Federation). Developing coping skills for managing difficult situations in the future workplace of senior undergraduate students by means of reflexive seminars..... 75
- Mazilov V. A., Slepko Iu. N.* (Yaroslavl, Russian Federation). Psychological characteristics and development of initial teacher education students' reflective abilities at non-degree granting and degree granting institutions: A comparative analysis 91
- Omelchenko E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Churekova T. M.* (Kemerovo, Russian Federation), *Pagliara C. M.* (Warwick, United Kingdom), *Agavevlyan P. O.* (Novosibirsk, Russian Federation). Characteristics of self-disclosure of full-time and part-time students in the process pursuing university degrees: a comparative analysis..... 109

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Dyakov A. V.* (Saint-Petersburg, Russian Federation). The Phenomenon of the French Enlightenment as a dialectical unity of didactic practice and philosophical theory..... 125

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Urban M. A.* (Minsk, Republic of Belarus), *Smoleusova T. B.* (Novosibirsk, Russian Federation). Characteristics and sub-skills of mathematical modeling in the mathematics curriculum for primary schools..... 139
- Matveeva N. A., Kulish V. V., Lazarenko I. R.* (Barnaul, Russian Federation). The impact of initial teacher education quality on secondary school leavers' learning achievement..... 156

PHILOLOGY AND CULTURE FOR EDUCATION

- Merkish N. E.* (Moscow, Russian Federation). Comprehension of the cultural component of vocabulary as a precondition for successful communication with native speakers 175
- Karlova O. A., Koptseva N. P., Reznikova K. V., Sitnikova A. A.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). The educational potential of the fantasy genre for modern teenage culture 189
- Lopsonova Z. B., Mansheev D. M.* (Ulan-Ude, Russian Federation). The specifics of children's socialization in the traditional Buryat culture 202



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



© О. А. Андреева, Г. К. Тлеужанова, Г. Б. Саржанова, А. К. Китибаева, Е. А. Костина

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.01)

УДК 378.096

Исследование готовности студентов педагогических специальностей к преподаванию на английском языке

О. А. Андреева, Г. К. Тлеужанова, Г. Б. Саржанова,
А. К. Китибаева (Караганда, Казахстан), Е. А. Костина (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Исследование посвящено проблеме формирования системы трехязычного образования в условиях модернизации образования Республики Казахстан. Цель исследования: определение особенностей формирования готовности студентов педагогических специальностей преподавать на английском языке в профессиональной деятельности.

Методология. Методологическую основу исследования составил системно-деятельностный подход. В ходе исследования систематизированы научно-теоретические источники по проблеме формирования готовности студентов педагогических специальностей преподавать на английском языке в профессиональной деятельности, проанализирован и обобщен эмпирический материал, полученный по итогам анкетирования и тестирования студентов выпускных курсов педагогических специальностей Карагандинского университета имени Е. А. Букетова. Анализ результатов исследования проводился с применением методов математической статистики.

Результаты. Авторами исследования выделены критерии и показатели сформированности готовности студентов педагогических специальностей к преподаванию на английском языке в профессиональной деятельности на основе ее компонентного состава. Согласно когнитивному компоненту готовности определены уровни знания и владения английским языком студентов педагогических специальностей. В соответствии с прагматическим компонентом

Андреева Ольга Александровна – магистр педагогических наук, докторант кафедры теории и методики иноязычной подготовки, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: oaandreeva@inbox.ru

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: tleushanowa@inbox.ru

Саржанова Галия Байжумаевна – доктор философии (PhD), заведующая кафедрой теории и методики иноязычной подготовки, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: galiya008@mail.ru

Китибаева Альфия Каныбековна – доктор философии (PhD), заместитель декана по учебной работе факультета иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: kitibayeva@mail.ru

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: ea_kostina@mail.ru



определены показатели формирования готовности выпускников преподавать на английском языке в профессиональной деятельности. Согласно мотивационному компоненту определены степень устойчивости интереса, характер отношения и степень соответствия видов мотивации выпускников к преподаванию на английском языке. Особенностью формирования готовности студентов выпускных курсов педагогических специальностей к преподаванию на английском языке является низкая мотивация и недостаточная профессиональная и методическая готовность к преподаванию на английском языке в профессиональной деятельности при достаточном уровне владения английским языком.

Заключение. Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить особенности и степень готовности студентов выпускных курсов педагогических специальностей к преподаванию на английском языке. Уровень готовности студентов выпускных курсов педагогических специальностей к преподаванию на английском языке определен как недостаточный, в разрезе компонентов: когнитивный – от среднего к высшему; прагматический – преимущественно низкий; мотивационный – от низкого к среднему.

Ключевые слова: система трехязычного образования; студенты педагогических специальностей; профессиональная деятельность; готовность преподавать на английском языке; профессиональная готовность; компоненты готовности; показатели готовности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Невиннова Е. А., Оноприенко Н. А., Аязбекова Б. К. Языки и трехязычное образование: к проблеме развития трехязычного образования в Казахстане // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 219–222. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29196768>
2. Жетписбаева Б. А., Сырымбетова Л. С., Кубеева А. Е. К вопросу подготовки педагогов для многоязычного образования в Казахстане // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 168–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29196750>
3. Jeon M. Native-English speaking teachers' experiences in East-Asian language programs // System. – 2020. – Vol. 88. – P. 102178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102178>
4. Мележик К. А. Языковая политика и языковая реальность интернационализации университетского сообщества // Политическая лингвистика. – 2016. – № 1. – С. 151–158. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25718842>
5. Christiansen P. V. Language policy in the European Union: European /English/Elite/Equal /Esperanto Union? // Language Problems and Language Planning. – 2006. – Vol. 30(1). – P. 21–44. DOI: <https://doi.org/10.1075/lplp.30.1.03chr>
6. Vega-Mendoza M., West H., Sorace A., Bak T. H. The impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance // Cognition. – 2015. – Vol. 137. – P. 40–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.12.008>
7. Колос Е. А. Проблемы реализации в системе образования Казахстана программ полиязычия // Экономическое развитие региона: управление, инновации, подготовка кадров. – 2017. – № 4. – С. 150–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30459816>
8. Lee H. H., Lin Kim G. M., Chan L. L. Good teaching: What matters to university students // Asia Pacific Journal of Education. – 2015. – Vol. 35 (1). – P. 98–110. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.860008>



9. Banos R., Baena-Extremera A., Ortiz-Camacho M. del M. Prediction of the satisfaction with the student life, based on teaching competence and satisfaction with the school // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – P. 2506. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02506>
10. Ertmer P. A. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? // *Educational Technology Research and Development*. – 2005. – Vol. 53. – P. 25–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504683>
11. Constantino G. D. Educational Technology and Teacher Education: Barriers and Gates in South America // *Creative Education*. – 2014. – Vol. 5 (12). – P. 1080–1085. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2014.512122>
12. Ahmad A. Globalization of Science and Technology through Research and Development // *Open Journal of Social Sciences*. – 2014. – Vol. 2 (4). – P. 283–287. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2014.24031>
13. Abukhattala I. The use of technology in language classrooms in Libya // *International Journal of Social Science and Humanity*. – 2016. – Vol. 6 (4). – P. 262–267. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.655>
14. Hashmi N. A. Computer-Assisted Language Learning (CALL) in the EFL Classroom and its Impact on Effective Teaching-learning Process in Saudi Arabia // *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. – 2016. – Vol. 5 (2). – P. 202–206. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.2p.202>
15. Padmavathi M. A Study of Student-Teachers' Readiness to Use Computers in Teaching: An Empirical Study // *Journal on School Educational Technology*. – 2016. – Vol. 11 (3). – P. 29–39. DOI: <https://doi.org/10.26634/jsch.11.3.4788>
16. Shin S.-J., Chang K. Integrating technology to facilitate critical reflection and creativity in pre-service teacher development // *International Journal of Knowledge and Learning*. – 2016. – Vol. 11 (2/3). – P. 166–177. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJKL.2016.079756>
17. Везиров Т. Г. Подготовка магистров педагогического образования с использованием Интернет и сервисов Web 2.0 в обучении иностранным языкам // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. – 2020. – Т. 14. – С. 134–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42690232>
18. Mingazheva E. A. Interactive briefing as one of the forms of control of mastering communicative foreign language competence of students at the university by means of self education // *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching*. – 2020. – Vol. 14. – P. 178–182. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42690242>
19. Cai M. Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China // *Open Journal of Social Sciences*. – 2019. – Vol. 7 (12). – P. 26–38. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2019.712003>
20. Zhankina B. Z., Kostina E. A., Zhetpisbayeva B. A., Kargin S. T. Basic factors of developing learner autonomy in foreign language education (with the main focus on Kazakhstan) // *Science for Education Today*. – 2019. – Vol. 9 (2). – P. 126–139. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.09>
21. Oliveira Santos R. R., Nunes Vieira J., Souza Ribeiro M. S., Lourenço da Silva C. M., Lasalvia V. C., de Santana Padilha Neto A. A Professional Teacher Work Agenda Teaching in Higher Education // *Creative Education*. – 2019. – Vol. 10 (7). – P. 1383–1399. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107103>
22. Sozer E. M., Zeybekoglu Z., Alayli A. Examining graduate teaching assistants' conceptions of and readiness for effective teaching in a non-profit Turkish university // *Innovations in Education and*



- Teaching International. – 2019. – Vol. 56 (3). – P. 373–384. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1453369>
23. Tazhigulova G. O., Assanova D. N., Uteubaeva E. A., Mekezhanova A. B., Tleuzhanova G. K. Conditions of English language teaching to prospective biology teachers in Kazakhstan // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. – 2018. – Vol. 8 (6). – P. 23–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.02>
24. Boei F., Dengerink J., Geursen J., Kools Q., Koster B., Lunenberg M., Willemse M. Supporting the professional development of teacher educators in a productive way // Journal of Education for Teaching. – 2015. – Vol. 41 (4). – P. 351–368. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080403>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.01)

Olga Alexandrovna Andreyeva

Master of Pedagogical Sciences, PhD student,

Department of the Theory and Practice of Foreign Language Training,
Academician E. A. Buketov Karaganda University, Karaganda,
Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4147-4697>

E-mail: oaandreeva@inbox.ru

Gulnaz Koshkimbaevna Tleuzhanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean,
Foreign Languages Faculty,

Academician E. A. Buketov Karaganda University, Karaganda,
Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2302-1595>

E-mail: tleushanowa@inbox.ru (Corresponding Author)

Galiya Bayzhumaevna Sarzhanova

PhD, Head,

Department of the Theory and Practice of Foreign Language Training,
Academician E. A. Buketov Karaganda University, Karaganda,
Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3461-8963>

E-mail: galiya008@mail.ru

Alfiya Kanybekovna Kitibayeva

PhD, Vice-dean for Academic Affairs,

Foreign Languages Faculty,

Academician E. A. Buketov Karaganda University, Karaganda,
Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0913-5142>

E-mail: kitibayevaa@mail.ru

Ekaterina Alekseevna Kostina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean,

Foreign Languages Faculty, English Department,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

E-mail: ea_kostina@mail.ru

Research of readiness of pedagogical specialties students to teach in English

Abstract

Introduction. *The research is devoted to the problem of the trilingual education system formation in the context of educational modernization in the Republic of Kazakhstan. The purpose of the research: to determine the features of forming the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activities.*



Materials and Methods. *The methodological basis of the research was a system-activity approach. In the course of the research, scientific and theoretical sources on the problem of forming the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activities were systematized, the empirical material was obtained from the results of questioning and testing of graduate pedagogical specialties students of Academician E. A. Buketov Karaganda University. The analysis of the research results was carried out using the methods of mathematical statistics.*

Results. *The authors of the research singled out the criteria and indicators of the formation of the readiness of pedagogical specialties students for teaching in English in their professional activity based on its component structure. According to the cognitive component of readiness, the levels of knowledge and proficiency in the English of pedagogical specialties students have been determined. In accordance with the praxeological component, indicators of the formation of graduates' readiness to teach in English in their professional activities have been determined. According to the motivational component, the degree of stable interest, the attitude nature and the correspondence degree of the motivation types of graduates to teaching in English have been determined.*

Conclusions. *The analysis of the research results made it possible to identify the features and the readiness degree of pedagogical specialties graduate students to teach in English. The readiness level of pedagogical specialties graduate students to teach in English is defined as insufficient, in terms of components: cognitive – from secondary to higher; praxeological – mostly low; motivational – low to medium. The feature of forming the readiness of pedagogical specialties graduate students to teach in English is low motivation and insufficient professional and methodological readiness to teach in English in professional activities with a sufficient level of English proficiency.*

Keywords

Trilingual education system; Pedagogical specialties students; Professional activity; Willingness to teach in English; Professional readiness; Readiness components; Readiness indicators.

Introduction

Improvement of the education system in the Republic of Kazakhstan plays an important role in the global competitiveness of the country, being the central link in the new model of economic growth. At the same time, Kazakhstan needs a radical modernization of education, which lies in the integration of general secondary and higher education that should become a platform for the country's future economic, political and socio-cultural prosperity. In this regard, trilingual education as a key factor in modernization processes has become one of the state priorities.

To ensure the country's competitiveness, Head of State N. A. Nazarbayev in his Address to

the people of Kazakhstan "New Kazakhstan in the New World" ¹ proposed to start a phased implementation of the unique cultural project "Trinity of Languages", the essence of which is to develop Kazakh as the state language, Russian as the language of interethnic communication and English as the language of successful integration into the world economy. For over the years of implementing the Address, there have been a certain success in this direction; the need to train trilingual teaching staff has been recognized as the first and most important step in the development of a multilingual culture of society. However, in practice the expectations turned out largely overestimated. This gave rise to a certain

¹ Address of the President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev to the People of Kazakhstan from January 28, 2007 New Kazakhstan in the New World (In Russian). *Information and Legal System of Regulatory Legal*

Acts of the Republic of Kazakhstan: Adilet. URL: <http://www.adilet.gov.kz/ru/node/7507>

skepticism in the professional community; some linguistic scholars believe that the idea of introducing trilingual education is somewhat premature. Teaching in different languages, in their opinion, cannot be effective if teachers do not speak the languages themselves at the proper level, are not familiar with the theory and practice of teaching, and are not supplied with high quality teaching materials [1, p. 221].

At the same time, the accumulated experience led to the understanding that the transition to the trilingual education is a complex and non-linear process. It involves not only revision of the curricula and programs. The most pressing issue is training of teaching staff. In general, the formation of the ability of Kazakhstani teachers to innovate still remains a systemic problem [2, p. 169].

Difficulties in achieving the target indicators of the multilingual education program stimulated scientific research, study and adaptation of foreign experience, in order to create a model of trilingual education in Kazakhstan.

First of all, the intensive search for effective educational strategies of teaching English is largely due to the lack of an appropriate language environment in Kazakhstan, in contrast to the Kazakh and Russian languages, as well as the high demand for English as a necessary condition for the internationalization of the economy, intercultural and professional communication.

For instance, Korean scientists, analyzing the process of teaching English in Asia, pay attention to transnationalism and the global spread of the English language (M. Jeon [3]). Russian and foreign researchers agree that in the process of internationalization of higher education, which is its integration into the international economy

and infrastructure, English serves as a universal contact tool for this process² [4].

Western European scholars come to the conclusion that, based on the trilingual model, it is possible to maintain identity through teaching in the mother tongue, and through carefully planned and well-organized education to enable the acquisition of at least one more language (P. V. Christiansen [5], M. Vega-Mendoza, H. West, A. Sorace, T. H. Bak [6]).

The result of the awareness of multilingual education is the introduction of various methodological projects by the scientific and pedagogical community and the development of the basic principles of student-centered learning [7].

Modern educational institutions continue searching for ways to build an integral system for training a specialist that meets the requirements of the professional standard of a teacher who knows teaching methods and a foreign language, and is able to effectively apply knowledge and skills in their subject activity.

The research paradigm is very broad and largely depends on the traditions of the educational environment, infrastructure, economic vectors and foreign policy guidelines of states, but one can trace the commonality of the approaches of scientists from different countries in search of effective tools for pedagogical training.

The student-centered approach can rightfully be considered one of the leading educational trends in recent decades. Thus, Singaporean scientists H. H. Lee, G. M. Lin Kim, L. L. Chan [8], put forward the assessment of teaching by students as a basic criterion for the preparation of an effective teacher. In their

² Rasskazova T. P., Verbitskaya N. O., Guzikova M. O. Language educational policy of a Russian university in the context of global internationalization: experience of

systemic and structural solutions. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*, 2015, no. 9–10, p. 68. (In Russian)

opinion, this will allow educational institutions to adequately respond to the requests of students.

The most rational item, in our opinion, in such an approach is the development by students of the most important characteristics of the quality of teaching, such as preparation and organization, knowledge, learning and thinking, enthusiasm and dedication. This research is potentially useful for teachers: knowing the teaching characteristics that matter to students can help teachers determine for themselves how to maintain and improve their teaching performance [8].

Spanish scientists R. Banos, A. Baena-Extremera, M. D. M. Ortiz-Camacho also focused on students in the study of professional personal competence of teachers. The correlation between the level of a teacher's competence and the level of satisfaction with their life and the life of their students is very interesting [9].

High adaptability of the educational environment, unhindered access of students to information, teaching aids, the possibility of presenting educational material, remote communication, the impact of computer technologies on the organization and content of the educational process have become the subject of scientific research by scientists from almost all the countries. Available studies show that nowadays scientists pay great attention to educational technologies in the process of teacher training (R. Banos, A. Baena-Extremera, M. del M. Ortiz-Camacho [10], P. A. Ertmer [11], G. D. Constantino [12]), computer and Internet technologies in the process of language learning (I. Abukhattala [13], N. A. Hashmi [14], M. Padmavathi [15]).

In general, according to the researchers, non-traditional forms of education contribute to the development of students' creative thinking

(S.-J. Shin, K. Chang [16]), reveal their ability to work independently, thus implementing the idea of self-education of students in the process of professional training³ [17; 18].

In a changing educational environment, teachers should be prepared to develop professionally throughout their lives. M. Cai in his study points to changes in the informal learning activities of teachers in the new era of the Internet and new technologies, characterized by the use of online learning resources, online learning communities and mobile phones. Teachers' awareness and autonomy play a crucial role in their education and professional development [19; 20].

Brazilian researchers R. Santos, J. Vieira adhere to the same opinion; they come to the conclusion that one of the problems of professionalization is the need to implement a policy of lifelong learning, which includes the principle of critical understanding of educational processes in the system of higher education [21].

Turkish scientists E. M. Sozer, Z. Zeybekoglu, A. Alayli also confirm that effective teaching requires the creation of effective training and practice programs for intending teachers [22].

Thus, the wide geography and multidimensionality of research in the issue of training intending teachers to teach in English in their professional activities indicates not only the urgency of this problem, but also the impossibility of using a universal approach to its solution.

The purpose of this research is to determine the features of the formation of the readiness of students of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activities in

³ Ovcharenko V. A. Self-education and creative development of personality in the process of professional training of a student. *Bulletin of the Association of Universities of*

Tourism and Service, 2011, no. 1, pp. 63–67. (In Russian)
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15590389>

the context of modernization of education in the Republic of Kazakhstan.

Materials and Methods

Specific directions for the implementation of the tasks set by the President of Kazakhstan for the implementation and development of multilingualism were reflected in the State Program for the Development of Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020⁴, the activities of the Ministry of Education and the higher education system which searched and developed the most optimal models of language education, nationally standardizing and providing a conceptual platform for the implementation of the cultural project “Trinity of Languages” as a program document of the state language policy.

Within the implementation of the State Program for the Development of Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2020–2025⁵, a systematic transition to training in Kazakh, Russian and English is being carried out.

For the transition to training in the three languages, four subjects of the natural mathematical cycle were determined, in which training will be conducted in English: physics, chemistry, biology, computer science.

The strategic objectives of trilingual education in Kazakhstan actualized the need to prepare students of pedagogical specialties to teach in English in their professional activity in the context of the modernization of education in the Republic of Kazakhstan. So, since 2017, the step-by-step introduction of trilingual education has been launched in the secondary education system. Of the approximately 800 schools that

claimed to switch to teaching four subjects of the natural mathematical cycle in English, 153 schools were selected to work in this direction in a pilot mode. The main criteria for the selection of schools were: 1) the availability of these subjects teachers who speak English at levels B1–B2; 2) the availability of training resources.

The system-activity approach, which was the methodological basis of the study, allowed considering the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity as a complex integrative education in the unity of its components. To research the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activities, we have chosen empirical methods of testing and interviewing students of multilingual groups of graduate courses of specialties Computer science (5B011200), Chemistry (5B011200), Biology (5B011300), Physics (5B011400) of the faculties of mathematics and information technology, chemistry, biological-geographical, and physical-technical faculties of Academician E. A. Buketov Karaganda University. A total of 60 students took part in the research, including 15 students studying their major Computer Science (5B011200), 15 – Chemistry (5B011200), 15 – Biology (5B011300), 15 – Physics (5B011400).

The sample of respondents is explained by the fact that in the Karaganda region only one higher educational institution (Academician E. A. Buketov Karaganda University) trains students of the above pedagogical specialties. At the same time, the number of the 4-year students in these specialties is 77 people. Due to

⁴ State program for the development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020. *Information and Legal System of Regulatory Legal Acts of the Republic of Kazakhstan: Adilet*. (In Russian) URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>

⁵ State program for the development of education for 2020–2025. *Information and Legal System of Regulatory Legal Acts of the Republic of Kazakhstan: Adilet*. (In Russian) URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>

these facts, it was decided to use the method of directed (target) proportional sampling, which consists in an equal representation of graduates of each specialty.

To determine the knowledge and levels of the English proficiency among graduate students, a test was carried out on four types of speech activity in accordance with the system of levels of foreign language proficiency of the project “Common European Framework of Reference for Languages”.

A survey was chosen as a method for measuring the level of formation of skills and abilities of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activities.

To determine the degree of stability of interest, the nature of the attitude and the prevalence of types of motivation for the use of English in professional activities, a questionnaire was conducted based on the methodology “Studying the motives of students’ educational activities” developed by A. A. Rean and V. A. Yakunin⁶ and the methods of identifying types of motivation for learning a foreign language, developed by E. I. Passov and A. N. Shchukin⁷. These methods, to one degree or another, reflect all the types of motivation we have identified for educational, professional activities, interest and attitude towards teaching in English in professional activities.

Results

Thus, the analysis of psychological and pedagogical research on the structure of readiness for professional activity shows that most scientists distinguish three main components of readiness for professionally oriented communication in a foreign language:

motivational (motives, interests), cognitive (foreign language knowledge) and operational (skills).

The distinguished components of the structure of the concept of readiness to teach in English in professional activities give us the reason to single out three components of readiness: *motivational, cognitive and praxeological*.

The cognitive component reflects the degree of theoretical readiness to teach in English in professional activity. Preparation should cover two areas:

1. professional and communicative (development of language knowledge that represents the relevant field of professional activity through the integration of the discipline “Professionally oriented foreign language” in the general course of vocational training);

2. professional and intercultural (knowledge of the national characteristics of the native and foreign language culture, speech and social norms in the process of professional interaction).

The *praxeological* component of readiness to teach in English in professional activity characterizes the practical readiness of students to teach in English in their professional activity. The selection of this component is governed by the fact that the knowledge acquiring is inextricably linked with their application in practice and the formation of foreign language skills, which forms the basis of students’ practical training for communication in their professional field. We divide all the skills that are part of the praxeological component into three groups: linguistic, sociolinguistic and professional-communicative:

⁶ Bordovskaya N. V. *Pedagogy: Textbook for universities*. St. Petersburg: Publishing House Piter, 2000, 304 p. (In Russian)

⁷ Shchukin A. N. *Teaching foreign languages: theory and practice: a manual for teachers and students*. Moscow: Filomatis, 2007, 475 p. (In Russian)

1. linguistic skills include: the ability to use the language system for communication purposes; the ability to recognize the meaning of the selected grammatical units; the ability to recognize basic syntactic relationships between the words and larger components of the sentence structure; the ability to analyze syntactic relationships between the words and larger components of the sentence structure; the ability to use grammatical words; the ability to use professional terminology;

2. sociolinguistic skills include the ability to understand and adequately use the knowledge of the cultural characteristics of native speakers, their habits, traditions, norms of behavior and etiquette; the ability to use proper language forms and means depending on the purpose and situation in the communication process, while remaining the bearer of a different culture;

3. professional communicative skills involve communicative skills in a foreign language in the professional sphere, the ability to read and understand completely or mainly the content of simple authentic texts of different genres and types; the ability to verbally carry out dialogical communication within the framework of the everyday, professional sphere of communication; the ability to join communication, support, complete, leave it, minimize the conversation; the ability to work effectively with professional-oriented information of a foreign language, to build a strategic line of behavior.

The *motivational component* characterizes the degree of moral and psychological readiness of the student to teach in English in their professional activity. It reflects the degree of formation of interest and motives for this type of professional activity, in our case, a professional interest in studying and using knowledge and communication skills in a foreign language in their intending professional activity.

The interest in learning and using knowledge and communication skills in a foreign language is also expressed in a positive emotional attitude to this type of activity, to the culture of the peoples of this language; the desire to learn a foreign language culture in order to master communication skills with representatives of another nation, self-improvement and self-development in this subject area, the formation of a set of motives, including communicative, pragmatic and cognitive ones.

The interest in the profession and the English language learning, satisfaction with the results of mastering communication skills are the necessary conditions for the formation of readiness to teach in English in professional activity and contribute to increasing students' activity in this educational process.

Thus, in the readiness structure of students of pedagogical specialties students, we have identified three components: cognitive, praxeological and motivational, the formation and interconnection of which ensures the efficient use of English in professional activities. The cognitive component constitutes the theoretical basis of knowledge for the development of practical skills and their application in the field of teaching skills in English in professional activities. The praxeological component contributes to the improvement of the skills of teaching in English in professional activity and reflects the degree of students' practical readiness to teach in English in their professional activity. The motivational component is a prerequisite for the formation of this readiness and ensures its integrity.

Based on the analysis of the definitions of the concepts of "readiness" and "readiness for professional activity" available in the psychological and pedagogical literature, we can give a definition.



The readiness of students of pedagogical specialties to teach in English in their professional activity is an integrative personal education, which includes linguistic, sociolinguistic, professional and communicative knowledge, skills and positive motivation necessary for the successful use of English in professional activity.

Graduates of pedagogical specialties are required to have sufficiently free and professionally directed knowledge of the English language, which means that a high level of formation of students' readiness to teach in English in their professional activity is assumed. Our research has shown that not all the students of pedagogical specialties are fully fluent in English as a means of professional communication.

This conclusion was made on the basis of testing and questioning the students of multilingual undergraduate groups of Academician E. A. Buketov Karaganda State University, a regional higher educational institution which provides the region with teaching staff.

To begin with, we tested the readiness of undergraduates for the ***cognitive component, the indicators*** of which are: the knowledge of the language system and knowledge of various aspects of the English language for the correct formation and understanding of the statement as an act of communicative activity. Based on it, ***three levels of students' readiness*** to teach in English in professional activity have been identified: *high, medium, low*.

High level – the student has complete, conscious linguistic, sociolinguistic, professional and communicative knowledge. This level is expressed in the students' need for the constant and systematic implementation of intellectual, communicative, linguistic tasks; ability to quickly and without loss of activity switch from one type of activity to another; ability to independently analyze, generalize, make conclusions, complete

tasks in the allocated time with high productivity – 100 %; ability to accurately express their your point of view; enter the communication in English psychologically correctly and competently continue it; ability to take the initiative; ability to express emotions as a means of communication. Students prefer creative tasks, are able to plan and make statements; formulate questions; speak expressively and holistically; are fluent in the grammatical and syntactic structures of the English language, are able to express their thoughts logically.

Medium level – the student possesses quite complete, conscious linguistic, sociolinguistic, professional and communicative knowledge. The average level reflects the desire of students to perform communicative linguistic tasks, the periodic need for communication in English, especially on the topics covered. This level is characterized by the sufficient knowledge of the operations of analysis and synthesis, generalization; the ability to partially switch from intellectual to communicative linguistic tasks. Students have developed the ability to correctly and situationally enter the communication in English, but there is no ability to competently maintain communication. The linguistic tasks are carried out with a productivity of 70 % of the planned volume. Students are characterized by the assimilation of a limited number of foreign vocabulary, a satisfactory level of proficiency in the grammatical structures of the English language and the logic of the expression of thoughts.

Low level – the student possesses separate, incomplete linguistic, sociolinguistic, professional and communicative knowledge. The low level is characterized by the lack of students' desire to perform linguistic tasks, passivity in the classroom, preference to perform linguistic tasks of a reproductive type, unwillingness to enter the communication with the teacher and other students in English. This

level is expressed in low students' productivity – less than 50 % of the planned volume. Students have poorly developed correctness, consistency and accuracy of speech; their active vocabulary is poor; the level of knowledge of the grammatical and lexical means of the English language is low as well as the logic of the expression of thoughts.

In general, the analysis of the results of the questionnaire conducted among undergraduate students of pedagogical specialties allowed us to

make the following conclusion: the students of specialty Biology (5B011300) have a low level of formation of the cognitive component of the readiness. The students of specialty Physics (5B011400) have an average level, and only the students of specialties Computer Science (5B011200) and Chemistry (5B011200) know English at a high professional level (Table 1, Figure 1).

Table 1

Percentage of types of speech activity corresponding to the level of English proficiency B1–B2

Specialty (Major)	Speaking	Listening	Reading	Writing
Chemistry (5B011200)	90 %	90 %	95 %	90 %
Computer Science (5B011200)	65 %	70 %	75 %	68 %
Physics (5B011400)	50 %	70 %	85 %	60 %
Biology (5B011300)	40 %	56 %	50 %	40 %

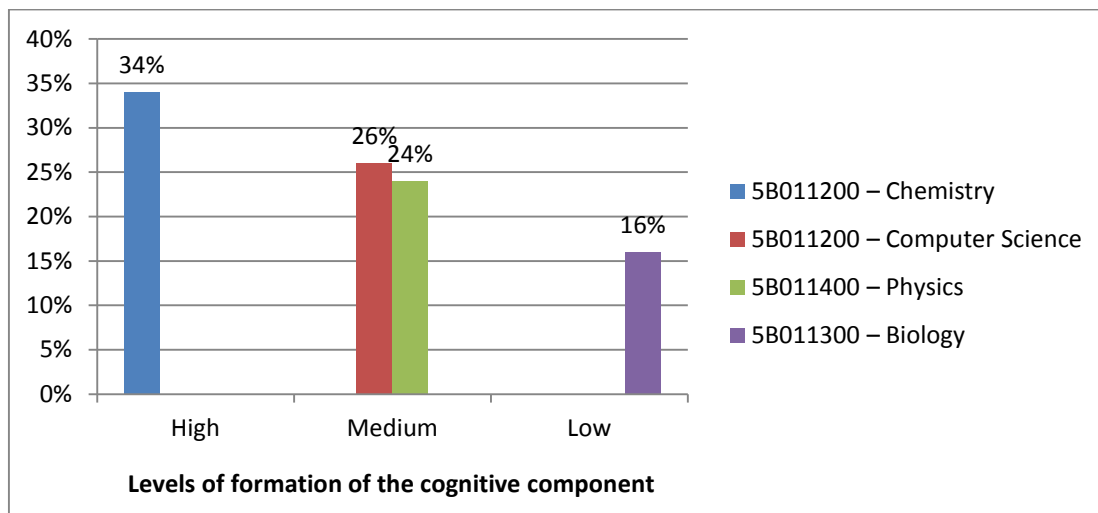


Fig. 1. Levels of formation of the cognitive component of the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity

The next important component of the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity is *praxeological*. Determining the level of formation of the component of readiness implies highlighting such indicators as the degree of proficiency in the skills of teaching in English in

professional activity and reflects the practical side of students' proficiency, namely: the degree of independence in performing actions in various situations; correctness and quality of statements. The praxeological component corresponds to the *three levels of the readiness* of students of pedagogical specialties students to teach in

English in their professional activities: *high, medium, low*.

High level – the student independently chooses a system of actions in situations of communication in English in professional activity, transfers them to other types of activities; correctly operates with the language means.

Medium level – the student performs actions according to the model, with or without the help of a teacher transfers them to other activities; uses the language tools with minor errors.

Low level – the student reproduces the model actions with the help of the teacher; misuses the language tools.

Questioning was chosen as a method of measuring the level of formation of skills of readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity.

Students were offered a questionnaire of 4 questions in order to test their readiness to teach in English in their professional activity. The questions were aimed at elucidating the students' opinions on whether basic knowledge of English affects the improvement of the language skills when studying specialized disciplines; whether it is necessary to conduct the selection of the first-year students in multilingual groups according to the level of their English knowledge; what difficulties students experience in studying

specialized disciplines in English; whether students will be able to conduct classes in English after graduation.

The analysis of the answers to question No. 1 showed that 100 % of the respondents are confident that the basic knowledge of English affects improving language skills while studying specialized disciplines. 98 % of the respondents expressed confidence in the need to select the first-year students in multilingual groups according to the level of their English knowledge (question No. 2). When determining the difficulties that students encounter when studying specialized disciplines in English, 48 % of the respondents noted the problems with the English grammar, and the remaining 52 % noted a weak vocabulary (question No. 3). When asked about their readiness to conduct classes in English after graduation, 24 % expressed their unpreparedness, 56 % of students expressed doubt that they would be able to teach the disciplines in English at school, and only 20 % of respondents were confident in their abilities and readiness to teach specialized subjects in English (question No. 4).

The analysis of the level of formation of the skills to teach in English in intending professional activity showed that the majority of students have a low and medium level of formation of these skills (Figure 2).

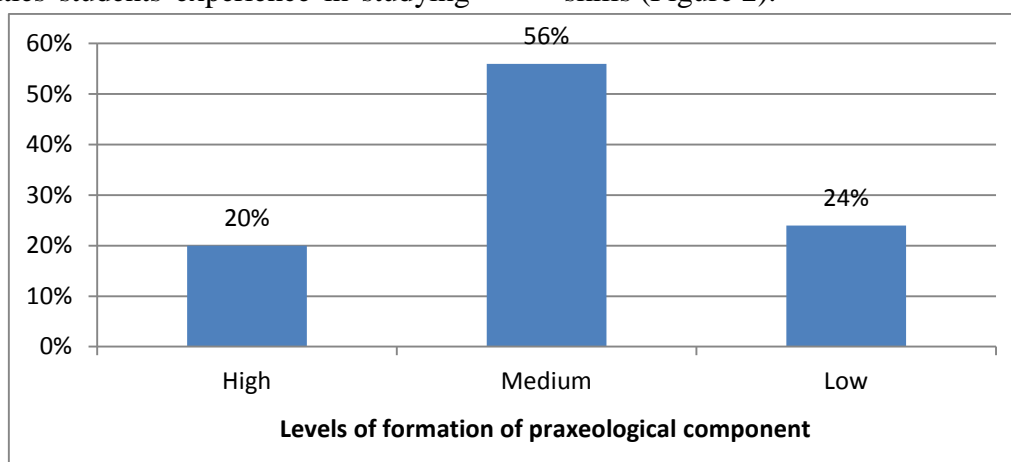


Fig. 2. Formation levels of the praxeological component of the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in professional activities

The next component, which includes the characterization of the motivation of students' activity in the process of forming the readiness, attitude and professional interest in this type of activity, is *motivational*. Since the process of forming the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity involves the unity of the motivational and praxeological components, we need to form positive motives, interest in the study of the subject, as well as development of a positive attitude towards the implementation of communication activities.

Based on our research and taking into account the characteristics of the motives proposed in pedagogy, linguodidactics, and also, considering the specifics of the process we are studying, we identified the following motives for characterizing the motivation of students in the

preparation process: communicative (includes the interest in communication during the lesson, a foreign language serves as a means of satisfying extracurricular interests); social (includes respect for teachers and fellow students, the desire to avoid condemnation from parents and fellow students for poor learning); pragmatic (includes professional motives, willingness to become a highly qualified specialist); cognitive (interest in the content of the subject, the form of organization of classes and teaching methods, interest in learning new things).

The analysis of the motives for the formation of readiness to teach in English in professional activity has shown that in the general classification of motives at the initial stage of the experiment, the most common are social motives – 35 %, cognitive – 28 %, communicative – 15 %, pragmatic ones are much less – 22 % (Figure 3).

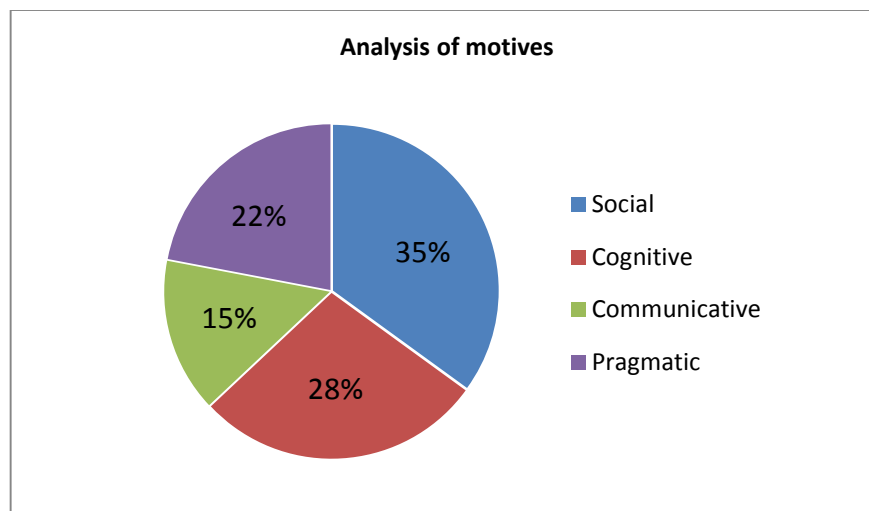


Fig. 3. Analysis of the motives for readiness of students of pedagogical specialties to teach in English in professional activity

We believe that such results are explained by the fact that the students do not fully understand the importance of English in their intending professional sphere, they do not see the possibility of applying this knowledge to improve their professional level.

An equally important criterion in identifying the level of readiness to teach in English in professional activity may be the degree of formation of the student's attitude to communication in English in professional sphere. In the process of vocational training, students can show both positive and negative attitude towards

this type of activity. The type of attitude affects the activity of students in learning and characterizes the degree of interest of intending specialists in communicating in a foreign language in their professional activity [23].

Interest is an important indicator of a person's positive attitude to activities, including educational one [24]. The degree of interest formation serves as a criterion for the level of readiness we are studying. Regarding our problem, we are interested in the professional component of teaching in English by students of pedagogical specialties. The degree of development of positive motivation and the stability of interest, a characteristic of the attitude to learning a foreign language and the character of participation can serve as *the indicators of the motivational component*, i.e. all the activities in the process of preparing to teach in English in professional activity.

Based on the results of the questionnaire, we have identified *three levels of formation of the readiness* of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity according to the motivational component: *high, medium and low*.

High level – the student's activities in the process of preparing for teaching in English in professional activity are determined by all the types of motivation. The student is positively inclined towards this type of activity in the educational process, shows a steady interest in teaching professional communication skills in a foreign language in their intending professional activity; actively participates in the educational process while studying the discipline "Professionally oriented foreign language".

Medium level – the student's activities in the process of preparing for teaching in English in

professional activities are characterized by pragmatic motives. The student is aware of the need to master the skills of communication in a foreign language in order to apply them in professional activity; strives to improve them. The attitude to the communication in a foreign language in their intending professional activity is neutral. Interest in the use of English in their professional activity is episodic. The activity in the educational process of studying the discipline "Professionally oriented foreign language" is medium.

Low level – the student's activities in the process of preparing for teaching in English in professional activities are determined by cognitive (interest in the forms and methods of learning) and social motives. The student is negatively tuned to this type of activity in the educational process, there is no interest in learning skills in teaching in English in his intending professional activity; the activity of participation in the educational process when studying the discipline "Professionally oriented foreign language" is low.

To identify the degree of sustainability of interest, the nature of attitude and the prevalence of types of motivation for teaching in English in professional activities, we conducted a survey based on the methodology "Studying the motives of students' educational activities" developed by A. A. Rean and V. A. Yakunin⁸ and methods for identifying types of motivation to learn a foreign language developed by E. I. Passov and A. N. Shchukin⁹.

The students of pedagogical specialties were asked to answer the questions whether they like to learn English; what the purpose of their learning is and how much time they devote to language learning; whether they would agree to

⁸ Bordovskaya N. V. *Pedagogy: Textbook for universities*. St. Petersburg: Publishing House Piter, 2000, 304 p. (In Russian).

⁹ Shchukin A. N. *Teaching foreign languages: theory and practice: a manual for teachers and students*. Moscow: Filomatis, 2007, 475 p. (In Russian).

learn English if it were not connected with their professional necessity; what, in their opinion, has an impact on increasing motivation in learning a foreign language.

The analysis of the level of motivation and interest in teaching in English in professional activity at the initial stage of experimental work

shows that most students have a low and medium level of motivation (Figure 4).

By averaging the data, we generalized the characteristics of the levels of formation of the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity (Figure 5).

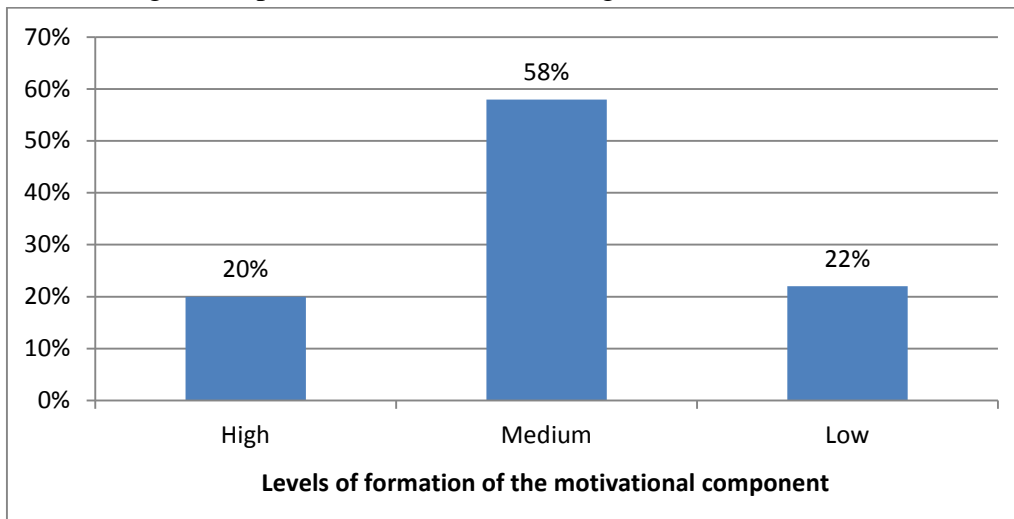


Fig. 4. Levels of formation of the motivational component which shows the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity

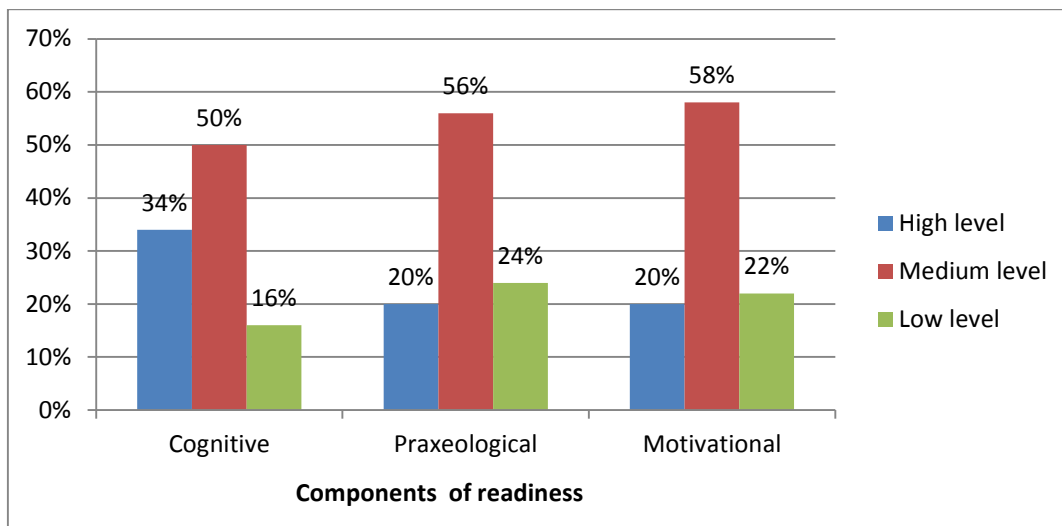


Fig. 5. Summary characteristics of the levels of formation of pedagogical specialties students' readiness to teach in English in their professional activities according to the results of the ascertaining stage of the experiment

According to the indicators for the entire set of components, it can be concluded that the percentage of the average and low level of readiness of pedagogical specialties students to

teach in English in their professional activities is higher, which indicates the need to increase the efficiency of the process of forming this readiness.

Conclusions

The analysis of the testing and questioning results of pedagogical specialties graduate students made it possible to reveal that the majority of the students have an average and low level of the readiness under study. Having considered each component of the readiness and the level of its formation, the total result of which determines the degree of readiness of pedagogical specialties graduate students to teach in English, we have identified the following features of this process:

– the level of formation of the cognitive component of the readiness of pedagogical specialties students to use the English language in their professional activities varies from intermediate to higher, which means that students demonstrate the knowledge of the English language system for the correct design and understanding of the statement as an act of communicative activity, possess linguistic, sociolinguistic, professional and communicative knowledge, have the ability to enter into communication in English, switch from one type of activity to another, analyze, generalize, draw conclusions;

– analysis of the level of formation of the praxeological component of the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activities showed that students demonstrated a low degree of proficiency in the skills and abilities of using the English language in professional activities, in the majority – an insufficient degree of independence in performing actions in various situations, which does not always mean the misuse of language. This result indicates that training at a university does not always fully prepare a graduate for professional activity, therefore, we are of the opinion that the content of educational programs at a university should be more practice-oriented,

especially for pedagogical specialties. This will facilitate effective preparation for the profession;

– the students demonstrated an average level (from low to medium) of the motivational component of the readiness to teach in English in their professional activities. This means that the students in the process of preparing to teach in English are guided by the pragmatic motives: they are rather neutral about the activity of communicating in a foreign language in their future professional activities, they do not have high internal motivation to teach in English in their professional activities; they have a low interest in teaching the skills of using the English language in their future professional activities.

The total aggregate of the formation of the components of the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activity, with a sufficient level of formation of the cognitive component, average level of motivational component and low level of praxeological component, demonstrated in general an insufficient level of readiness of pedagogical specialties students to teach in English, which can significantly complicate the process of introducing the trilingual education system.

Thus, a contradiction arises between the objective need of the society for teaching staff with a high level of professional training, capable of using English in their professional activities, and the insufficient level of readiness of the majority of the pedagogical specialties students to carry out this type of activity.

This problem determines our further research, which will consist in finding ways aimed at forming the readiness of pedagogical specialties students to teach in English in their professional activities in the context of modernization of education in the Republic of Kazakhstan.

**REFERENCES**

1. Nevinnova E. A., Onoprienko N. A., Ayazbekova B. K. Languages and trilingual education: On the problem of the development of trilingual education in Kazakhstan. *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching*, 2017, vol. 11, pp. 219–222. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29196768>
2. Zhetpisbaeva B. A., Syrymbetova L. S., Kubeeva A. E. On the issue of training teachers for multilingual education in Kazakhstan. *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching*, 2017, vol. 11, pp. 168–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29196750>
3. Jeon M. Native-English speaking teachers' experiences in East-Asian language programs. *System*, 2020, vol. 88, pp. 102178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102178>
4. Melezhik K. A. Language policy and language reality of internationalisation in the university community. *Political Linguistics*, 2016, no. 1, pp. 151–158. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25718842>
5. Christiansen P. V. Language policy in the European Union: European /English/Elite/Equal /Esperanto Union? *Language Problems and Language Planning*, 2006, vol. 30 (1), pp. 21–44. DOI: <https://doi.org/10.1075/lplp.30.1.03chr>
6. Vega-Mendoza M., West H., Sorace A., Bak T. H. The impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance. *Cognition*, 2015, vol. 137, pp. 40–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.12.008>
7. Kolos E. A. Problems of implementation in the system of education of Kazakhstan by the program of polyazation. *Economic Development of the Region: Management, Innovation, Training*, 2017, no. 4, pp. 150–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30459816>
8. Lee H. H., Lin Kim G. M., Chan L. L. Good teaching: What matters to university students. *Asia Pacific Journal of Education*, 2015, vol. 35 (1), pp. 98–110. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.860008>
9. Banos R., Baena-Extremera A., Ortiz-Camacho M. del M. Prediction of the satisfaction with the student life, based on teaching competence and satisfaction with the school. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 2506. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02506>
10. Ertmer P. A. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 2005, vol. 53, pp. 25–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504683>
11. Constantino G. D. Educational technology and teacher education: Barriers and gates in South America. *Creative Education*, 2014, vol. 5 (12), pp. 1080–1085. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2014.512122>
12. Ahmad A. Globalization of science and technology through research and development. *Open Journal of Social Sciences*, 2014, vol. 2 (4), pp. 283–287. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2014.24031>
13. Abukhattala I. The use of technology in language classrooms in Libya. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2016, vol. 6 (4), pp. 262–267. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.655>
14. Hashmi N. A. Computer-assisted language learning (CALL) in the EFL classroom and its impact on effective teaching-learning process in Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2016, vol. 5 (2), pp. 202–206. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.2p.202>



15. Padmavathi M. A Study of student-teachers' readiness to use computers in teaching: An empirical study. *Journal on School Educational Technology*, 2016, vol. 11 (3), pp. 29–39. DOI: <https://doi.org/10.26634/jsch.11.3.4788>
16. Shin S.-J., Chang K. Integrating technology to facilitate critical reflection and creativity in pre-service teacher development. *International Journal of Knowledge and Learning*, 2016, vol. 11 (2/3), pp. 166–177. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJKL.2016.079756>
17. Vezirov T. G. Preparation of masters of education using the internet and web 2.0 services in teaching foreign languages. *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching*, 2020, vol. 14, pp. 134–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42690232>
18. Mingazheva E. A. Interactive briefing as one of the forms of control of mastering communicative foreign language competence of students at the university by means of self education. *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching*, 2020, vol. 14, pp. 178–182. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42690242>
19. Cai M. Professional self-development based on informal learning: A case study of foreign language teachers in a university of China. *Open Journal of Social Sciences*, 2019, vol. 7 (12), pp. 26–38. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2019.712003>
20. Zhankina B. Z., Kostina E. A., Zhetpisbayeva B. A., Kargin S. T. Basic factors of developing learner autonomy in foreign language education (with the main focus on Kazakhstan). *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 126–139. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.09>
21. Oliveira Santos R. R., Nunes Vieira J., Souza Ribeiro M. S., Lourenço da Silva C. M., Lasalvia V. C., de Santana Padilha Neto A. A Professional teacher work agenda teaching in higher education. *Creative Education*, 2019, vol. 10 (7), pp. 1383–1399. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107103>
22. Sozer E. M., Zeybekoglu Z., Alayli A. Examining graduate teaching assistants' conceptions of and readiness for effective teaching in a non-profit Turkish university. *Innovations in Education and Teaching International*, 2019, vol. 56 (3), pp. 373–384. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1453369>
23. Tazhigulova G. O., Assanova D. N., Uteubaeva E. A., Mekezhanova A. B., Tleuzhanova G. K. Conditions of English language teaching to prospective biology teachers in Kazakhstan. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (6), pp. 23–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.02>
24. Boei F., Dengerink J., Geursen J., Kools Q., Koster B., Lunenberg M., Willemsse M. Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for Teaching*, 2015, vol. 41 (4), pp. 351–368. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080403>

Submitted: 12 June 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Н. С. Нуриева, Н. Н. Николаева

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.02)

УДК 372.881+378

Приоритет внутренней мотивации как предиктора эффективности освоения иностранных языков в вузе

Н. С. Нуриева, Н. Н. Николаева (Москва, Россия)

Проблема и цель. Авторы исследуют проблему соотношения внутренней и внешней мотивации студентов к организации учебной деятельности. Цель данной статьи – доказать приоритет внутренней мотивации как предиктора эффективности учебной деятельности по иностранным языкам.

Методология. Исследование проведено методом психолого-педагогического эксперимента. Экспериментальный метод позволил подтвердить установленное теоретическим путем преимущество внутренней мотивации студентов к организации своей учебной деятельности на примере дисциплины «Иностранный язык». Были использованы методы математической статистики с целью получения и анализа количественных результатов эксперимента. Для качественного анализа полученных результатов, характеризующих преимущество внутренней мотивации, был применен метод педагогического наблюдения на основе бесед и письменной обратной связи.

Результаты. Основные результаты заключаются в разработке авторских критериев по изучению внешней и внутренней мотивации учащихся с целью экспериментальной интерпретации их познавательной активности. Выявление приоритетов студентов к выбору определенных видов учебной деятельности обусловило валидность авторской анкеты, составленной на основе аргументов внутренней и внешней мотивации студентов к обучению. С помощью частотного и процентного анализа выявлено, что уровень внешней мотивации студентов соответствует средним показателям, в то время как уровень внутренней мотивации является сравнительно высоким.

Заключение. Результаты исследования показали, что современные студенты обладают совокупностью внешних и внутренних движущих сил организации своей учебной деятельности, которые являются необходимым условием их целенаправленных учебных действий. Подтвержден высокий уровень связи внутренней мотивации и образовательной активности студентов. Авторы установили, что условиями развития внутренней мотивации является реализация когнитивной и личностно-ориентированной парадигмы обучения.

Нуриева Наиля Сунгатовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана.

E-mail: nsnurieva@bmstu.ru

Николаева Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана.

E-mail: nikolaevann@bmstu.ru

Ключевые слова: освоение иностранного языка; организация учебной деятельности; предиктор эффективности; внутренняя мотивация; внешняя мотивация; интерпретация познавательной активности.

Постановка проблемы

В условиях развития российского общества актуальными являются вопросы совершенствования системы высшего образования, включая методики преподавания учебных дисциплин, например, иностранных языков. В университетах создаются благоприятные условия для изучения и формирования в сознании студентов объективной значимости иностранных языков в профессиональных целях. Педагогический опыт авторов статьи, однако, показывает, что качество языковой подготовки отстает от требований образовательных стандартов. Это наблюдение находит свое прямое и косвенное подтверждение в научно-педагогической литературе. В исследовании И. Б. Короткиной показано, что согласно международной классификации 2017 года Россия занимает тридцать восьмое место из восьмидесяти стран по уровню языковой подготовки молодых специалистов, согласно отечественной классификации 2015 года только один из пяти выпускников вузов владеет средним уровнем коммуникативных компетенций [1, с. 314]. Появление работ по изучению языковой картины мира средствами паремий [2], по разработке стратегий профессионального чтения на основе понимания текстов художественного стиля [3], по формированию коммуникативных и культурологических компетенций [4], по обучению письму научного дискурса [1] свидетельствует о поиске новых методов организации учебного процесса. Направленность на усиление гуманитаризации профессиональной языковой подготовки можно рассматривать как путь к ликвидации

расхождений между искомым и действительным результатами. Универсальным решением является формирование стойкой мотивации студентов к учебной деятельности.

В исследованиях мотивации к изучению иностранных языков выделены две классификации: внутренняя/внешняя (российская и зарубежная теория) [5–7] и инструментальная/интегративная (зарубежная теория) [7; 8]. Понятия внешней и внутренней мотивации сформулированы в теории А. Н. Леонтьева, которая объясняет мотивационную динамику¹, и в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [9], которая сфокусирована на описании качественного континуума форм мотивации [10]. По А. Н. Леонтьеву внешняя мотивация представляет собой мотив-стимул, побуждающий к деятельности в силу значимых для субъекта связей, а внутренняя мотивация является смыслообразующей, так как она органично связана с природой деятельности, определяющей положительные эмоции (интерес, гордость, уверенность и др.). Однако понятие мотива в контексте обеих теорий рассматривается как многосложное явление. В чистом виде внешние и внутренние мотивы как движущая сила деятельности встречаются крайне редко. Смысл деятельности – это «сплав ее частичных, парциальных смыслов, каждый из которых отражает ее отношение к какой-либо одной из потребностей субъекта, связанной с данной деятельностью прямо или косвенно...» [11, с. 10]. Этим объясняется тот факт, что в современных исследованиях понимание внешней и внутренней мотивации носит пограничный характер [5–7].

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

В концепции иноязычного образования Р. Гарднера и Ламберта² появляются понятия «инструментальной» и «интегративной» мотивации, первая из которых предполагает наличие средств, определяющих основу социального и профессионального успеха субъектов, а вторая детерминирует освоение языковых структур и ассимиляцию социально-культурных стереотипов [12]. Зарубежные исследователи проблемы взаимовлияния мотивации и фазы освоения языковых структур считают, что интегративная мотивация является приоритетной [7; 8].

Главным вопросом в постановке проблемы данного исследования является определение соотношения внешней и внутренней мотивации современных студентов к обучению. В научных работах, несмотря на разброс терминологии, обусловленный частным выбором исследователями компонентов понятия мотивации, определяется тенденция к первичности внутренней мотивации, регулирующей учебную деятельность школьников и студентов.

В работе, посвященной внутренним и внешним мотивам младших школьников, исследователи Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. В. Лункина выявили положительную роль автономной (т. е. внутренней) мотивации и отрицательную роль контролируемой (т. е. внешней) мотивации [13, с. 32]. Эмпирические исследования Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, В. В. Гижицкого, Т. К. Гавриченко обнаружили «связи с показателями успешности учебной деятельности, настойчивости в учебе и психологического благополучия» [14, с. 65]. И. И. Варганова, рассмотрев вопросы внутренней рефлексии старших школьников по гендерному признаку, делает вывод о роли «мотивации достижения, самоопределения,

самоутверждения» в результате учебного трудолюбия как личностной ценности [15, с. 71]. В учебной деятельности студентов, направленной на получение академических результатов, А. Р. Акчурина выделяет роль внутренней мотивации, акцентируя внимание на том, что интенсивность данной мотивации нарастает по мере академического взросления студентов [16]. Т. С. Тихомирова и Н. В. Кочетков определили взаимосвязь личностной рефлексии и степени выраженности мотивации в получении высшего образования. Приобретение знаний и овладение профессией исследователи видят в качестве доминирующих ценностей, на которые студенты направляют свои личностные ресурсы при профессиональном становлении [17].

В зарубежной литературе феномен мотивации рассматривается с прагматических позиций. Исследования профессора Ноттингемского университета З. Дөрнеи (Z. Dörnyei) посвящены изучению внешней и внутренней мотивации освоения иностранного языка (L2)³ [18]. Особую актуальность приобретают педагогические идеи на основе принципов формирования внутренней мотивации студентов. Создание динамичного баланса между личностными характеристиками и способностями студентов интегрироваться в существующие условия учебной среды (школьный контекст, учебный план, дидактические материалы, академическая активность, субъекты образовательной среды) является, по мнению ученого, средством формирования их способности к рефлексии [19, р. 25]. Правильная организация переводит учебный процесс из общепринятого формата обучения второму языку (*L2 Learning Experience*), «страдающего син-

² Gardner R. C., Lambert W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. – Rowley, MA: Newbury House, 1972.

³ English as a second language (ESL) – государственный иностранный язык (преимущественно – английский язык), являющийся неродным для обучающегося.

дромом Золушки», на платформу формирования самомотивации (*L2 Motivational Self System*), обеспечивающей стереотипное экстрапомирование конкретной ситуации на перспективу будущего [19, р. 27].

Модель формирования внутренней мотивации (С. Walker, В. Greene, R. Mansell) в процессе организации учебной деятельности основана на идее обеспечения комфортной учебной среды, условиями которой могут быть учебный план, соответствующий возрасту и потребностям студентов, или их коммуникативные навыки [20].

Новейшие зарубежные работы описывают причинно-следственные связи формирования внутренней мотивации, основанной на смыслообразующих факторах самоидентификации личности. Особую актуальность приобретают следующие педагогические идеи: профилирование образовательного процесса с учетом потребностей студентов (*student-centered Learning*) [21; 22]; обеспечение успешности обучения как результат веры в собственные силы (*self-efficacy*) [23; 24]; формирование чувства собственного достоинства и понимания себя как социальной ценности (*self-esteem*) [25]; формирование коммуникативных умений [26]; обучение пониманию смыслов благодаря чтению [27] или письму [28]. Психолингвистический аспект повышения внутренней мотивации определяется созданием таких педагогических условий (*pedagogical agents*) как дружеский тандем (преподаватель/студент) или чувство принадлежности к «команде», необходимых для социальной адаптации студентов [29], т. е. педагогической организацией учебной среды в соответствии с потребностями студентов, реализация которых способствует чувству удовлетворения, радости и позитивного настроения [30; 31].

В данной работе понятие внутренней мотивации в обучении иностранным языкам интерпретируется в качестве приоритетного источника познавательной активности студентов, определяющего условия повышения эффективности изучения иностранного языка для профессиональных целей. На современном этапе наблюдается смещение фокуса внимания исследователей на условия формирования внутренней мотивации, определяемой личностно-психологическими характеристиками субъектов в достижении успешности образовательного процесса.

Цель данной статьи – обосновать приоритет внутренней мотивации студентов как предиктора эффективности учебной деятельности в освоении иностранных языков.

Методология исследования

Теоретическую основу нашего исследования составил анализ российских и зарубежных научных представлений о видах мотивации и приоритете внутренней мотивации, регулирующей организацию студентами своей учебной деятельности (в том числе по иностранным языкам).

Основываясь на теоретическом изучении и анализе научных трудов отечественных и зарубежных ученых по формированию мотивации студентов к учебной деятельности, нами были выбраны методы диагностического и сравнительного обобщения в качестве базовых для эмпирической части работы. В педагогическом эксперименте, проведенном авторами в 2019–2020 учебном году на базе МГТУ им. Н. Э. Баумана, приняли участие студенты I–II курсов инженерных и экономических специальностей в возрасте 18–20 лет ($n=95$). Задача эксперимента состояла в нахождении соотношения мотивации и учебной деятельности студентов по овладению

иностранным языком, а именно, в определении степени влияния разных видов учебной деятельности, направленных на формирование различных языковых и учебных компетенций, на формирование стереотипа этой деятельности, и как результат, на необходимую мотивацию. Гипотеза заключалась в том, что степень имеющейся у студентов мотивации должна проявиться в ряде признаков (критериев) комфортной для студентов деятельности по реализации внешних и внутренних мотивов. Данные признаки должны стать показателями дальнейшего определения искомой тесноты связей мотивации и учебной деятельности. Решение поставленной задачи определило необходимость смешанного типа исследования с использованием взаимодополняющих частных методик.

Процедура исследования включала в себя два этапа.

1. Проведение анкетирования по выбору студентами способов освоения видов речевой деятельности на изучаемом ими иностранном языке (аудирования, чтения, говорения, письма) с последующим определением подбора приоритетных учебных материалов. Задачей данного этапа стала проверка достоверности авторской анкеты по аргументам внутренней и внешней мотивации студентов с использованием методики проведения эмпирических исследований З. Дорней и К. Кризер⁴.

2. Проведение анкетирования по аргументам внешней и внутренней мотивации с использованием порядковой шкалы оценок, где респонденты выражали своё согласие или

несогласие с предлагаемыми аргументами (шкала Лайкерта) по методике И. Н. Дубиной⁵. Был применён метод математической обработки данных для расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена по методике М. А. Харченко⁶.

Полученные результаты были обобщены на основе частотного и процентного анализа в программах SPSS Statistics 17.0 и Microsoft Excel. Результаты опроса на основе анкетирования представлены в схемах, наглядно демонстрирующих степень влияния внешней и внутренней мотивации на процесс освоения студентами дисциплины «Иностранный язык».

Результаты исследования

В основе нашей гипотезы лежит предположение, что специфический характер мотивов обусловлен такими связями, как предмет деятельности (содержание), организационные формы, средства обучения (традиционные и компьютерные), формы контроля, социальный выбор студентов.

Изучение предпочтений студентов по выбору заданий в соответствии с видом речевой деятельности показало следующие результаты: *аудирование*: подкасты (8,36 %), видео по теме специальности (46,73 %), видео по свободной теме (6,27 %), аудио упражнения по теме учебного пособия (38,64 %); *чтение*: учебные тексты (32,85 %), диалоги (44,36 %), материалы по теме специальности (17,52 %), художественные тексты (5,27 %); *говорение*: составление диалогов (62,17 %), пересказ текста по учебной теме (5,75 %), монологическое

⁴ Dornyei Z., Csizer K. How to design and analyze surveys in second language acquisition research // A. Mackey, S. M. Gass Research methods in second language acquisition: A practical guide. – New Jersey: Blackwell Publishing Ltd. – 2012. – pp. 74–94. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_d39bf789a07b4d429092f26dabea25b6.pdf?index=true

⁵ Дубина И. Н. Математические основы эмпирических социально-экономических исследований: учеб. пособие. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2006. – 263 с.

⁶ Харченко М. А. Корреляционный анализ: учеб. пособие для вузов. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 2008. – 30 с.

высказывание по учебной теме (19,63 %), выступление с презентацией (19,45 %); *письмо*: выполнение письменных упражнений (60,12 %), написание эссе (20,18 %), написание деловых писем (5,46 %), написание аннотаций (14,24 %).

Распределение данных по категории учебного материала дало возможность определить следующие группы: материал рабочей программы дисциплины (РПД), дополнительный материал по РПД, дополнительный материал по темам направления подготовки, дополнительный материал по свободной теме (рис. 1).

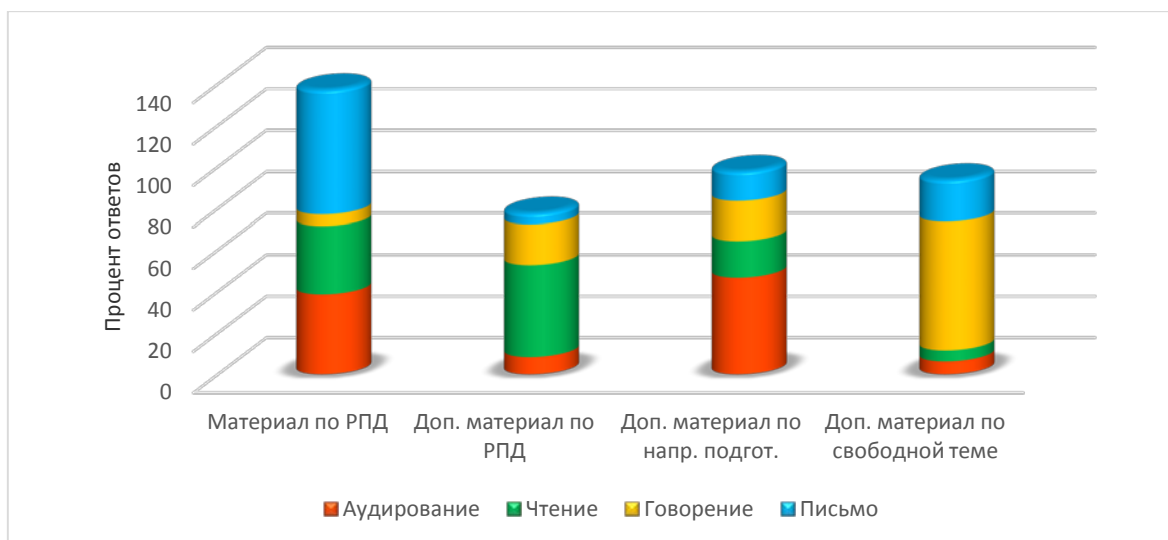


Рис. 1. Реализация аспектов освоения иностранного языка по категории учебного материала

Fig. 1. Activity aspect preferences in language acquisition by category of educational material

Предпочтения респондентов по выбору учебного материала показали высокий уровень комфортности изучения дисциплины с использованием материала РПД (137 %). Выявлена необходимость дополнительного материала по РПД (78 %). Среди материалов, которые не были включены в рабочие программы дисциплины «Иностранный язык» предпочтение отдается материалам по темам направления подготовки (98 %), однако с незначительной разницей по сравнению со свободной темой (например, чтением художественной литературы) (94 %).

По видам учебных заданий результаты следующие: предпочтения отдаются письменным работам по материалам РПД: выполнение упражнений (60 %). Задания творческого ха-

рактера также привлекают студентов: говорение на свободную тему (62 %); аудирование по теме специальности (47 %); чтение дополнительных материалов РПД (44 %). Анализ «открытой» описательной части анкеты, в которой студенты комментировали свои ответы, свободно выражая собственное мнение, показал высокий уровень компетентности студентов самостоятельно выполнять упражнения, направленные на развитие навыков чтения, аудирования, говорения и письма.

На основании полученных данных были разработаны аргументы внутренней и внешней мотивации, которые, по мнению авторов, отражают природу осознания студентами подходов к собственной образовательной деятельности. Внешние мотивы составили следующие аргументы: отношение к выполнению

домашнего задания и контрольно-измерительным мероприятиям; перспективы профессиональной деятельности, социально-обусловленные интересы. К внутренним мотивам отнесены: практика методов обучения (традиционные/инновационные); уровень самостоятельности в обучении; проявление интереса и стремления к познанию.

Принятая нами методика исследования по шкале Лайкерта состоит из пяти оценок выражения согласия/несогласия с аргументом (в баллах): полностью согласен – 5; согласен – 4; частично согласен – 3; частично не согласен – 2; полностью не согласен – 1. Обработка результатов проводилась в следующей последовательности.

Прежде всего, была составлена сводная таблица по результатам анкетирования, что позволило найти суммарный балл по каждому аргументу ($n=8$). Далее рассчитывался коэффициент для каждого аргумента по формуле ранговой корреляции Спирмена:

$$r_s = 1 - \frac{6 * \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Определение границ расчетных показателей при оценке тесноты связей между признаками позволило интерпретировать полученные результаты. Условно границы связей оценивались по значению коэффициента r_s . (табл. 1):

Таблица 1

Среднее значение границ связей в оценке степени мотивации

Table 1

Mean range of motivation

Значение границы связи (r_s)	Степень тесноты связи между признаками
0,70 – 0,99	Высокая
0,40 – 0,69	Средняя
0,00 – 0,39	Низкая

Ниже представлена теснота связей оценки внешней мотивации и отношения респондентов к учебной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Статистические показатели учебной деятельности, определяемые аргументами внешней мотивации по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена

Table 2

Statistics of extrinsic motivation by Spearman's rank coefficient correlation

№ аргумента	Вид деятельности	Значение коэффициента	Степень мотивации
A1	Эффективность выполнения домашнего задания	0,57	Средняя
A2	Эффективность тестов как критерия адекватной оценки знаний	0,52	Средняя
A3	Профессиональная перспектива (работа в международной компании, хорошая зарплата, др.)	0,76	Высокая
A4	Социальная значимость (уважение к родителям, преподавателю, сверстникам, др.).	0,53	Средняя
μA	Среднее значение внешней мотивации	0,59	Средняя

Результаты исследования свидетельствуют о наличии средней связи по трем аргументам внешней мотивации: выполнение домашнего задания (0,57), роль контрольно-измерительных мероприятий (0,52); социальная

составляющая (0,53). Однако, высокая связь с профессиональной перспективой (0,76), соответствует экспликации данного признака методом наблюдения, что косвенно подтверждает достоверность данных (рис. 2).

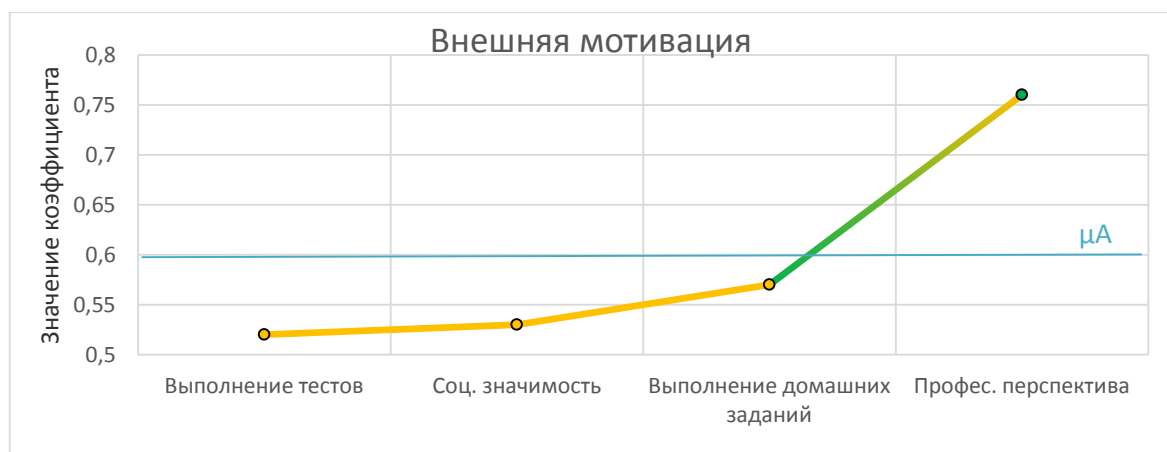


Рис. 2. Степень внешней мотивации.

Fig. 2. Degree of extrinsic motivation

Формулировки аргументов внутренней мотивации основаны на предположениях по

видам учебной деятельности, имеющих актуальность в настоящее время (табл. 3).

Таблица 3

Статистические показатели учебной деятельности, определяемые аргументами внутренней мотивации по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена

Table 3

Statistics of intrinsic motivation by Spearman's rank coefficient correlation

№ аргумента	Вид деятельности	Значение коэффициента	Степень мотивации
A5	Изучение иностранных языков – интересная деятельность	0,59	Средняя
A6	Самостоятельная подготовка – необходимый актив	0,75	Высокая
A7	Эффективность традиционных методов обучения	0,83	Высокая
A8	Эффективность компьютерных методов обучения	0,78	Высокая
μА	Среднее значение внутренней мотивации	0,73	Высокая

Как видно из таблицы 3, степень внутренней мотивации студентов к изучению иностранных языков является достаточно высокой. Статистические данные свидетельствуют о том, что студенты активно используют само-

стоятельную подготовку при изучении иностранных языков (0,75); их мотивируют занятия как с традиционными методами обучения (0,83), так и занятия, на которых применяются методы обучения на основе цифровых технологий (0,78). Выявлен средний показатель

связи мотивации, основанной на проявлении интереса к дисциплине (0,59), а также средний

показатель внутренней мотивации (0,73), который является высоким (рис. 3).

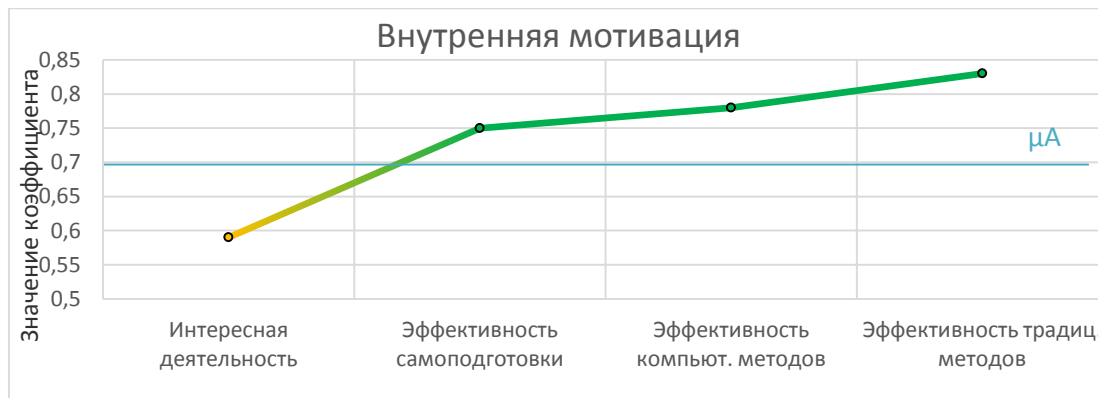


Рис. 3. Степень внутренней мотивации

Fig. 3. Degree of intrinsic motivation

Актуализация высокой степени внутренней мотивации в нашей работе подтверждает фактор качества мотивации изучения иностранных языков как условия социальной и

профессиональной успешности. Высокий и средний уровень мотивации в обеих группах позволяет предположить валидность теста (табл. 4).

Таблица 4

Результаты достоверности аргументов анкеты

Table 4

Validity questionnaire results

Компоненты	Аргумент	Достоверность	Недостоверность
Внешняя мотивация	A1 – A4	4	–
Внутренняя мотивация	A5 – A8	4	–

Психолого-педагогические условия развития мотивации студентов в отечественных и зарубежных исследованиях рассматриваются в рамках семиотической, имитационной и социальной моделей (Н. Н. Касаткина⁷). «Качество мотивации» [11, с. 10] т. е. ее интенсивность, опосредуется личностно-психологическими особенностями, которые определяют степень успешности субъектов. Вслед за

Н. В. Квач⁸ мы считаем, что мотивация студентов характеризуется направленностью на профессиональную деятельность, высокой степенью самостоятельной подготовки при трансформации учебного материала в знания и разнообразие методики учебной работы.

В ходе коротких интервью со студентами подтвердились основные направления развития их внутренней мотивации. Учащиеся отмечали положительное влияние владения

⁷ Касаткина Н. Н. Формирование мотивации изучения иностранных языков у студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 22 с.

⁸Квач Н. В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2005. – С. 10.

иностранными языками на социальную адаптацию, что объясняет интерес к данному предмету. Высоким мотивирующим эффектом обладает практика использования преподавателем интерактивных видов работы в процессе дружеского взаимодействия со студентами на занятиях по иностранному языку.

Современная тенденция молодых людей использовать электронные и мобильные средства коммуникации позволяет координировать языковую подготовку методом погружения в аутентичную среду с применением цифровых средств, что находит подтверждение в научно-педагогической литературе [32]. Такие цифровые ресурсы как компьютерные учебные программы, программное обеспечение «Pocket Edition», электронные книги и журналы, сервисы WhatsApp, Zoom, Big Blue Button, социальные сети, видео и аудио ресурсы сети Интернет, подкасты, документальные фильмы, видео хостинг Youtube, электронные образовательные ресурсы университета (*Moodle*) оказывают прикладной учебный эффект в режиме дистанционного обучения и, при необходимости, при индивидуализации обучения. Цифровая среда может рассматриваться как пространство гуманитаризации образования посредством изучения языковой картины мира целевого языка [17], чтения профессионально-ориентированных и художественных текстов ⁹ [6; 33], понимания структуры дискурса, включающего разные функциональные стили, жанры, регистры, виды и типы речевой коммуникации [34].

Сочетание классических и инновационных приемов обучения приводит к образованию синергии в раскрытии потенциала молодых людей в их интеллектуальном развитии и дальнейшем профессиональном росте, что в

свою очередь профилирует приоритет таких ценностей, как социальная значимость и психологическое самоопределение, выражаемое стойкой жизненной позицией и уверенностью в своих силах.

Заключение

Изучение проблемы соотношения внешней и внутренней мотивации к учебной деятельности студентов по овладению иностранными языками, а также проведенное нами эмпирическое исследование позволили сделать следующие выводы.

1. Понятие мотивации к учебной деятельности рассматривается нами как совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих к осознанным и целенаправленным действиям по освоению знаний, умений и навыков, т. е. приобретению соответствующих компетенций, в целях своего социокультурного, гражданского и профессионального становления.

2. Учет личностно-психологических факторов в контексте оптимизации дидактической компоненты учебного процесса сегодня является важным условием успешности последнего, а также в социально-профессиональной адаптации и реализации личностного потенциала будущих специалистов.

3. Предикторы внутренней и внешней мотивации (когнитивные, средовые, причинно-следственные, коммуникативно-личностные) способствуют реализации семиотической, имитационной и социальной моделей учебной деятельности по освоению всех видов речевой деятельности, а также формированию социально-нравственных ценностей студента.

4. Исследование показало высокий уровень связи внутренней мотивации к учебной

⁹ Nurieva N., Borisova T., Kulikova M. Application of blended learning in English fiction literature course // ACM International Conference Proceeding Series. –

2018. – P. 23–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38651027>

деятельности студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана. Эти результаты подтверждают теоретические и эмпирические обоснования современных исследований о приоритете внутренней мотивации.

5. Условиями развития внутренней мотивации является реализация когнитивной и личностно-психологической парадигмы обучения. Правильная организация учебного процесса способствует получению синергии,

определяющей перспективу управляемого развития мотивации студентов.

Благодарности

Авторы выражают благодарность Ф. Н. Нуриеву за помощь в получении количественных результатов методами математической статистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Korotkina I. B. Russian scholarly publications in Anglophone academic discourse: The clash of tyrannosaurs // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 2. – С. 311–323. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.311-323> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35161769>
2. Белоусова А. К., Еприцкая Н. К. Совершенствование обучения иностранному языку через сравнительный анализ образов пословиц и поговорок // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 750–765. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.750-765> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36546005>
3. Muraveva E. V., Elices Agudo J. F. Dystopian science fiction as a means of teaching English to technical degree students // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 2. – С. 303–321. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.087.021.201702.303-321> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29222039>
4. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки // Язык и культура. – 2019. – № 46. – С. 216–235. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/46/13> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39242427>
5. Морозова О. Н., Ильина И. Е. К вопросу выявления мотивации студентов технических вузов к изучению иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6. – С. 85–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36807426>
6. Miyamoto A., Pfof M., Artelt C. The Relationship Between Intrinsic Motivation and Reading Comprehension: Mediating Effects of Reading Amount and Metacognitive Knowledge of Strategy Use // Scientific studies of Reading. – 2019. – Vol. 23 (6). – P. 445–460. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
7. Astriningsih N., Mbato C. Motivation to learn English: Why Indonesian Adult Learners join a Community of Interest // Anima Indonesian Psychological Journal. – 2019. – Vol. 34 (2). – P. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.24123/aipj.v34i2.2202>
8. Al-Ta'ani M. H. Integrative and Instrumental Motivations for Learning English as a University Requirement among Undergraduate Students at Al-Jazeera University, Dubai // International Journal of Learning and Development. – 2018. – Vol. 8 (4). – P. 89–105. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.13940>



9. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – Vol. 25 (1). – P. 54–67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
10. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2017. – Vol. 43 (9). – P. 1215–1238. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0146167217711915> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31064254>
11. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. – 2016. – № 2. – С. 3–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27672137>
12. Gardner R. C., MacIntyre P. D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables // *Language Teaching*. – 1993. – Vol. 26 (1). – P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
13. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Лункина М. В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, № 3. – С. 32–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38245426>
14. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Гижицкий В. В., Гавриченко Т. К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 22, № 2. – С. 65–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29817660>
15. Варганова И. И. Мотивационно-эмоциональное отношение к учебе старшеклассников различного пола и возраста // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, № 5. – С. 71–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41244123>
16. Акчурина А. Р. Динамика изменения учебной мотивации студентов при изучении английского языка на разных курсах обучения // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. – 2019. – № 1. – С. 45–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37217169>
17. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 53–62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898532>
18. Dörnyei Z. Motivation in second and foreign language learning // *Language Teaching*. – 1998. – Vol. 31 (3). – P. 117–135. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
19. Dörnyei Z. Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System // *Studies in Second Language Learning and Teaching*. – 2019. – Vol. 9 (1). – P. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>
20. Walker C. O., Greene B. A., Mansell R. A. Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement // *Learning and Individual Differences*. – 2006. – Vol. 16 (1). – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
21. Hanshaw G. O., Helm-Stevens R., Lopez B. Enhancing Connectedness and Intrinsic Motivation to Learn for Online Learners: Introducing the S3 Model // *International Journal of Learning and Development*. – 2019. – Vol. 9 (3). – P. 1–24. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v9i3.14993>
22. Wang N., Chen J., Tai M., Zhang J. Blended learning for Chinese university EFL learners: learning environment and learner perceptions // *Computer Assisted Language Learning*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1607881>



23. Almisad B. The Effects of Concept Mapping Instruction on Students' Attitudes, Motivations, and Self-Efficacy in Educational Technology Class // *International Journal of Learning and Development*. – 2019. – Vol. 9 (2). – P. 1–13 DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v9i2.14529>
24. Zheng C., Liang J., Tsai C. Validating an Instrument for EFL Learners' Sources of Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy and the Relation to English Proficiency // *The Asia-Pacific Education Researcher*. – 2017. – Vol. 26. – P. 329–340. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0352-3>
25. Ayinde T. A. Psychosocial Factors as Determinants of Vocational Skills Acquisition among Undergraduates in the University of Ibadan, Oyo State, Nigeria // *International Journal of Learning and Development*. – 2017. – Vol. 7 (3). – P. 109–122. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v7i3.11671>
26. Alsayed F. Effects of Semantics in the Language Development of English as a Foreign Language (EFL) Learners // *International Journal of Learning and Development*. – 2019. – Vol. 9 (4). – P. 138–153. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v9i4.15735>
27. Labo-Popoola S. O. Reading Habits Amongst University Undergraduates: Implications for Academic Performance // *International Journal of Learning and Development*. – 2018. – Vol. 8 (2). – P. 114–129. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i2.13102>
28. Elliott S., Hendry H., Ayres C., Blackman K., Browning F., Colebrook D., Cook C., Coy N., Hughes J., Lilley N., Newbould D., Uche O., Rickell A., Rura G.-P., Wilson H., White P. 'On the outside, I'm smiling but inside I'm crying': communication successes and challenges for undergraduate academic writing // *Journal of Further and Higher Education*. – 2019. – Vol. 43 (9). – P. 1163–1180. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>
29. Serkan D., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load // *Computers and Education*. – 2017. – Vol. 111. – P. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
30. Diep A.-N., Zhu C., Struyven K., Blicek Y. Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities? // *British Journal of Educational Technology*. – 2017. – Vol. 48 (2). – P. 473–489. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>
31. Börü N. The Factors Affecting Teacher-Motivation // *International Journal of Instruction*. – 2018. – Vol. 11 (4). – P. 761–776. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
32. Hsieh J. S., Wu W. C., Marek M. W. Using the flipped classroom to enhance EFL learning // *Computer Assisted Language Learning*. – 2017. – Vol. 30 (1–2). – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
33. Tse W. S., Choi L.Y., Tang W. S. Effects of video-based flipped class instruction on subject reading motivation. *British Journal of Educational Technology*. – 2019. – Vol. 50 (1). – P. 385–398. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12569>
34. Гриценко Л. М., Демидова Т. А., Салосина И. В. Мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 162–181. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.10> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39256960>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.02)

Nailya Sungatovna Nurieva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of English for Industrial Engineering,
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1682-4325>
E-mail: nurieva-n@yandex.ru (Corresponding Author)

Natalja Nikolaevna Nikolaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of English for Industrial Engineering,
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6104-6577>
E-mail: nnn55n73@mail.ru

Predominance of intrinsic motivation as a predictor of effective foreign languages acquisition in higher education

Abstract

Introduction. *The authors study the balance between students' intrinsic and extrinsic motivation in managing their educational activities. The purpose of the article is to justify the predominance of intrinsic motivation as a predictor of effective foreign language acquisition within the university course.*

Materials and Methods. *The study was conducted using the methods of psychological experiment and educational action research. They allowed the authors to reveal the predominance of students' internal motivation for managing their learning activities within the framework of English as a Foreign Language course. Methods of mathematical statistics were used to obtain and analyze quantitative data. Observation, interviews and written feedbacks were utilized to obtain qualitative data about the predominance of intrinsic motivation.*

Results. *The authors developed criteria for studying students' extrinsic and intrinsic motivation in order to characterize their cognitive activities. Frequency and percentage analyses indicated the medium level of students' extrinsic motivation, while the level of intrinsic motivation is relatively high.*

Conclusions. *The authors found that students' academic performance is determined by the balance of intrinsic and extrinsic motivation factors. The research confirms the correlation between the level of students' intrinsic motivation and their academic performance.*

Keywords

Foreign language; Educational activity; Performance predictor; Intrinsic motivation; Extrinsic motivation; Interpretation of cognitive activity.

REFERENCES

1. Korotkina I. B. Russian scholarly publications in Anglophone academic discourse: The clash of tyrannosaurs. *Integration of Education*, 2018, vol. 22 (2), pp. 311–323. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.311-323> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35161769>
2. Elousova A. K., Epritskaya N. K. Improving the teaching of foreign languages through comparative analysis of images in proverbs and sayings. *Integration of Education*, 2018, vol. 22 (4),



- pp. 750–765. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.750-765>
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36546005>
3. Muraveva E. V., Elices Agudo J. F. Dystopian science fiction as a means of teaching English to technical degree students. *Integration of Education*, 2017, vol. 21 (2), pp. 303–321. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.087.021.201702.303-321> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29222039>
 4. Kostyukova T. A., Morozova A. L. Pedagogical bases of development of foreign language communicative competence of student of nonlinguistic training directions. *Language and Culture*, 2019, no. 46, pp. 216–235. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/46/13> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39242427>
 5. Morozova O. N., Ilina I. Y. On the question of determination of students' motivation to studying a foreign language in technical universities. *The World of Science, Culture and Education*, 2018, no. 6, pp. 87–85. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36807426>
 6. Miyamoto A., Pfoest M., Artelt C. The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading*, 2019, vol. 23 (6), pp. 445–460. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
 7. Astriningsih N., Mbato C. Motivation to learn English: Why Indonesian adult learners join a community of interest. *Anima Indonesian Psychological Journal*, 2019, vol. 34 (2), pp. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.24123/aipj.v34i2.2202>
 8. Al-Ta'ani M. H. Integrative and instrumental motivations for learning English as a university requirement among undergraduate students at Al-Jazeera university, Dubai. *International Journal of Learning and Development*, 2018, vol. 8 (4), pp. 89–105. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.13940>
 9. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, vol. 25 (1), pp. 54–67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
 10. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017, vol. 43 (9), pp. 1215–1238. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217711915> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31064254>
 11. Leontiev D. A. A. N. Leontiev's concept of motive and the issue of the quality of motivation. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*, 2016, no. 2, pp. 3–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27672137>
 12. Gardner R. C., MacIntyre P. D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 1993, vol. 26 (1), pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
 13. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lunkina M. V. School well-being of elementary school children: Motivational and educational predictors. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (3), pp. 32–42. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38245426>
 14. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Gizhitsky V. V., Gavrichenkova T. K. Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (2), pp. 65–74. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29817660>



15. Vartanova I. I. Motivational and emotional attitude to studying in high school students of different sex and age. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (5), pp. 71–79. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41244123>
16. Akchurina A. R. The students' motivational dynamics at different stages of learning English. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogy*, 2019, no. 1, pp. 45–55. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37217169>
17. Tikhomirova T. S., Kochetkov N. V. Learning motivation and personal reflection in students: Features and relationship. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (3), pp. 53–62. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898532>
18. Dornyei Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 1998, vol. 31 (3), pp. 117–135. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
19. Dörnyei Z. Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the 12 motivational self system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2019, vol. 9 (1), pp. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>
20. Walker C. O., Greene B. A., Mansell R. A. Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 2006, vol. 16 (1), pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
21. Hanshaw G. O., Helm-Stevens R., Lopez B. Enhancing connectedness and intrinsic motivation to learn for online learners: Introducing the S3 model. *International Journal of Learning and Development*, 2019, vol. 9 (3), pp.1–24. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v9i3.14993>
22. Wang N., Chen J., Tai M., Zhang J. Blended learning for Chinese university EFL learners: Learning environment and learner perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1607881>
23. Almisad B. The effects of concept mapping instruction on students' attitudes, motivations, and self-efficacy in educational technology class. *International Journal of Learning and Development*, 2019, vol. 9 (2), pp.1–13. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v9i2.14529>
24. Zheng C., Liang J., Tsai C. Validating an instrument for EFL learners' sources of self-efficacy, academic self-efficacy and the relation to English proficiency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2017, vol. 26, pp. 329–340. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0352-3>
25. Ayinde T. A. Psychosocial factors as determinants of vocational skills acquisition among undergraduates in the university of Ibadan, Oyo State, Nigeria. *International Journal of Learning and Development*, 2017, vol. 7 (3), pp. 109–122. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v7i3.11671>
26. Alsayed F. Effects of semantics in the language development of English as a foreign language (EFL) learners. *International Journal of Learning and Development*, 2019, vol. 9 (4), pp. 138–153. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v9i4.15735>
27. Labo-Popoola S. O. Reading habits amongst university undergraduates: Implications for academic performance. *International Journal of Learning and Development*, 2018, vol. 8 (2), pp. 114–129. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i2.13102>
28. Elliott S., Hendry H., Ayres C., Blackman K., Browning F., Colebrook D., Cook C., Coy N., Hughes J., Lilley N., Newbould D., Uche O., Rickell A., Rura G.-P., Wilson H., White P. 'On the outside, I'm smiling but inside I'm crying': communication successes and challenges for undergraduate academic writing. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, vol. 43 (9), pp. 1163–1180. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>



29. Serkan D., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load. *Computers and Education*, 2017, vol. 111, pp. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
30. Diep A.-N., Zhu C., Struyven K., Blicek Y. Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities? *British Journal of Educational Technology*, 2017, vol. 48 (2), pp. 473–489. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>
31. Börü N. The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11 (4), pp. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
32. Hsieh J. S., Wu W. C., Marek M. W. Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 2017, vol. 30 (1-2), pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
33. Tse W. S., Choi L. Y., Tang W. S. Effects of video-based flipped class instruction on subject reading motivation. *British Journal of Educational Technology*, 2019, vol. 50 (1), pp. 385–398. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12569>
34. Gritsenko L. M., Demidova T. A., Salosina I. V. The development of engineering students' foreign language discursive competence: Motivational educational factors. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 162–181. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.10>
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39256960>

Submitted: 10 June 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Г. В. Буянова, Е. К. Гитман, Т. В. Попова, Н. С. Долматова

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.03)

УДК 378+37.04

Профессионализация личности студента в период обучения в вузе: этапы развития профессиональной направленности

Г. В. Буянова, Е. К. Гитман, Т. В. Попова, Н. С. Долматова (Пермь, Россия)

Проблема и цель. В статье представлен анализ проблемы профессионального становления личности студента в период вузовской подготовки. Целью статьи является выявление этапов развития профессиональной направленности в совокупности ее структурных компонентов и их соотнесение со стадиями профессионализации личности студента в период обучения в вузе.

Методология. Исследование носит теоретический характер и включает анализ, сравнение и обобщение отечественных и зарубежных научных трудов по проблеме профессиональной направленности. Методологической основой исследования выбран системный подход, позволяющий представить профессиональную направленность во взаимосвязи ее структурных компонентов.

Результаты. В ходе исследования авторы обобщили точки зрения отечественных и зарубежных ученых на предмет понимания сути и роли профессиональной направленности в процессе профессионализации личности; выделили основные структурные компоненты профессиональной направленности (ценностный, мотивационный, когнитивно-рефлексивный); выявили этапы (уровни) развития профессиональной направленности и стадии формирования ее структурных компонентов; проанализировали, с психологической и педагогической точек зрения, стадии профессионального становления в период вузовской подготовки. Результатом исследования является разработка и обоснование алгоритма поэтапного развития профессиональной направленности в период обучения в вузе. Каждый уровень развития профессиональной направленности

Буянова Галина Витальевна – старший преподаватель, кафедры иностранных языков, факультет агротехнологий и лесного хозяйства, Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова.

E-mail: buyanovagalina@rambler.ru

Гитман Елена Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; профессор кафедры иностранного языка, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет.

E-mail: mygitman@gmail.com

Попова Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, факультет агротехнологий и лесного хозяйства, Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова.

E-mail: tny.ppv@gmail.com

Долматова Наталья Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, факультет агротехнологий и лесного хозяйства, Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова.

E-mail: donase@mail.ru

раскрывается через соответствующие этапы формирования ее структурных компонентов и соотносится с определенной стадией профессионального становления личности студента, курсом. Описание этапов дополнено общими рекомендациями по организации учебно-воспитательного процесса.

Заключение. Выявлено, что развитие профессиональной направленности у студентов – это закономерный и многоуровневый процесс, включающий в себя формирование ценностного, мотивационного и когнитивно-рефлексивного компонентов, которые, в свою очередь, также имеют свою логику развития. Эффективность профессионализации личности студента на каждой стадии профессионального становления в период вузовской подготовки обеспечивается соблюдением последовательности этапов развития профессиональной направленности в совокупности ее структурных компонентов.

Ключевые слова: профессионализация; стадии профессионального становления; профессиональная направленность; структура профессиональной направленности; ценностный компонент; мотивационный компонент; когнитивно-рефлексивный компонент; этапы развития профессиональной направленности.

Постановка проблемы

Основная миссия высшего образования – «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации»¹. Решение данной задачи напрямую связано с проблемой организации процесса профессионализации молодых людей в период обучения в вузе в соответствии с государственным заказом и личными потребностями молодого человека. Актуальность изучения проблемы профессионального становления личности подтверждается социологическими и психолого-педагогическими исследованиями, которые показывают, что на этапе выбора профессии для большинства выпускников школ «ценности профессиональной самореализации не являются предпочита-

емыми» [1, с. 192], решающим критерием выбора профессии для 75 % первокурсников является «доступность обучения», только 30–40 % обучающихся в вузе желает работать по профессии после его окончания [2; 3]. Иными словами, молодые люди не осознают истинного предназначения профессионального образования и его ценности для собственного развития, они слабо мотивированы на получение профессии не только в момент поступления в вуз, но и в период обучения. Это обстоятельство противоречит сути студенческого периода, который, по мнению исследователей, играет решающую роль в процессе становления личности как субъекта деятельности. В зарубежных источниках этот период связывают с началом становления профессиональной идентичности – «предпрофессиональной идентичности» [4] как важнейшего новообразования личности, которое выражается в понимании навыков, качеств, способов поведения, культуры и идеологии получаемой студентом профессии еще до выхода на рынок

¹ Согласно статье 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019)

труда [4–6]. Данная позиция не вызывает сомнения и у отечественных исследователей. Являясь завершающим этапом перед выходом во взрослую самостоятельную жизнь, высшее образование представляет собой основную стадию профессионализации и начало формирования профессиональной компетентности, активной деятельности по освоению социальных ролей и функций [7].

Поступление в вуз представляет собой вхождение в новую социальную среду, в условиях которой осуществляется подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности. Вслед за Э. Ф. Зеером², Т. П. Коваленок и И. В. Крыжановская утверждают, что именно направленность определяет успешность овладения человеком профессией и выступает «системообразующим» фактором личности профессионала [8, с. 42]. Отечественные ученые рассматривают профессиональную направленность как интегральное свойство личности, которое характеризует осознанное, положительное отношение человека к выбранной профессии, влияет на подготовку и успешность профессиональной деятельности, что обеспечивает эффективное профессиональное становление личности будущего специалиста [9]. Определение, схожее с пониманием профессиональной направленности российскими учеными, мы видим и у зарубежных исследователей. Они рассматривают ее как отношение человека к своей профессии или призванию, как меру или показатель поведения по отношению к профессиональной деятельности и

прилагаемых к ней усилий, готовность интенсивно работать в сфере своего профессионального труда. Эти установки и поведение, как утверждают зарубежные авторы, отражают личную автономию, профессиональные ценности, профессиональную этику и умение взаимодействовать с коллегами [6; 10–11]. Данная характеристика профессионально состоявшейся личности также подчеркивается и в отечественных исследованиях: «профессиональная этика неразрывно связана с профессиональной компетенцией и не может формироваться в отрыве от общей профессиональной подготовки»³.

По мнению Е. А. Климова, профессиональная направленность является интегративным понятием, характеризующим целостность личности и соотносится с мотивационной сферой личности – потребностями, интересами, идеалами, убеждениями Т. П. Коваленок, И. В. Крыжановская, Н. А. Самойлик, подчеркивают, что формирование профессиональной направленности на этапе обучения в вузе – это «освоение и перестройка профессиональных ценностей, <...> профессионально-ценностные ориентации детерминируют особенности движения человека в профессии, возможности его личностного развития и профессионального становления» [10, с. 42]. В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева, И. М. Хадикова выделяют главным в личностно-профессиональном развитии профессиональное самосознание личности, которое «задает степень активности личности и формирует удовлетворенность трудом»⁴. Профессиональное самосознание, являясь частью профессиональной

² Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. – М.: Академический проект, 2007. – 336 с.

³ Киндеркнехт А. С. Профессиональная этика как актуальный аспект подготовки специалиста // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии: компетентностный подход. – 2019. – Т. 1. – С. 377.

⁴ Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Хадикова И. М. Формирование профессиональных представлений на разных этапах обучения в вузе: психологический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 2. – С. 234.

направленности, проявляется, по мнению авторов, в адекватной действительности «представлении о будущей профессии»⁵.

Анализ зарубежных источников показал, что основная стратегическая задача, которую ставят перед собой западные университеты – это сформировать у обучающихся к выпускному курсу способности активно ориентироваться в мире труда и самостоятельно управлять процессом построения карьеры [12], готовность жить и работать продуктивно и осмысленно на протяжении всей своей жизни [13]. Для этого в процессе обучения в вузе, необходимо создавать позитивный настрой на достижение академических и профессиональных целей [14], повышать уровень профессиональной мотивации [15], изучать и формировать соответствующие профессии профессиональные ориентации, что коррелирует с пониманием результата сформированности профессиональной направленности в российской педагогике.

Проведенный анализ научной литературы позволяет говорить о том, что исследовательский интерес к проблеме профессионального становления и формирования положительной профессиональной направленности в период обучения в вузе в мировой науке достаточно высок. Однако вопрос о комплексном представлении механизма формирования профессиональной направленности в условия вузовской подготовки остается в ряду малоизученных. Необходимость поиска ответа на этот вопрос определила цель данной статьи – выявление этапов развития профессиональной направленности в совокупности ее структурных компонентов и их соотнесение со стадиями профессионализации человека в период обучения в вузе.

Методология исследования

Для достижения поставленной цели авторами статьи была проанализирована научная психолого-педагогическая литература по проблеме профессиональной направленности, обобщен отечественный и зарубежный опыт формирования профессиональной направленности; выделены структурные компоненты и этапы развития исследуемого явления; рассмотрены стадии профессионального становления личности на этапе подготовки в вузе; соотнесены основные этапы развития профессиональной направленности со стадиями профессионализации в вузе; сформулированы общие рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса в вузе с целью развития положительной профессиональной направленности.

Результаты исследования

Исходя из анализа литературы и приведенных выше определений профессиональной направленности, нами были выделены следующие ее структурные компоненты: *мотивационный*, определяющий поведение и профессиональную деятельность человека, его активность, потребности, интересы, цели; *ценностный*, выражающийся в личностной значимости социальных, культурных, нравственных и профессиональных ценностей (идеалы, установки, убеждения, мировоззрение); *когнитивно-рефлексивный*, представленный совокупностью субъективных представлений о содержании профессиональной деятельности рационального характера и способностью субъекта профессионализации осознавать содержание своей учебной, научной и творческой деятельности, своего отношения к профессии и в результате осмысливать, переосмысливать

⁵ Там же.

и преобразовывать их в соответствии с сознательно избранным вектором активности. Когнитивная составляющая характеризуется «полнотой и адекватностью представления студента о выбранном направлении подготовки. <...> чем меньше обучающийся знает о профессии, тем менее серьезным является его отношение к учебе»⁶. Рефлексивная составляющая обеспечивает функционирование и развитие всех компонентов профессиональной направленности личности в плоскости «осознанность – неосознанность» [16, с. 262–263].

В научной литературе описываются следующие этапы развития профессиональной направленности: 1) *эмоциональный настрой*; 2) *фиксированная установка на профессию*; 3) *твердая установка, устойчивый интерес и склонность к профессии*; 4) *сильное увлечение профессией*⁷.

Формирование профессиональной направленности в целом – это формирование ее компонентов (ценностного, мотивационного, когнитивно-рефлексивного), каждый из которых имеет свои стадии и особенности развития. В основе формирования ценностной составляющей профессиональной направленности лежит алгоритм, состоящий из 6 следующих друг за другом этапов, предложенный Е. Н. Шияновым и углубленный О. А. Сорокиной: 1) *предъявление ценностной ориентации*; 2) *осознание ценностной ориентации*; 3) *принятие*; 4) *реализация*; 5) *укрепление ценностной ориентации* в направленности; 6) *актуализация ценностной ориентации*⁸.

Профессионально ценностные ориентации влияют на развитие мотивационного компонента профессиональной направленности. Е. П. Ильин выделяет три стадии формирования мотива: 1) *возникновение первичного абстрактного мотива*; 2) *поисковая активность*; 3) *выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь*⁹. А. К. Маркова рассматривает этапы формирования мотивов на основе последовательного увеличения их количества и качества, их соподчиненности, а также степени закрепления мотивов в структуре личности: 1) *актуализация привычных мотивов*; 2) *постановка на основе этих мотивов новых целей*; 3) *положительное подкрепление мотива при реализации этих целей*; 4) *появление на этой основе новых мотивов*; 5) *соподчинение разных мотивов и построение их иерархии*; 6) *появление у ряда мотивов новых качеств* (самостоятельности, устойчивости и др.)¹⁰.

Развитие когнитивно-рефлексивного компонента зависит от объема и качества получаемой и воспринимаемой личностью информации, от ее умения использовать предметы, средства, возможные варианты удовлетворения потребности, а также от способности мысленно анализировать и сопоставлять множество факторов (условия, знания, умения, качества, нравственные нормы и ценности, свои и общественные предпочтения, уровень собственных притязаний). Как отмечает Е. П. Ильин, основная задача обучения и воспитания – это развить в человеке способность

⁶Белкова Е. А., Данилова М. В. Становление профессиональной направленности личности в студенчестве // Интеграция наук. – 2019. – № 2. – С. 134.

⁷Нурмухаметова Л. Б., Салаватова Г. Р., Бильданова В. Р. Профессиональная направленность студентов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6–1. – С. 95.

⁸Сорокина Ю. Е. Профессиональная направленность как составляющая личностного самоопределения в отрочестве и юности // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1. – С. 394–404.

⁹Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.

¹⁰Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 312 с.

к поиску самого себя, помочь ему раскрыть свои потенциальные возможности в отношениях с миром и другими людьми. В систему представлений о профессии включается: 1) «представление о своей будущей профессии (реальное – «кем я буду после окончания обучения» и идеальное – профессия, по которой хотелось бы работать); 2) *главная профессиональная цель* (что предполагается делать, чего хотелось бы достичь); 3) *внешние условия* достижения намеченных целей (трудности, возможные препятствия); 4) *внутренние условия* достижения намеченных целей (свои возможности, способности)»¹¹.

Развитие профессиональной направленности – это процесс, который не имеет определенных временных рамок относительно его начала и завершения. Семейные традиции, социальное окружение и положение, индивидуально-психологические особенности личности, наличие или отсутствие раннего трудового опыта влияют на скорость и качество развития ценностно-смысловых и мотивационных ориентиров на профессиональную деятельность [3]. Существуют различные подходы к периодизации профессионального становления личности (Р. Хейвигхерст, Д. Сьюпер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников), где в основе выделения этапов лежат закономерности возрастного развития и общего становления личности [17]. Возраст от 15 до 24–25 лет – «приобретение конкретной профессиональной идентичности» (по Р. Хейвигхерсту), «этап исследования» (по Д. Сьюперу) определяется учеными как период, когда молодой человек активно пытается разобраться в своих потребностях и способностях, интересах и возможностях; определяется с ценностями;

выбирает профессию и начинает к ней подготавливаться. С социально-педагогической точки зрения этот возрастной период приходится на промежуток между окончанием общеобразовательной школы и началом самостоятельной профессиональной деятельности и включает в себя фазу полного цикла получения профессионального образования (суз, вуз). По классификации профессионального развития человека в цикле овладения одной профессией Е. А. Климова, обучение в высшем учебном заведении приходится на третью стадию – «адепта». Согласно исследованиям ученого, личностное отношение студентов к трудовой деятельности на данном этапе характеризуется началом формирования, зарождением профессиональной мотивации. Будущий субъект труда осваивает азы профессиональных знаний и умений, присваивает систему профессиональных ценностей, свойственную определенному сообществу профессионалов, осуществляет выбор специализации в рамках вузовской специальности, пробует свои силы в практической деятельности и накапливает первоначальный профессиональный опыт. Ближе к окончанию вуза происходит осмысленная ориентация в возможностях трудоустройства.

Описанные ученым личностные новообразования в период обучения в вузе позволяют утверждать, что именно этот период профессионализации является наиболее значимым в развитии профессиональной направленности в силу как возрастных особенностей молодых людей, так и наличия специально созданных социокультурных условий. Обучение в вузе характеризуется максимальной концентрацией возможностей (учебных, научных, прак-

¹¹ Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Хадикова И. М. Формирование профессиональных представлений на разных этапах обучения в вузе: психологический аспект //

Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 2. – С. 235.

тических) для погружения студента в профессиональную сферу и раскрытия его потенциала в направлении получаемой профессии. Именно в период обучения в вузе наиболее активно происходит прохождение студентами этапов развития профессиональной направленности, от «эмоционального настроения» до «твердой установки, увлечения профессией» – в случае положительной направленности или разочарование в сделанном выборе и смена профессии – в случае отрицательной направленности на выбранную профессию.

В свою очередь, внутривузовский период также предполагает некоторую стадиальность. Так, Ю. П. Поваренков разделяет процесс обучения в вузе по принципу соотношения предметной и методической подготовки на 2 периода: *академический* – 1–2 (3) курсы, в течение которого студенты овладевают академическими знаниями, приобретают навыки учебной деятельности в вузе и *учебно-профессиональный* – 3–4 (5) курсы, когда происходит смена академической доминанты на профессионально ориентированную [18]. В зависимости от психологической готовности обучающихся к процессу профессионализации, в научной психолого-педагогической литературе выделяют четыре стадии (кризиса): 1-й курс – кризис ожиданий (столкновение ожиданий недавних абитуриентов относительно избранной профессии с учебными буднями 1-го курса); 3-й курс – «кризис выбора профессии» (переосмысление правильности выбора профессионального направления, выбор между тем, чтобы остаться и продолжить обучение и тем, чтобы сменить сферу деятельности на обучение по другому направлению или начать трудовую деятельность); 4-й (5-й) курс(ы) –

кризис трудоустройства (рассмотрение возможности дальнейшего обучения (магистратура/аспирантура), поиск места работы, планирование карьеры); выпускник вуза переживает кризис профессиональной адаптации (трудоустройство по специальности или перекавалификация)¹². Н. И. Агренина делит образовательный процесс на три этапа: 1–2 курсы – адаптация к специальным условиям обучения в вузе; 2–3 курсы – формирование устойчивых профессиональных убеждений и принципов будущего специалиста; 3–4 (5) курсы – активная подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности¹³.

Для понимания того, каким образом следует организовывать учебно-воспитательный процесс в вузе с целью повышения эффективности процесса профессионализации обучающихся, рассмотренные этапы развития профессиональной направленности личности, стадии формирования ее компонентов соотношены с этапами обучения в вузе (табл. 1).

Рассмотрим особенности каждого из этапов и предложим некоторые обобщенные рекомендации по формированию исследуемого явления с учетом выделенных выше педагогических особенностей образовательного процесса и психологических стадий профессионализации обучающегося в вузе.

Первый этап развития профессиональной направленности – создание *эмоционального настроения* на освоение конкретной профессии реализуется на 1–2 курсах. Значимость данного этапа подчеркивается как отечественными, так и зарубежными учеными. Так, Е. R. Kahu утверждает, что один из базовых моментов в области высшего образования, на который необходимо обращать внимание, –

¹² Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. – М.: Академический проект, 2007. – 336 с.

¹³ Агренина Н. И. Почему воспитание в вузе остается малоэффективным? // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 43–2. – С. 20–23.

Таблица 1

Этапы формирования профессиональной направленности

Table 1

Stages of the development of the professional orientation

Компоненты профессиональной направленности		
Ценностный	Мотивационный	Когнитивно-рефлективный
1 этап – Эмоциональный настрой (1–2 курс)		
– предъявление и – осознание ценностных ориентаций	– актуализация привычных мотивов; – возникновение первичного абстрактного мотива	– адаптация к условиям обучения в вузе, приобретение навыков учебной деятельности в вузе, получение и рефлексия первичных знаний о специфике выбранной профессии
2 этап – Фиксированная установка на профессию (2–3 курс)		
– принятие и – реализация ценностных ориентаций	– постановка на основе привычных мотивов новых целей; – поисковая активность; – положительное подкрепление мотива при реализации этих целей	– адаптация к получаемой профессии, расширение и рефлексия знаний о ней, формирование первичных профессиональных умений
3 этап – Твердая установка, устойчивый интерес к профессии (3–4 курс, магистратура)		
– укрепление ценностных ориентаций	– выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь; – появление на этой основе новых мотивов; – соподчинение разных мотивов и построение их иерархии	– расширение и рефлексия профессиональных знаний и умений, самообразование
4 этап – Сильное увлечение профессией (4 курс, магистратура/самостоятельная проф. деятельность)		
– актуализация ценностных ориентаций	– появление у ряда мотивов новых качеств	– углубление и рефлексия профессиональных знаний и умений, формирование навыков, самообразование

это роль эмоций в процессе становления профессиональной направленности студентов, формирование положительных эмоциональных реакций студентов на их обучение [19]. Е. М. Климова, Ю. С. Меркушева подчеркивают, что «эмоциональная увлеченность профессией является основным механизмом профессионализации на начальном этапе обучения в вузе»¹⁴. На данном этапе происходит адаптация вчерашних школьников к учебной деятельности в вузе, группе и будущей профессии; проверка соответствия процесса обу-

чения в вузе и особенностей получаемой профессии их ожиданиям. В этот период осуществляется предъявление студенту ценностей профессионального образования и будущей профессиональной деятельности, оказывается помощь в их осознании (ценностный компонент). Главными лицами, предъявляющими ценность будущей профессии, являются носители этих ценностей (преподаватели, руководители учебных и производственных практик и научно-исследовательской работы, производственники). Осознание ценностных

¹⁴ Климова Е. М., Меркушева Ю. С. Теоретические основы системного раскрытия взаимосвязи эмоцио-

нальных особенностей и профессиональной направленности личности // Человеческий капитал. – 2019. – № 6–2. – С. 151.

ориентации личностью – это постижение содержания ценностных ориентации, способов осуществления на их основе действий и прогнозирования возможных результатов, что выполняет направляющую функцию при выборе приоритетов деятельности и способствует актуализации привычных мотивов, возникновению первичного абстрактного мотива, связанного с будущей профессиональной деятельностью (мотивационный компонент). Развитие когнитивно-рефлексивного компонента на первых двух курсах происходит преимущественно формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, которое осуществляется через первичное ознакомление студентов с практической стороной будущей профессиональной деятельности (организация встреч с производственниками, выезд на предприятия с целью знакомства с условиями труда и наблюдения за отдельными процессами и результатами труда, пропедевтика и рефлексия первой производственной практики). Важность данного этапа заключается в том, что только на основе общего позитивного эмоционального настроения на обучение в вузе, который складывается посредством создания благоприятного психологического климата в группе, во взаимоотношениях с преподавателями может зародиться положительная установка обучающихся на освоение конкретной профессии. Как утверждает А. Н. Розенфельд, «степень сплоченности студенческой группы, ее идентичность и психологический климат во многом ответственны за формирование таких важных социально-адаптационных критериев, как самоопределение, социальная зрелость, формирование смысло-жизненных и образовательных ориентаций» [20, с. 205].

Второй этап развития профессиональной направленности (2–3 курсы) – *фиксированная установка на профессию* связан с «кризисом выбора профессии», разрешением которого

может стать, либо положительная, либо отрицательная установка на получаемую профессию. На данном этапе происходит соотнесение профессиональных ценностей с иерархией субъективно значимых личностных ценностных ориентаций, на основании чего осуществляется процесс принятия или непринятия профессиональной ценностной ориентации и, с учетом этого, ее реализация/не реализация в деятельности и поведении (ценностный компонент). В мотивационном плане формируется потребность что-то изменить в себе и вокруг себя, ставятся на основе привычных мотивов новые цели и начинается поиск возможностей реализовать вновь возникшие потребности (мотивационный компонент). В случае соответствия, непротиворечивости профессиональных и личностных ценностей фиксируется положительная установка на получаемую профессию. В случае, если ценности будущей профессии противоречат личностным убеждениям, человек принимает решение, либо сменить профессиональное направление, либо закончить обучение по выбранной специальности, но руководствуясь иными, не связанными с данной профессиональной деятельностью мотивами. Необходимо учитывать тот факт, что данный этап протекает большей частью на внутриличностном уровне, когда каждый студент сам, рефлексивно сопоставляет услышанное и увиденное в рамках учебных занятий и внеучебных мероприятий. Активизировать и контролировать этот процесс можно с помощью таких приемов, как: беседы по итогам экскурсий, выездов на предприятия, прохождения производственной практики; написание эссе-размышлений на тему, например, «Моя будущая профессия – профессия будущего!?!»; привлечение студентов к профориентационной работе в школах, которые они закончили, «Дне открытых дверей» с целью популяризации своего вуза, своего факультета, своего

профессионального направления. Все мероприятия должны быть ориентированы на то, чтобы побудить студентов к размышлению над тем, какие «плюсы» и «минусы» они видят в выбранной профессии, какие перспективы они могут открыть для себя лично. Е. А. Филимонова отмечает, что именно «на этот период приходится более или менее осознанный выбор места работы <...>, а не «необретение» идентификации с профессией приводит в дальнейшем к возникновению явления профессионального маргинализма» [21, с. 138].

Третий этап (3–4 курсы) – *твердая установка, устойчивый интерес к профессии* сопряжен с укреплением ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, что происходит при многократном осмыслении сути и смысла ценностной ориентации, постоянной и вариативной ее реализации в деятельности и поведении (ценностный компонент). На основании этого происходит выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь. Появляются новые мотивы относительно профессиональной деятельности; формируется их иерархия, где доминирующим становится внутренний мотив, связанный с содержанием трудовой деятельности (мотивационный компонент). На данном этапе формирования профессиональной направленности следует акцентировать внимание на поддержание и углубление мотивов обучающихся на будущую профессию за счет активного их привлечения к осуществлению посильного наставничества над студентами младших курсов; к участию в научно-исследовательской деятельности; к организации и участию в деловых, ориентированных на получаемую студентами профессию, играх; к со-

трудничеству в научных и общественно значимых проектах. Одним из наиболее эффективных методов закрепления интереса к профессии является, по мнению ряда исследователей, взаимодействие с предприятием при решении конкретных производственных задач, что обеспечивает не только детальное понимание обучающимися всех этапов работ на предприятии, но и дает возможность познакомиться со спецификой близких их направлению подготовки профессий, воспитывает чувство ответственности¹⁵. Важно привлекать к работе со студентами представителей Центра занятости, которые оказывали бы помощь в подготовке к самостоятельной профессиональной деятельности, поиске места работы, планировании карьеры. Фиксируемым результатом устойчивого интереса к профессии является активность обучающихся и желание принимать участие в предлагаемых мероприятиях, ориентироваться в мире труда и самостоятельно управлять процессом построения карьеры.

На четвертом этапе (*сильное увлечение профессией*) происходит актуализация потенциальной ценностной ориентации, которая заключается в применении новых качеств личности. Формирование профессиональной направленности на данном этапе предполагает раскрытие потенциальных возможностей человека в реальной самостоятельной трудовой деятельности, в процессе которой профессиональные ценностные ориентации приобретают свойство потенциальной побудительности, а у ряда мотивов появляются новые качества. Данный этап развития профессиональной направленности проявляется уже вне рамок обучения в вузе и, как показывают результаты экспериментального исследования

¹⁵ Alyoshin M. A., Buyanova G. V. Cooperation of the Students of Nature-Oriented Professions and of an Agrarian Enterprise at Solving Specific Production Tasks // First

International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports. – 2020. – Vol. 114. – P. 410–413. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200114.097>

С. Н. Фортыгиной, Л. Н. Павловой на материале выпускников вуза, «низкие значения профессионального самоопределения связаны с представлениями выпускника о собственном уровне готовности к профессии: неуверенность, неудачный опыт прохождении практики, отрицательное влияние на мнение выпускника» [22, с. 32], что может свидетельствовать о недостаточно эффективной организации учебно-воспитательного процесса на предыдущих этапах формирования профессиональной направленности.

Заключение

Таким образом, в результате анализа теоретических публикаций и эмпирических исследований с целью выявления этапов развития профессиональной направленности в период обучения в вузе можно сделать следующие выводы:

1. Профессиональная направленность представляет собой интегральное свойство личности, характеризующееся осознанным, положительным отношением человека к выбранной профессии; является системообразующим фактором профессионализации личности.

2. Структура профессиональной направленности включает в себя три компонента (ценностный, мотивационный и когнитивно-рефлексивный), каждый из которых имеет свои стадии и особенности формирования.

3. Развитие профессиональной направленности проходит 4 этапа: 1) эмоциональный настрой, 2) фиксированная установка на профессию, 3) твердая установка, устойчивый интерес и склонности к профессии, 4) сильное увлечение профессией.

4. Установлено, что потенциал вузовского образования позволяет сформировать профессиональную направленность на первых трех этапах.

5. Сопоставление этапов развития профессиональной направленности и ее компонентов со стадиями профессионализации в вузе позволило сформулировать следующую стратегию развития профессиональной направленности в вузе: на 1–2 курсах создается эмоциональный настрой на получаемую профессию через осознание студентами предъявляемых ценностей, формируется первичный осознанный мотив на получаемую профессию; на 2–3 курсах фиксируется установка на профессию: положительная – в случае принятия обучающимися норм профессии и появления желания совершенствоваться в выбранном профессиональном направлении; на 3–4 курсах формируется устойчивый интерес и склонности к профессии. Развитие когнитивно-рефлексивного компонента на всех этапах направлено на приобретение универсальных и профессиональных компетенций, восполнение недостаточной информированности студентов о профессионально востребованных качествах личности и организацию процесса самоанализа и сопоставления требований профессии с иерархией субъективно значимых личностных ценностей.

6. Понимание этапов развития профессиональной направленности в совокупности ее структурных компонентов и соотнесенности со стадиями профессионализации человека в период обучения в вузе представлен в виде алгоритма формирования исследуемого явления.

7. Предложенное видение данного процесса может использоваться в качестве методологической основы при организации учебно-воспитательного процесса в вузе с целью повышения уровня профессиональной направленности у обучающихся, а также открывает перспективу дальнейших эмпирических исследований в этом направлении.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Закревская О. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 192–202. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.16> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41652639>
2. Абрамов Р. А., Пронина И. В., Халатенкова Е. Ю. Повышение профессиональной востребованности выпускников вузов // Образование и наука. – 2016. – № 10. – С. 91–106. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-91-106> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27538845>
3. Shnarbekova M. The Motivations Behind Educational and Professional Choices of Kazakhstani Youth (Based on the Results of Sociological Studies) // Russian Education & Society. – 2018. – Vol. 60 (4). – P. 370–380. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2018.1473700>
4. Jackson D. Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity // Higher Education Research & Development. – 2016. – Vol. 35 (5). – P. 925–939. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
5. Trede F., Macklin R., Bridges D. Professional identity development: a review of the higher education literature // Studies in Higher Education. – 2012. – Vol. 37 (3). – P. 365–384. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
6. Zauwiyah A., Anantharaman R. N., Hishamuddin I. Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: an Application of Astin's College Impact Model // Accounting Education. – 2012. – Vol. 21 (2). – P. 187–208. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.603472>
7. Буянова Г. В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1. – С. 37–50. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36996140>
8. Коваленок Т. П., Крыжановская И. В. Типы профессиональной направленности и познавательные интересы студентов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 2. – С. 41–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15260603>
9. Загайнов И. А., Блинова М. Л. Профессиональная направленность личности обучающихся // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 4. – С. 54–56. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29035263>
10. Fors J.-O. Development of professional commitment among students in social work education // Journal of Social Work Education. – 2017. – Vol. 36 (5). – P. 529–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1221065>
11. Bedenko N. N., Bakhtigulova L. B., Klychkov K. Y., Kaftan V. V., Oborsky A. Y., Brega G. V., Poliakova I. V. Formation of students' motivational readiness for their future professional activities // Opcion. – 2019. – Vol. 35 (19). – P. 2337–2365. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41713071>
12. Blackley S., Luzeckyj A., King Sh. Re-valuing higher education: learning(s) and teaching(s) in contested spaces // Higher Education Research & Development. – 2020. – Vol. 39 (1). – P. 1–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2020.1689604>
13. Bridgstock R., Jackson D. Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2019. – Vol. 41 (5). – P. 468–484. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378>



14. Helens-Hart R. Appreciative coaching for student academic and professional development // *Communication Teacher*. – 2018. – Vol. 32 (4). – P. 220–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17404622.2018.1459758>
15. Duchatelet D. Donche V. Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? // *Higher Education Research & Development*. – 2019. – Vol. 38 (4). – P. 733–747. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>
16. Подлеснов А. А. Профессиональная направленность личности как интегральный мотивационно-динамический компонент подготовки кадров высшей квалификации // *Теория и практика общественного развития*. – 2014. – № 21. – С. 261–264. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23049653>
17. Толочек В. А. Профессиональная карьера: линейно-стадиальный и стадиально-процессуальный подходы // *Известия саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2019. – Т. 8, № 2. – С. 120–131. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39209010>
18. Поваренков Ю. П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности // *Ярославский педагогический вестник*. – 2017. – № 6. – С. 212–219. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30798398>
19. Kahu E. R. Framing student engagement in higher education // *Studies in Higher Education*. – 2013. – Vol. 38 (5). – P. 758–773. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
20. Розенфельд А. С., Рямова К. А. Некоторые аспекты социально-педагогической адаптации студентов первокурсников к образовательной среде вуза // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. – 2018. – № 6. – С. 200–205. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35266299>
21. Филимонова Е. А. Проблема адаптации студентов к будущей профессии в рамках реализации образовательных программ // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. – 2017. – № 2. – С. 136–141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29356578>
22. Фортыхина С. Н., Павлова Л. Н. Профессиональное самоопределение выпускников педагогического вуза // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2017. – Т. 7, № 6. – С. 26–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.02> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30794026>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.03)

Galina Vitalyevna Buyanova

Senior Teacher,

Department of Foreign Languages,

Academician Pryanishnikov Perm State Agro-Technological University,

Perm, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4199-2176>

E-mail: buyanovagalina@rambler.ru (Corresponding Author)

Yelena Konstantinovna Gitman

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department for Education and Psychology,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russian

Federation;

Department of Foreign Languages, Linguistics and International

Communication,

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russian

Federation,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3733-9502>

E-mail: mygitman@gmail.com

Tatyana Valentinovna Popova

Candidate of Pedagogical Sciences, Head,

Department of Foreign Languages,

Academician Pryanishnikov Perm State Agro-Technological University,

Perm, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7529-3384>

E-mail: tny.ppv@gmail.com

Natalya Sergeevna Dolmatova

Senior Teacher,

Department of Foreign Languages,

Academician Pryanishnikov Perm State Agro-Technological University,

Perm, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1599-228X>

E-mail: donase@mail.ru

Formation of students' professional identity during university years: Stages of developing professional commitment

Abstract

Introduction. *The article provides a detailed analysis of the scholarly psychological and education literature on formation of university students' professional identity. The purpose of the research is to identify the stages within the development of students' professional commitment and to find out how they correspond to the phases of professional identity formation during university years.*

Materials and Methods. *The theoretical study includes analysis, comparison and generalization of Russian and international scholarly literature on the problems of professional commitment and*



professional identity. The methodological basis of the study is a systemic approach which has allowed the authors to present professional commitment as a unifying whole composed of interdependent components.

Results. The authors summarized the findings of Russian and international studies on professional commitment and professional identity development; identified the main structural components of professional commitment (value-based, motivational, cognitive-reflective); revealed the stages (levels) of professional commitment development and the stages of formation of its components; conducted psychological and educational analysis of students' professional development during university years. The authors have developed, described and justified the model of students' professional commitment development while pursuing undergraduate degrees. Each level is described according to the corresponding stages of the formation of its structural components and is correlated with a certain stage of students' professional development. The description of the stages is supplemented with general recommendations on the organization of the educational process.

Conclusions. The article concludes that the development of students' professional commitment is a consistent and multi-level process, which includes the formation of value-based, motivational and cognitive-reflective components. The authors argue that the compliance with the stages of professional commitment development enhances students' professional identity at each stage of their professional development during university years.

Keywords

Professional identity; Stages of professional development; Professional commitment; Structure of the professional commitment; Value-based component; Motivational component; Cognitive-reflective component; Stages of the development of professional commitment.

REFERENCES

1. Symanyuk E. E., Pecherkina A. A., Zakrevskaya O. V. Peculiarities of professional self-determination of older adolescent students. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 2019, no. 6, pp. 192–202. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.16> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41652639>
2. Abramov R. A., Pronina I. V., Khalatenkova E. Yu. Increase of demand for graduates of higher education institutions. *Education and Science*, 2016, no. 10, pp. 91–106. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-91-106> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27538845>
3. Shnarbekova M. The Motivations Behind Educational and Professional Choices of Kazakhstani Youth (Based on the Results of Sociological Studies). *Russian Education & Society*, 2018, vol. 60 (4), pp. 370–380. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2018.1473700>
4. Jackson D. Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 2016, vol. 35 (5), pp. 925–939. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
5. Trede F., Macklin R., Bridges D. Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 2012, vol. 37 (3), pp. 365–384. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
6. Zauwiyah A., Anantharaman R. N., Hishamuddin I. Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: an Application of Astin's College Impact Model. *Accounting Education*, 2012, vol. 21 (2), pp. 187–208. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.603472>



7. Buyanova G. V. The main fields of educational activity in the system of modern higher education. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 2019, no. 1, pp. 37–50. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36996140>
8. Kovalenok T., Kryzhanovskaya I. The professional direction type and cognitive interestes of students. *Journal of Sholokhov Moscow State University for the Humanities: Pedagogy and Psychology*, 2010, no. 2. pp. 41–50. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15260603>
9. Zagainov I. A., Blinova M. L. Professional orientation of students' personality. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2017, no. 4, pp. 54–56. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29035263>
10. Fors J.-O. Development of professional commitment among students in social work education. *Journal of Social Work Education*, 2017, vol. 36 (5), pp. 529–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1221065>
11. Bedenko N. N., Bakhtigulova L. B., Klychkov K. Y., Kaftan V. V., Oborsky A. Y., Brega G. V., Poliakova I. V. Formation of students' motivational readiness for their future professional activities. *Opcion*, 2019, vol. 35 (19). pp. 2337–2365. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41713071>
12. Blackley S., Luzeckyj A., King Sh. Re-valuing higher education: learning(s) and teaching(s) in contested spaces. *Higher Education Research & Development*, 2020, vol. 39 (1), pp. 1–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2020.1689604>
13. Bridgstock R., Jackson D. Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2019, vol. 41 (5), pp. 468–484. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378>
14. Helens-Hart R. Appreciative coaching for student academic and professional development. *Communication Teacher*, 2018, vol. 32 (4), pp. 220–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17404622.2018.1459758>
15. Duchatelet D. Donche V. Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development*, 2019, vol. 38 (4), pp. 733–747. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>
16. Podlesnov A. A. Professional Orientation of a Person as an Integrated Motivational Dynamic Component of Training of Top-Qualification Personnel. *Theory and Practice of Social Development*, 2014, no. 21, pp. 261–264. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23049653>
17. Tolochek V. A. Professional Career: Linear-Stradial and Stradial-Procedural Approaches. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8 (2), pp. 120–131. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39209010>
18. Povarionkov Y. P. Structural-Level Approach to Periodization of the Personality's Professional Formation. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 6, pp. 212–219. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30798398>
19. Kahu E. R. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 2013, Vol. 38 (5), pp. 758–773. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
20. Rozenfeld A. S., Ryamova K. A. Some aspects of social and pedagogical adaptation of students of first-year students to the educational environment of higher education institution. *Uchenye Zapiski Universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2018, no. 6, pp. 200–205. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35266299>



21. Filimonova E. A. The problem of adaptation of students to the future profession in the framework of the implementation of educational programs. *Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2017, no. 2, pp. 136–141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29356578>
22. Fortygina S. N., Pavlova L. N. Professional identification of pedagogical university graduates. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7 (6), pp. 26–36. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.02> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30794026>

Submitted: 06 February 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© И. В. Васильева, М. В. Чумаков

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.04)

УДК 159.9.072+378.14

Индивидуальные образовательные технологии в подготовке студентов психологов

И. В. Васильева (Тюмень, Россия), М. В. Чумаков (Курган, Екатеринбург, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено сравнение психологических особенностей обучения на основе индивидуальных образовательных технологий и на традиционной основе. Введение новых образовательных технологий должно сопровождаться анализом их эффективности на примере различных направлений подготовки. Психологические особенности, такие как профессиональная мотивация, профессиональная идентичность, выбор различных форм профессиональной деятельности являются важной предпосылкой эффективности профессиональной подготовки. Цель статьи – эмпирический анализ психологических особенностей традиционного обучения и обучения на основе индивидуальных образовательных технологий на примере подготовки студентов психологических специальностей.

Методология. В работе использовались следующие исследовательские методики. Анкета изучения развития познавательных и профессиональных мотивов (Р. С. Вайсман, модификация Н. А. Бахшаевой, А. А. Вербицкого). Методика самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности (Н. А. Бахшаева, А. А. Вербицкий). Опросник профессиональной идентичности студентов (У. С. Родыгиной). Анкета привлекательности для студентов психологов разных видов профессиональной деятельности. Математико-статистические методы: описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни.

Результаты. Авторы обобщили эмпирические данные и выявили особенности профессиональной мотивации и профессиональной идентичности студентов-психологов с учетом различных образовательных технологий. Авторы проанализировали предпочтение студентами различных видов профессиональной деятельности, а также релевантные виды активности студентов-психологов, которые поддерживают различные виды профессиональной деятельности. В результате на эмпирической основе проведено сравнение психологических особенностей подготовки студентов-психологов по традиционной системе и с использованием индивидуальных образовательных технологий. Индивидуальные образовательные технологии эффективнее при организации подготовки психологов в вузе.

Заключение. В ситуации реформирования образования университеты выстраивают разные модели организации учебного процесса. На основе эмпирических данных показано, что ин-

Васильева Инна Витальевна – доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет; профессор, кафедра философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России.

E-mail: i.v.vasileva@utmn.ru

Чумаков Михаил Владиславович – доктор психологических наук, заведующий, кафедра психологии, Курганский государственный университет; профессор, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина.

E-mail: mihailchv@mail.ru

дивидуальные образовательные технологии обладают преимуществом в формировании у студентов психологического направления профессиональной мотивации и профессиональной идентичности.

Ключевые слова: *высшее образование; индивидуальные образовательные траектории; традиционная технология обучения; профессиональная мотивация; идентичность.*

Постановка проблемы

Высшее образование находится в РФ в поиске наиболее эффективных форм организации обучения. Эффективность оценивается не только по академической успеваемости студентов, но и по их трудоустройству после окончания вуза, переходу на более высокие ступени обучения (магистратуру, аспирантуру). Одной из экспериментальных форм организации высшего образования являются индивидуальные образовательные траектории (ИОТ).

Современные тенденции высшего образования, проанализированные F. M. Van der Kleij с соавторами [1] состоят в постепенном изменении роли студента в общественных представлениях, от модели «передачи знания» (полностью пассивной) до диалогической модели (полностью активной), что требует от студента готовности совершать выбор образовательного маршрута. Важность активности, в которой молодые люди могут проявить инициативу и ответственность для их развития, в том числе профессионального, отмечает S. V. Heath [2].

G. Crebert [3] анализирует практику университетского обучения и указывает на то, что в обучении основной фокус должен быть смещен на личность студента, что в большей степени отвечает формату ИОТ.

Индивидуальные образовательные технологии, с нашей точки зрения, влияют на эффек-

тивность обучения, воздействуя на психологические, личностные параметры, такие как вовлеченность в процесс обучения, самооценка, принятие решений, самостоятельность и другие. Это можно предполагать исходя из анализа литературы по данной проблеме.

H. Assunção с соавторами [4] показали, что академическая вовлеченность тесно связана с самооценкой успеваемости, желанием продолжать обучение/риском преждевременного прекращения обучения, заинтересованностью учебными курсами. W. B. Schaufeli [5], M. Salanova [6] описывают другой подход к структуре академической вовлеченности: через энергичность, преданность делу и поглощение. Энергичность включает в себя ощущение у студентов, что они много и интенсивно интеллектуально трудятся в процессе обучения в вузе; готовы настойчиво прикладывать усилия к преодолению трудностей в обучении; позитивно настроены в отношении его результатов. Индивидуальные образовательные траектории поддерживают академическую вовлеченность и дают возможность студенту быть субъектным в отношении выбора предпочитаемого вида профессиональной деятельности: практической, научной, преподавательской.

M. S. Patil, U. A. Kamerikar¹, E. B. Грязнова² указывают на то, что концепция непрерывного образования (life-long learning education) на протяжении всей жизни требует от выпускника вуза готовности обучаться,

¹ Patil M. S., Kamerikar U. A. Learning by doing through project based active learning technique // JEET. – 2020. – Vol. 33. – P. 125–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.16920/jeet/2020/v33i0/150080>

² Грязнова Е. В., Чудина Е. Г., Треушников И. А., Хлап А. А. Принципы непрерывного образования в

гибко встраиваться в изменяющиеся профессиональные требования. Это прямо связано с успешностью дальнейшего профессионального развития и последующего трудоустройства. Индивидуальные образовательные траектории позволяют формировать «soft skills» – навыки организации и реализации совместной работы в междисциплинарных командах, конструктивной коммуникации, использования творческого подхода к решению теоретических и практических задач. L. Murphy [7], G. Rodriguez-Menendez [8] показано, что студентами предпочитается такой процесс обучения, который позволил бы задействовать не только визуализацию, но и практику. Кроме того, желательно учитывать, что практика подвержена динамике, изменениям, которые становятся очень быстрыми³. М. М. Gebauer с соавторами [9] показали, что академическая успешность обучающихся связана с опытом в профессиональной и другой деятельности, собственными и социальными представлениями, физиологическим состоянием. Кроме того, в работе S. Viskovich [10] продемонстрировано, что специфично важным для обучения психологов, становится обучение умению заботиться о себе как о личности, в целях предотвращения потенциальных рисков в прак-

тической работе с клиентами. Навыки самостоятельного выбора траектории обучения в условиях ИОТ могут быть полезны для формирования мотивации к дальнейшему профессиональному совершенствованию.

Е. В. Бочкова⁴ и Б. И. Бедный [11] констатируют, что количество поступающих в аспирантуру в РФ каждый год неуклонно снижается. Полагаем, что это напрямую связано с вовлеченностью студентов в научно-исследовательскую работу в процессе обучения в вузе. На вовлеченность студентов в НИР влияет не только когнитивный, но и личностный, и коммуникативный компоненты обучения, на это указывали в своих работах О. Alrashidi [12], О. С. Андреева [13], Е. В. Самаль⁵, О. В. Ракина⁶ описывает в качестве факторов вовлеченности студентов в НИР: возможность проявлять инициативу и при этом учитывать требования научного руководителя, возможность обсуждать НИР с научным руководителем, другими студентами и авторитетными специалистами в этой области, плотность контактов такого рода. О роли диалога в развитии студентов говорит А.-N. Perret-Clermont⁷. Она также подчеркивает роль социальных интеракций в развитии мышления⁸. С. Darnon

России и за рубежом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – №. 4. – С. 223.

³ Perret-Clermont A.-N., Perret J.-F. Apprendre quand le métier change // Education permanente. – 2006. – Vol. 2 (2). P. 11–13. URL: https://doc.rero.ch/record/9440/files/Perret-Clermont_Anne-Nelly_-_Apprendre_quand_le_m_tier_change_20080619.pdf

⁴ Бочкова Е. В., Авдеева Е. А., Кузнецова Е. Л. Эволюция института аспирантуры в России // Проблемы современного педагогического образования в России. – 2016. – № 52–5. – С. 90.

⁵ Самаль Е. В. Структура научно-исследовательской компетентности будущих психологов и конфликтологов // Развитие образования в России: проблемы и перспективы. – 2017. – С. 89–96.

⁶ Ракина О. В. Параметры взаимодействия студентов и преподавателей в области научно-исследовательской работы // Перспективы психологической науки и практики. – 2017. – С. 635–638.

⁷ Perret-Clermont A.-N. Thinking spaces of the young // Joining society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth. – Cambridge University Press, 2004. – P. 3–10.

⁸ Perret-Clermont A. N. Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée // Constructivismes: usages et perspectives en éducation (actes du colloque). – Service de la recherche en éducation du Département de l'Instruction Publique de Genève, 2001. – Vol. 1. – P. 65–82.

[14] отмечает негативную роль рассогласований в отношениях с другими в процессе развития. Также С. Darnon с соавторами [15] говорят о важности взаимодействия с наставником, социальных интеракциях в процессе обучения. Т. А. Стопан [16] в исследовании, посвященном взаимоотношениям студентов-психологов с научными руководителями, показано, что студенты бакалавры выбирают научных руководителей по их способности вдохновлять, а аспиранты – по научным интересам.

По данным А. В. Акулова [17], студенты-психологи наиболее позитивное отношение демонстрируют к учебно-познавательной деятельности, тогда как к практической и научной деятельности преимущественно нейтральное. На основании этого автор делает вывод о незаинтересованности в НИР и ориентации студентов в будущем на практическую деятельность. При этом показана динамика типов учебно-познавательной деятельности (обязательной учебно-профессиональной и профессионально-творческой): к выпускному курсу значимость профессионально-творческой деятельности возрастает до 80 %, что указывает с одной стороны на эффективность образовательного процесса в отношении профессионализации студентов, а с другой – готовности студентов самостоятельно вовлекаться в профессиональную деятельность. Именно такие вовлеченные студенты являются основной группой для развития в области научных исследований.

Т. Peseta [18], R. M. Gillies [19] указывают на эффективность партнерских отношений между студентами и университетом для повышения академической вовлеченности,

именно эта ценность операционализируется в реализации индивидуальных образовательных траекторий. Работы К. Ф. Wilson [20], Е. К. Lawner [21] продемонстрировали, что студенты считают работу в группе сверстников наиболее эффективной формой сотрудничества, поддержки в процессе обучения, условием академической успешности. Исследования G. Crebert [3], Е. Г. Беляковой, И. Г. Захаровой [22] показали, что студенты воспринимают командную работу, наделение ответственностью как наиболее важные факторы эффективного обучения в университете и условие успешного трудоустройства в будущем.

В нашей работе выделены виды профессиональной деятельности психолога так, как они представлены в восприятии студентов-психологов программы бакалавриата. Поскольку речь идет о первой ступени подготовки в области психологии, мы не обращались к видам деятельности, связанным с конкретным рабочим местом или профессиональным стандартом и исходили из тех видов активности, которые представлены в различных психологических специальностях. В большей степени виды профессиональной деятельности, которые отражены в сознании студентов, соотносятся с понятием профессии, а не специальности⁹.

Цель нашей работы на основе эмпирических данных сравнить психологические особенности обучения в условиях организации индивидуальных образовательных траекторий и традиционных условиях. Выявить различия и сходства в развитии профессиональной мотивации, профессиональной идентичности, предпочтении различных видов деятельности.

⁹Климов Е. А. Психология профессионала: монография. – М.: Российская акад. образования, Московский психолого-социальный институт, 2008. – 400 с.
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20095953>

Методология исследования

Организация индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) как экспериментальная форма образовательного процесса в Тюменском государственном университете реализуется с 2017 года¹⁰). В Курганском государственном университете обучение осуществляется по традиционным технологиям. Таким образом, сложились условия для естественного эксперимента и сравнения двух групп испытуемых.

Особенности реализации ИОТ заключается в том, что обучение студентов бакалавриата состоит из четырех частей-модулей:

1) CORE – базовый модуль, обязательный для изучения всеми студентами 1 и 2 курса, соответствует требованиям ФГОС, одинаковы для всех студентов университета, включают курсы «Россия и мир», «Цифровая культура», «Философия: технологии мышления», «Принципы естественно-научного познания», математика, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности и физическая культура;

2) MAJOR – модуль, формирующий профессиональные компетенции;

3) ELECTIVES – модуль дисциплин по выбору из любой области знаний;

4) MINOR – модуль профессиональных дисциплин, расширяющий спектр компетенций бакалавра; выбирается, начиная со 2 курса, и включает 5 дисциплин, в качестве результата прохождения модуля выдается сертификат.

Дисциплины базового модуля (CORE) и дисциплины по выбору (ELECTIVES) студенты осваивают в междисциплинарных командах, потоки студентов формируются для участия в образовательной дисциплине не по принадлежности к направлению, а по времени

участия. На курсах модулей CORE и ELECTIVES студенты разных направлений одновременно работают над командным исследовательским проектом, это дает им возможность устанавливать междисциплинарные контакты, обеспечивает формирование гибкости мышления. В процессе обучения, меняется соотношение модулей CORE, MAJOR и ELECTIVES.

Основная нагрузка на первом году обучения приходится на общеобразовательные дисциплины, как и в традиционной системе вузовского обучения. Однако пятая часть учебных дисциплин может быть выбрана самим студентом и не быть привязана тематически к основному направлению его обучения. Дисциплины модуля ELECTIVES могут быть связаны с его хобби, ориентированы на повышение квалификации в иностранных языках, расширением общего кругозора, стремлением удовлетворить разнонаправленные интересы и способствовать формированию индивидуальности как уникального своеобразия. Дисциплины модуля MINOR дают возможность студенту специализироваться в одном из профессиональных направлений. Для психологов это может быть углубленная подготовка в области психофизиологии, психологической диагностики, психологического консультирования, экспертной деятельности для судебной практики. У студентов есть не просто возможность выбирать направление учебной деятельности, постоянно настраивать его в соответствии с собственными интересами, жизненными целями и задачами; корректировать выбор дисциплин по выбору в том случае, если эти цели и задачи изменились. Таким образом, значимым отличием ИОТ от традиционной си-

¹⁰ Организация индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в Тюменском государственном

университете. URL:
<https://www.utmn.ru/obrazovanie/iot/>

стемы подготовки психологов является большая возможность выбора при формировании профессиональных компетенций.

Продуктивной практикой для формирования самостоятельного профессионального выбора, субъектности, является возможность полной смены направления обучения после завершения первого семестра. Студент, обучающийся в рамках ИОТ, может переосмыслить решение обучаться на той программе, куда были поданы документы при поступлении в университет и без потери года обучения, но с необходимостью аттестации по дисциплинам модуля MAJOR, будет переведен на другое направление обучения. Такая практика является более удобной, нежели традиционная форма перевода с одного направления обучения на другое, поскольку академическая разница будет составлять только 18 % (половина от всей доли модуля MAJOR). Возможность управления профессиональным развитием дает студентам разные эффекты, как позитивные, так и негативные. С одной стороны, это тревога за потенциально неверный выбор дисциплин модулей ELECTIVES и MINOR, с другой – формирование ответственности за совершение выбора и в итоге – осознанной вовлеченности в обучение и профессиональное развитие.

Выборка: в исследовании приняли участия 117 человек, студенты направления «Психология» 2–4 курсов, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (57) и ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет» (60), из них 13 юношей, 104 девушек. Студенты-психологи ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» обучаются по индивидуальным образовательным

траекториям, позволяющим относительно гибко настраивать образовательные курсы и формировать уникальный набор компетенций для каждого выпускника. Студенты-психологи ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет» обучаются по традиционным технологиям организации образовательного процесса в вузе.

В качестве методов сбора данных были использованы:

– скрининговое стандартизированное интервью (анкета) о привлекательности для студентов психологов разных видов профессиональной деятельности. Респондентам необходимо было оценить по шкале от 1 (минимальное) до 10 (максимальное) привлекательность практической психологической деятельности, научно-исследовательской работы, преподавательской деятельности в области психологии, психологического консультирования и тренингов, психологической диагностики;

– анкета изучения развития познавательных и профессиональных мотивов (Р. С. Вайсман, модификация Н. А. Бакшаевой, А. А. Вербицкого)¹¹; основная идея анкеты состоит в том, что выраженность мотива можно оценить через соотнесение реальных и желаемых временных затрат на соответствующие виды активности респондента;

– методика самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности (Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий)¹²;

– опросник профессиональной идентичности студентов (У. С. Родыгиной)¹³.

Методы обработки данных:

¹¹ Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: учеб. пособ. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 170 с.

¹² Там же.

¹³ Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–51. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina_full.shtml

– описательные статистики (среднее, медиана, мода, минимум, максимум, стандартное отклонение);

– сравнение выборок студентов двух вузов проводилось U-критерием Манна-Уитни,

поскольку было установлено, что эмпирическое распределение данных отличается от нормального.

Результаты исследования

Таблица

Сравнение групп студентов из ТюмГУ и КГУ по показателям профессиональной мотивации и предпочтения различных видов деятельности

Table

Comparison of groups of students from Tyumen State University and Kurgan State University in terms of professional motivation and preferences of various activities

Показатели академической мотивации и вовлеченности студентов в разные виды активности	Ранговая сумма (Rank Sum) значение по ТюмГУ	Ранговая сумма (Rank Sum) значение по КГУ	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости p-value
Преподавательская работа в области психологии	3883,5	3019,5	1189,5	0,005
Реальная проф. деятельность – реал, дни	4581,5	2321,5	491,5	0,000
Научно-исслед. деятельность – реал, дни	4204	2699	869	0,000
Подготовка к занятиям – реал, время	4068	2835	1005	0,000
Самостоятельное изучение к-л области знаний – реал, время	3971	2932	1102	0,001
Реальная проф. деятельность – реал, время	4691,5	2211,5	381,5	0,000
Научно-исслед. деятельность – реал, время	4574,5	2328,5	498,5	0,000
Поиск, работа с проф. информацией – реал, время	4224	2679	849	0,000
Временная работа не по специальности – идеал, дни	4324,5	2578,5	748,5	0,000
Реальная профессиональная деятельность – идеал, дни	4330	2573	743	0,000
Научно-исследовательская деятельность – идеал, дни	3969	2934	1104	0,001
Подготовка к занятиям – идеал, время	4179	2724	894	0,000
Общение с любимым человеком – идеал, время	2810	4093	1157	0,003
Самостоятельное изучение к-л области знаний – идеал, время	3794	3109	1279	0,019
Научно-исследовательская деятельность – идеал, время	4121,5	2781,5	951,5	0,000
Поиск и работа с информацией – идеал, время	4153	2750	920	0,000
Развлечения – идеал, время	2949	3954	1296	0,024

Прим.: В таблице приведены только показатели со статистически значимыми различиями между исследуемыми группами.

Note: The table shows only indicators with statistically significant differences between the study groups.

Студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по

традиционной технологии организации образовательного процесса, более ориентированы на преподавательскую деятельность в области

психологии в будущем ($U=1189,5$ при $p<0,05$), они чаще в течение недели занимаются подготовкой к занятиям ($U=1005$ при $p<0,00$), научно-исследовательской деятельностью ($U=869$ при $p<0,00$), реальной профессиональной деятельностью по профилю образования ($U=491,5$ при $p<0,00$), самостоятельно изучают какую-либо область знаний ($U=1002$ при $p<0,001$).

Также помимо частоты вовлеченности в соответствующие виды активности, студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по традиционной технологии организации образовательного процесса, сообщают о том, что в течение дня уделяют больше времени: реальной профессиональной деятельности ($U=381,5$ при $p<0,000$), научно-исследовательской деятельности ($U=498,5$ при $p<0,000$), поиску и работе с профессиональной информацией ($U=849$ при $p<0,000$).

Студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по традиционной технологии организации образовательного процесса, сообщают о большей готовности уделять внимание временной работе не по специальности ($U=748,5$ при $p<0,000$), реальной профессиональной деятельности ($U=743$ при $p<0,000$), научно-исследовательской деятельности ($U=1104$ при $p<0,001$).

Также помимо частоты вовлеченности в соответствующие виды активности, студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по традиционной технологии организации образовательного процесса, сообщают о том, что в течение дня готовы уделять больше времени: подготовке к

занятиям ($U=894$ при $p<0,000$), самостоятельному изучению какой-либо области знаний ($U=1279$ при $p<0,019$), научно-исследовательской деятельности ($U=951,5$ при $p<0,000$), поиску и работе с информацией ($U=920$ при $p<0,000$).

Студенты, обучающиеся по традиционной технологии организации образовательного процесса, в сравнении со студентами, обучающимися в рамках индивидуальных образовательных траекторий, стремятся большее количество времени проводить с любимым человеком ($U=1157$ при $p<0,003$), отдыхать и развлекаться ($U=1296$ при $p<0,024$).

Различий между университетами по методикам самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности и профессиональной идентичности студентов не обнаружено. Студенты как в условиях ИОТ, так и в условиях традиционного подхода в одинаковой степени принимают профессиональную деятельность как способ самореализации, чувствуют тождественность с профессиональной группой. Мотивы учебной, познавательной и профессиональной деятельности так же выражены в одинаковой степени в условиях различных технологий.

Таким образом, технология образовательного процесса, в рамках возможности индивидуальной настройки студентом своего профессионального выбора в части учебных курсов, оправдывает себя в том, что позволяет повышать профессиональную мотивацию студентов, делает процесс профессионализации более управляемым со стороны студента, а соответственно обеспечивает формирование ответственности за процесс и результаты профессионального роста. С другой стороны, по ряду индикаторов профессиональной мотивации и профессиональной идентичности различий между технологиями нет. Это кажется ло-

гичным, так как было бы не реалистично ожидать от новой технологии подготовки абсолютного преимущества. Традиционные технологии обеспечивали приемлемый уровень подготовки специалистов на протяжении многих лет, они отработаны и прошли проверку практикой.

Тем не менее, в рамках индивидуальных образовательных траекторий, наблюдаются тактические достижения: студенты готовы больше заниматься научно-исследовательской деятельностью, посвящать больше времени подготовке к занятиям, вовлекаться в реальную профессиональную деятельность.

Все это позволяет говорить о том, что индивидуализация образовательного процесса – продуктивный путь развития системы высшего образования, позволяющий создавать условия для подготовки специалистов-психологов, ориентированных на профессиональные достижения в науке и практике. Речь идет о более компактном распределении временных ресурсов: студенты ожидают, что смогут больше заниматься самостоятельно тем, что им самим интересно и меньше присутствовать на общих занятиях. Возможно, что это потребует изменения структуры учебного процесса: увеличение количества заданий на самостоятельное освоение профессиональных знаний и умений; снижению количества аудиторных занятий, особенно репродуктивного характера.

Также назревает необходимость структурных изменений учебного процесса – изменение формата и количества аудиторных занятий. Студенты стремятся к информационно более насыщенному, но по затрачиваемому

времени – более компактному процессу обучения. Возможно, что лекционные занятия должны стать в основном проблемными, опираясь на ту информацию, которую уже самостоятельно проработал студент. Это предъявляет повышенные требования к самостоятельной подготовке студентов.

Заключение

Резюмируя, можно говорить о том, что инновационные процессы в образовании, реализуемые через организацию индивидуальных образовательных траекторий, являются продуктивным способом развития профессиональной мотивации и идентичности, поскольку в данном формате задействованы механизмы самостоятельного выбора, формирования ответственности за этот выбор. В то же время, по ряду параметров профессиональной мотивации и идентичности традиционные технологии не уступают индивидуальным образовательным технологиям.

Основной исследовательский результат состоит в том, что индивидуальные образовательные технологии в сравнении с традиционными технологиями в большей степени обеспечивают развитие профессиональной мотивации и идентичности студентов, поскольку они по ряду индикаторов демонстрируют преимущества, а по ряду индикаторов не уступают.

Инновационные процессы в образовании, реализуемые через организацию индивидуальных образовательных траекторий, являются продуктивным способом развития профессиональной мотивации и идентичности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Van der Kleij F. M., Adie L. E., Cumming J. J. A meta-review of the student role in feedback // International Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 98. – P. 303–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>



2. Heath S. B. Risks, rules, and roles // *Schwerpunkt: Wandel pädagogischer Institutionen*. – 2000. – Vol. 3. – P. 61–80. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0005-8>
3. Crebert G., Bates M., Bell B., Patrick C. J., Cragnolini V. “Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates’ perceptions” // *Higher Education Research & Development*. – 2004. – Vol. 23 (2). – P. 147–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
4. Assunção H., Lin S-W., Sit P.-S., Cheung K.-C., Harju-Luukkainen H., Smith T., Maloa B., Campos J. Á. D. B., Ilic I. S., Esposito G., Francesca F. M., Marôco J. University student engagement inventory (USEI): transcultural validity evidence across four continents // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 10. – P. 2796. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
5. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // *Journal of Happiness studies*. – 2002. – Vol. 3 (1). – P. 71–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
6. Salanova M., Schaufeli W., Martínez I., Bresó E. How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement // *Anxiety, stress & coping*. – 2010. – Vol. 23 (1). – P. 53–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965>
7. Murphy L., Eduljee N. B., Croteau K., Parkman S. Relationship between personality type and preferred teaching methods for undergraduate college students // *International Journal of Research in Education and Science*. – 2020. – Vol. 6 (1). – P. 100–109. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229010>
8. Rodriguez-Menendez G., Dempsey J. P., Albizu T., Power S. Campbell Wilkerson M. Faculty and student perceptions of clinical training experiences in professional psychology // *Training and Education in Professional Psychology*. – 2017. – Vol. 11 (1). – P. 1–9. DOI: <https://psycnet.apa.org/buy/2017-02082-001>
9. Gebauer M. M., McElvany N., Bos W., Köller O., Schöber C. Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students’ academic self-efficacy and its sources in different contexts // *Social Psychology of Education*. – 2019. – Vol. 23. – P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>
10. Viskovich S., De George-Walker L. An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge // *International Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 95. – P. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.005>
11. Бедный Б. И, Чупрунов Е. В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, № 3. – С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37184520>
12. Alrashidi O., Phan H. P., Ngu B. H. Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations // *International Education Studies*. – 2016. – Vol. 9 (12). – P. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
13. Андреева О. С., Селиванова О. А., Васильева И. В. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки // *Образование и наука*. – 2019. – Т. 21, № 1. – С. 37–58. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-37-58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37057168>
14. Darnon C., Buchs C., Butera F. Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui // *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. – 2006. – Vol. 155. – P. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.84>



15. Darnon C., Butera F., Harackiewicz J. M. Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals // *Motivation and Emotion*. – 2007. – Vol. 31 (1). – P. 61–70. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9049-2>
16. Cronan T. A., Van Liew C., Stal J., Marr N., Patrus A., Mansoor M., Cronan S. B. In the eye of the beholder: students' views of mentors in psychology // *Teaching of Psychology*. – 2020. – Vol. 47 (1). – P. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628319888067>
17. Акулов А. В. Особенности динамики включённости студентов-психологов в учебно-профессиональную деятельность // *Гуманитарно-педагогическое образование*. – 2018. – Т. 4., №. 4. – С. 5–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36508194>
18. Peseta T., Bell A. Seeing institutionally: a rationale for 'teach the University' in student and staff partnerships // *Higher Education Research & Development*. – 2020. – Vol. 39 (1). – P. 99–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1676200>
19. Gillies R. M. Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning // *International Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 97. – P. 200–209. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.014>
20. Wilson K. F., Wilson K. 'Collaborate to graduate': what works and why? // *Higher Education Research & Development*. – 2019. – Vol. 38 (7). – P. 1504–1518. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1660311>
21. Lawner E. K., Quinn D. M., Camacho G., Johnson B. T., Pan-Weisz B. Ingroup role models and underrepresented students' performance and interest in STEM: A meta-analysis of lab and field studies // *Social Psychology of Education*. – 2019. – Vol. 22 (5). – P. 1169–1195. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09518-1>
22. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // *Образование и наука*. – 2020. – Т. 22, №. 1. – С. 84–112. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42461508>



Inna Vitalievna Vasileva

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Department of General and Social Psychology,
University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation;
Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanity Training of
Law Enforcement Officers,
Tyumen Law Institute of the Russian Interior Ministry, Tyumen, Russian
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0740-7260>

E-mail: i.v.vasileva@utmn.ru (Corresponding Author)

Mikhail Vladislavovich Chumakov

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department,
Department of Psychology,
Kurgan State University, Kurgan, Russian Federation;
Department of General and Social Psychology,
Ural Federal University named after the first President of Russia
B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4381-5133>

E-mail: mihailchv@mail.ru

Individualized instruction techniques for undergraduate psychology students

Abstract

Introduction. *The article compares psychological characteristics of education based on individual instruction techniques and on whole-class instruction techniques. Implementation of new educational technologies should be complemented by an analysis of their effectiveness within various areas of training. Psychological characteristics including professional motivation, professional identity, and choosing various forms of professional activities are important prerequisites for the effectiveness of professional training. The purpose of the article is to conduct an empirical analysis of psychological characteristics of whole-class instruction and individualized techniques for students pursuing undergraduate psychology degrees.*

Materials and Methods. *The authors have employed the following research methods: Vaysman's cognitive and professional motives questionnaire (modified by N. A. Bakshaeva, A. A. Verbitsky); N. A. Bakshaeva and A. A. Verbitsky's self-assessment inventory of educational, cognitive and professional motives; U. S. Rodygina's Student Professional Identity Questionnaire; Questionnaire of professional activities attractiveness for psychology students. Mathematical and statistical methods included descriptive statistics and Mann-Whitney U-test.*

Results. *The authors summarized empirical data and revealed the characteristics of professional motivation and professional identity of psychology students, taking into account various educational technologies. The authors analyzed students' preferences for various types of professional activities, as well as relevant types of activities which support professional activities of psychology students. As a result, the authors compared psychological characteristics of training psychology students within the whole-class system and using individualized educational technologies.*



Conclusions. Within the framework of educational reforms, universities build different models for the organization of educational process. Based on empirical data, it is shown that individualized instruction technologies enhance students' psychological direction of professional motivation and professional identity.

Keywords

Higher education; Individual educational trajectories; Whole-class instruction; Professional motivation; Identity.

REFERENCES

1. Van der Kleij F. M., Adie L. E., Cumming J. J. A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 98, pp. 303–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
2. Heath S. B. Risks, rules, and roles. *Schwerpunkt: Wandel pädagogischer Institutionen*, 2000, vol. 3, pp. 61–80. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0005-8>
3. Crebert G., Bates M., Bell B., Patrick C. J., Cragolini V. “Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates’ perceptions”. *Higher Education Research & Development*, 2004, vol. 23 (2), pp. 147–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
4. Assunção H., Lin S-W., Sit P.-S., Cheung K.-C., Harju-Luukkainen H., Smith T., Maloa B., Campos J. Á. D. B., Ilic I. S., Esposito G., Francesca F. M., Marôco J. University student engagement inventory (USEI): transcultural validity evidence across four continents. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 10, pp. 2796. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
5. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 2002, vol. 3 (1), pp. 71–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
6. Salanova M., Schaufeli W., Martínez I., Bresó E. How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 2010, vol. 23 (1), pp. 53–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965>
7. Murphy L., Eduljee N. B., Croteau K., Parkman S. Relationship between personality type and preferred teaching methods for undergraduate college students. *International Journal of Research in Education and Science*, 2020, vol. 6 (1), pp. 100–109. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229010>
8. Rodriguez-Menendez G., Dempsey J. P., Albizu T., Power S., Campbell Wilkerson M. Faculty and student perceptions of clinical training experiences in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 2017, vol. 11 (1), pp. 1–9. DOI: <https://psycnet.apa.org/buy/2017-02082-001>
9. Gebauer M. M., McElvany N., Bos W., Köller O., Schöber C. Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students’ academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 2019, vol. 23, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>
10. Viskovich S., De George-Walker L. An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: Self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge. *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 95, pp. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.005>
11. Bednyi B. I., Chuprunov E. V. Modern doctoral education in Russia: Current directions of development. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28 (3), pp. 9–20. (In Russian) DOI:



- <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> URL:
<https://elibrary.ru/item.asp?id=37184520>
12. Alrashidi O., Phan H. P., Ngu B. H. Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 2016, vol. 9 (12), pp. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
 13. Andreeva O. S., Selivanova O. A., Vasilieva I. V. Comprehensive diagnosis of components of pedagogical students' research competency. *The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21 (1), pp. 37–58. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-37-58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37057168>
 14. Darnon C., Buchs C., Butera F. Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue Française de Pédagogie. Recherches en Education*, 2006, vol. 155, pp. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.84>
 15. Darnon C., Butera F., Harackiewicz J. M. Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 2007, vol. 31 (1), pp. 61–70. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9049-2>
 16. Cronan T. A., Van Liew C., Stal J., Marr N., Patrus A., Mansoor M., Cronan S. B. In the eye of the beholder: Students' views of mentors in psychology. *Teaching of Psychology*, 2020, vol. 47 (1), pp. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628319888067>
 17. Akulov A. V. Peculiarities of dynamics of the inclusion of students-psychologists in educational-professional activity. *Humanitarian and Pedagogical Education*, 2018, vol. 4 (4), pp. 5–11. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36508194>
 18. Peseta T., Bell A. Seeing institutionally: a rationale for 'teach the University' in student and staff partnerships. *Higher Education Research & Development*, 2020, vol. 39 (1), pp. 99–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1676200>
 19. Gillies R. M. Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 97, pp. 200–209. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.014>
 20. Wilson K. F., Wilson K. 'Collaborate to graduate': what works and why? *Higher Education Research & Development*, 2019, vol. 38 (7), pp. 1504–1518. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1660311>
 21. Lawner E. K., Quinn D. M., Camacho G., Johnson B. T., Pan-Weisz B. Ingroup role models and underrepresented students' performance and interest in STEM: A meta-analysis of lab and field studies. *Social Psychology of Education*, 2019, vol. 22 (5), pp. 1169–1195. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09518-1>
 22. Belyakova E. G., Zakharova I. G. Professional self-determination and professional identity of students-teachers in the conditions of individualisation of education. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (1), pp. 84–112. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42461508>

Submitted: 22 March 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. Е. Каргина, И. С. Морозова, Е. А. Медовикова, Д. Н. Гриненко

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.05)

УДК 159.99+37.032

Формирование способов преодоления трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности выпускников вуза средствами рефлексивных семинаров

А. Е. Каргина, И. С. Морозова, Е. А. Медовикова, Д. Н. Гриненко (Кемерово, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема формирования способов преодоления трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности у студентов выпускного курса направления «Техносферная безопасность». Цель статьи состоит в определении результативности применения рефлексивных семинаров как средства формирования способов преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов на заключительном этапе обучения в вузе.

Методология. Сбор данных осуществлялся с помощью методик: «Способы преодоления негативных ситуаций» (С. С. Гончарова), «Способы совладающего поведения» (R. Lazarus), «Индекс жизненного стиля» (Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев и др.), незаконченные предложения. Выборку составили 48 человек, обучающихся на направлении подготовки «Техносферная безопасность». Полученные данные проинтерпретированы и подвергнуты статистическому анализу с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Результаты. Основные результаты заключаются в том, что определено содержательное наполнение понятия «трудная жизненная ситуация», которое выпускники вуза описывают, как состояние беспокойства о результате. Установлено, что организованное воздействие в форме рефлексивных семинаров обеспечивает формирование вариативных способов преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов на заключительном этапе обучения в вузе.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Кемеровской области в рамках научно-исследовательского проекта 20-413-420003/20 р_а «Обеспечение безопасности труда и охраны здоровья сотрудников предприятий угольной промышленности Кузбасса: социально-психологические факторы, превентивные меры снижения рисков травматизма»

Каргина Анастасия Евгеньевна – ассистент, кафедра акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет.

E-mail: nstsjkrgn@yandex.ru

Морозова Ирина Станиславовна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой акмеологии и психологии развития, директор института образования, Кемеровский государственный университет.

E-mail: ishmorozova@yandex.ru

Медовикова Евгения Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет.

E-mail: e-medovikova@yandex.ru

Гриненко Дарья Николаевна – кандидат психологических наук, ассистент, кафедра акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет.

E-mail: daria_grinenko@mail.ru

Заключение. В заключении делаются выводы о том, что после проведенного воздействия, будущие специалисты в области техносферной безопасности демонстрируют отказ от поиска виновных и принимают ответственность за выбор варианта решения. Авторами отмечается, что полученные результаты могут быть использованы при составлении программ сопровождения формирования готовности к будущей профессиональной деятельности студентов на различных этапах обучения в вузе.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация; студенты; способы преодоления; готовность к профессиональной деятельности; рефлексивные семинары; заключительный этап обучения в вузе; ответственность за выбор.

Постановка проблемы

В современных социально-экономических, информационно насыщенных условиях жизнедеятельности человека возрастает проблема обеспечения безопасности труда. Один из способов решения данной проблемы заключается в оптимизации процесса формирования способов преодоления трудных жизненных ситуаций на различных этапах жизненного пути личности в целом, и способов преодоления трудных жизненных ситуаций в аспекте осознания готовности к будущей профессиональной деятельности выпускников вуза, в частности.

В науке существуют разные точки зрения определения понятия «ситуация». Исследователи разделяют жизненные ситуации на обыденные ситуации повседневной жизни и трудные жизненные ситуации. О. В. Александрова и И. Б. Дерманова классифицировать сложные ситуации на критические, чрезвычайные, неблагоприятные, экстремальные, проблемные в зависимости от соотношения субъективных и объективных компонентов [1]. Н. Б. Парфеновой в качестве «сквозных»

характеристик всех сложных жизненных ситуаций называются три критерия: проблемность, трудность и неопределенность, которые определяют образ сложной жизненной ситуации и стратегии ее преодоления¹.

Результативной считаем попытку А. В. Либиной проанализировать синонимы данного понятия в англоязычной литературе. Автор отмечает, что в качестве синонима термина «coping» используются такие термины как «resolve» в значении разрешения конфликтов, затруднений; «manage» в значении разрешать, управлять, справляться; «dealwith» в значении иметь дело с чем-либо; «handlewith» в значении справляться с чем-либо; «problemsolving» в значении разрешение проблем. Далее автор отмечает, что в русскоязычной литературе как синонимичные термину «совладание» используются такие понятия как «защита», «преодоление», «адаптация» и «дезадаптация», «преодоление»².

К. Муздыбаев определяет трудную жизненную ситуацию как ситуацию, «преодоление которой требует значительных усилий, трудовых затрат и чрезмерного напряжения»³.

¹Парфенова Н. Б. О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций // Вестник Псковского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2009. – № 9. – С. 109–117.

²Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с.

³Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, вып. 2. – С. 102–112.

О. А. Москвитина подчеркивает субъективный характер воспринимаемой трудности, поясняя наличие избирательности восприятия как предиктора интерпретации той или иной наличной ситуации⁴. По мнению Е. В. Битюцкой, индивидуальное восприятие влияет на формирование в сознании образа трудной жизненной ситуации⁵.

M. Sharpe, Th. Stalnaker, N. Schuck, S. Killcross, G. Schoenbaum, Y. Niv обращают внимание на взаимосвязи когнитивной оценки сложности ситуации и принятие решения о способах ее разрешения. Авторы подчеркивают, принимать решения в сложных условиях, когда одно и то же действие может привести к разным результатам в разных условиях очень сложно [2].

R. Lazarus и S. Folkman выделяют три формы категоризации внешних воздействий: первичная оценка (благоприятная, незначимая, стрессовая); вторичная оценка (возможность изменения ситуации; возможность принятия; объяснение локуса ответственности; создание прогнозов о развитии); переоценка ситуации (анализ развития ситуации в сопоставлении с действиями, направленными на ее преодоление)⁶.

B. Fischhoff и St. Broomell выделяют три элемента принятия решений: мнение (как люди предсказывают результаты, которые последуют за выбором); предпочтения (как люди оценивают результаты); и выбор (как люди объединяют суждения и предпочтения для принятия решения) [3].

А. И. Прихидько описывает формы конструирования трудной жизненной ситуации: 1) ситуация воспринимается как «трудно преодолимая», воссоздается «модель неконструктивного переживания»; 2) ситуация воспринимается как «легко преодолимая», воссоздается «модель конструктивного переживания»; 3) воспринимая трудную жизненную ситуацию как «легко преодолимую» человек воссоздаёт «модель конструктивного отношения», когда она, будучи объективно трудной жизненной ситуацией, субъективно не является таковой⁷.

Е. В. Битюцкая предлагает модель, которая описывает психологические факторы, определяющие направленность усилий человека в трудных ситуациях. При направленности на сближение с трудностью выделяется стремление к трудностям, ориентация на высокую трудоемкость, на препятствия, на возможности, на сигналы угрозы. С направленностью на уход от трудности связаны избегание, бездействие, беспечность [4].

Исследуя особенности восприятия жизненных событий людьми, Е. В. Битюцкая и Т. Ю. Базаров указывают на обусловленность восприятия предпочитаемыми стилями реагирования на изменения. Для респондентов реактивного стиля характерны катастрофизация ситуации изменений, надежда, что все разрешится само собой, поиск позитивных сторон, самообвинение. Представители инновационного стиля оценивают ситуации изменений

⁴Москвитина О. А. Определение человеком трудной жизненной ситуации как возможность для совладания с ней // *Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление.* – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018. – С. 48–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36898690>

⁵Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода

А. Н. Леонтьева // *Вестник Московского университета.* Сер. 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 40–56.

⁶Folkman S., Lazarus R. An analysis of coping in a middle-aged community sample // *Journal of Health and Social Behavior.* – 1980. – Vol. 21 (3). – P. 219–239.

⁷Прихидько А. И. Когнитивные факторы совладающего поведения безработных // *Психологический журнал.* – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 109–112.

как привлекательные, приносящие новые возможности [5]. В трудной жизненной ситуации высокий уровень психоэмоционального благополучия способствует более позитивному восприятию ситуации, при низком уровне преобладающим является восприятие негативных ее сторон [6].

В концепции R. Lazarus и S. Folkman coping-поведение человека напрямую связано с оценкой ситуации⁸. А. О. Муругова рассматривает совладание как преодоление человеком угрозы его психологическому благополучию, причем характеристики угрозы таковы, что не предполагают автоматического использования «старых» решений, а требуют выработки новых [7].

M. Zeidner, G. Matthews проводят исследование о роли эмоционального интеллекта в преодолении стресса и трудных жизненных ситуаций. Эмоциональный интеллект определяется как способ, которым люди идентифицируют, понимают, регулируют эмоции (свои и других), помогают определить, как справиться с поведением в трудных жизненных ситуациях⁹.

В исследованиях С. Мадди, А. Маслоу, Т. Кассер, Р. Райан большее внимание уделяется потребностям и мотивации личности, которые служат основой для выделения типов жизненной стратегии, как способа проживания различных жизненных ситуаций [8].

К. А. Абульханова-Славская описывает жизненную стратегию в широком смысле как «принципиальную, реализуемую в различных

жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию»¹⁰.

По мнению В. В. Барцалкиной и коллег, интенсивность переживаний в тяжелой ситуации и ориентация на помощь извне ограничивают возможности рефлексии при анализе жизненного пути и текущего момента, самостоятельной выработки адекватной стратегии поведения [9].

С. А. Баскакова выделяет следующие способы совладания с трудной жизненной ситуацией: точное определение и обозначение трудной жизненной ситуации; согласование наименования проблемной ситуации с её реальным содержанием; поиск и применение способов в случае их совпадения [10].

Совладающее поведение лиц с ОВЗ, чаще, чем совладающее поведение условно здоровых, ориентировано на получение социальной поддержки и избегание решения, в том числе за счет когнитивных усилий по уменьшению значимости ситуации и ее реинтерпретации с точки зрения личностного роста; реже – на самоконтроль и принятие ответственности [11].

В работах E. Santarnecki, G. Sprugnoli, E. Tatti стиль совладания описывается как отдельная психологическая конструкция, разделяющая особенности с конституциональными переменными, такими как темперамент и личность, локус контроля, самооффективность, экстраверсия/интроверсия, а также с конкретными навыками [12].

⁸ Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. – New York: Springer, 1984. – 124 p.

⁹ Zeidner M., Matthews G., Keefer K., Parker J., Saklofske D. Grace under pressure in educational contexts: emotional intelligence, stress, and coping // Emotional intel-

ligence in education. The springer series on human exceptionality. – Springer, Cham. – 2018. – P. 83–110. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_4

¹⁰ Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни [Электронный ресурс]. – URL: <https://knigogid.ru/books/262193-strategiya-zhizni/toread> (дата обращения: 08.02.2020)

В. Little выделяет стратегии пассивного совладания, которые относятся к поведенческому стилю, отстранению от стрессовой или психологически сложной ситуации. Стратегии пассивного совладания (избегание, уклонение и отрицание стрессора), могут быть противопоставлены активным стратегиям совладания (поиск социальной поддержки, активное участие или принятие)¹¹.

Р. Gaudreau делает акцент на стратегии активного совладания, с помощью которой человек пытается активно управлять требованиями стрессовой ситуации и возникающими эмоциональными и физиологическими реакциями¹².

Особое значение, на наш взгляд, имеет изучение жизненных стратегий молодежи, как особой социальной группы, наиболее мобильной и чувствительной к изменениям в обществе¹³. Л. А. Коломеец отмечает, что проблема выбора эффективных стратегий преодоления жизненных трудностей актуальна в юношеском возрасте¹⁴. В этот период важно обратить внимание на сопровождение формирования жизненных стратегий в школе и вузе.

М. Akhtar, В. Kroener-Herwig исследовали различия в предпочтительных стилях преодоления трудностей для студентов университета, принадлежащих к разным культурам. Подавляющий копинг оказался относительно сильным фактором низкого уровня психологического благополучия, в то время как рефлексивный копинг способствует высокому

уровню психологического благополучия. Реактивный копинг является скорее дисфункциональным, но гораздо менее подавляющим [13].

С. А. Филиппова с коллегами установили, что психические защиты являются механизмами стабилизации личности, повышающими жизнестойкость, а заострения личностных черт снижают адаптивные возможности. Личностными особенностями будущих педагогов, отрицательно сказывающимися на жизнестойкости и формирующими риск снижения устойчивости, являются депрессивность и психопатические черты [14].

S. Keng, X. Choo, E. Tong выявили, что осознанность способствует адаптивному преодолению трудностей в контексте повседневной жизни [15].

К. Н. Белогай и коллеги показали возможность трансформации уровней осознанной саморегуляции студентов посредством возрастания степени осознанности и принятия ответственности за собственные решения [16].

При исследовании студентов университета Е. Keser, Y. Kahya, В. Akin выявили, что депрессивные симптомы связаны с преодолением эмоций и негативной когнитивной триадой, которая связана с частотой конфликта [17].

Y. Chishima, M. Mizuno, D. Sugawara с коллегами выявили связь между самосостраданием и преодолением стресса. Самосострадание способствовало адаптивному копингу

¹¹ Little B., Zeigler-Hill V., Shackelford T. Passive coping strategies // *Encyclopedia of personality and individual differences*. – Springer, Cham. – 2018. – P. 46–76. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>

¹² Gaudreau P., Zeigler-Hill V., Shackelford T. Active coping strategies // *Encyclopedia of personality and individual differences*. – Springer, Cham. – 2018. – P. 76. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>

¹³ Психология развития / под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. – М: ЧеРо, 2005. – 524 с.

¹⁴ Морозова И. С., Коломеец Л. А. К проблеме классификации стратегий осуществления выбора старшеклассниками // *Теория и практика общественного развития*. – 2013. – № 11. – С. 112–114.

благодаря уменьшению угрозы и большей управляемости стрессовым событием [18].

И. Ю. Кулагина и Е. В. Апасова указывают на необходимость учета не только актуального, но и потенциального уровня развития изучаемых параметров [19]. Снижение деструктивных и наращивание конструктивных способов совладания в процессе специально организованного сопровождения, обеспечивает повышение результативности деятельности [20].

Следует согласиться с позицией исследователей [23], указывающих на необходимость организации процесса подготовки будущих профессионалов к действиям в сложной обстановке в период обучения в вузе. Именно психологические ресурсы персонала предприятий, по мнению А. Б. Леоновой и Ф. Р. Султановой выступают предикторами эффективности деятельности производственных организаций [24].

По данным, представленным в зарубежных исследованиях, формирование компетенций осуществляется в условиях междисциплинарного обучения в проблемных ситуациях проектной деятельности [25], сочетания очного и онлайн-обучения [26], создания смешанной образовательной среды [27].

Идея использования в процессе обучения рефлексии как «сквозного» механизма самоорганизации психики и психической деятельности человека подробно рассмотрена в работах А. С. Шарова¹⁵. Автор отмечает, что в процессе освоения моделируемой деятельности обогащается и расширяется тот неявный опыт регуляции собственной деятельности,

обобщенные умения и навыки, которые так необходимы в практике¹⁶.

В исследованиях Е. А. Медовиковой¹⁷ рефлексивные семинары использовались в качестве технологии психолого-образовательного сопровождения становления временной перспективы личности студентов вуза. По мнению автора, организованное формирующее воздействие в форме рефлексивных семинаров обеспечивает движение от предметного уровня к ценностному уровню осознанной саморегуляции актуального психологического состояния, что свидетельствует о становлении позитивной временной перспективы личности и определяет процесс самоактуализации в рамках жизненного пространства.

Проведенный теоретический анализ позволяет систематизировать представления о процессе формирования способов преодоления трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности у студентов высшего образования выпускных курсов. Цель статьи состоит в определении результативности применения рефлексивных семинаров как средства формирования способов преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов на заключительном этапе обучения в вузе.

Методология исследования

Исследование способов преодоления трудных жизненных ситуаций обучающихся выпускных курсов основано на принципе «единства сознания и деятельности» (С. Л. Рубинштейн), деятельностном подходе к изуче-

¹⁵ Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5, № 1.

¹⁶ Шаров А. Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 110–114.

¹⁷ Медовикова Е. А. Становление временной перспективы личности студентов с различными уровнями осознанной саморегуляции: дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2016. – 252 с.

нию личности (А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, И. С. Морозова, В. А. Петровский), теории копинг-стратегий (R. Lazarus).

Сбор данных осуществлялся с помощью методик: «Способы преодоления негативных ситуаций» (С. С. Гончарова), «Способы совладающего поведения» (R. Lazarus), «Индекс жизненного стиля» (Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев и др.), незаконченные предложения. Выборку составили 48 человек, обучающихся на направлении подготовки «Техносферная безопасность». Полученные данные проинтерпретированы и подвергнуты статистическому анализу с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования

Для определения содержательного наполнения представлений обучающихся о трудных жизненных ситуациях и о способах их преодоления в будущей профессиональной деятельности проведено исследование с помощью психосемантического приема (специально разработанных незаконченных предложений); опросника «Способы преодоления негативных ситуаций» (С. С. Гончарова); опросника «Способы совладающего поведения» (R. Lazarus); опросника определения «Индекса жизненного стиля» (Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев и др.).

При создании методики незаконченных предложений использовался метод психосемантики субъективного шкалирования ситуаций по параметрам, соответствующим критериям выбора поведения в трудных жизненных ситуациях. В рамках методики анализируется субъективный опыт испытуемого, респонденту предлагается оценить варианты поведения, чувства, которые человек обычно испытывает, или действия, которые он обычно совершает в трудных жизненных ситуациях.

Исследование проведено в сентябре 2019 – феврале 2020 года. Выборку составили 48 обучающихся выпускного курса Кемеровского государственного университета по направлению подготовки «Техносферная безопасность» (18 мужчин и 30 женщин, всего 48 человек). Результаты обработаны с помощью процентного и статистического анализа (описательные статистики, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок).

Выявлены субъективные представления студентов о трудных жизненных ситуациях по методике «Незаконченные предложения» (таблица 1). Таким образом, для большинства респондентов трудная жизненная ситуация определяется как некоторое состояние беспокойства о результате. Оказавшись в неопределенной ситуации, выпускники стараются оценить условия и обращают внимание на способы действия. Осознавая свои действия в трудной жизненной ситуации, стремятся быстрее ее разрешить. Трудность принятия решения для студентов определяется как непонятность ситуации. Свою будущую профессиональную деятельность студенты рассматривают как трудную жизненную ситуацию, потому что не имеют опыта, в том числе и опыта преодоления. В тоже время есть испытуемые, которые не рассматривают свою будущую профессиональную деятельность как трудную жизненную ситуацию.

В качестве средства формирования способов преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов на заключительном этапе обучения в вузе нами были использованы рефлексивные семинары, направленные на развитие самоуправляющихся механизмов личности. Данная технология обеспечивает помощь студенту в личностном выборе, соотносении личностных и общественных потребностей; поддержку в ходе самоисследования, самоан-

ализа, работы над собой; помощь в самоутверждении, самовыражении. Работа участников на рефлексивном семинаре была организована по принципу «обучение через опыт». Первоначально участникам предлагается принять решение о возможных вариантах поведения в

той или иной ситуации, потом осмыслить предлагаемые варианты решения, выделив их преимущества и недостатки, и самим сделать обобщенные выводы.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Незаконченные предложения»

Table 1

Research findings on «Incomplete Sentence» method

Трудная жизненная ситуация для меня предполагает			
беспокойство о результате	сомнения в необходимости усилий	осознание потраченных ресурсов	
30 (62,5 %)	12 (25 %)	6 (12,5 %)	
Оказавшись в неопределенной ситуации, я			
стараюсь оценить условия	обращаю внимание на способы действия	стремлюсь предположить результат	
18 (37,5 %)	18 (37,5 %)	12 (25 %)	
Осознавая свои действия в трудной жизненной ситуации, я			
стремлюсь быстрее ее разрешить	ожидаю помощи	надеюсь, что всё само собой наладится	
38 (80 %)	5 (10 %)	5 (10 %)	
Трудность принятия решения для меня связана			
с непонятностью ситуации	с сильными переживаниями	с невозможностью ее контролировать	
31 (65 %)	12 (25 %)	5 (10 %)	
Свою будущую профессиональную деятельность я рассматриваю как трудную жизненную ситуацию, потому, что			
не владею навыками планирования и прогнозирования последствий	не имею опыта, в том числе и опыта преодоления трудной жизненной ситуации	испытываю состояние напряжения и тревоги	свою будущую профессиональную деятельность я не рассматриваю как трудную жизненную ситуацию
12 (25 %)	24 (50 %)	6 (12,5 %)	6 (12,5 %)

Получены значимые различия на начальном и заключительном этапах по определенным показателям. Для этого проведена проверка данных по t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Выявлены статистически

значимые различия в средних значениях показателей с уровнем значимости 0,05 ($p < 0,05$) в исследуемой группе (таблицу 2).

Таблица 2

Различия по t-критерию Стьюдента в изучаемых показателях в группе «Техносферная безопасность» на начальном и заключительном этапах исследования

Table2

Differences in Student's t-criterion in the studied indicators in the Technosphere Safety group at the initial and final stages of the study

Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций»			
Показатели	Среднее значение		Уровень значимости различий, p
	Начальный этап	Заключительный этап	
Самообвинение	7,77	6,03	0,04
Поиск виновных	8,97	6,10	0,02
Опросник «Индекс жизненного стиля»			
Подавление	6,78	9,26	0,04
Реактивные образования	6,74	4,00	0,04
Опросник «Способы совладающего поведения»			
Бегство-избегание	13,41	10,58	0,01
Планирование решения проблемы	11,26	12,56	0,03

Средние значения по параметру «Самообвинение» у студентов после участия в рефлексивных семинарах значимо снизилось. Мы предполагаем, что участие в семинарах позволило студентам пересмотреть свое поведение и отказаться от ухода от проблемы, выбирая тем самым поиск способов исправить ситуацию. Выявлены статистически значимо менее выраженные средние значения показателя «Поиск виновных», что позволяет констатировать осознание студентами ответственности за происходящее, повышение внутренних требований к нормам своего поведения.

Также отмечаем значимо изменившиеся средние значения показателя «Подавление», что может быть проинтерпретировано как появление у студентов осознанного стремления усилить контроль за собственным поведением.

Диагностируется статистически значимые менее выраженные средние значения показателя «Реактивные образования». Мы предполагаем, что работа на рефлексивных семинарах способствовала формированию у студентов умения предотвращать выражение неприятных или неприемлемых мыслей, чувств или поступков посредством гиперболизации позитивных переживаний и жизненных планов.

После формирующего воздействия зафиксировано снижение выраженности стратегии «Бегство-избегание» как способа совладающего поведения. Возможно, это связано с обогащением опыта студентов, участвующих в рефлексивных семинарах, в части осознания готовности к осуществлению самостоятельного выбора без уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения.

Статистически значимо возросли средние значения по параметру «Планирование решения проблемы». Вероятно, опыт рефлексии позволил студентам прибегать к стратегии планирования решения проблемы для преодоления за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Заключение

В исследовании показано, что представления о трудных жизненных ситуациях и о способах их преодоления у студентов выпускных курсов имеют особенности, связанные с индивидуальным своеобразием интерпретации данного состояния. Показано, что оказавшись в неопределенной ситуации, выпускники стараются оценить условия и обращают

внимание на способы действия. Свою будущую профессиональную деятельность студенты рассматривают как трудную жизненную ситуацию, потому, что не имеют опыта, в том числе и опыта преодоления.

Формирование способов преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов на заключительном этапе обучения в вузе было организовано посредством включения студентов в рефлексивные семинары, направленные на развитие самоуправляющихся механизмов личности. Доказано, что после проведенного воздействия, будущие специалисты в области техносферной безопасности, демонстрируют отказ от поиска виновных и принимают ответственность за выбор варианта решения. Авторами отмечается, что полученные результаты могут быть использованы при составлении программ сопровождения формирования готовности к будущей профессиональной деятельности студентов на различных этапах обучения в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова О. В., Дерманова И. Б. Психосемантический подход к оценке сложной жизненной ситуации (на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 4. – С. 40–50. DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.403> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28766103>
2. Sharpe M. J., Stalnaker Th., Schuck N. W., Killcross S., Schoenbaum G., Niv Y. An integrated model of action selection: distinct modes of cortical control of striatal decision making // Annual review of psychology. – 2019. – Vol. 70. – P. 53–76. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102824>
3. Fischhoff B., Broomell St. B. Judgment and decision making // Annual Review of Psychology. – 2020. – Vol. 71. – P. 331–355. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050747>
4. Битюцкая Е. В. Типы ориентаций в трудных ситуациях // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 41–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36735672>
5. Битюцкая Е. В., Базаров Т. Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 94–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39207112>
6. Головей Л. А., Манукян В. Р., Трошихина Е. Г., Рыкман Л. В., Данилова М. В. Роль психоэмоционального благополучия в восприятии жизненной ситуации безработными и работающими взрослыми // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. –



- С. 27–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp.2019270203> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38230681>
7. Муругова А. О., Морозова И. С. Возрастная изменчивость способов преодоления негативных ситуаций в период ранней юности // Вестник Иркутского государственного университета. Серия: психология. – 2018. – Т. 23. – С. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32714547>
 8. Морозова И. С., Евсеенкова Е. В. Жизненные стратегии студентов-психологов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 6. – С. 20–24. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2017.6.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29423883>
 9. Барцалкина В. В., Волкова Л. В., Кулагина И. Ю. Особенности ценностно-смысловой сферы при переживании трудной жизненной ситуации в зрелости // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 69–81. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270205> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38230683>
 10. Баскакова С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – Т. 20, № 2. – С. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15056350>
 11. Хазова С. А., Шипова Н. С., Адеева Т. Н., Тихонова И. В. Совладающее поведение лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор качества жизни и субъективного благополучия // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26, № 4. – С. 101–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp.2018260407> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36574439>
 12. Santarnecchi E., Sprugnoli G., Tatti E., Mencarelli L., Neri F., Momi D., Lorenzo G., Pascual-Leone A., Rossi S., Rossi A. Brain functional connectivity correlates of coping styles // *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. – 2018. – Vol. 18. – P. 495–508. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13415-018-0583-7>
 13. Akhtar M., Kroener-Herwig B. Coping styles and socio-demographic variables as predictors of psychological well-being among international students belonging to different cultures // *Current Psychology*. – 2019. – Vol. 38. – P. 618–626. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9635-3>
 14. Филиппова С. А., Пазухина С. В., Куликова Т. И., Степанова Н. А. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 5. – С. 80–90. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2019240508> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41244124>
 15. Keng S., Choo X., Tong E. M. W. Association between trait mindfulness and variability of coping strategies: a diary study // *Mindfulness*. – 2018. – Vol. 9. – P. 1423–1432. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0885-4>
 16. Белогай К. Н., Морозова И. С., Медовикова Е. А., Сахарчук Н. Ю., Тупикина Г. Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем осознанной саморегуляции на этапах обучения в вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 57–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433778>
 17. Keser E., Kahya Y., Akın B. Stress generation hypothesis of depressive symptoms in interpersonal stressful life events: the roles of cognitive triad and coping styles via structural equation modeling // *Current Psychology*. – 2020. – Vol. 39. – P. 174–182. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9744-z>



18. Chishima Y., Mizuno M., Sugawara D., Miyagawa Y. The influence of self-compassion on cognitive appraisals and coping with stressful events // *Mindfulness*. – 2018. – Vol. 9. P. 1907–1915. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0933-0>
19. Кулагина И. Ю., Апасова Е. В. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // *Культурно-историческая психология*. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 12–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2018140202> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35126143>
20. Матюшкина Е. Я., Кантемирова А. А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 50–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp.2019270204> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38230682>
21. Мороденко Е. В., Медовикова Е. А. Значение психологии безопасности в рамках профессиональной деятельности на угольных предприятиях Кузбасса // *Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал)*. – 2018. – № 10. – С. 219–226. DOI: <http://dx.doi.org/10.25018/0236-1493-2018-10-0-219-226> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36323175>
22. Леонова А. Б., Султанова Ф. Р. Мотивационные предикторы эффективности деятельности проектных и производственных организаций // *Экспериментальная психология*. – 2018. – Т. 11, № 1. – С. 114–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/exppsy.2018110107> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35405080>
23. Hamnett H., Korb A. The coffee project revisited: Teaching research skills to Forensic chemists // *Journal of Chemical Education*. – 2017. – Vol. 94 (4). – P. 445–450. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00600>
24. Kintu M. J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2017. – Vol. 14. – Article number: 7. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
25. Geng S., Law K. M. Y., Niu B. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2019. – Vol. 16. – Article number: 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0147-0>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.05)

Anastasiya Evgenievna Kargina

Lecturer,

Department of Acmeology and Psychology of Development,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>

E-mail: nstsjkrgrn@yandex.ru

Irina Stanislavovna Morozova

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head,
Institute of Education,

Department of Acmeology and Psychology of Development,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0862-7225>

E-mail: ishmorozova@yandex.ru

Evgenia Aleksandrovna Medovikova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Acmeology and Psychology of Development,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4565-0635>

E-mail: e-medovikova@yandex.ru (Corresponding Author)

Daria Nikolaevna Grinenko

Candidate of Psychological Sciences, Lecturer,

Department of Acmeology and Psychology of Development,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3305-8113>

E-mail: daria_grinenko@mail.ru

Developing coping skills for managing difficult situations in the future workplace of senior undergraduate students by means of reflexive seminars

Abstract

Introduction. *The article focuses on the development of coping skills to deal with difficult situations in the future workplace of senior students pursuing undergraduate degrees in Technosphere Safety. The purpose of the article is to evaluate the effectiveness of reflexive seminars as a means of fostering undergraduate students' coping skills in the final year of studies.*

Materials and Methods. *For this study, the authors used the following methods of data collection: S. S. Goncharov's 'Ways of managing negative situations', R. Lazarus's 'Coping strategies', 'Index of life style' (L. I. Wasserman, O. F. Eryshev, etc.), and 'Uncompleted sentence' technique. The sample consisted of 48 senior students pursuing their degrees in Technosphere Safety. The data obtained were interpreted and statistically analyzed using the Student's t-test.*

Results. *The study clarifies the concept of 'a difficult life situation'. The research participants (senior students) described it as a state of anxiety about the result. The findings of the study suggest that reflexive seminars contribute to acquiring flexible coping skills for managing difficult situations by senior students in the final year at university.*



Conclusions. *The authors conclude that reflexive seminars enable future technosphere security professionals to take responsibility for solving problems. The obtained results can be used in designing programs to prepare students for the future career.*

Keywords

Difficult situation; Students; Coping strategies; Readiness for future career; Reflexive seminars; Final stage of university education; Responsibility for choice.

Acknowledgments

The reported study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research and the Kemerovo Region Administration. Research project 20-413-420003/20 r_a. “Ensuring occupational safety and health protection of employees of the coal industry in Kuzbass: socio-psychological factors, preventive measures to reduce the risk of injury”.

REFERENCES

1. Aleksandrova O. V., Dermanova I. B. Psychosemantic approach to Assessing difficult life situations (on the pattern of the situation related to the disease that threatens the child’s life). *Bulletin of St Petersburg University. Series 16. Psychology and Education*, 2016, Issue 4, pp. 40–50. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.403> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28766103>
2. Sharpe M. J., Stalnaker Th., Schuck N. W., Killcross S., Schoenbaum G., Niv Y. An integrated model of action selection: Distinct modes of cortical control of striatal decision making. *Annual Review of Psychology*, 2019, vol. 70, pp. 53–76. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102824>
3. Fischhoff B., Broomell St. B. Judgment and decision making. *Annual Review of Psychology*, 2020, vol. 71, pp. 331–355. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050747>
4. Bityutskaya E. V. Types of orientation in difficult situations. *Voprosy Psichologii*, 2018, no. 5, pp. 41–53. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36735672>
5. Bityutskaya E. V., Bazarov T. Yu. Features of perception of life events by people with different preferred styles of response to changes. *Voprosy Psichologii*, 2019, no. 3, pp. 94–106. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39207112>
6. Golovey L. A., Manukyan V. R., Troshikhina E. G., Rykman L. V., Danilova M. V. The role of psycho-emotional wellbeing for the perception of life situation by unemployed and employed adults. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019, vol. 27 (2), pp. 27–49. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp.2019270203> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38230681>
7. Murugova A. O., Morozova I. S. Age-dependent variation of coping with negative situations during adolescence. *Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2018, vol. 23, pp. 88–96. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32714547>
8. Morozova I. S., Evseenkova E. V. Life strategies of students majoring in psychology. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2017, no. 6, pp. 20–24. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2017.6.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29423883>
9. Bartsalkina V. V., Volkova L. V., Kulagina I. Y. Features of the value-semantic sphere in experiencing a difficult life situation in maturity. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019, vol. 27 (2), pp. 69–81. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270205> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38230683>



10. Baskakova S. A. Current ideas concerning coping in mental disorders. *Social and Clinical Psychiatry*, 2010, vol. 20 (2), pp. 88–96. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15056350>
11. Khazova S. A., Shipova N., Adeeva T. N., Tikhonova I. V. Coping behavior of persons with disabilities as a factor of quality of life and subjective well-being. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018, vol. 26 (4), pp. 101–118. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp.2018260407> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36574439>
12. Santarnecchi E., Sprugnoli G., Tatti E., Mencarelli L., Neri F., Momi D., Lorenzo G., Pascual-Leone A., Rossi S., Rossi A. Brain functional connectivity correlates of coping styles. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2018, vol. 18, pp. 495–508. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13415-018-0583-7>
13. Akhtar M., Kroener-Herwig B. Coping styles and socio-demographic variables as predictors of psychological well-being among international students belonging to different cultures. *Current Psychology*, 2019, vol. 38, pp. 618–626. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9635-3>
14. Filippova S. A., Pazukhina S. V., Kulikova T. I., Stepanova N. A. Emotional resistance to negative impacts of modern information environment in future teachers. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (5), pp. 80–90. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2019240508> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41244124>
15. Keng S., Choo X., Tong E. M. W. Association between trait mindfulness and variability of coping strategies: A diary study. *Mindfulness*, 2018, vol. 9, pp. 1423–1432. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0885-4>
16. Belogai K. N., Morozova I. S., Medovikova E. A., Sakharchuk N. Y., Tupikina G. G. Peculiarities of individual temporal perspectives of university students with various levels of self-regulation at different stages of university education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (5), pp. 57–72. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433778>
17. Keser E., Kahya Y., Akın B. Stress generation hypothesis of depressive symptoms in interpersonal stressful life events: The roles of cognitive triad and coping styles via structural equation modeling. *Current Psychology*, 2020, vol. 39, pp. 174–182. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9744-z>
18. Chishima Y., Mizuno M., Sugawara D., Miyagawa Y. The influence of self-compassion on cognitive appraisals and coping with stressful events. *Mindfulness*, 2018, vol. 9, pp. 1907–1915. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0933-0>
19. Kulagina I. Y., Apasova E. V. Personality development in the context of university training: A comparative study. *Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14 (2), pp. 12–23. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2018140202> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35126143>
20. Matyushkina E. Y., Kantemirova A. A. Professional burnout and reflection of professionals helping professions. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019, vol. 27 (2), pp. 50–68. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp.2019270204> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38230682>
21. Morodenko E. V., Medovikova E. A. Role of safety thinking in professional activity at Kuzbass coal mines. *Mountain Information and Analytical Bulletin*, 2018, no. 10, pp. 219–226. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.25018/0236-1493-2018-10-0-219-226> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36323175>
22. Leonova A. B., Sultanova F. R. Motivational predictors of the efficiency of project and productive organizations. *Experimental Psychology (Russia)*, 2018, vol. 11 (1), pp. 114–127. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/exppsy.2018110107> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35405080>



23. Hamnett H., Korb A. The coffee project revisited: Teaching research skills to Forensic chemists. *Journal of Chemical Education*, 2017, vol. 94 (4), pp. 445–450. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00600>
24. Kintu M. J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: The relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, vol. 14, art. number 7. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
25. Geng S., Law K. M. Y., Niu B. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019, vol. 16, art. number 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0147-0>

Submitted: 09 April 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.06)

УДК 159.922+378

Сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза

В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко (Ярославль, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема развития способностей студентов в системе непрерывного педагогического образования. Целью статьи является сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов – будущих педагогов в условиях среднего профессионального и высшего педагогического образования.

Методология. Исследование и сравнительно-психологический анализ развития рефлексивных способностей осуществлялись с использованием эмпирических методов психологического исследования (тестирование, самонаблюдение); обработка результатов эмпирического исследования производилась методами количественного и качественного анализа данных. Общій объем выборки составил 155 человек, в том числе 69 студентов педагогического колледжа (специальность «Преподавание в начальных классах»), 86 студентов педагогического университета (профиль «Начальное образование»).

Результаты. В ходе исследования установлено, что в развитии рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза существуют вполне определенные количественные и качественные различия. Парциальный характер развития отдельных аспектов рефлексии деятельности, включение студентов в интенсивную и длительную педагогическую практику определяют специфические особенности отношения студентов колледжа и вуза к себе как будущим педагогам. В результате анализа и обобщения данных эмпирического исследования утверждается, что особую роль в росте и снижении самооценки студентами своих педагогических способностей играет осознание и понимание мотивов и целей реализуемой ими учебно-профессиональной деятельности.

Заключение. Значимыми условиями повышения эффективности функционирования высшего педагогического образования (в том числе повышение числа трудоустроивающихся выпускников в педагогическую профессию, рост ее привлекательности и пр.) являются работа по направленному повышению самооценочных представлений студентов о своих педагогических способностях и возможностях, обучение студентов вузов оптимальным способам рефлексии

Исследование выполнено в рамках проекта Российского научного фонда, проект 18-18-00157

Мазиллов Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий, кафедра общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Слепко Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, декан, педагогический факультет, кафедра общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

E-mail: slepko@inbox.ru

учебно-профессиональной деятельности, а также развитие способностей выявления ее мотивов и целей.

Ключевые слова: рефлексивные способности; непрерывное педагогическое образование; педагогическая практика; самооценка способностей.

Постановка проблемы

Проблема непрерывного педагогического образования имеет достаточно большое число аспектов, постоянно входящих в предметное поле исследований психологов и педагогов. Все их многообразие можно условно классифицировать по основаниям организационно-управленческого обеспечения непрерывного образования, психического развития человека на разных уровнях образования и его готовности к выполнению нормативных требований этих уровней, педагогического регулирования учебного процесса на разных уровнях образования и др. Важным аспектом проблемы непрерывного педагогического образования является и вопрос достаточности результатов образования на отдельных его уровнях для выполнения требований профессионального стандарта «Педагог», образовательных стандартов общего и дополнительного образования.

Если на уровне нормативного регулирования педагогического образования можно с определенной степенью надежности провести границы между средним профессиональным и высшим образованием, то в аспекте психического развития студентов колледжей и вуза возникает вопрос о их психологической готовности к успешному осуществлению самостоятельной педагогической деятельности. При этом, если вести речь о реализации идеи непрерывного образования, естественен вопрос о достаточности сформированных в колледже

и вузе компетенций, способностей для регулирования педагогом саморазвития, самосовершенствования, управления развитием своей деятельности и профессиональной карьеры. Именно в развитии способностей педагога анализировать и управлять своим профессиональным развитием лежит одно из ведущих условий успешной реализации непрерывного педагогического образования.

Говоря о развитии у педагога данной способности, мы имеем ввиду прежде всего ее проявление в виде рефлексии деятельности как «процесса осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых успехов и неудач. Рефлексируя в отношении конкретной деятельности, индивид проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации»¹. Учитывая известные различия в особенностях возрастного психического развития студентов колледжа (юношеский возраст) и вуза (ранняя зрелость), различия в объеме и содержании теоретической и прикладной подготовки и пр., можно предположить, что уровень развития и психологическое содержание рефлексии как процесса познания себя и рефлексивности как качества личности, определяющего рефлексивность², будет различаться у студентов разных уровней профессионального образования. Также можно предположить, что эти различия

¹ Шадриков В. Д., Кургинян С. С., Кузнецова М. Д. Тест рефлексии деятельности. – М.: Университетская книга, 2015. – С. 10. URL: <https://publications.hse.ru/books/156567483>

² Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23734352>

будут по-разному влиять на отношение студентов к своей деятельности, на представление о будущей профессии и готовности к ее реализации. В целом характер развития рефлексивных способностей на этапе профессионального обучения закладывает разные перспективы профессионального развития педагога.

Обоснованность последнего определяется значительным местом рефлексии в организации и успешной реализации профессиональной деятельности человека (не только педагога). Например, в исследовании Е. Я. Матюшкиной и А. А. Кантемировой [1] было показано, что рефлексия выступает важнейшим средством профилактики профессионального выгорания. Авторы утверждают, что снижению интенсивности выгорания способствует системный характер рефлексивных процессов деятельности. Также и в исследовании L. Meier, E. Cho, S. Dumani [2] было установлено влияние позитивной рефлексии в отношении содержания и перспектив выполняемой деятельности на эмоциональное благополучие работников. Схожие по идее результаты были получены в исследовании B. Simonovic, E. Stupple, M. Gale и др. [3], в котором устанавливалось влияние стрессового состояния (выступление перед публикой, решение сложных задач) на эффективность рефлексивного мышления человека. Было установлено, что лишь более высокая рефлексивность субъекта деятельности позволяет нивелировать влияние отрицательных стрессовых факторов на успешность решения задач разного типа. Одной из причин такого влияния является положительная связь самоорганизации личности и уровня развития рефлексивных способностей. Так, в исследовании Т. Э. Сизиковой [4] была показана сложная взаимосвязь рефлексии и

самоорганизации личности – разные проявления и аспекты рефлексии способствуют развитию множества стратегий самоорганизации.

Значимая связь успешности деятельности и рефлексии связана с тем, что последняя оказывает влияние на особенности психического развития человека вообще. Так, в исследовании Е. Б. Старовойтенко, В. А. Кольцовой и Е. Н. Максимовой [5] было показано, что активная рефлексивность способствует преодолению неразрешенных противоречий зрелой личности. В работе Н. В. Усовой [6] утверждается, что рефлексия продуцирует развитие активной жизненной позиции молодежи. Таким образом мы видим, что в психолого-педагогических исследованиях часто отмечается позитивная роль рефлексивных способностей человека не только в его профессиональной деятельности, но и в развитии особенностей личности. При этом в ряде исследований обращается внимание и на наличие гендерных различий в развитии и проявлении рефлексии [7].

Рефлексия и рефлексивность человека безусловно оказывают позитивное влияние и в тех профессиях, которые связаны с активным взаимодействием человека с другими людьми. Так, в исследовании S. Arunanthu, B. Walsh и М. На [8] было показано, что определенный уровень развития рефлексии позволяет снижать негативные проявления психического выгорания в помогающих профессиях – социальной работе, медицине и др. Это относится и к педагогической профессии, в которой, по мнению М. М. Проничевой [9], слабость способности к рефлексии вообще и рефлексии своих эмоциональных состояний, в частности, приводит к эмоциональному выгоранию педагога. Ввиду этого достаточно часто проводятся исследования, посвященные направленному формированию и развитию рефлексивных способностей учителей. Например, в исследовании С. Rominger, J. Reitingер,

С. Seyfried и др. [10] обсуждаются не только технологии развития способностей учителя критически оценивать ситуации в классе, но и влияние психофизиологических и нейропсихологических факторов на рефлексивность учителя. В исследовании Т. Cain, S. Brindley, С. Brown и др. [11] обсуждаются технологии обучения учителей рефлексии использования результатов научных исследований в школьной практике; в работе Н. Carter, К. Crowley, D. Townsend и др. [12] показано, с какими трудностями сталкиваются учителя при использовании курсов повышения квалификации в реальной образовательной практике, как на этот процесс влияет уровень развития рефлексивности.

Учитывая высокую роль рефлексивности в деятельности учителя важное место в исследованиях занимают работы, посвященные развитию рефлексивных способностей в профессиональном обучении. Так, в исследованиях А. О. Прохорова [13; 14] показано, что уровень развития рефлексивности и ее направленность оказывают влияние на характер переживаний познавательных состояний студентами в течение учебного года. При этом максимальная интенсивность переживаний познавательных состояний проявляется при среднем уровне рефлексии. Важные данные о парциальном характере развития рефлексии были получены в исследовании В. Д. Шадрикова и С. С. Кургияна [15]. На примере студентов педагогических вузов было показано, что на разных этапах обучения значимы разные компоненты рефлексии. Парциальность ее развития зависит от этапа развития учебно-профессиональной деятельности и решаемых студентом задач. Например, в исследовании М. В. Григорьевой, Р. М. Шамяниной и Н. М. Голубевой [16] были установлены индивидуальные особенности социально-психологической адаптации к вузу студентов с разным

уровнем и психологическим содержанием рефлексии.

Важным аспектом анализа является изучение влияния рефлексии на развитие студентов в период обучения в вузе. Так, в исследованиях Т. С. Тихомировой и Н. В. Кочеткова [17; 18] показано, что высокий уровень развития рефлексивных способностей студентов обеспечивает рост мотивации овладения профессией, лучшее понимание содержания будущей профессии. В исследовании Ю. В. Саламатиной [19] показано влияние рефлексии на развитие эмпатийной культуры студентов – будущих педагогов. С другой стороны, крайне высокие показатели рефлексивности студентов приводят к снижению эффективности принятия ими групповых решений [20]. Также необходимо обратить внимание и на исследования, в которых рассматривается проблема технологий и методов формирования рефлексивности в вузе. Например, в исследовании Ю. В. Пушкарева и Е. А. Пушкаревой [21] было показано, что использование внеаудиторных форм работы со студентами снижает их способности к рефлексии содержания образования. С другой стороны, специальная разработка электронных портфолио студентов может способствовать развитию их самооценки, саморефлексии, саморегуляции [22]. Тем не менее, эффективность развития рефлексивности выше, когда используются специальные, тренинговые формы работы со студентами [23].

Обобщая, отметим, что исследований, посвященных проблемам развития рефлексивных способностей в условиях профессионального обучения и деятельности проводится достаточно большое количество. Однако значительно меньшее внимание уделяется исследованиям непрерывного профессионального и личностного развития в системе обучения «колледж-вуз». Исследования зачастую носят

локальный характер, направлены на сравнительное изучение нормативно-правовых особенностей разных систем и пр. Тем не менее, обратим внимание на ряд таких работ. Так, в исследовании С. А. Ефимовой [24] обсуждаются единые методы и технологии оценки профессиональных компетенций студентов колледжа и вуза; в работе А. М. Калимуллиной и А. Р. Шайдуллиной [25] представлены сравнительные оценки эффективности модели «колледж – вуз – предприятие» в непрерывном профессиональном образовании; анализу современных технологий и методов оценки готовности выпускников колледжей и вузов к деятельности посвящена работа А. В. Томильцева и А. В. Мальцева [26].

Собственно локальный характер исследований подобного типа определяется тем, что, например, изучается влияние мотивации поступления в вуз на успешность обучения в колледже [27], проводится сравнительный анализ эмпатических способностей школьников, студентов колледжа и вуза [28], устанавливается связь саморегуляции и рефлексии с профессиональным самоопределением студентов колледжа [29] и университета [30]. Несмотря на достаточно небольшой объем работ, посвященных данной проблеме, ее актуальность не вызывает сомнений. В реальной практике непрерывного педагогического образования значительное число выпускников педагогических и других колледжей продолжают обучение в вузе, что связано не только с причинами формального нормативно-правового регулирования системы общего образования. Ввиду этого целью статьи является сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов – будущих педагогов в условиях

среднего профессионального и высшего педагогического образования.

Методология исследования

Сравнительно-психологический анализ развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза производился с использованием «Теста рефлексии деятельности» (форма «С») В. Д. Шадрикова, С. С. Кургиняна. Под рефлексией деятельности авторы понимают «процесс осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых успехов и неудач... способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации»³.

Тест позволяет диагностировать четыре шкалы рефлексии, каждая из которых отражает разные характеристики осознания индивидом аспектов реализуемой им деятельности: рефлексия информационной основы деятельности (шкала «ИОД»), мотивации и целеполагания деятельности (шкала «МЦД»), принятия решений и осуществления деятельности (шкала «ПРОД»), общий показатель рефлексии деятельности (шкала «ОРД»). Использование формы «С» теста (рефлексия деятельности, связанной с профессиональной подготовкой) позволяет решить следующие задачи. Во-первых, оценить динамику развития рефлексивных способностей студентов колледжа и вуза; во-вторых, охарактеризовать различия в их развитии на разных этапах непрерывного педагогического образования.

Учитывая описанное в обзоре исследований влияние рефлексивных способностей на профессиональное развитие человека, мы

³ Шадриков В. Д., Кургинян С. С., Кузнецова М. Д. Тест рефлексии деятельности. – М.: Университетская

книга, 2015. – С. 10. URL: <http://publications.hse.ru/books/156567483>

предположили следующее. На этапе профессионального педагогического образования рефлексия будет специфическим образом оказывать влияние на представления студентов о способности эффективно заниматься будущей педагогической деятельностью. Понимание характера этой связи даст возможность управлять профессиональным развитием студентов – будущих педагогов с целью повышения их готовности к самостоятельно педагогической деятельности.

С целью изучения особенностей самооценки педагогических способностей была использована авторская анкета «Самооценка педагогической одаренности и способностей». Анкета включает восемь закрытых вопросов, каждый из которых предлагал студенту оценить уровень развития своих познавательных способностей и интеллекта, соответствие

своих личностных качеств выбранной профессии, мотивацию педагогической деятельности и пр. Оценка производилась по 10-тибалльной шкале.

В исследовании приняли участие студенты педагогического колледжа (специальность «Преподавание в начальных классах», n=69) и студенты педагогического вуза (профиль «Начальное образование», n=86). Общий объем выборки составил 155 человек.

Результаты исследования

Динамика развития рефлексивных способностей

В первую очередь обратимся к сравнительному анализу развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и вуза, результаты исследования которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Развитие рефлексивных способностей студентов колледжа и вуза

Table 1

Development of the reflective abilities of college and university students

	педагогический колледж						педагогический университет							
	1 курс		2 курс		3 курс		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
ИОД	15,7	32	13,4	29	13,4	28	12,8	31	13,3	28	14,7	32	13,0	28
МЦД	21,8	17	23,1	16	23,3	14	24,5	14	24,2	13	24,0	13	21,7	22
ПРОД	31,4	34	30,1	36	29,0	21	29,3	19	28,5	20	32,3	21	30,7	29
ОРД	68,9	20	66,5	20	65,7	12	66,6	11	66,0	10	71,0	14	65,4	15

Прим.: Mx – среднее арифметическое; Cv – коэффициент вариации; ИОД – рефлексия информационной основы деятельности; МЦД – рефлексия мотивации и целеполагания деятельности; ПРОД – рефлексия принятия решений и осуществления деятельности; ОРД – общий показатель рефлексии деятельности

Note: Mx – arithmetic mean; Cv – is the coefficient of variation; IOD – reflection of the information basis of activity; MTCDD – reflection of motivation and goal-setting activities; PROD – reflection of decision-making and implementation of activities; ORD – a general indicator of the reflection of activity

Представленные в таблице 1 результаты позволяют оценить, в первую очередь, динамику развития общей рефлексии деятельности

(далее – ОРД). В процессе обучения в колледже показатель ОРД планомерно снижается, при этом сохраняясь на уровне нормы. Однако

между началом и окончанием обучения в колледже различия в ОРД статистически достоверны ($U=268$ при $p \leq 0,05$), что говорит о постепенном снижении способности студентов колледжа к осознанию средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач. Можно предположить, что несмотря на сохранение данного показателя в пределах нормы, увеличение объема решаемых учебно-профессиональных задач затрудняет полноценную рефлексию реализуемой студентами колледжа деятельности. Иная ситуация наблюдается в отношении развития ОРД в педагогическом вузе – в течение 1–2 курсов уровень общей рефлексии деятельности практически идентичен его показателю в конце обучения в колледже. Между 2 и 3 курсами мы видим значительный и статистически достоверный ($U=185,5$ при $p \leq 0,05$) его рост, превышающий не только его значения на 1–2 курсе в вузе, но и на всем протяжении обучения в колледже. Однако уже на 4 курсе показатель ОРД столь же резко и статистически значимо ($U=179,5$ при $p \leq 0,05$) снижается до его значений на 2 курсе вуза и в конце обучения в колледже. Данный показатель хорошо согласуется с исследованиями роли педагогической практики в профессиональном развитии студентов педагогических вузов (см., например [31]). Результатом интенсивной и длительной по времени педагогической практики в начале 3 курса является качественный пересмотр студентами – педагогами мотивации педагогической деятельности, своих педагогических способностей, пересмотр отношения к способам организации учебной и учебно-профессиональной деятельности и т. п. Следствием этого и является интенсификация рефлексивных процессов, приводящая к повышению степени осознанности средств и способов собственной деятельности,

причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач.

Итак, разная временная и содержательная характеристика процесса обучения в колледже и вузе приводит к разной динамике развития способности рефлексии деятельности. Однако в конце обучения в колледже и вузе уровень развития способности рефлексии деятельности практически идентичен. Причина последнего кроется в парциальном характере рефлексии деятельности на разных уровнях профессионального образования [15]. Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что различия между студентами колледжа и вуза проявляются не в общем уровне развития рефлексии деятельности, а в специфическом развитии отдельных конструкторов осознания реализуемой ими учебно-профессиональной деятельности. Поясним нашу мысль.

Во-первых, мы видим, что динамика и уровень рефлексии информационной основы деятельности в колледже и вузе практически не различаются. То есть, для них характерен практически одинаковый уровень развития способности характеризовать предметные и субъективные условия учебной деятельности, которые позволяют организовать ее в соответствии с заданной целью и ожидаемым результатом. Отсутствие различий в развитии данного аспекта рефлексии деятельности вполне ожидаемо, так как на обоих уровнях образования, вне зависимости от образовательного стандарта, студенты готовятся к реализации ФГОС начального общего образования. Технология подготовки к реализации ФГОС не имеет значительных различий, в связи с чем студенты колледжа и вуза имеют единые представления о результатах учебно-профессиональной деятельности.

Во-вторых, принципиально разная динамика наблюдается в развитии рефлексии мотивации и целеполагания деятельности (далее –

МЦД), то есть в развитии способности выявлять мотивы и цели деятельности, связанные с ее содержанием и ожидаемыми результатами. В колледже наблюдается непрерывный рост рефлексии МЦД, что говорит о возрастающем понимании конечного результата своего обучения, а также о способности студентов колледжа хорошо соотносить мотивы своей деятельности с ее конечным результатом. В вузе ситуация прямо противоположная – динамика развития способности рефлексии мотивации и целеполагания деятельности отрицательная. Начав обучение с высокой степени понимания конечного результата учебно-профессиональной деятельности и его соответствия ожиданиям студентов, в конце обучения они приходят к рассогласованию мотивов и целей деятельности с представлениями о ее реальном содержании. Причина последнего, по всей видимости, кроется в особой роли включения студентов 3–4 курса в интенсивную и длительную по времени педагогическую практику в начальной школе, о чем мы говорили выше. Знакомство с реальной практикой работы учителя начальных классов приводит к запуску процесса переосмысления собственных мотивов и целей обучения.

В-третьих, существенно разная динамика наблюдается и в развитии способности принятия решения и осуществления деятельности (ПРОД). В процессе обучения в педагогическом колледже уровень ее развития постепенно снижается, в педагогическом вузе – постепенно растет. Полученный результат хорошо соотносится с данными о динамике способности к рефлексии мотивации и целеполагания деятельности. Мы видим, что при возрастании осознания студентами колледжа мотивов и целей своей деятельности снижается степень осознания способов выявления проблемной ситуации, выдвижения предположе-

ний и выработки суждений о вариантах ее решения. По всей видимости здесь мы наблюдаем замещение представлений о сложности будущей педагогической деятельности и ее многоаспектности уверенностью студентов колледжа в достаточности представлений о ее результате для его успешного достижения в будущем.

Обратная ситуация характерна для студентов педагогического вуза. Нарастающее рассогласование между ожиданиями от обучения в вузе и реальным его содержанием сопровождается ростом способности выявлять проблемные ситуации, выдвигать предположения и выработать суждения о вариантах их решения. То есть снижение рефлексии мотивации и целеполагания у студентов вуза может выступать следствием осознания сложности и многоаспектности будущей педагогической деятельности. Последнее и проявляется в том, что студент вуза лучше осознает проблемность педагогических ситуаций, а также способы и варианты их решения.

Обобщая отметим, что именно в разной динамике развития отдельных аспектов рефлексии деятельности и проявляется ее парциальность. Разные временные рамки обучения в колледже и вузе, различия в возрасте обучающихся создают условия, при которых более продуктивно развиваются отдельные аспекты осознания учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим можно предположить, что эффективность будущей самостоятельной педагогической деятельности будет качественно различаться у выпускников колледжа и вуза.

Роль рефлексии в представлениях студентов о себе как будущих педагогах

Учитывая различия в развитии отдельных аспектов рефлексии учебно-профессиональной деятельности у студентов колледжа и

вуза, можно предположить следующее. В процессе обучения у данных групп студентов должны формироваться разные представления о возможностях успешной реализации будущей педагогической деятельности. Показателем данных представлений в нашем исследовании является самооценка педагогических способностей и одаренности, динамика которой представлена на рисунке 1.

На рисунке 1 мы видим, что динамика самооценочных представлений студентов колледжа и вуза имеет разную количественную и качественную определенность. Во-первых, различия касаются направления динамики развития самооценки: для студентов колледжа характерна в целом положительная динамика уверенности в своих педагогических способностях, для студентов педагогического вуза – отрицательная. Во-вторых, начало обучения в

колледже и вузе характеризуется статистически достоверным более высоким уровнем представлений студентов вуза о своих педагогических способностях ($U=142,5$ при $p \leq 0,01$). Однако к концу обучения положительная динамика самооценки студентов колледжа и отрицательная – студентов вуза приводит к тому, что уровень их самооценочных представлений выравнивается – различия носят статистически недостоверный характер. Таким образом, содержание учебно-профессиональной деятельности в колледже и вузе по-разному влияет на развитие представлений студентов о своих способностях и возможности заниматься будущей педагогической деятельностью.

Полученные результаты хорошо согласуются с данными, характеризующими развитие общей рефлексии деятельности и отдельных ее аспектов.

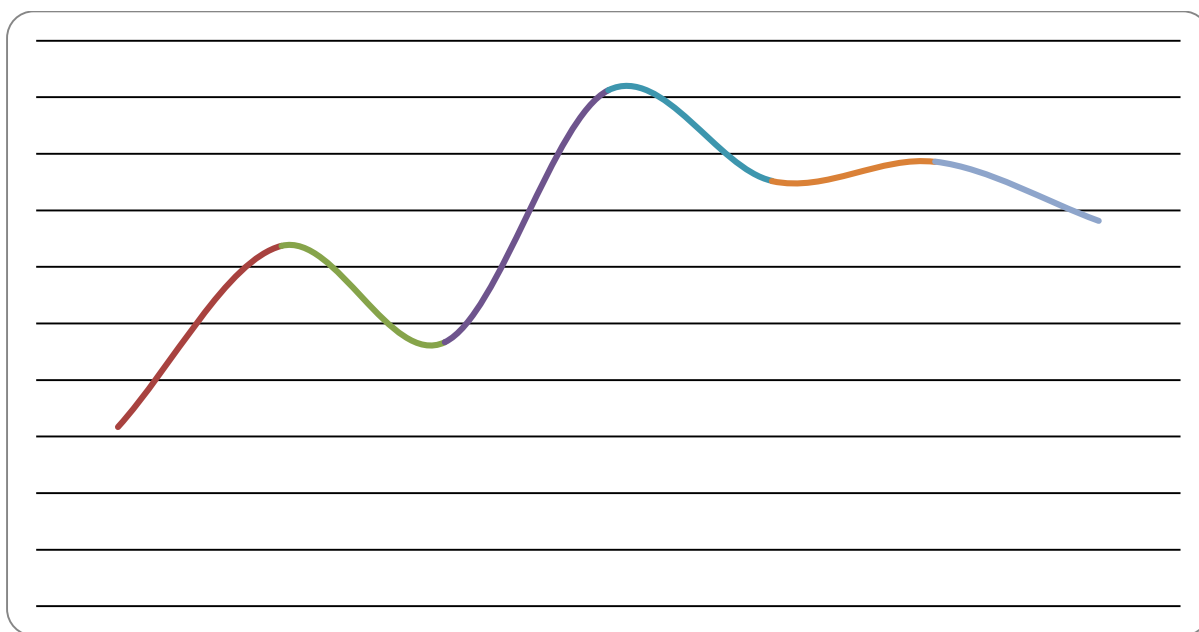


Рис. 1. Динамика изменения самооценки педагогических способностей и одаренности в процессе обучения в колледже и вузе

Fig. 1. The dynamics of changes in self-esteem of pedagogical abilities and giftedness in the learning process in college and university

Во-первых, рост самооценки педагогических способностей и одаренности студентов педагогического колледжа обеспечивается его положительной связью с ростом рефлексии мотивации и целеполагания деятельности (1 курс: $r=0,36$ при $p\leq 0,05$, 2 курс: $r=0,32$ при $p\leq 0,05$). То есть осознание и понимание ими собственных мотивов и целей реализуемой учебно-профессиональной деятельности позитивно влияет на уверенность в успехе будущей педагогической деятельности. Это хорошо согласуется с известным положением теории деятельности о роли мотивационно-целевого блока деятельности в ее успешной организации и реализации⁴. Понимание мотивов учебно-профессиональной деятельности и ее планируемого результата позволяет не только успешно принять условия обучения в колледже, но и позитивно освоить нормативные требования к результатам обучения. Во-вторых, подобная связь самооценки и рефлексии мотивов и целеполагания деятельности у студентов вуза устанавливается лишь к концу обучения в вузе (4 курс: $r=0,53$ при $p\leq 0,05$), когда и самооценка, и способность выявлять мотивы и цели деятельности достигают наименее высоких значений. Отсутствие подобной связи на 1 курсе, когда данная способность и самооценка у студентов вуза наиболее высоки, говорит, по всей видимости, о достижении некоторого оптимального состояния в процессе рефлексии мотивов и целей реализуемой деятельности. То есть, интенсивный анализ собственных мотивов и целей учебно-профессиональной деятельности не способствует росту уверенности студентов педагогического вуза в том, что они способны успешно реализовать будущую педагогическую деятельность.

В-третьих, последний вывод хорошо согласуется с результатами анализа связи самооценки способностей и одаренности и общего показателя рефлексии деятельности. На всем протяжении обучения в колледже и вузе наблюдаются отрицательные связи между этими показателями – чем более интенсивно осознаются средства и способы собственной деятельности, причины и следствия достигнутых в ней успехов и неудач, тем более низкой становится самооценка студентами своих педагогических способностей. При чем статистически достоверной эта связь становится только в педагогическом вузе (1 курс: $r= -0,40$ при $p\leq 0,05$, 3 курс: $r= -0,28$ при $p\leq 0,05$, 4 курс: $r= -0,46$ при $p\leq 0,05$). То есть, если в колледже эта связь носит лишь характер тенденции, в вузе она становится закономерностью. Последнее может быть объяснено значительно большим объемом и временем, которое посвящено изучению педагогических дисциплин (общих и специальных), а также большим объемом педагогической практики.

Вывод о отрицательном влиянии рефлексии деятельности на самооценку студентами вуза педагогических способностей только на первый взгляд является противоречивым. На наш взгляд, подобный характер связи изучаемых показателей вполне очевиден – чем более студент погружается в анализ педагогических, методических, технологических и др. вопросов организации образовательного процесса в школе, тем чаще он соотносит свои способности с возможностью их успешного решения. То есть естественное противоречие между имеющимся и требуемым уровнем развития является потенциалом профессионального роста студента – педагога,

⁴ Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 141–179.

реализовать который возможно лишь в условиях самостоятельной педагогической деятельности.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют перейти к формулировке выводов и заключению.

Заключение

В контексте сформулированной в настоящей статье цели наиболее значимым для прикладного использования результатом исследования является установленная возрастающая с каждым курсом обучения отрицательная связь между уровнем развития общей рефлексии деятельности и самооценочными представлениями студентов. Говоря о том, что нарастание данного противоречия является серьезным потенциалом его профессионального роста, мы должны обратить внимание и на обратную сторону этого факта. Данное противоречие, неся в себе значительное когнитивное, эмоциональное, самооценочное напряжение для студента, потенциально ведет к снижению числа трудоустраивающихся в педагогическую профессию выпускников, к снижению привлекательности этой профессии. Что еще более важно, оно способствует началу формирования профессиональных деструкций, связанных с психологическим, эмоциональным, психофизиологическим выгоранием педагога.

Ввиду сказанного возникает актуальная проблема организации психолого-педагогической работы со студентами педагогического вуза по снижению негативного влияния данного противоречия на эффективность их учебно-профессиональной деятельности и будущей педагогической деятельности. Наиболее значимыми направлениями данной работы могут выступать следующие.

Во-первых, необходима организация целенаправленной работы по повышению уровня самооценки педагогических способностей студентами педагогического вуза, которая может быть реализована средствами разнообразных тренингов личностного роста, мотивационных тренингов и пр. Обратим особое внимание, что такая работа должна реализовываться не на завершающем этапе профессионального обучения, а в течение всего периода обучения в вузе.

Во-вторых, исследование показало позитивную роль рефлексии мотивации и целеполагания деятельности в развитии самооценки педагогических способностей. Ввиду этого представляется перспективной организация целенаправленной работы по развитию у студентов педагогического вуза способности выявлять мотивы и цели реализуемой ими учебно-профессиональной деятельности, способности соотносить содержание выполняемой ими работы с ее планируемыми результатами.

В-третьих, на примере студентов педагогического вуза была установлена и еще раз подтверждена роль длительной и включенной педагогической практики в их профессиональном развитии. Представляется важным на уровне организации образовательного процесса в вузе распределение объема и интенсивности педагогической практики таким образом, чтобы знакомство с работой учителя происходило в течение каждого курса обучения, чтобы объем практики был достаточен и для погружения студентов в содержание своей будущей работы, и для рефлексии результатов практики, и для возможности коррекции мотивационно-целевых установок учебно-профессиональной деятельности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Матюшкина Е. Я., Кантемирова А. А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 50–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270204> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38230682>
2. Meier L., Cho E., Dumani S. The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies // Journal of Organizational Behavior. – 2016. – Vol. 37 (2). – P. 255–278. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2039>
3. Simonovic B., Stupple E., Gale, M., Sheffield D. Stress and Risky Decision Making: Cognitive Reflection, Emotional Learning or Both // Journal of Behavioral Decision Making. – 2016. – Vol. 30 (2). – P. 658–665. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.1980>
4. Сизикова Т. Э. Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 57–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38165984>
5. Старовойтенко Е. Б., Кольцова В. А., Максимова Е. В. Неразрешенные противоречия личности в жизненном движении к зрелости // Психологический журнал. – 2019. – № 4. – С. 15–31. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920005365-7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39239472>
6. Усова Н. В. Детерминанты социально-политической активности современной молодежи // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 164–188. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41102107>
7. Juanchich M., Sirota M., Bonnefon J-F. Anxiety-induced miscalculations, more than differential inhibition of intuition, explain the gender gap in cognitive reflection // Journal of Behavioral Decision Making. – 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.2165>
8. Arunanthy S., Walsh B., Ha M., Garside L. ‘Through the looking glass’: preserving humanity through reflection // Journal of Paediatrics and Child Health. – 2020. – Vol. 56 (S2). – P. 14–14. DOI: https://doi.org/10.1111/jpc.14901_2
9. Проничева М. М. Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 232–244. DOI: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41117823>
10. Rominger C., Reitingner J., Seyfried C., Schneckenleitner E., Fink A. The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band // Mind, Brain, and Education. – 2017. – Vol. 11 (2). – P. 54–63. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12140>
11. Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F. Bounded decision-making, teachers’ reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching // British Educational Research Journal. – 2019. – Vol. 45 (5). – P. 1072–1087. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
12. Carter H., Crowley K., Townsend D., Barone D. Secondary Teachers' Reflections From a Year of Professional Learning Related to Academic Language // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 2016. – Vol. 60 (3). – P. 325–334. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.554>
13. Прохоров А. О., Чернов А. В. Динамика познавательных состояний студентов с разным уровнем и направленностью рефлексии // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 74. – С. 110–125. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/74/7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41656268>



14. Прохоров А. О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. – 2020. – № 1. – С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42541446>
15. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Парциальность рефлексии деятельности // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 68–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23485441>
16. Григорьева М. В., Шамионов Р. М., Голубева Н. М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 5. – С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220503> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30455081>
17. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 3. – С. 53–62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898532>
18. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 6. – С. 97–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230609> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36647647>
19. Саламатина Ю. В. Стратегия формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 197–213. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39256962>
20. Breugst N., Preller R., Patzelt H., Shepherd D. Information reliability and team reflection as contingencies of the relationship between information elaboration and team decision quality // Journal of Organizational Behavior. – 2018. – Vol. 39 (10). – P. 1314–1329. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2298>
21. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 52–66. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38191464>
22. Shen Yu. Ch., Nie H. Ya., Lui Yu. Electronic portfolio architecture based on knowledge support in senior project design // Образование и саморазвитие. – 2018. – № 4. – С. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd13.4.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37328639>
23. Подойница М. А. Психолого-образовательное сопровождение актуализации и развития рефлексивных способностей молодых людей, обучающихся в вузе // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 63. – С. 75–88. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/63/6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29011186>
24. Ефимова С. А. Проблемы компетентностно-ориентированного оценивания прикладных квалификаций // Образование и наука. – 2017. – № 5. – С. 120–137. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-120-137> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29233498>
25. Калимуллин А. М., Шайдуллина А. Р. Диверсификация моделей интеграции образования, науки и производства в непрерывной системе профессионального образования // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1. – С. 105–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23147758>



26. Томильцев А. В., Мальцев А. В. Проблемы оценки профессиональной подготовки: методологические подходы // Образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 9–33. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-9-33> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34883088>
27. Губина Л. В., Алексеева Т. В., Страхов О. А. Анализ некоторых факторов влияния на успеваемость студентов колледжа: на примере обучения информатике // Образование и наука. – 2020. – № 2. – С. 170–195. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-171-196> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42467292>
28. Клименкова Е. Н. Способность к эмпатии и качество интерперсональных отношений у подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – № 4. – С. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250405> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30753921>
29. Заводчиков Д. П., Манякова П. О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов // Образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 116–135. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32361918>
30. Hansen S. L. Using Reflection to Promote Career-Based Learning in Student Employment // New Directions for Student Leadership. – 2019. – Vol. 162. – P. 61–73. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.20334>
31. Мамонтова Т. С., Кашлач И. Ф., Чепурненко Е. В. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя // Научный диалог. – 2016. – № 4. – С. 370–383. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.06)

Vladimir Alexandrovich Mazilov

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head,
Department of General and Social Psychologists,
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Iurii Nicolaevich Slepko

Candidate of Psychological Sciences, Docent, Dean,
Faculty of Education, Department of General and Social Psychology,
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

E-mail: slepko@inbox.ru

Psychological characteristics and development of initial teacher education students' reflective abilities at non-degree granting and degree granting institutions: A comparative analysis

Abstract

Introduction. *The article considers the problem of the development of students' abilities in the system of continuing teacher education. The aim of the article is to compare psychological characteristics and development of initial teacher education students' reflective abilities at non-degree granting and degree granting institutions.*

Materials and Methods. *The study was carried out using empirical methods of psychological research (testing, self-observation). Empirical research results were processed using methods of quantitative and qualitative data analysis. The total sample consisted of 155 people, including 69 teacher training college students (non-degree programme in Primary school education) and 86 university students pursuing an undergraduate degree in Primary Education.*

Results. *The findings of the study suggest that reflective abilities of initial teacher education students at non-degree granting and degree granting institutions contain quantitative and qualitative differences. Partial nature of developing certain aspects of professional reflection and extended periods of school placement determine the specifics of professional identity of initial teacher education students at non-degree granting and degree granting institutions. The empirical research found that understanding and reflecting on the motives and goals of teaching profession play a special role in the growth and decrease in students' professional self-esteem.*

Conclusions. *Significant factors of effective initial teacher education (increase in graduate employment, attractiveness of the teaching profession, etc.) include enhancing students' professional self-esteem, promoting professional self-reflection, development of the ability to identify the motives and goals of teaching.*

Keywords

Reflective abilities; Continuing teacher education; Student teaching; Self-assessment of abilities.



Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation, project 18-18-00157.

REFERENCES

1. Matyushkina E. Y., Kantemirova A. A. Professional burnout and reflection of professionals helping professions. *Advisory Psychology and Psychotherapy*, 2019, vol. 27 (2), pp. 50–68. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270204> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38230682>
2. Meier L., Cho E., Dumani S. The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*, 2016, vol. 37 (2), pp. 255–278. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2039>
3. Simonovic B., Stuppel E., Gale, M., Sheffield D. Stress and risky decision making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision Making*, 2017, vol. 30 (2), pp. 658–665. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.1980>
4. Sizikova T. E. The influence of polymodality of reflection on personality self-organization. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (1), pp. 57–75. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38165984>
5. Starovoitenko E. B., Koltsova V. A., Maksimova E. V. Unresolved contradictions of personality in life movement towards maturity. *Psychological Journal*, 2019, vol. 40 (4), pp. 15–31. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920005365-7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39239472>
6. Usova N. V. Determinants of socio-political activity of contemporary youth. *Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16 (2), pp. 164–188. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41102107>
7. Juanchich M., Sirota M., Bonnefon J-F. Anxiety-induced miscalculations, more than differential inhibition of intuition, explain the gender gap in cognitive reflection. *Journal of Behavioral Decision Making*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.2165>
8. Arunanth S., Walsh B., Ha M., Garside L. ‘Through the looking glass’: Preserving humanity through reflection. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2020, vol. 56 (S2), pp. 14–14. DOI: https://doi.org/10.1111/jpc.14901_2
9. Pronicheva M. M. Characteristics of social perception among teachers with burnout syndrome. *Psychology and Law*, 2019, vol. 9 (3), pp. 232–244. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41117823>
10. Rominger C., Reiting J., Seyfried C., Schneckenleitner E., Fink A. The reflecting brain: reflection competence in an educational setting is associated with increased electroencephalogram activity in the alpha band. *Mind, Brain, and Education*, 2017, vol. 11 (2), pp. 54–63. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12140>
11. Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F. Bounded decision-making, teachers’ reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 2019, vol. 45 (5), pp. 1072–1087. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
12. Carter H., Crowley K., Townsend D., Barone D. Secondary teachers' reflections from a year of professional learning related to academic language. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2016, vol. 60 (3), pp. 325–334. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.554>



13. Prokhorov A. O., Chernov A. V. Cognitive states dynamics of students with different levels of reflection. *Siberian Psychological Journal*, 2019, no. 74, pp. 110–125. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/74/7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41656268>
14. Prohorov A. O. Structure-functional model of mental regulation of subject's psychic states. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41 (1), pp. 5–17. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42541446>
15. Shadrikov V. D., Kurginyan S. S. Partialness of activity reflection. *Akmeology*, 2015, no. 2, pp. 68–83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23485441>
16. Grigorieva M. V., Shamionov R. M., Golubeva N. M. Role of self-reflection in the process of student adaptation to university. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (5), pp. 23–30. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220503> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30455081>
17. Tikhomirova T. S., Kochetkov N. V. Learning motivation and personal reflection in students: features and relationship. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (3), pp. 53–62. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898532>
18. Tikhomirova T. S., Kochetkov N. V. Relationship between learning motivation and reflection in undergraduate students. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23 (6), pp. 97–106. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230609> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36647647>
19. Salamatina Yu. V. The strategy of forming pre-service school teachers' empathic culture: peculiarities of manifestation and development. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 197–213. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39256962>
20. Breugst N., Preller R., Patzelt H., Shepherd D. Information reliability and team reflection as contingencies of the relationship between information elaboration and team decision quality. *Journal of Organizational Behavior*, 2018, vol. 39 (10), pp. 1314–1329. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2298>
21. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Reflexive principles of personal development in the changing information content. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 52–66. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37328639>
22. Shen Yu. Ch., Nie H. Ya., Lui Yu. Electronic portfolio architecture based on knowledge support in senior project design. *Education and Self Development*, 2018, vol. 13 (4), pp. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd13.4.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29011186>
23. Podojnicina M. A. Psychological and educational support for the actualization and the development of reflective abilities among young people studying at the university level. *Siberian Psychological Journal*, 2017, no. 63, pp. 75–88. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/63/6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29011186>
24. Efimova S. A. Problems of competency-based assessment of applied qualifications. *Education and Science*, 2017, vol. 19 (5), pp. 120–137. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-120-137> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29233498>
25. Kalimullin A. M., Shaydullina A. R. Diversification of models for the integration of education, science and production in a continuous system of vocational education. *Education and Self-*



- Development*, 2015, no. 1, pp. 105–113. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23147758>
26. Tomiltsev A. V., Maltsev A. V. The problems of professional training assessment: methodological approaches. *Education and Science*, 2018, vol. 20 (4), pp. 9–33. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-9-33> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34883088>
27. Gubina L.V., Alekseeva T.V., Strakhov O. A. Analysis of some factors influencing the performance of college students: an example of computer science education. *Education and Science*, 2020, vol. 22 (2), pp. 170–195. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-171-196> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42467292>
28. Klimenkova E. N. Empaty ability and the quality of interpersonal relations in youth. *Advisory Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25 (4), pp. 59–70. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250405> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30753921>
29. Zavodchikov D. P., Manyakova P. O. Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students. *Education and Science*, 2018, vol. 20 (1), pp. 116–135. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32361918>
30. Hansen S. L. Using reflection to promote career-based learning in student employment. *New Directions for Student Leadership*, 2019, vol. 162, pp. 61–73. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.20334>
31. Mamontova T. S., Kashlach I. F., Chepurnenko E. V. Teaching practice role in professional formation of future teacher. *Scientific Dialogue*, 2016, no. 4, pp. 370–383. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498>

Submitted: 07 June 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Е. А. Омельченко, Т. М. Чурекова, С. М. Пальяра, Р. О. Агавелян

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.07)

УДК 378.14+159.9.072.43

Сравнение особенностей самораскрытия студентов очной и заочной форм обучения в процессе профессиональной подготовки

Е. А. Омельченко (Новосибирск, Россия), Т. М. Чурекова (Кемерово, Россия),
С. М. Пальяра (Уорвик, Великобритания), Р. О. Агавелян (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема самораскрытия студентов в процессе профессиональной подготовки. Цель исследования состоит в сравнении особенностей самораскрытия студентов очной и заочной форм обучения, проявляющихся в образовательном процессе вуза.

Методология. Методологической основой исследования выступили труды отечественных и зарубежных авторов о значимости самораскрытия личности, его характеристиках и процессе осуществления (И. П. Шкуратова, G. J. Chelune и др.) Основные теоретические методы исследования – теоретический анализ и обобщение современных отечественных и зарубежных исследований самораскрытия личности. Эмпирическое исследование проводилось с использованием методики диагностики самораскрытия (И. П. Шкуратова). Общее количество респондентов – 203 человека.

Результаты. Теоретический анализ и обобщение публикаций, посвященных проблеме самораскрытия, показали, что оно может быть направлено человеком на других людей или самого себя. При этом современные студенты склонны раскрывать себя как в непосредственном взаимодействии, так и используя для этого цифровые технологии (например, социальные сети). Непосредственное и технически опосредованное взаимодействие являются средами самораскрытия обучающихся. В качестве особенностей самораскрытия мы анализировали категории и мотивы его осуществления студентами очной и заочной форм обучения. Сравнение особенностей, полученных в ходе эмпирического исследования, показало, что одинаковым является, во-первых, стремление всех обучающихся рассказывать о своих интересах, склонностях, высказывать мнение. Во-вторых, преобладание среди мотивов самораскрытия интереса к тому, с кем они общаются. Первое различие состоит в том, что у студентов очной формы обучения высо-

Омельченко Елизавета Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: eliam@mail.ru

Чурекова Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Кемеровский государственный институт культуры.
E-mail: churekova_t@mail.ru

Пальяра Сильвио Марселло – доктор философии, кандидат педагогических наук, Инженерная школа, Университет Уорвика, Великобритания.
E-mail: silvio.pagliara@warwick.ac.uk

Агавелян Рубен Оганесович – доктор психологических наук, профессор, директор, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: ruben_h_ag@mail.ru

ко значимо желание обсуждать финансовые вопросы, а у тех, кто обучается заочно – раскрытие информации о своей работе и сложностях разного характера. Второе различие заключается в превалировании у студентов очной формы обучения деловых мотивов самораскрытия. Для обучающихся, получающих образование заочно, более важны эмоциональные и нравственные мотивы, мотивы самопредъявления. Третье различие показало нежелание студентов очной формы обучения обсуждать вопросы учебы, а у студентов заочной формы обучения оно касается финансовой стороны жизни.

Заключение. Проведенное исследование позволило сделать вывод, что у самораскрытия студентов очной и заочной форм обучения имеются сходные и отличительные особенности. Ориентация деятельности преподавателя на их учет, предоставление возможностей для реализации этого стремления в ходе профессиональной подготовки обладает положительным потенциалом влияния на осмысление обучающимися себя как представителей определенной профессии, принятие своей профессиональной роли, самосовершенствование в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самораскрытие личности; среды самораскрытия; категории самораскрытия; мотивы самораскрытия; профессиональная подготовка.

Постановка проблемы

Вопросы, связанные с изучением в науке процессов, характеризующих понятие «самость», находятся в центре внимания многих отечественных и зарубежных исследователей, ведь это «онтологическое ядро личности, имеющее экзистенциальную устремленность, проявляющуюся в состоянии обеспокоенности, заботы, неудовлетворенности миром и собой, поиском ... гармонии между «Я и не-Я», между внутренним и внешним его проявлением»¹. Названное понятие открывает возможности для описания представлений человека о самом себе, делающих его уникальным, целостным с присущими именно ему особенностями взаимодействия со всем окружающим. В. И. Салютновой показано, что самость

влияет на формирование в поведении определенных эталонов, позволяющих «поддерживать и усиливать себя»². В состав этого феномена включены такие процессы, как самораскрытие, самопрезентация, самовыражение, самореализация, самоактуализация, самоосуществление и др.

В статье сделаем акцент на самораскрытии, понимая его как «добровольное открытие человеком личной информации другому» [10, с. 124] и «проявление потенциальных возможностей, ... готовности к открытому и доверительному взаимодействию в социуме»³. G. J. Chelune⁴ отмечает, что оно подразумевает изложение своих мыслей, рассказ о чувствах, взглядах, переживаниях и происходит при наличии межличностной близости, готовности коммуникатора доверять получателям

¹ Жукова О. И. Философско-теоретическое осмысление проблемы самости личности // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 12. – С. 33–40.

² Салютнова В. И. Особенности самовыражения детей старшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: сб. ст. III международной научно-практической конфе-

ренции / под ред. А. И. Улзытуевой. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. – С. 293–297.

³ Bolotova A. K. Self-discription as psychological potential of the person in inter-cultural communication // Cross-cultural studies: education and science. – 2018. – № 3. – С. 446–452.

⁴ Chelune G. J. Self-disclosure. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1979. – 396 p.

сообщений. Благодаря этому, по мнению С. Truong, J. Gallo, D. Roter, J. Joo [23], преодолеваются отрицательные явления, связанные с депрессиями, приводящими к ухудшению здоровья, социальным проблемам.

Самораскрытие значимо во всех сферах жизнедеятельности, включая образование, медицину, экономику, взаимодействие в социальных сетях, СМИ и др. Оно, как считают Р. В. O'Sullivan, С. Т. Carr [18], В. С. Чернявская, В. С. Шibaев⁵, является основной стратегией в области развития и поддержания отношений. В этом смысле речь идет о его направленности на других людей. Однако существует множество ситуаций в жизни человека, когда он должен, в первую очередь, открыть что-то значимое в самом себе. Следовательно, целесообразно рассматривать направленность самораскрытия на себя: «Самораскрытие личности – процесс, в результате которого у индивида формируется комплекс знаний и представлений о своих способностях, возможностях их реализации с учетом условий внешней среды»⁶. В таком ключе в публикациях последних лет представлены сведения о самораскрытии способностей личности [5; 9].

Учитывая имеющееся у современной молодежи стремление многие аспекты своей жизни переносить в цифровое пространство, в научных работах сложилось направление, обосновывающее характеристики протекания самораскрытия в условиях опосредованности информационно-коммуникационными технологиями. Теоретический обзор самораскрытия пользователей в социальных сетях изложен

И. В. Сапон и Д. Е. Леденевым, проанализировавшими многочисленные исследования соответствующей тематики и сделавшими вывод о том, что максимально полно этот феномен отражает «теория регулирования интимных признаний в межличностных отношениях» [8, с. 267].

R. Zhang [24] пишет о влиянии самораскрытия в социальных сетях на преодоление стрессов, показывая, что поддержание личностью в них своего позитивного позиционирования положительно сказывается на этом процессе. Н.-Y. Huang [13], M. Luo, J. T. Hancock [16] обращают внимание на имеющийся у самораскрытия в Интернете потенциал воздействия на социальную поддержку и психологическое благополучие. С. Shane-Simpson, A. Manago, N. Gaggi, K. Gillespie-Lynch [21], H. Pang [19] указывают на микроблоги как один из способов онлайн-самораскрытия, предоставляющий широкий спектр вариантов изложения своих мыслей, переживаний, приводя к большему удовлетворению жизнью. Объем самораскрытия в социальных сетях в зависимости от уровня тревожности изучается L. Chen, N. Hu, C. Shu, X. Chen [11]. В последнее время опубликованы работы, посвященные межкультурному сравнению самораскрытия пользователей социальных сетей в разных странах [17], осмыслению проблемы баланса самораскрытия в социальных сетях и желания сохранить конфиденциальность [14] и др.

На основании сказанного сделаем вывод, что современные научные исследования самораскрытия осуществляются в двух основных направлениях: а) изучение самораскрытия,

⁵ Чернявская В. С., Шibaев В. С. Самораскрытие способностей как цель современного образования: обзор психолого-педагогических исследований // Концепт. – 2018. – № 12. – С. 1108.

⁶ Чернявская В. С. Онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности //

Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: матер. всерос. науч. конф. – Владивосток: Изд-во «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», 2018. – С. 116–126.

происходящего в непосредственном взаимодействии людей (с направленностью на Других или себя); б) изучение самораскрытия во взаимодействии, опосредованном информационно-коммуникационными технологиями (например, в социальных сетях). Непосредственное и опосредованное взаимодействие считаем средами, в которых осуществляется самораскрытие современного человека.

R. Lin, S. Utz [15], W. Chen, X.-C. Xie, F. Ping, M.-Z. Wang [12], L. L. Saling, D. B. Cohen, D. Cooper [20] выделяют отличия самораскрытия в названных средах: самораскрытие в социальных сетях направлено на многих людей, следовательно, его адресаты могут не понять, что оно предназначено именно им; самораскрытие одного человека включается в поток самораскрытия других людей и велика вероятность остаться незамеченным; интимное самораскрытие воспринимается как неуместное. А. Е. Shclosser [22] среди таких отличий подчеркивает анонимность, частое отсутствие невербальных сигналов, существование меньшего количества ограничений, предоставляющих пользователям социальных сетей возможности для раскрытия своего позитивного идеального образа, обдумывания, пересмотра информации о себе, что не всегда осуществимо в непосредственном межличностном взаимодействии.

Из вышесказанного следует, что значимость самораскрытия человека детерминирована его ролью в установлении и поддержании взаимоотношений между людьми, положительным влиянием на преодоление стрессов, депрессий, социальной тревожности и др. В этом контексте важно, что профессиональная подготовка в вузе построена на взаимодействии, на определенных взаимоотношениях

обучающихся между собой, с преподавателями. К. С. Ращупкиной выявлена роль изучаемого процесса в образовании: «Добиться положительного характера обратной связи, позитивной реакции на ... вербальные и невербальные действия»⁷. Таким образом, во-первых, если речь идет о высшем образовании, что особенности самораскрытия студентов могут складываться под влиянием характеристик самораскрытия, демонстрируемых преподавателями во взаимодействии с обучаемыми, ведь именно взаимодействие является ключевым элементом обучения. Во-вторых, нужно учитывать, что обеспечение положительной обратной связи предполагает принятие преподавателем во внимание особенностей, присущих самораскрытию обучающихся.

Предполагаем, что такие особенности должны быть у студентов очной и заочной форм обучения в силу разных возрастных характеристик, разного жизненного и профессионального опыта, сложившегося мировоззрения. Однако среди отечественных и зарубежных работ, посвященных самораскрытию студентов или анализу специфики профессиональной подготовки в зависимости от формы получения образования, нами не обнаружены исследования, позволяющие сделать вывод о сходствах и различиях самораскрытия обучающихся, выбравших очную или заочную форму получения высшего образования. Их знание и учет при осуществлении профессиональной подготовки позволит преподавателям вузов более гибко выстраивать образовательный процесс, придавая ему личностную направленность, что способно постепенно привести к повышению образовательных результатов.

⁷ Ращупкина К. С. Самопрезентация против самораскрытия в учебном дискурсе // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. трудов межд. научно-

практич. конф. – Тверь: Изд-во Тверского госуд. ун-та, 2017. – С. 194–196.

Таким образом, целью нашего исследования является сравнение особенностей самораскрытия студентов очной и заочной форм обучения, проявляющихся в процессе профессиональной подготовки.

Методология исследования

Основными теоретическими методами исследования выступили теоретический анализ и обобщение современных отечественных и зарубежных исследований самораскрытия личности. В эмпирическом исследовании использованы методики диагностики самораскрытия, разработанные И. П. Шкуратовой⁸. Респондентами были 120 студентов 3–5 курсов заочного и 83 студента 3–4 курсов очного отделений Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (направления подготовки «Психология и педагогика дошкольного образования», «Дошкольное образование»).

Результаты исследования

Для сравнения особенностей самораскрытия студентов, обучающихся очно и заочно, в качестве показателей в соответствии с названной в методологии исследования методикой диагностики, мы использовали:

– объем самораскрытия по категориям: мнения, социальные интересы и склонности, работа (учеба), финансы, личностное благополучие, физическое здоровье, отношения с другими людьми, трудности (сложности, неприятности);

– мотивы самораскрытия: эмоциональные и нравственные (избежать одиночества, рассказать о переживаниях и др.); деловые

(получить совет или помощь, дать совет, поделиться опытом); мотивы интереса к партнеру (узнать реакцию человека на свою информацию, вызвать ответную откровенность); мотивы самопредъявления (утвердиться в глазах другого человека, понравиться, подать себя в определенном виде и др.); мотивы выяснения отношений; конвенциальные мотивы (так принято, заполнить паузу в разговоре, ответить на расспросы собеседника); мотивы игры и развлечения.

Результаты проведенного нами изучения особенностей объема самораскрытия по названным категориям представлены на диаграмме рис. 1. Из нее видно, что студенты, обучающиеся очно, более всего открыто рассказывают о своих интересах и склонностях (64 балла), как и студенты заочного отделения. На втором месте у них желание высказать свое мнение (29 баллов) (у студентов заочного отделения оно на третьем месте). На третьем месте – финансовые вопросы (20 баллов). Студенты заочного отделения в меньшей степени (по сравнению с категориями, находящимися у них на первых местах) склонны раскрываться в этой категории (27 баллов).

В отличие от студентов заочного отделения, обучающиеся очно неохотно делятся сведениями об учебе (15 баллов) и имеющихся у них трудностях, сложностях (10 баллов), зато хотят говорить о здоровье (18 баллов). Вероятно, в отношении учебы такая ситуация складывается в силу того, что молодые люди каждый учебный день находятся вместе. Они постоянно в курсе как своих «учебных дел», так

⁸ Шкуратова И. П. Диагностика самовыражения личности в общении с помощью техники репертуарных решеток. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2008. – 112 с.



Рис. 1. Объем самораскрытия студентов по категориям самораскрытия
Fig. 1. The volume of students' self-disclosure by categories of self-disclosure

и «учебных дел» тех, кто учится с ними в одной группе. Поэтому не испытывают потребности в еще большем самораскрытии по вопросам, связанным с обучением. Анализ объема самораскрытия студентов заочного отделения (см. рис. 1) показал, что респонденты открыто сообщают другим людям информацию о своих социальных интересах и склонностях (46 баллов). На втором месте раскрытие сведений о своей работе (35 баллов) и сложностях, трудностях, неприятностях (34 балла). Почти в такой же степени открыто они высказывают мнения по разным вопросам (32 балла). В меньшей степени студенты заочного отделения оказались склонны раскрывать себя по категориям финансы (27 баллов), личностное благополучие (25 баллов).

В целом отмечаем схожие предпочтения респондентов как очной, так и заочной форм

обучения по тем категориям, по которым они стремятся осуществить самораскрытие.

Выявленные характеристики самораскрытия респондентов и исследования, характеризующие построение современной профессиональной подготовки⁹ [4; 5], позволяют заключить что возможно создание педагогических условий, способных положительно повлиять на самораскрытие студентов в процессе профессиональной подготовки. Под педагогическими условиями, вслед за Н. В. Ипполитовой и Н. С. Стерховой [3], понимаем возможности содержания, форм, методов, средств, направленных на решение поставленных задач. В нашем случае такая задача – содействие самораскрытию обучающихся в ходе профессиональной подготовки.

Одним из таких условий является использование преподавателями диалогических

⁹ Омельченко Е. А. Антропологический подход к моделированию профессиональной подготовки, содействующей становлению культуры самовыражения

студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 75.

форм взаимодействия со студентами, вовлечение их на учебных занятиях в формы работы, предполагающие его осуществление в устном или письменном варианте через представление своего мнения. Благодаря этому обучающиеся смогут рассказывать о своих интересах и склонностях, например, в ходе дискуссий на занятиях с обсуждением вопросов профессиональной тематики. Содействует самораскрытию обмен профессиональным опытом, информацией об особенностях осуществления профессиональной деятельности в конкретных образовательных организациях. В нашей практике работы используется приглашение магистрантов на занятия к бакалаврам первого курса для выступлений с представлением себя, своей профессиональной деятельности. Рефлексивные опросы после проведения таких занятий показывают, что они интересны,

значимы для каждой из взаимодействующих сторон. Кроме того, важно нахождение смысла учебно-профессиональной деятельности, актуализация субъектного опыта обучающихся. В этом контексте целесообразно «применение в учебном процессе смыслотехник, направленных на самораскрытие субъектного опыта» [1, с. 67].

В целом, обучающиеся очной и заочной форм обучения в таких видах работы реализуют свои стремления к высказыванию мнения, рассказу о своих интересах, включая профессиональные, т. е. включаются в самораскрытие.

Результаты проведенного нами исследования мотивов самораскрытия обучающихся, наглядно показаны на диаграмме рис. 2.

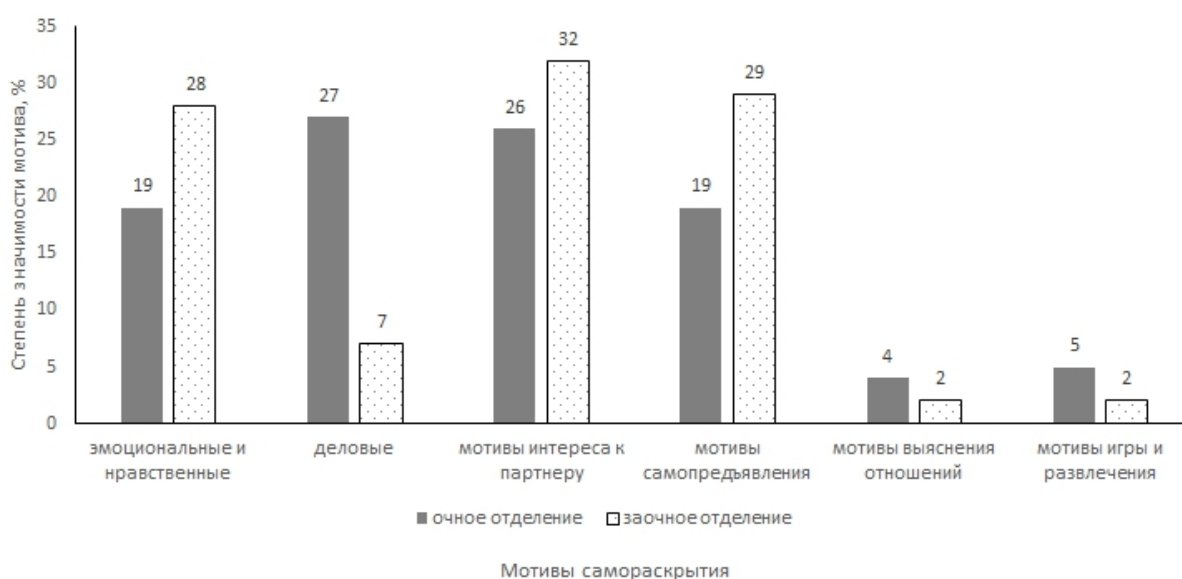


Рис. 2. Мотивы самораскрытия обучающихся

Fig. 2. Motives of students' self-disclosure

У студентов очной формы обучения преобладают деловые мотивы (27 % респондентов) – стремление получить помощь, как материальную, так и в плане советов по организации своей учебы, жизни. У тех, кто обучается заочно, оно на четвертом месте (7 %). Видимо

в силу того, что у многих из них уже есть семья, работа, они научились самостоятельно справляться с жизненными трудностями, а у обучающихся очно такой опыт пока только начинает складываться.

На втором месте у студентов очного отделения мотивы интереса к партнеру по общению (26 %). У обучающихся заочно они на первом месте (32 %). Речь идет о стремлении понять другого человека. Для педагогов оно является профессионально важным, учитывая постоянную работу с детьми, необходимость содействовать им в успешном продвижении в освоении образовательной программы.

На третьем месте у респондентов очного отделения эмоциональные и нравственные мотивы (19 %), мотивы самопредъявления (19 %). У студентов заочного отделения они, соответственно, на третьем (28 %) и втором (29 %) местах. Среди первой группы мотивов преобладает стремление поделиться своими переживаниями. Профессиональная педагогическая деятельность не всегда располагает к его реализации, в результате чего студенты заочной формы обучения, работающие педагогами, на занятиях в вузе активно включаются в деятельность, позволяющую им осуществлять соответствующее самораскрытие.

Среди мотивов самопредъявления у респондентов очной и заочной форм обучения преобладает желание утвердиться в глазах собеседника, подать себя в определенном виде и понравиться. Это значимые для педагогов качества. Первое связано с необходимостью быть авторитетом для детей и их родителей. Без этого профессиональная педагогическая деятельность не в полной мере решает свои задачи. Второе качество необходимо, так как в отношении поведения и деятельности людей этой профессии в общественном сознании сложились вполне конкретные, устоявшиеся модели. Если они не демонстрируются или противоречат тому, что должно быть, обще-

ство выражает негативное отношение, ведущее к не всегда положительным последствиям для педагогов.

Желание понравиться важно в силу того, что респондентами были студенты, обучающиеся по профилям «Психология и педагогика дошкольного образования» и «Дошкольное образование», которые постоянно взаимодействуют с детьми дошкольного возраста. Для установления и поддержания такого взаимодействия педагог должен хотя бы в некоторой степени нравиться ребенку. Тогда дети будут с желанием ходить в детский сад, доверять взрослому – педагогу.

Мотивы выяснения отношений, игры и развлечения оказались незначимы для всех респондентов. Они заняли два последних места. Думается, что это связано с тем, что указанные мотивы не являются приемлемыми для самораскрытия педагогов в силу требований профессиональной деятельности.

Основываясь на представленном описании мотивов самораскрытия респондентов и работах¹⁰ [2; 5; 7], мы сделали вывод о том, что педагогическим условием, позволяющим обучающимся очной формы осуществлять самораскрытие, является выделение на занятиях времени для ответов на разнообразные вопросы студентов, при необходимости, даже не связанные с учебным предметом. Кроме того, полезно усиление роли воспитательной работы в вузе и активное привлечение кураторов групп для обеспечения разностороннего содействия обучающимся в реализации деловых мотивов самораскрытия.

Студентам заочной формы обучения важнее создание ситуаций, в которых они смогут реализовать стремление к самопредъявлению и проявлению интереса к партнеру. Это

¹⁰ Омельченко Е. А., Чурекова Т. М. Факторы, влияющие на становление культуры самовыражения студентов в процессе профессиональной самореализации //

Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 6.



может быть сделано в ходе выступлений обучающихся с докладами, презентациями и т. д. В этом будут одновременно реализовываться оба названных мотива самораскрытия.

Результаты проведенного исследования позволяют содействовать реализации стремления к самораскрытию у студентов очной и заочной форм обучения, выстраивая профессиональную подготовку.

Заключение

На основании полученных результатов, сделаем вывод о том, что к особенностям самораскрытия, общим для респондентов очной и заочной форм обучения, относится, во-первых, стремление рассказывать о своих интересах и склонностях, высказывать свое мнение, во-вторых, превалирование мотивов интереса к партнеру по общению. Исследование позволило отметить следующие отличия самораскрытия:

– студенты очной формы обучения стремятся раскрывать информацию о себе в категории «финансы», студенты заочной формы обучения – в категории «сложности, трудности»;

– у студентов-очников преобладают деловые мотивы самораскрытия, у заочников – эмоциональные, нравственные и мотивы самопредъявления;

– обучающиеся заочно в меньшей степени склонны раскрывать себя в категории «финансы», обучающиеся очно неохотно обсуждают вопросы учебы.

Ориентация преподавателей в своей деятельности на учет описанных особенностей предоставляет обучающимся варианты осмысления хода и результатов своей профессиональной подготовки, осуществление при необходимости ее корректировки, внося свой вклад в обеспечение успешности получения высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И. В., Мироненкова Н. Н., Пеньков Д. В. Смыслотехники, обращенные к субъектному опыту обучающегося как основе его ценностно-смыслового выбора (на примере математики) // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 63–80. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.4> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41102102>
2. Афанасьева А. С. Взаимосвязь различных форм обучения и психического развития студентов // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2018. – № 1. – С. 8–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37651121>
3. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36509766>.
4. Лисицкий Д. В., Осипов А. Г., Кичеев В. Г., Савиных В. Н., Макаренко Н. Н. Динамика парадигм высшего образования России (конец XIX – начало XXI вв.) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 3. – С. 157–175. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962771>
5. Малахова В. Р., Чернявская В. С. Психологический механизм самораскрытия способностей личности в образовании // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14, № 1. – С. 105–110. DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2019-14-1-105-110> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37375757>



6. Омельченко Е. А., Чеснокова Г. С., Агавелян Р. О. Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32573583>
7. Омельченко Е. А. Становление компонентов культуры самовыражения студентов педагогического вуза как условие их профессиональной самореализации // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 78–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116888>
8. Сапон И. В., Леденев Д. Е. Самораскрытие пользователей в социальных сетях: теоретический обзор // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. – 2018. – № 3. – С. 267–288. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36002554>
9. Черемискина И. И., Колдина Э. В. Самораскрытие способностей студентами артономических направлений подготовки: ретроспективный анализ // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 190–197. DOI: <https://doi.org/10.24866/VVSU/2073-3984/2019-3/190-197> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41103938>
10. Bolívar-Cruz A., Verano-Tacoronte D. Self-assessment of the oral presentation competence: Effects of gender and student's performance // Studies in Educational Evaluation. – 2018. – Vol. 59. – P. 94–101. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.001>.
11. Chen L., Hu N., Shu C., Chen X. Adult attachment and self-disclosure on social networking site: A content analysis of Sina Weibo // Personality and Individual Differences. – 2019. – Vol. 138. – P. 96–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.028>
12. Chen W., Xie X.-C., Ping F., Wang M.-Z. Personality differences in online and offline self-disclosure preference among adolescents: A person-oriented approach // Personality and Individual Differences. – 2017. – Vol. 105. – P. 175–178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.048>
13. Huang H.-Y. Examining the beneficial effects of individual's self-disclosure on the social network site // Computers in Human Behavior. – 2016. – Vol. 57. – P. 122–132. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.030>
14. Krämer N. C., Schäwel J. Mastering the challenge of balancing self-disclosure and privacy in social media // Current Opinion in Psychology. – 2020. – Vol. 31. – P. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.003>
15. Lin R., Utz S. Self-disclosure on SNS: Do disclosure intimacy and narrativity influence interpersonal closeness and social attraction? // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 70. – P. 426–436. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.012>
16. Luo M., Hancock J. T. Self-disclosure and social media: motivations, mechanisms and psychological well-being // Current Opinion in Psychology. – 2020. – Vol. 31. – P. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.019>
17. Oghazi P., Schultheiss R., Chirumalla K., Kalmer N. P., Rad F. F. User self-disclosure on social network sites: A cross-cultural study on Facebook's privacy concepts // Journal of Business Research. – 2020. – Vol. 112. – P. 531–540. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.12.006>
18. O'Sullivan P. B., Carr C. T. Masspersonal communication: A model bridging the mass-interpersonal divide // New Media & Society. – 2018. – Vol. 20 (3). – P. 1161–1180. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444816686104>
19. Pang H. Microblogging, friendship maintenance, and life satisfaction among university students: The mediatory role of online self-disclosure // Telematics and Informatics. – 2018. – Vol. 35 (8). – P. 2232–2241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.009>



20. Saling L. L., Cohen D. B., Cooper D. Not close enough for comfort: Facebook users eschew high intimacy negative disclosures // *Personality and Individual Differences*. – 2019. – Vol. 142. – P. 103–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.028>
21. Shane-Simpson C., Manago A., Gaggi N., Gillespie-Lynch K. Why do college students prefer Facebook, Twitter, or Instagram? Site affordances, tensions between privacy and self-expression, and implications for social capital // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 86. – P. 276–288. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.041>
22. Schlosser A. E. Self-disclosure versus self-presentation on social media // *Current Opinion in Psychology*. – 2020. – Vol. 31. – P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.025>
23. Truong C., Gallo J., Roter D., Joo J. The role of self-disclosure by peer mentors: Using personal narratives in depression care // *Patient Education and Counseling*. – 2019. – Vol. 102 (7). – P. 1273–1279. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.02.006>
24. Zhang R. The stress-buffering effect of self-disclosure on Facebook: An examination of stressful life events, social support, and mental health among college students // *Computers in Human Behavior*. – 2017. – Vol. 75. – P. 527–537. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.043>



Elizaveta Aleksandrovna Omelchenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Theory and Methods of Preschool Education Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7270-4993>

E-mail: eliam@mail.ru (Corresponding Author)

Tatyana Mikhailovna Churekova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8467-1271>

E-mail: churekova_t@mail.ru

Silvio Marcello Pagliara

Doctor of Philosophy, PhD Pedagogy,
School of Engineering, University of Warwick, Warwick, United Kingdom.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0175-5160>

E-mail: silvio.pagliara@warwick.ac.uk

Ruben Oganosovich Agavelyan

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director,
Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6494-8544>

E-mail: ruben_h_ag@mail.ru

Characteristics of self-disclosure of full-time and part-time students in the process pursuing university degrees: a comparative analysis

Abstract

Introduction. *The article deals with the problem of students' self-disclosure in the process of higher education. The purpose of the study is to compare the peculiarities of self-disclosure of full-time and part-time students, manifested in the educational process of the university.*

Materials and Methods. *The methodological basis of the study included the works of Russian and foreign authors on the importance of self-disclosure of personality, its characteristics and fulfillment (I. P. Shkuratova, G. J. Chelune, etc.). The research methods included theoretical analysis and generalization of modern Russian and international studies on self-disclosure of personality. The empirical study was conducted using the self-disclosure diagnostic technique (I. P. Shkuratova). The sample consisted of 203 respondents.*

Results. *The theoretical analysis of studies devoted to the problem of self-disclosure revealed its external and internal features. At the same time, modern students tend to express themselves both in direct interaction and using digital technologies (e.g., social networks). Direct and technically mediated interactions are the environments of students' self-disclosure.*

The authors analyzed the categories and motives of self-disclosure of full-time and part-time students. The comparative analysis of data obtained during the empirical research revealed both



similarities and differences. The similarities include the following: firstly, the desire to discuss interests, inclinations, and express opinions. Secondly, the most frequent motive of self-disclosure is the interest in the partner of communication.

The first difference is that the desire to discuss financial issues is highly significant for full-time students, on the other hand, the disclosure of information about their jobs and various difficulties are important for part-time students. The second difference concerns the motives for self-disclosure. Full-time students report practical motives for self-disclosure. Emotional and moral motives and motives of self-presentation are more important for part-time students. The third difference showed the unwillingness of full-time students to discuss study issues, and it concerns the financial side of life for part-time students.

Conclusions. The authors conclude that self-disclosure of full-time and part-time students has similarities and differences. Taking into account the characteristics of students' self-disclosure and providing opportunities for its fulfillment in the process of higher education contribute to the formation of students' professional identity and commitment, and enhance their professional development.

Keywords

Self-disclosure of personality; Self-disclosure environment; Categories of self-disclosure; Motives of self-disclosure; Process of higher education.

REFERENCES

1. Abakumova I. V., Mironenkova N. N., Pen'kov D. V. Meaning techniques oriented towards students' subjective experience as the basis for their value-meaning choices: A case of studies in mathematics. *Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16 (2), pp. 63–80. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.4> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41102102>
2. Afanasyeva A. S. The interaction between different forms of learning and mental development of students. *Actual Problems and Prospects for the Development of Modern Psychology*, 2018, no. 1, pp. 8–12. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37651121>
3. Ippolitova N. V., Sterkhova N. S. Analysis of the notion “pedagogical conditions”: essence and classification. *General and Professional Education*, 2012, no. 1, pp. 8–14. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36509766>
4. Lisitsky D. V., Osipov A. G., Kicheev V. G., Savinykh V. N., Makarenko N. N. Dynamics of higher education paradigms in Russia (from the end of the 19th century to the beginning of the 21st century). *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7 (3), pp. 157–175. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962771>
5. Malakhova V. R., Chernyavskaya V. S. Psychological Mechanism of Personality Self-Disclosure in General Education. *Scientific Notes of the Transbaikal State University*, 2019, vol. 14 (1), pp. 105–110. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2019-14-1-105-110> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37375757>
6. Omelchenko E. A., Chesnokova G. S., Agavelyan R. O. Self-expression within the value system of prospective preschool educators. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (1), pp. 7–22. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32573583>
7. Omelchenko E. A. The formation of the self-expression's culture components of students of teacher training university as a condition of their professional self-realization. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 1, pp. 78–83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116888>



8. Sapon I. V., Ledenev D. E. Self-disclosure on social network sites: a theoretical review. *Bulletin of the Novosibirsk State University of Economics and Management*, 2018, no. 3, pp. 267–288. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36002554>
9. Cheremiskina I. I., Koldina E. V. Abilities of self-revelation by the students of creative directions of preparation: retrospective analysis. *The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University of Economics and Service*, 2019, vol. 11 (3), pp. 190–197. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24866/VVSU/2073-3984/2019-3/190-197> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41103938>
10. Bolívar-Cruz A., Verano-Tacoronte D. Self-assessment of the oral presentation competence: Effects of gender and student's performance. *Studies in Educational Evaluation*, 2018, vol. 59, pp. 94–101. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.001>
11. Chen L., Hu N., Shu C., Chen X. Adult attachment and self-disclosure on social networking site: A content analysis of Sina Weibo. *Personality and Individual Differences*, 2019, vol. 138, pp. 96–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.028>
12. Chen W., Xie X.-C., Ping F., Wang M.-Z. Personality differences in online and offline self-disclosure preference among adolescents: A person-oriented approach. *Personality and Individual Differences*, 2017, vol. 105, pp. 175–178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.048>
13. Huang H.-Y. Examining the beneficial effects of individual's self-disclosure on the social network site. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 57, pp. 122–132. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.030>
14. Krämer N. C., Schäwel J. Mastering the challenge of balancing self-disclosure and privacy in social media. *Current Opinion in Psychology*, 2020, vol. 31, pp. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.003>
15. Lin R., Utz S. Self-disclosure on SNS: Do disclosure intimacy and narrativity influence interpersonal closeness and social attraction? *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 70, pp. 426–436. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.012>
16. Luo M., Hancock J. T. Self-disclosure and social media: motivations, mechanisms and psychological well-being. *Current Opinion in Psychology*, 2020, vol. 31, pp. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.019>
17. Oghazi P., Schultheiss R., Chirumalla K., Kalmer N. P., Rad F. F. User self-disclosure on social network sites: A cross-cultural study on Facebook's privacy concepts. *Journal of Business Research*, 2020, vol. 112, pp. 531–540. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.12.006>
18. O'Sullivan P. B., Carr C. T. Masspersonal communication: A model bridging the mass-interpersonal divide. *New Media & Society*, 2018, vol. 20 (3), pp. 1161–1180. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444816686104>
19. Pang H. Microblogging, friendship maintenance, and life satisfaction among university students: The mediatory role of online self-disclosure. *Telematics and Informatics*, 2018, vol. 35 (8), pp. 2232–2241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.009>
20. Saling L. L., Cohen D. B., Cooper D. Not close enough for comfort: Facebook users eschew high intimacy negative disclosures. *Personality and Individual Differences*, 2019, vol. 142, pp. 103–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.028>
21. Shane-Simpson C., Manago A., Gaggi N., Gillespie-Lynch K. Why do college students prefer Facebook, Twitter, or Instagram? Site affordances, tensions between privacy and self-expression, and implications for social capital. *Computers in Human Behavior*, 2018, vol. 86, pp. 276–288. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.041>



22. Schlosser A. E. Self-disclosure versus self-presentation on social media. *Current Opinion in Psychology*, 2020, vol. 31, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.025>
23. Truong C., Gallo J., Roter D., Joo J. The role of self-disclosure by peer mentors: Using personal narratives in depression care. *Patient Education and Counseling*, 2019, vol. 102 (7), pp. 1273–1279. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.02.006>
24. Zhang R. The stress-buffering effect of self-disclosure on Facebook: An examination of stressful life events, social support, and mental health among college students. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 75, pp. 527–537. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.043>

Submitted: 04 April 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**

Феномен французского Просвещения как диалектическое единство образовательной дидактической практики и философской теории

А. В. Дьяков (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Цель статьи – проанализировать феномен французского Просвещения как диалектическое единство дидактической практики и философской теории: философско-педагогическую практику, в которой теоретический аспект неотделим от практического.

Методология. В работе используется историко-перспективистский метод анализа, опирающийся на универсальный принцип историзма. Кроме того, автор пользуется методами текстуального и контекстуального анализа, общими приемами герменевтического исследования.

Результаты. В ходе исследования на основании анализа источников и критической литературы аргументируется авторский тезис о неразрывном единстве дидактической практики и философской теории Просвещения. Показывается, что это единство становится основанием философско-педагогической практики, нацеленной на преобразование человека и человеческого разума. Сам дискурс Просвещения при этом оказывается неотделим от практики его передачи.

Заключение. В статье разработан и обоснован авторский подход к исследованию философии французского Просвещения как философско-педагогической практики, реализуемой в контексте философского проекта преобразования человеческого разума через изменение условий существования человека.

Ключевые слова: просвещение; дидактика; педагогическая практика; самосознание; история философии; французская революция; эмпиризм.

Постановка проблемы

Феномен Просвещения в западноевропейской культуре уже по самому своему названию может быть в равной степени отнесен как к пространству философии, так и к области педагогики. Если в философии его со времен И. Канта принято расценивать как продуктивную для истории западной цивилизации попытку нахождения точки собственной современности, из которой можно произво-

дить критику наличного состояния и проецировать собственное развитие в будущем [1], то в педагогике Просвещение привычно расценивается как программа дидактического преобразования человеческого сознания с тем, чтобы изгнать из общественного и индивидуального бытия человека все иррациональное сделав его всецело рациональным [2]. Оба регистра отражают единое и весьма цельное течение западноевропейской мысли, однако их

Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ 18-011-01189 «Французская философия классической эпохи как национальный проект: история и самосознание».

Дьяков Александр Владимирович – доктор философских наук, профессор кафедры онтологии и теории познания, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: a_diakoff@mail.ru

целостный анализ представляет значительные неудобства для исследователя, и нередко один из них оставляет в тени другой или довлеет над ним.

В мировой традиции существует немалое количество работ, посвященных истории французской философии образования XVII–XVIII вв. Среди них обобщающие книги, например, глубокие исследования J. de Viguerie¹, N. Gill² и статьи, представляющие проработку частных аспектов. Типичной здесь является статья G. Biesa, в которой обсуждаются просвещенческие основания критической педагогики [3]. Большая часть статей в этой области обращается к Ж.-Ж. Руссо, стремясь отыскать в его проекте истоки современной теории образования и одновременно усматривая за ними общие установки проекта Просвещения: A. S. Benzaquèn сосредоточивается на феномене детства и его значении для формирования представлений о возможности воспитания и развития в этот период [4], R. Сое исследует значение идеи природы и «порядка природы» для развития основных целей практики воспитания³, J. Oelkers ставит проблему древнего и современного в педагогической теории Руссо в его влиянии на современное образование [5], T. Gilead анализирует руссоистскую теорию восприятия и ее влияние на развитие педагогической практики [6].

В работах последних пяти лет в целом сохраняются устоявшиеся проблемные поля. Большая часть статей обращается к различным аспектам философско-педагогических

воззрений Руссо: вопросу автономии в его образовательной теории (G. M. Adkins [2]), его педагогическому критицизму в отношении современной ему ситуации (J. D. D. Alves [7]), эпикурейскому влиянию на его мысль (J. Holley [8]). Отдельные работы наводят мосты между национальными педагогическими традициями, поднимая проблему национального своеобразия просвещенческой философии образования: по отношению к немецкой и французской линиям эти вопросы ставят R. Dostal [1] и J. E. Lima Filho [9], французская и русская традиции в сопоставлении проблематизируются R. Vulpius [10]. И только в единичных работах, например, статье M. Braga, A. Guerra, J. C. Reis⁴, отыскиваются просвещенческие истоки современных педагогических проектов в целом.

При анализе упомянутой исследовательской литературы заметны следующие особенности. Философская рефлексия педагогической мысли французского Просвещения носит фрагментарный характер, с приоритетным вниманием к некоторым фигурам (в частности, Руссо). Затруднено осмысление педагогической парадигмы Просвещения в целом как единства проекта и национальных традиций. Философские истоки образовательных проектов и конкретные педагогические практики Просвещения исследуются в частных аспектах, вне единой связности и развития в наши дни. Иными словами, заметна насущная потребность в комплексных исследованиях французского педагогического просвещенческого проекта.

¹ de Viguerie J. L'Institution des enfants: l'éducation en France XVIe-XVIIIe siècle. – Paris: Calmann-Levy, 1978. – 334 p.

² Gill N. Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature. – London: Routledge, 2010. – 314 p.

³ Coe R. The Idea of “Natural Order” in French Education, 1600–1760 // British Journal of Educational Studies. –

1957. – Vol. 5 (2). – P. 144–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3118868>

⁴ Braga M., Guerra A., Reis J. C. The Enlightenment Paideia: The French Origins of Modern Science Teaching // Teaching Science With Context: Historical, Philosophical, and Sociological Approaches / eds. M. Prestes, C. Silva. – Cham: Springer, 2018. – P. 89–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/ER/371111>

В отечественной науке обобщающие исследования Просвещения как дидактического пространства практически полностью отсутствуют. К философским источникам, которые косвенно затрагивают исследуемую проблематику можно отнести работы по философии Просвещения во Франции (Х. Н. Момджян⁵, П. П. Гайденко⁶, М. А. Киссель⁷, А. П. Огурцов⁸ и др.). Среди недавних работ, наиболее близко подходящих к проблематике настоящего исследования, следует назвать работу В. Д. Губина и В. И. Стрелкова⁹. Дидактическое пространство Просвещения анализируется, в основном, в ракурсе национальной традиции педагогики. Так, одна из последних работ подобного рода, статья Д. В. Лепешева, возводит французское образование к XII веку и связывает его основания с чувством национального единства [11].

Труды, касающиеся философских оснований просветительской педагогики во Франции, чрезвычайно редки. Из работ последних лет заслуживают внимания статьи В. В. Барковой (связывающей содержание и формы образования в эпоху Просвещения с естественным правом человека и ценностями свободы) [12] и К. Щюс (о совершенствовании как основном принципе просвещенческого образования в перспективе индивида и социальной общности) [13]. В них, однако, не рассматриваются идеологические основания образования во Франции, не акцентируется его конкретный философский фундамент, а связь философии и

педагогики на уровне теории и практики специально не исследуется. Среди работ по смежной проблематике, которые обращаются к философским основаниям педагогики, следует упомянуть те, что посвящены ее немецкой традиции (статьи А. А. Черничкиной о понятии *Bildung* как чеканке личности и постоянном развитии души [14], П. С. Гуревича о самоформировании в философии Канта и немецкой философии образования¹⁰), а также проблематизируют феномен историзма (например, работа А. М. Руткевича [15]). Первые (статьи Черничкиной и Гуревича) как раз являются собой пример успешных исследований, в которых философия и педагогика представляются в неразрывном единстве. К сожалению, таковых нет в отношении к французской традиции. Обращение к философии образования Просвещения со стороны философов и историков философии редко. В качестве примера стоит назвать исследование А. А. Кротова, посвященное конкретным фигурам педагогического и философского поля Просвещения [16].

Таким образом, несмотря на многолетнее развитие философии образования, сведения перспектив педагогики и философии с одновременным исследованием оснований проекта Просвещения как национального и изучением оснований педагогической практики как практики философской встречается не часто и имеет лишь декларативный характер. Причем, подобная ситуация характерна как для мировой, так и для отечественной науки. Между

⁵ Момджян Х. Н. Французское Просвещение XVIII века. – М.: Мысль, 1983. – 447 с.

⁶ Гайденко П. П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 456 с.

⁷ Французское Просвещение и революция / отв. ред. М. А. Киссель. – М.: Наука, 1989. – 272 с.

⁸ Огурцов А. П. Философия науки эпохи Просвещения. – М.: ИФ РАН, 1993. – 213 с.

⁹ Губин В. Д., Стрелков В. И. Национальные образы философии. – М.: РГГУ, 2013. – 323 с.

¹⁰ Гуревич П. С. Самоформирование (*Bildung*) как проблема образования // Педагогика и просвещение. – 2014. – № 2. – С. 4–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22028739>

тем именно такое исследование позволит вывести педагогическую мысль французского Просвещения в междисциплинарное поле, где сходятся перспективы педагогики и философии, теории и практики, универсального и национального, прошлого и современного.

Увидеть неразрывное единство дидактической практики и философской теории в интеллектуальной жизни Франции XVIII в., не допуская свехдетерминации одного из регистров по отношению к другому – такова цель настоящей статьи.

Методология исследования

Исследование лежит в русле истории философии и педагогики и ориентируется на традиционные принципы построения такого рода работы – историзм, системность, структурный анализ. В качестве исходной методологической установки выступает комплексный подход, конкретными моментами которого служат принципы контекстуального анализа, позволяющие выявить основные факторы, определяющие характер французского Просвещения в контексте его исторического существования в общественно-политической истории Франции [17]. Тем самым определяется основная стратегия исследовательской работы – концептуальный анализ проблемного пространства, тесно связанный с выяснением принципиального единства политико-философского и нравственно-педагогического регистров философии Просвещения во Франции.

В силу обозначенных методологических установок важнейшее значение для исследования приобретает структурный подход, позволяющий учесть самые различные факторы, составляющие конкретный контекст самосознания французской философии XVIII вв. При этом исследование стремится избежать как психологизирующего подхода с его редукцио-

низмом, так и сведения сингулярных феноменов к широкому общественно-историческому движению. Вместо этого оно предлагает историко-структурный анализ в сочетании с традиционными приёмами истории философии [18].

Вопрос о самобытности философской традиции Франции XVIII вв. и ее дидактике может быть раскрыт лишь на основании такого исследования, что позволит выявить в этом корпусе элементы всеобщего и частного, определить степень его отличия и сходства с общеевропейской философской традицией того времени, установить экстенсивные и интенсивные векторы влияния и определить основные направления развития и внутренние пределы. Здесь рабочими становятся методы анализа и синтеза, сравнительного анализа, мысленного моделирования. Благодаря этому становится возможным переосмысление понятия национальной философской традиции в целом и разметка перспективы изучения ее дидактического пространства.

Настоящее исследование опирается на ряд теоретико-методологических положений, которые позволяют связать исследование французской философии XVIII в. как национальной традиции и предпринимаемый в настоящей работе анализ ее философско-педагогической практики.

Во-первых, французская философия XVII–XVIII вв. осмысляет себя как целостную философскую традицию, с одной стороны, неразрывно связанную с традицией национальной, а с другой, выступающую от лица человечества в целом.

Во-вторых, этим обуславливается тесная взаимосвязь осмысления общественно-политической истории Франции и того места, которое занимает в ней рефлексирующий мыслитель.

В-третьих, самосознание французской философии в классическую эпоху, обнаружи-

вающееся в творчестве различных мыслителей, непосредственно связано с развиваемой ими философской доктриной и является её кристаллизацией.

В-четвертых, обращение к проблеме самосознания национальной философской традиции позволяет понять характер и направление ее общего развития как части философской практики в целом.

Когда речь идет о феномене Просвещения, мы сперва подразумеваем *Lumiere* и *Aufklärung*, и только потом *Enlightenment* и все остальное. Совершенно прав П. Шоню¹¹, утверждающий, что Просвещение – это Франция и Германия, и только потом все остальные европейские державы. Что касается французской модели Просвещения, то уже к концу XVIII столетия, а в особенности после Великой Французской революции она стала своего рода матрицей для просветительских идей по всей Европе, не исключая и Германию – вспомним хотя бы о том, сколь великое значение уделяет Кант воздействию Революции на умы современников.

Таким образом, обращение к материалу французской национальной традиции позволяет проанализировать наиболее существенные моменты Просвещения как философско-педагогической практики, где теоретический аспект неотделим от практического.

Результаты исследования

Для исследования дидактического пространства Просвещения первостепенное зна-

чение имеет изучение влияния на него британского эмпиризма. Представители Просвещения – Вольтер, Гельвеций, Бейль и др. – сходились на мысли, что важнейшим философом современности является не их соотечественник Декарт, который повел галльскую философию по ложному пути, а шотландец Локк¹². «“Мысли о воспитании” Джона Локка являются квинтэссенцией педагогической мысли XVII века и закладывают основания для основных нововведений и дискуссий французской теории образования XVIII века»¹³, – подчеркивает N. Gill. В философском отношении французское Просвещение можно рассматривать как ниспровержение картезианства, столетием раньше представлявшегося подлинной революцией в мышлении, но теперь ставшего университетской нормой и орудием реакции. Отвергались не только картезианский дуализм, а метафизика вообще, заодно с систематическим мышлением, концентрирующимся на общих схемах, а не на достижении практических результатов. Энциклопедия была новым Органом этой эпохи, во-первых, благодаря своей всеохватности, а во-вторых, потому что была собранием практических знаний, которые можно было использовать на деле. Вольтер гордился не столько своими сочинениями, сколько способностями в области организации производства и коммерции.

Как показывают в своих работах M. Ezell¹⁴, R. Mankin [19] и I. A. Snook¹⁵, практическим следствием сенсуализма Локка было представление о том, что среда, в которой пребывает человек, определяет его мышление.

¹¹ Шоню П. Цивилизация Просвещения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – С. 218.

¹² Gay P. John Locke and Education. – New York: Teachers College Bureau of Publications, 1964.

¹³ Gill N. Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature. – London: Routledge, 2010. – P. 23.

¹⁴ Ezell M. John Locke's Images of Childhood: Early Eighteenth-Century Responses to Some Thoughts Concerning Education // Eighteenth-Century Studies. – 1983–1984. – Vol. 17 (2). – P. 139–155. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2738281>

¹⁵ Snook I. A. John Locke's Theory of Moral Education // Educational Theory. – 1970. – Vol. 20 (4). – P. 364–367.

Изменение среды должно повлечь за собой перемены в мышлении человека. В этом отношении не нужно было никакой специальной педагогической техники, образование должно было быть естественным развитием личности в среде. Это положение легло в основание проекта Французской революции [20]. Хотя многие авторы впадали в соблазн объявить философов-просветителей ее идеологами, стоит признать такую позицию преувеличением. Во-первых, Великая Революция была не единым событием, а скорее серией революций, совершаемых различными революционизированными группами людей. Во-вторых, этих философов мало кто читал, и нет никаких оснований считать, будто существовала более или менее оформленная группа интеллектуалов, объединяемых общим партийным принципом, основывающихся на корпусе просветительских текстов или идей и выступающих в авангарде массовых движений. Подобных примеров не знает ни одна революция. Задача Просвещения была иной: не революционизировать массы, но изменить сознание общественно значимых персон посредством научения и наставления, что, в свою очередь, должно было побудить эти значимые фигуры к преобразованию окружающего мира. Сознание масс должно было трансформироваться во вторую очередь, после преобразования мира. Именно этот механизм, указывают в своих работах Н. С. Barnard и R. R. Palmer, лежал в основе образовательного проекта Французской революции¹⁶.

Если мы посмотрим на практические методы реализации этой грандиозной задачи, то

мы увидим, что речь шла не о школьной педагогике (хотя, конечно, о ней тоже, но не в первую очередь). «Это вопрос создания естественного образования, у которого нет никаких иных принципов, кроме наблюдения и опыта, знания способностей и интересов ребенка, и у которого нет никаких иных целей, кроме свободы и развития личности»¹⁷, – акцентирует эту черту в своей недавней книге А. Vergnioux.

Здесь мы обнаруживаем три компонента, располагающиеся в различных регистрах практической деятельности и не всегда предполагающие один другой. Во-первых, это литературная работа интеллектуалов, с именами которых мы связываем французское Просвещение. Французские просветители писали все: энциклопедические статьи, газетные фельетоны, обзоры выставок, романы, поэмы и философские трактаты. При этом нет оснований считать, что именно последние они рассматривали как свой основной и наиважнейший продукт. К тому же, по степени воздействия на образованную публику трактаты занимали не первое место. (Немецкое Просвещение шло тем же путем; вспомним хотя бы чрезвычайно важные статьи И. Канта, увидевшие свет в журнальных публикациях.) Век философии – это в то же время век журналистики (в старом смысле, конечно), и в той республике словесности, каковой по праву можно назвать Францию, воздействие печатного слова, распространяемого через газету или журнал, обретает огромное значение. Шло разнонаправленное воспитание интеллектуалами читающих масс, и это, как подчеркивает У. Дюваль, был «интеллектуал, счастливо сочетающий в себе

DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1970.tb00481.x>

¹⁶ Barnard H. C. Education and the French Revolution. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969. – 268 p.
Palmer R. R. The Improvement of Humanity: Education

and the French Revolution. – Princeton: Princeton University Press, 1985. – 356 p.

¹⁷ Vergnioux A. Les Lumières et education: Diderot, Rousseau, Helvétius. – Paris: Hermann, 2017. – P. 15.

черты философа, публициста, духовного светоча и политического активиста...»¹⁸.

С этим связан второй компонент просветительского влияния на общество: философия Просвещения – это светская философия в буквальном отношении, поскольку философы той эпохи были людьми светскими и умели по нравиться в обществе. Это хорошо заметно на примере Б. Паскаля и его светского «воспитателя» кавалера де Мере [21]. Литературные, политические и прочие салоны были столь же важным топосом распространения просветительских идей, как и пространство письма. Это была среда, соприкасавшаяся снизу с тянувшейся к просвещению буржуазией, а сверху – с людьми, причастными к государственной власти. Таким образом, салоны выполняли роль не просто места общения интеллектуалов с любопытствующей публикой, но посредствующего звена, необходимого для широкого распространения дискурса Просвещения. И понятно, что само это пространство было местом, где преподавали новый метод и стиль мышления, но для вступления в него также требовалось длительное обучение, которое только и позволяло быть «светским человеком».

Наконец, третий момент был вполне традиционным и представлял собой реализацию платоновского плана воспитания государя-философа в современных Просвещению условиях. Философ по-прежнему намеревался стоять за плечом правителя, подавая ему мудрые советы, хотя в действительности куда чаще ему приходилось становиться ловким придворным, лестью или каким-либо иным обра-

зом способным повлиять на ход мыслей своего монарха. Возникавшие при этом трудности были так же стары, как сама идея воспитания государя, менялись лишь политические условия. Новым фактором была эмиграция, принявшая в XVIII столетии прежде невиданные масштабы. Эмиграция интеллектуалов, опасавшихся работать и публиковаться в своем отечестве, стала чем-то едва ли не само собой разумеющимся. Оказавшись при дворе иностранного монарха, эти эмигранты попадали в зависимое положение, так что о наставничестве говорить было затруднительно. Однако были и такие, что становились советниками государя и воспитателями его отпрысков¹⁹.

Последовательная тематизация трех аспектов практической деятельности философов-просветителей позволяет сделать заключение о центральном положении педагогического начала для всей этой практики. При этом педагогическая практика для философов Просвещения не была чем-то внешним по отношению к их теоретической деятельности. Нет ничего удивительного в том, что философы стремились распространять положения своей философии посредством педагогической деятельности; так поступали все философы во все времена. Новизна заключалась в другом: философия Просвещения к этому и сводилась: Просвещение должно было просветить умы, в этом состояла его уникальная миссия: изменить не человека как такового, а его отношение к себе и к миру. «Воспитание делает нас тем, чем мы являемся»²⁰, – писал Гельвеций в трактате «О человеке».

¹⁸ Дюваль У. Утраченные иллюзии: интеллектуал во Франции / пер. М. Сухотиной // Республика словесности: Франция в мировой интеллектуальной культуре / под ред. С. Н. Зенкина. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С. 337.

¹⁹ Гордон А. Историческая традиция Франции. – М.: Контент-Пресс, 2013.

²⁰ Гельвеций К. А. Сочинения. В 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1974. – С. 506.

Когда М. Фуко открылся концепт «заботы о себе», он с пылом первооткрывателя стал усматривать следы этой «заботы» во все эпохи²¹. Однако при более трезвой оценке нужно признать, что в истории философии были эпохи, когда такая задача преобразования себя выходила на первый план и представлялась главным делом философии. Просвещение было как раз таким веком, когда от разума ждали, что он сбросит, наконец, оковы. Как отмечает сам Фуко, «...речь идет вовсе не о состоянии природной зависимости, вовсе не о ситуации, где индивид чувствовал бы себя лишенным своих прав, кем-то похищенных...»²².

Раз уж мы вспомнили Фуко, нужно затронуть еще одну тему, актуализированную в его поздних работах, – тему заботы о себе и о других. В платоновском «Алкивиаде» Фуко обнаружил мысль, ставшую педагогической и политической нормой западной цивилизации: прежде чем заниматься воспитанием другого, нужно позаботиться о преобразовании собственного разума, а занимаясь воспитанием другого, тем самым преобразовывать себя самого²³. Этот античный идеал, как и само античное представление о фигуре философа, заново осмыслило Просвещение. Философ в эту эпоху мыслится не как кабинетный теоретик или университетский преподаватель, но как частное лицо. Философия – это, прежде всего, образ жизни. Такой философ не излагает доктрину или метод, но просвещает умы, демонстрируя свой образ мыслей посредством своих сочинений или через педагогическую практику.

Заключение

В результате проделанного исследования феномена французского Просвещения можно сделать ряд выводов.

Во-первых, философия Просвещения представляет собой не просто идеологический проект и теоретическую деятельность, нацеленную на выработку определенного дискурсивного комплекса, но практику, направленную на преобразование человеческого разума посредством обучения постоянного руководства им, которое должно вытеснить опору на авторитетный дискурс.

Во-вторых, эта практика носит по необходимости педагогический характер как в смысле передачи конкретных навыков интеллектуальной деятельности, так и в смысле руководства разумом, которое должно привести к трансформации духа всех индивидов, участвующих в этом процессе.

В-третьих, несмотря на всецело практический характер просвещенческой парадигмы, ее ядро составляет доктринальный комплекс идей, каковой передается в педагогическом процессе.

В четвертых, научение доктринальному комплексу (а не пассивное ознакомление с ним как с одной из конкурирующих между собой общественно-политических или философских доктрин) является интеллектуальной практикой, от этого комплекса неотделимой. В итоге основным содержанием педагогической практики оказывается сама же она.

Французское Просвещение представляет собой пространство, в котором происходит разворачивание дидактических стратегий,

²¹ О значении этого концепта для философии образования см.: Foucault and Education: Disciplines and Knowledge / ed. S. J. Stephen. – London: Routledge, 1990. – 213 p.

²² Фуко М. Управление собой и другими. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982–1983 учебном году / пер. А. В. Дьякова. – СПб.: Наука, 2011. – С. 42.

²³ Там же. С. 238–239.



неразрывно связанных с доктринальным содержанием философского дискурса. Сам дискурс Просвещения при этом неотделим от практики его передачи. Философия Просвещения уникальна в том отношении, что представляет собой не выработку определенной доктрины, которая затем тем ли иным образом распространяется среди более или менее широкой массы реципиентов, но философскую практику, нацеленную на преобразование и «детоводительство» как учителя, так и ученика. Все это и позволяет квалифицировать французское Просвещение как диалектическое единство дидактической практики и философской теории: как философско-педагогическую практику.

Подобная перспектива исследования французского Просвещения позволяет связать

в едином поле проблематизации философию и педагогику. Она дает возможность обратиться от французской национальной педагогической традиции к единому современному образовательному проекту. Кроме того, это возможность говорить не просто о педагогической практике, но о практике философско-педагогической, о философской дидактике и одновременно акцентировать вопрос о практической направленности философии, о философской практике «водительства» и заботы (как заботы о других и о себе). Предложенный подход дает, таким образом, возможность контекстуализировать феномен французского Просвещения и его философско-педагогическую практику в рамках актуальной проблематики и современного междисциплинарного дискурса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dostal R. Gadamer, Kant, and the Enlightenment // *Research in Phenomenology*. – 2016. – Vol. 46 (3). – P. 337–348. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15691640-12341342>
2. Adkins G. M. Was Condorcet a stoic? Rousseau, universal education and rational autonomy in the French Enlightenment // *Modern Intellectual History*. – 2019. – Vol. 16 (3). – P. 713–739. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1479244317000348>
3. Biesa G. Say you want a revolution ... suggestions for the impossible future of critical pedagogy // *Educational Theory*. – 1998. – Vol. 48 (4). – P. 499–510. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>
4. Benzaquèn A. S. Childhood, Identity and Human Science in the Enlightenment // *History Workshop Journal*. – 2004. – Vol. 57 (1). – P. 35–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/hwj/57.1.34>
5. Oelkers J. Rousseau and the image of 'modern education' // *Curriculum Studies*. – 2002. – Vol. 34 (6). – P. 679–698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270210141936>
6. Gilead T. Reconsidering the roots of current perceptions: Saint Pierre, Helvétius and Rousseau on education and the individual // *History of Education*. – 2005. – Vol. 34 (4). – P. 427–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00467600500129617>
7. Alves J. D. D. Rousseau's pedagogy and its critical to French's eighteenth education // *Revista Olhres*. – 2019. – Т. 7, № 3. – P. 166–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9425>
8. Holley J. Rousseau's reception as an Epicurean: from atheism to aesthetics // *History of European Ideas*. – 2019. – Vol. 45 (4). – P. 553–571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01916599.2018.1563965>
9. Lima Filho J. E. Enlightenment and education in Kant: autonomy as a human development project // *Trans-Form-Acao*. – 2019. – Vol. 42 (2). – P. 59–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.04.p59>
10. Vulpius R. The Russian Variant of Enlightenment // *Kritika-Explorations in Russian and Eurasian History*. – 2019. – Т. 20, № 1. – P. 171–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/kri.2019.0009>



11. Лепешев Д. В. Философия и практика воспитания во Франции // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2018. – № 4. – С. 36–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35085063>
12. Баркова В. В. Концепт человека в философии образования эпохи Просвещения // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – Т. 17, № 1. – С. 13–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32809857>
13. Шюс К. Совершенствование человека. Образование в XVIII веке // Философские науки. – 2012. – № 10. – С. 136–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18258762>
14. Черничкина А. А. О понятии Bildung в философии культуры немецкого романтизма // Вопросы философии. – 2016. – № 3. – С. 72–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26039437>
15. Руткевич А. М. Историзм и его критики // Вопросы философии. – 2018. – № 12. – С. 24–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S004287440002580-3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36552038>
16. Кротов А. А. Из истории философии образования эпохи Просвещения: Кондильяк и Дестют де Траси // Философские науки. – 2014. – № 9. – С. 129–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22809798>
17. Дьяков А. В. История философии как философия: французский опыт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и Конфликтология. – 2019. – Т. 35, № 1. – С. 222–229. DOI: <http://dx.doi.org/10.21638/spbu17.2019.118> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37174518>
18. Власова О. А. Статус истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе: перспектива самосознания // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 93–105. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256956>
19. Mankin R. Locke's Education of the Personality // Études Anglaises. – 2005. – Vol. 58 (4). – P. 387–401. DOI: <https://doi.org/10.3917/etan.584.0387>
20. Censer J. P. Intellectual History and the Causes of the French Revolution // Journal of Social History. – 2019. – Vol. 52 (3). – P. 545–554. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/jsh/shy082>
21. Дьяков А. В. Светская философия, или сослагательное наклонение в истории мысли: Паскаль и де Мере // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. – 2014. – № 4. – С. 60–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22501973>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.08)

Alexandr Vladimirovich Dyakov

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,

Department of Ontology and Theory of Knowledge,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5747-6398>

E-mail: a_diakoff@mail.ru

The phenomenon of the French Enlightenment as a dialectical unity of didactic practice and philosophical theory

Abstract

Introduction. *The goal of the paper is to analyze the phenomenon of the French Enlightenment as a dialectical unity of didactic practice and philosophical theory: a philosophical and pedagogical practice in which the theoretical aspect is inseparable from the practical one.*

Materials and Methods. *The author uses the historical-perspective method, based on the universal principle of historicism, as well as methods of textual and contextual analysis and general methods of hermeneutic research.*

Results. *Having reviewed and analyzed scholarly literature and critical works the author proposes the idea of the inextricable unity of didactic practice and the philosophical theory of Enlightenment. It is shown that this unity was the basis of philosophical and pedagogical practice aimed at transforming the man and the human mind. The discourse of the Enlightenment itself is inseparable from the practice of its transmission.*

Conclusions. *The author developed and substantiated the approach to studying the philosophy of the French Enlightenment as a philosophical and pedagogical practice, implemented in the context of the philosophical project of transforming the human mind through changing the conditions of human existence.*

Keywords

Enlightenment; Didactics; Educational practice; Self-consciousness; History of philosophy; French revolution; Empiricism.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 18-011-01189 (French philosophy of classic era as the national project: history and self-consciousness).

REFERENCES

1. Dostal R. Gadamer, Kant, and the Enlightenment. *Research in Phenomenology*, 2016, vol. 46 (3), pp. 337–348. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15691640-12341342>
2. Adkins G. M. Was Condorcet a stoic? Rousseau, universal education and rational autonomy in the French Enlightenment. *Modern Intellectual History*, 2019, vol. 16 (3), pp. 713–739. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1479244317000348>



3. Biesa G. Say you want a revolution ... suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 1998, vol. 48 (4), pp. 499–510. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>
4. Benzaquèn A. S. Childhood, identity and human science in the enlightenment. *History Workshop Journal*, 2004, vol. 57 (1), pp. 35–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/hwj/57.1.34>
5. Oelkers J. Rousseau and the image of ‘modern education’. *Curriculum Studies*, 2002, vol. 34 (6), pp. 679–698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270210141936>
6. Gilead T. Reconsidering the roots of current perceptions: Saint Pierre, Helvétius and Rousseau on education and the individual. *History of Education*, 2005, vol. 34 (4), pp. 427–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00467600500129617>
7. Alves J. D. D. Rousseau’s pedagogy and its critical to French’s eighteenth education. *Revista Olhres*, 2019, vol. 7 (3), pp. 166–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9425>
8. Holley J. Rousseau’s reception as an Epicurean: From atheism to aesthetics. *History of European Ideas*, 2019, vol. 45 (4), pp. 553–571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01916599.2018.1563965>
9. Lima Filho J. E. Enlightenment and education in Kant: autonomy as a human development project. *Trans-Form-Acao*, 2019, vol. 42 (2), pp. 59–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.04.p59>
10. Vulpius R. The Russian variant of enlightenment. *Kritika-Explorations in Russian and Eurasian History*, 2019, vol. 20 (1), pp. 171–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/kri.2019.0009>
11. Lepeshev D. V. Philosophy and practice of education in France. *Bulletin of Southern Federal University. Education Science*, 2018, no. 4, pp. 36–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35085063>
12. Barkova V. V. Concept of human being in the Enlightenment philosophy of education. *Innovation Development of Professional Education*, 2018, vol. 17 (1), pp. 13–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32809857>
13. Schües Ch. The perfection of man. Education in the 18th century. *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 2012, no. 10, pp. 136–148. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18258762>
14. Chernichkina A. A. The concept “Bildung” in philosophy of culture for Dutch Romanism. *Voprosi Filosofii*, 2016, no. 3, pp. 72–79. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26039437>
15. Rutkevich A. M. Historicism and its critics. *Voprosi Filosofii*, 2018, no. 12, pp. 24–36. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S004287440002580-3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36552038>
16. Krotov A. A. History of education philosophy in the Enlightenment: Condilliac and Destutt de Tracy. *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 2014, no. 9, pp. 129–140. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22809798>
17. Dyakov A. V. The experience of the historian of philosophy: on the non-philosophical origins of the philosophical practice. *Journal of Saint-Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 2019, vol. 35 (1), pp. 222–229. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.21638/spbu17.2019.118> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37174518>
18. Vlasova O. A. The status of the history of philosophy in the humanitarian field and the university system: The perspective of self-consciousness. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 93–105. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256956>
19. Mankin R. Locke’s education of the personality. *Études Anglaises*, 2005, vol. 58 (4), pp. 387–401. DOI: <https://doi.org/10.3917/etan.584.0387>



20. Censer J. Intellectual history and the causes of the French Revolution. *Journal of Social History*, 2019, vol. 52 (3), pp. 545–554. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/jsh/shy082>
21. Dyakov A. V. “High-Society’s Philosophy” or conjunctive mood in the history of thought: Pascal and de Méré. *Journal of Saint-Petersburg University. Philosophy. Culture and Religion Studies*, 2014, no. 4, pp. 60–66. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22501973>

Submitted: 15 April 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



© М. А. Урбан, Т. В. Смолеусова

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.09)

УДК 371

Особенности и компоненты комплексного умения моделировать в современном начальном математическом образовании

М. А. Урбан (Минск, Беларусь), Т. В. Смолеусова (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено исследование по актуальной проблеме целенаправленного использования моделирования в образовании. Цель статьи – выявить особенности и компоненты (элементарные умения) комплексного умения моделировать в современном начальном математическом образовании.

Методология. В исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ современных зарубежных и российских научных публикаций по проблеме применения метода моделирования в процессе обучения; педагогический эксперимент, с помощью которого был апробирован разработанный в исследовании подход к диагностике комплексного умения моделировать; методы математической статистики для обработки результатов педагогического эксперимента.

Результаты. В статье исследована проблема целенаправленного использования в образовательном процессе моделирования, которое является как средством обучения, так и его образовательным результатом. Авторами выявлены и обоснованы элементарные умения, входящие в состав комплексного умения моделировать; предложено авторское определение комплексного умения моделировать; разработан авторский подход к покомпонентной диагностике комплексного умения моделировать, описана его апробация в ходе педагогического эксперимента (на математическом материале).

На основе выполненного теоретического анализа выявлены современные направления исследования проблемы целенаправленного использования моделирования в образовательном дискурсе, особенности и компоненты комплексного умения моделировать. Обоснована авторская трактовка моделирования как комплексного умения.

Заключение. Разработанный в исследовании подход к диагностике комплексного умения моделировать позволяет выявлять уровень сформированности этого умения у младших школьников и определять соответствующие направления коррекции работы педагога с учащимися.

Ключевые слова: моделирование в обучении; визуальное моделирование; комплексное умение моделировать; диагностика умения моделировать; начальное обучение математике.

Урбан Мария Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка.

E-mail: maria.urban62@gmail.com.

Смолеусова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры начального образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

E-mail: smoleusova@mail.ru

Постановка проблемы

В условиях информационного общества особую роль приобретает умение постоянно учиться, поскольку свободный доступ к информации сам по себе не обеспечивает формирование знаний у обучающихся [1; 2]. Процесс превращения информации в знание рассматривается как одна из актуальных социально-значимых проблем многими современными исследователями (В. Ю. Ивлев, М. Л. Ивлева, В. А. Иноземцев, В. М. Трофимов и др. [3; 4]). Выявлены особенности разноплановой информации, в том числе феномена социальной информации, в работах Ю. В. Пушкарёва, Е. А. Пушкарёвой [5; 6], оказывающей существенное влияние на познавательные возможности личности в ситуации информационной перенасыщенности. В сложившихся информационных условиях на современном этапе повышается функциональная роль умения учиться [7; 8; 9].

Одним из компонентов умения учиться и средством управления большими потоками информации является моделирование. Моделирование как метод познания является целью и средством формирования познавательных универсальных учебных действий (УУД) в современной школе¹. Это обязательный метапредметный результат современного общего образования, особая группа общеучебных универсальных познавательных действий в рамках знаково-символических действий. Моделирование не только делает обучение в школе более осознанным, функциональным, но также является надежным и эффективным инструментом познания для всей последующей жизни.

Таким образом, владение моделированием является одной из основ функциональной грамотности, обеспечивает самостоятельное решение жизненных проблем, поиск, обработку и использование информации, познание окружающего мира. Целенаправленное и систематическое обучение школьников моделированию развивает у них самостоятельность в усвоении знаний и умений и вооружает их научным методом познания, умением выделять главное, сокращать большой поток информации, развивает мышление. Обучение – это сложный процесс, который должен, по утверждению М. Chekour, М. Laafou, R. Janati-Idrissi [10], адаптироваться к конкретным потребностям учащихся, характеру преподаваемого предмета и общему контексту тренировок. На основе исследования основных педагогических подходов ими выделена ценность использования моделирования, выходящая за пределы учебных предметов и проявляющаяся в метапредметной сфере. Например, Г. А. Цукерман и Н. А. Клец исследуют метапредметные ситуации, связанные с содержанием понятий и работой над углубленным пониманием текстов, описывающих понятия как формы мышления, в которых дети для разъяснения своих мыслей обращаются к моделям и с помощью моделей записываются мысли детей о содержании понятий [11].

Использование моделей целесообразно не только для обучения, но и для оценки достижения метапредметных и предметных результатов обучения. Но проблема состоит в том, что использование учебных моделей в образовательном процессе у педагогов начальной школы не носит систематический и целенаправленный характер.

¹ Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для

учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

Умение моделировать как метапредметное умение в начале XXI века становится объектом внимания отечественных и зарубежных исследователей в области психологии и дидактики. Особенно актуальным оказалось направление, связанное с использованием моделей и моделирования в математическом образовании, поскольку моделирование является специальным методом и математического исследования, и обучения математике. Анализ работ, выполненных в начале XXI века, позволяет выделить несколько направлений исследования этой проблемы в образовательном дискурсе:

1) визуализация изучаемых понятий с помощью традиционных и компьютерных инструментов как фактор повышения результативности образовательного процесса;

2) обоснование целесообразности раннего приобщения учащихся к методу научного (в частности, математического) моделирования;

3) изучение возможностей развития у учащихся умения самостоятельно создавать учебные модели изучаемых понятий и способов действий. Кратко рассмотрим основные

психолого-педагогические и методические достижения, полученные учеными, разрабатывавшими эти направления.

Направление 1: Визуализация изучаемых понятий с помощью традиционных и компьютерных инструментов как фактор повышения результативности образовательного процесса. Визуализация изучаемых понятий в естественнонаучном образовании как педагогическая идея получает широкое распространение в конце XX – начале XXI века в работах В. А. Далингера², Н. Б. Истоминой³, Р. Mancosu, К. F. Jorgensen, S. A. Pedersen⁴, E. Nardi⁵, Н. А. Резник⁶, С. Е. Царевой⁷ и др, а также в ряде работ авторов данной статьи⁸ [12–14]. Авторы отмечают, что визуализация изучаемых понятий положительно влияет на повышение результативности обучения различного предметному содержанию за счет актуализации образных компонентов мышления.

Кроме непосредственного влияния на эффективность усвоения предметного содержания, использование визуализации позволяет развивать у учащихся репрезентационную гибкость, под которой V. A. DeBellis, G. A. Goldin понимают способность личности

² Далингер В. А., Симонженков С. Д. Методика обучения математике: когнитивно-визуальный подход. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 340 с. URL: <https://urait.ru/bcode/452019>

³ Методика обучения математике в начальной школе / Н. Б. Истомина-Кастровская, И. Ю. Иванова, З. Б. Редько, Т. В. Смолеусова, Н. Б. Тихонова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 301 с. DOI: https://dx.doi.org/10.12737/textbook_5beafd8e271b34.71707438 URL: <http://znanium.com/catalog/product/965277>

⁴ Mancosu P., Jorgensen K. F., Pedersen S. A. (eds) Visualization, explanation and reasoning styles in mathematics. – Norwell: Springer, 2005. – 328 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/1-4020-3335-4>

⁵ Nardi E. Reflections on visualization in mathematics and mathematics education // Fried M., Dreyfus T. (eds)

Mathematics & Mathematics Education: Searching for Common Ground. Advances in Mathematics Education. – Springer, Dordrecht, 2014. – P. 193–222. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7473-5_12

⁶ Резник Н. А. Визуальное мышление в обучении: методические основы обучения математике с использованием средств развития визуального мышления. – Saarbrücken: Lambert Acad. Publ., 2012. – 652 с. URL: http://www.vischool.rxt.ru/texts/monogr/2012_rez-nik_de-visual.pdf

⁷ Царева С. Е. Методика преподавания математики в начальной школе. – М.: Академия, 2014. – 495 с.

⁸ Смолеусова Т. В. Этапы, методы и способы решения задачи // Начальная школа. – 2003. – № 12. – С. 62–67. URL: <https://n-shkola.ru/archive/view/118>

не только репрезентировать поступающую информацию на различных «языках» (вербальных, образных, символических), но и оперативно «перекодировать» информацию с одного «языка» на другой. Это, по мнению авторов, является фундаментом для понимания информации, как в школе, так и в современных научных исследованиях [15]. Способность учащихся к использованию разнообразных репрезентационных форм L. D. English рассматривает как значимый социальный навык, необходимый для ориентации в современной действительности⁹.

Особым способом визуализации в обучении является наглядное представление *существенных сторон* изучаемых понятий, или *визуальное* (наглядное, образное¹⁰) *моделирование*. По мнению исследователей, визуальное моделирование за счет наглядного представления существенных сторон изучаемых понятий становится особо эффективным методом обучения, способствует развитию ассоциативного и креативного мышления, эмоционального интеллекта, учету индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников [12; 13]. При этом для формирования общего (универсального) умения решать любые задачи с различным предметным содержанием и с учетом индивидуальных особенностей целесообразно использование вариативных моделей, построенных с помощью различных знаково-символических средств¹¹ [14]. Рядом исследователей (L. J. Rinaldi, R. Smees, J. Alvarez, J. Simner [16]) изучалось, как цветные инструменты обучения улучшают умение детей

считать («чувство числа»). Проверяли детей в возрасте 6–10 лет ($n = 3236$), которые подвергались воздействию цветных чисел из образовательных инструментов Numicon (Oxford University Press, 2018) или Numberjacks (Ellis, 2006). Эти данные подтверждают модель, в которой инструменты с цветными числами обеспечивают преимущества на разных уровнях численного познания в соответствии с их различными уровнями кросс-модальных отображений [16].

Современные компьютерные инструменты позволяют решить проблему визуального моделирования изучаемых понятий на высоком технологическом уровне. Значимым исследованием, в котором впервые были выработаны принципы проектирования апплетов для проблем образования, стала работа группы ученых университета Колорадо под руководством С. Wieman [17]. В исследовании были сформулированы подходы, которые в настоящее время являются основой для создания электронных средств обучения: динамическое «связывание» объектов, пошаговое представление учебной информации с анимационным сопровождением, возможность манипулирования объектами на экране с помощью компьютерной мыши и др.

В настоящее время моделирование изучаемых понятий с помощью компьютерных инструментов постепенно выходит за пределы решения педагогической задачи запоминания учебного материала и становится средством учебного исследования и экспериментирования¹². Достижения в понимании и измерении

⁹ English L. D. Learning through modelling in the primary years // N. Dawn, L. Hoo (eds.) *Mathematical modeling: from theory to practice*. – Singapore, 2015. – P. 99–124. DOI: https://doi.org/10.1142/9789814546928_0007

¹⁰ Смолеусова Т. В. Наглядные таблицы по математике для начальных классов: пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 2002. – 141 с.

¹¹ Смолеусова Т. В. Этапы, методы и способы решения задачи // *Начальная школа*. – 2003. – № 12. – С. 62–67. URL: <https://n-shkola.ru/archive/view/118>

¹² Сергеев С. И., Урбан М. А. Компьютерная визуализация в математическом образовании как практическая педагогическая задача // *Problems of Education in the 21st Century*. – 2012. – Vol. 49. – P. 95–103.

роли мобильных технологий в образовании на современном этапе осуществляется, как в дидактике, так и в педагогической психологии (M. L. Bernacki, J. A. Greene, H. Crompton [18; 19]).

Направление 2: Обоснование целесообразности раннего приобщения учащихся к методу научного (в частности, математического) моделирования. Основой для исследования вопроса о возможности обучения учащихся приемам научного моделирования является понимание сущности этого метода познания. В исследованиях, посвященных анализу математического моделирования как одного из значимых видов научного моделирования, сущность этого метода представляется в виде циклического процесса по решению жизненной проблемы средствами математики. Например, J. De Lange выделяет следующие этапы: 1) реальная задача в словесном описании; 2) математическая задача; 3) математическое решение; 4) решение реальной задачи [20]. W. Blum, D. Leib вносят важное уточнение в предложенную последовательность этапов, дополняя ее этапом построения реальной модели, или модели, построенной на языке, близком к реальности¹³. Опираясь на научное понимание метода моделирования, современ-

ные исследователи в большинстве своем заявляют о том, что приобщение к этому методу познания возможно только для учащихся, достигших определенного уровня зрелости и не доступно для детей в возрасте 6–10 лет (G. Stillman, J. Brown, P. Galbraith, K. E. D. Ng¹⁴). Однако есть отдельные исследования, в которых представлены результаты экспериментальной работы, подтверждающие возможность освоения элементов математического моделирования учащимися начальных классов (L. D. English¹⁵, R. Lehrer, L. Schauble¹⁶). Важность математического моделирования отмечается авторами также в аспекте междисциплинарного характера этого метода, который может быть применен на стыке обучения в различных предметных областях [21].

Направление 3: Изучение возможностей развития у учащихся умения самостоятельно создавать учебные модели изучаемых понятий и способов действий. В современных психолого-педагогических исследованиях высказываются различные мнения по поводу возможности развития у учащихся умения самостоятельно выполнять моделирование. Многие эксперты пишут о том, что это умение может быть сформировано только у учащихся

¹³ Blum W., Leib D. How do students and teachers deal with modeling problems? // Haines C., Galbraith P., Blum W., Khan S. (eds) Mathematical modelling (ICTMA 12): education, engineering and economics : proc. from the twelfth Intern. conf. on the teaching of math. modelling a. applications. – Chichester, 2007. – P. 222–231.

¹⁴ Stillman G., Brown J., Galbraith P., Ng K. E. D. Research into Mathematical Applications and Modelling // Makar K., Dole S., Visnovska J., Goos M., Bennison A., Fry K. (eds) Research in Mathematics Education in Australasia 2012–2015. – Springer, Singapore, 2016. – P. 281–304. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1419-2_14

¹⁵ English L. D. Learning through modelling in the primary years // Dawn N., Hoe L. (eds.) Mathematical modeling: from theory to practice. – Singapore, 2015. – P. 99–124. DOI: https://doi.org/10.1142/9789814546928_0007

¹⁶ Lehrer R., Schauble L. Learning to play the modeling game // Towards a competence-based view on models and modeling in science education // Upmeier zu Belzen A., Krüger D., van Driel J. (eds) Towards a Competence-Based View on Models and Modeling in Science Education. Models and Modeling in Science Education. – Vol. 12. – Springer, Cham, 2019. – P. 221–236. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-30255-9_13

подросткового возраста¹⁷. Однако в последнее время отмечается тенденция к поиску путей преподавания, с помощью которых можно научить учащихся начальных классов осознанному и самостоятельному моделированию в процессе решения учебно-познавательных и учебно-практических задач [13; 14; 22]. Это умение формируется у учащихся начальных классов в результате использования педагогом моделирования как метода обучения, направленного на формирование у учащихся деятельности моделирования.

В основе выделения компонентов умения моделировать, по мнению большинства исследователей, лежит идея соотнесения учебного и научного моделирования, что позволяет охарактеризовать следующие «простые» умения в составе комплексного умения моделировать: 1) извлечение существенной информации в оригинале, 2) построение модели оригинала, 3) нахождение решения внутри построенной модели, 4) интерпретация результата решения внутри модели на языке оригинала¹⁸ [14].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на интерес зарубежных и отечественных экспертов к проблеме использования моделирования в обучении и основательную разработку отдельных направлений его применения в образовательном процессе, *пока еще остается не решенным вопрос о способах диагностики комплексного умения моделиро-*

вать у учащихся. Отсутствие у педагога возможностей осуществлять мониторинг процесса обучения учащихся моделированию приводит к снижению эффективности работы по формированию умения моделировать и построению индивидуальных образовательных траекторий развития учащихся. В исследовании S. A. S. Algharaibeh [23], которое было направлено на выявление уровней метакогнитивных навыков, было установлено, что мониторинг и оценка данных навыков представляют собой педагогическую проблему, и, как следствие, возникает феномен «когнитивной недостаточности». В психолого-педагогической литературе исследуется также проблема существующей потребности в разработке концептуальной модели обучения, основанной на когнитивном подходе (M. Šimleša, J. Guegan, E. Blanchard, F. Tarpin-Bernard, S. Buisine [24]), объясняющей динамическое взаимодействие между переупорядоченными компонентами информационного потока и фундаментальными когнитивными процессами.

Целью данной статьи является рассмотрение одного из возможных подходов к диагностике комплексного умения моделировать на примере начального обучения математике, который был разработан и апробирован в ходе исследования. Данный подход может быть перенесен на различные предметные области и ступени образования.

¹⁷ Mathematical modeling: from theory to practice / ed.: Lee Ngan Hoe, Ng Kit Ee Dawn. – Singapore: World Sci., 2015. – 256 p. – (Series on mathematics education; vol. 8). ISBN 978-9814546911

¹⁸ Stillman G., Brown J., Galbraith P., Ng K. E. D. Research into Mathematical Applications and Modelling // Makar K., Dole S., Visnovska J., Goos M., Bennison A.,

Fry K. (eds) Research in Mathematics Education in Australasia 2012–2015. – Springer, Singapore, 2016. – P. 281–304. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1419-2_14

Mathematical modeling: from theory to practice / ed.: Lee Ngan Hoe, Ng Kit Ee Dawn. – Singapore: World Sci., 2015. – 256 p. – (Series on mathematics education; vol. 8). ISBN 978-9814546911

Методология исследования

Для достижения поставленной цели с опорой на выполненный теоретический анализ и обобщение его результатов был применен метод педагогического эксперимента, включающего поисковый, констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В ходе поискового этапа после теоретического анализа проблемы разрабатывался и апробировался авторский учебно-методический комплекс по математике для начальных классов, в котором была реализована система заданий по формированию у учащихся умения моделировать. В ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента осуществлялось педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся и учителей, проводились беседы с учащимися и учителями.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента были выполнены проверочные работы по выявлению уровня сформированности умения моделировать у учащихся первых классов контрольной и экспериментальной групп в соответствии с авторским подходом. На формирующем этапе педагогического эксперимента в течение четырех лет с учащимися проводилось обучение с использованием учебных пособий по математике, в которых содержался комплекс заданий по формированию умения моделировать.

Ежегодно на протяжении четырех лет обучения в начальной школе проводились проверочные работы по выявлению достигнутых учащимися уровней сформированности умения моделировать. На контрольном этапе эксперимента проверочная работа была выполнена учащимися четвертых классов контрольной и экспериментальной групп. Для

подтверждения выявленных отличий в результатах выполнения проверочных работ использовался статистический критерий «хи-квадрат».

Исследование проводилось с 2011 по 2019 годы на базе четырех учреждений общего среднего образования Республики Беларусь: гимназии № 10 и № 30 г. Минска, средней школы № 2 д. Боровляны, гимназии г. Заславль. В педагогическом эксперименте принимали участие 430 учащихся начальных классов (226 – в экспериментальных классах, 204 – в контрольных классах).

Выбор школ Республики Беларусь был связан с введением в образовательный процесс начальной школы нового учебно-методического комплекса по учебному предмету «Математика», в основу которого была положена концепция начального обучения математике с использованием учебного моделирования. Образцы учебных пособий разработанного учебно-методического комплекса представлены на официальном сайте Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь¹⁹. В ходе исследования выявлялось, в какой степени использование учебных пособий, направленных на формирование у учащихся умения моделировать, позволяют обеспечить сформированность этого умения у выпускника начальной школы по сравнению с учащимися, которые не обучались по данным учебным пособиям.

В ходе исследования на основе результатов анализа, представленных в психолого-педагогических источниках, определений понятия «учебное моделирование» было сформулировано авторское определение комплексного умения моделировать. Это умение в ис-

¹⁹ Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь. URL: www.adu.by

следовании рассматривается как умение учащихся строить учебные модели изучаемых понятий и способов действий с помощью вариативных средств (вербальных, визуальных, символических). Комплексное умение моделировать является как средством обучения, так и одним из его образовательных результатов.

Далее были изучены подходы экспертов к описанию компонентного состава умения моделировать²⁰ [14; 17] и выделены элемен-

тарные умения, входящие в его состав (таблица 1). Поскольку разработанная процедура диагностики выполнялась на математическом материале, для содержательного наполнения предлагаемых учащимся заданий использовались текстовые арифметические задачи. Работа учащегося над задачей в максимальной степени отражает специфику моделирования в научном познании и позволяет обеспечить соответствие выделенных элементарных умений этапам математического моделирования.

Таблица 1

Элементарные умения в составе комплексного умения моделировать

Table 1

Elementary skills as part of a complex skill to model

Характеристика элементарного умения	Пример выполнения задания при работе над задачей
1. Умение выделить в объекте существенные компоненты, которые будут представляться в модели	Анализируется текст задачи, выбираются ее существенные данные, отмечаются несущественные данные
2. Умение определить вид использованных в анализируемом объекте средств представления данных	Уточняется, что в задаче одна часть данных представлена с помощью чисел (например, количественные характеристики множеств), а другая – с помощью слов (например, отношения между величинами)
3. Умение выбрать средства для построения модели	Принимается решение о выборе средств (например, слова, рисунки или математические символы), с помощью которых будет строиться модель к задаче
4. Умение представить выделенные существенные компоненты с помощью выбранных средств построения модели	Выделенные существенные данные задачи представляются с помощью выбранных средств. В результате учащийся может составить краткую запись, схематический чертеж, выражение и др.
5. Умение преобразовать построенную модель	В построенную модель вносятся изменения для того, чтобы найти способ решения задачи
6. Умение соотнести построенную модель с объектом, который предлагался изначально	Составляется задача, аналогичная исходной задаче по структуре и содержащая такие же величины
7. Умение соотнести построенную модель с другими объектами подобного типа	Составляется задача, аналогичная исходной задаче по структуре, но содержащая другие величины

²⁰ Nardi E. Reflections on visualization in mathematics and mathematics education // Fried M., Dreyfus T. (eds) Mathematics & Mathematics Education: Searching for Common Ground. Advances in Mathematics Education. – Springer, Dordrecht, 2014. – P. 193–222. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7473-5_12

Mathematical modeling: from theory to practice / ed.: Lee Ngan Hoe, Ng Kit Ee Dawn. – Singapore: World Sci., 2015. – 256 p. – (Series on mathematics education; vol. 8). ISBN 978-9814546911

Для разработки конкретных заданий диагностической процедуры учитывалось следующее положение: большой объем освоенных элементарных умений позволяет учащимся выполнить большее количество этапов поиска решения задачи, что и определяет уровень сформированности умения моделировать у учащихся.

В традиционный для начального обучения математике перечень этапов работы над задачей в исследовании были включены шаги, связанные с составлением новых текстов задач, поскольку эта работа, по сути, представляет собой возвращение к реальности, которую может описывать найденное учащимся решение. Это является необходимым для обеспечения соответствия учебного моделирования при решении задачи циклу математического моделирования [20].

В результате был сформирован полный перечень этапов работы над задачей: 1 – составление краткой записи; 2 – построение

наглядной модели (схематического чертежа или рисунка); 3 – запись решения задачи; 4 – составление задачи, аналогичной первоначально предложенной, с теми же величинами; 5 – составление задачи, аналогичной первоначально предложенной, но с другими величинами.

Для осуществления этих шагов учащиеся используют различные элементарные умения, входящие в состав комплексного умения моделировать. Выполнение этапов с первого по третий требует использования первых пяти элементарных умений. Для осуществления четвертого и пятого шагов учащимся необходимы шестое и седьмое элементарные умения (таблица 1).

В таблице 2 представлены задания, разработанные в исследовании для диагностики комплексного умения моделировать.

Таблица 2

Задания для диагностики комплексного умения моделировать (при работе над задачей)

Table 2

Tasks for the diagnostics of complex skill to model

Вид задания	Максимальный балл за задание
Составить краткую запись к предложенной задаче	2
Построить наглядную модель к предложенной задаче (схематический чертеж или схематический рисунок)	2
Записать решение предложенной задачи	2
Составить задачу, аналогичную предложенной задаче по структуре, с такими же величинами	2
Составить задачу, аналогичную предложенной задаче по структуре, но с другими величинами	2

Для количественной обработки результатов выполнение каждого задания оценива-

лось в 2 балла. При принятии решения о количестве баллов, которое можно начислить учащемуся за выполнение отдельного задания,

учитывалась не трудность этого задания, а степень овладения навыком по его выполнению. На наш взгляд, для формирования умения моделировать усвоение всех видов заданий в определенной мере равноценно. Максимальное количество баллов, которое могло быть получено в ходе использования процедуры диагностики, было равно 10. При этом балл за каждое отдельное задание мог быть снижен до 1, если это задание выполнялось не в полном объеме. В результате по количеству начисленных баллов определялся уровень сформированности комплексного умения моделировать: 1 – низкий (1–2 балла); 2 – ниже среднего (3–

4 балла); 3 – средний (5–7 баллов); 4 – выше среднего (8–10 баллов).

Результаты исследования

На констатирующем этапе педагогического эксперимента первоклассники контрольной и экспериментальной групп в конце первого полугодия выполнили проверочные работы для определения уровня сформированности комплексного умения моделировать до экспериментального обучения.

Результаты выполненной диагностики с использованием процедуры, описанной в предыдущем разделе статьи, показаны в таблице 3.

Таблица 3

Результаты учащихся первых классов в начале экспериментального обучения

Table 3

The results of first-grade students at the beginning of experimental learning

Выборка	Количество учащихся на каждом уровне				Количество учащихся
	1	2	3	4	
Экспериментальная	129	74	17	6	226
	57 %	33 %	7 %	3 %	100 %
Контрольная	110	66	23	5	204
	54 %	33 %	11 %	2 %	100 %

Для подтверждения отсутствия статистически значимых отличий в уровне сформированности умения моделировать у учащихся экспериментальной и контрольной групп перед экспериментальным обучением был применен статистический критерий «хи-квадрат» ($\chi^2_{эмт}$ равен 1,84; $\chi^2_{кр}$ для трех степеней свободы и уровне значимости $\alpha = 0,05$ равен 7,82; получаем $\chi^2_{эмт} < \chi^2_{кр}$).

В ходе экспериментального обучения в течение четырех лет учащиеся экспериментальных классов использовали новые учебные пособия по математике для школ Республики Беларусь, в которых содержались задания, направленные на формирование комплексного умения моделировать. В конце каждого

года обучения выполнялась диагностика уровня сформированности умения моделировать по разработанной в исследовании процедуре.

Приведем пример задачи, предложенной четвероклассникам для диагностики умения моделировать: «В магазине родители купили 3 одинаковые по массе емкости с белой краской, 5 одинаковых по массе емкостей с красной краской и 4 одинаковые по массе емкости с зеленой краской. Одна емкость с красной краской была на 2 кг тяжелее одной емкости с белой краской. Сколько всего килограммов белой краски купили, если масса купленной белой и красной краски была равна 66 кг?»

К данной задаче были предложены диагностические задания:

Задание 1. Составь к данной задаче краткую запись.

Задание 2. Построй к данной задаче схематический чертеж или рисунок.

Задание 3. Запиши решение данной задачи.

Задание 4. Составь и запиши задачу с подобным сюжетом (про покупку краски), чтобы она имела такое же решение.

Задание 5. Составь и запиши задачу с другим сюжетом (не про покупку краски), чтобы она имела такое же решение.

Приведем пример выполнения некоторых заданий четвероклассником (рисунки 1, 2, 3).

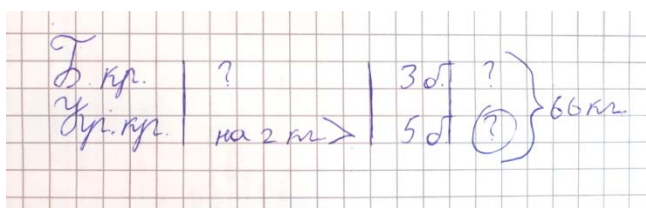


Рис. 1. Задание 1, выполненное учащимся (краткая запись задачи)

Fig. 1. Exercise 1 completed by student (problem summary)

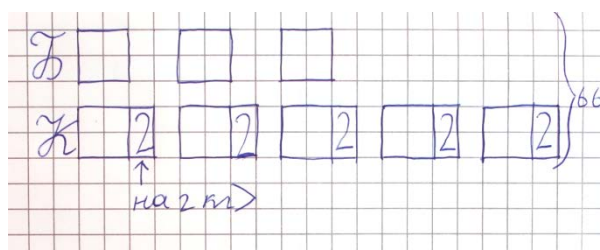


Рис. 2. Задание 2, выполненное учащимся (схематическая модель задачи)

Fig. 2. Exercise 2 completed by student (schematic model of the problem)

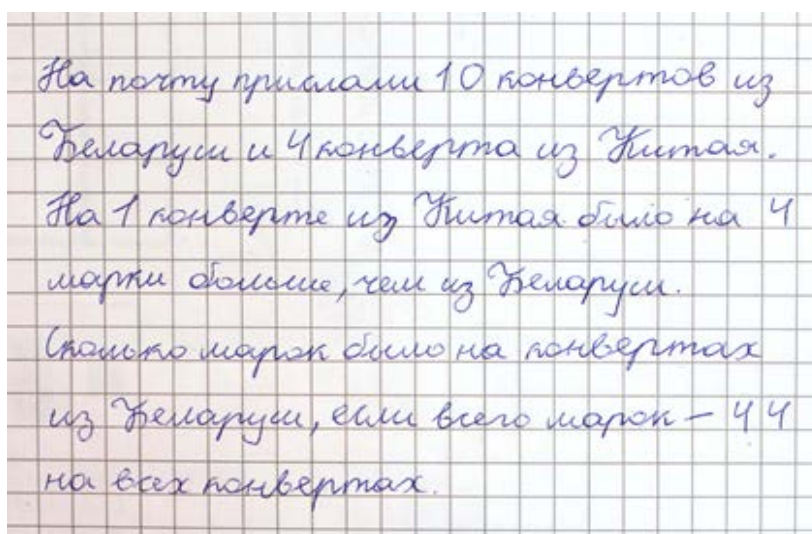


Рис. 3. Задание 5, выполненное учащимся (аналогичная задача с другим сюжетом)

Fig. 3. Exercise 5 completed by student (similar problem with a different plot)

Результаты выполнения проверочных работ выпускниками начальной школы показаны в таблице 4.

Таблица 4

Результаты учащихся четвертых классов в конце экспериментального обучения

Table 4

The results of the fourth grade students at the end of experiential learning

Выборка	Количество учащихся на каждом уровне				Количество учащихся
	1	2	3	4	
Экспериментальная	50	70	77	29	226
	22 %	31 %	34 %	13 %	100 %
Контрольная	88	59	43	14	204
	43 %	29 %	21 %	7 %	100 %

Наличие статистически значимых отличий в уровне сформированности умения моделировать у выпускников начальной школы в экспериментальной и контрольной группах после экспериментального обучения было подтверждено с помощью критерия «хи-квадрат» ($\chi^2_{эмт}$ равен 25,2; $\chi^2_{кр}$ для трех степеней свободы и уровне значимости $\alpha = 0,05$ равен 7,82; получаем $\chi^2_{эмт} > \chi^2_{кр}$).

В результате применения авторского подхода к диагностике комплексного умения моделировать был определен уровень сформированности этого умения у каждого учащегося в контрольной и экспериментальной выборке, что позволяет педагогу наметить пути индивидуальной работы по развитию младших школьников с целью обеспечения их подготовленности к продолжению изучения математики на следующей ступени образования.

Заключение

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

– в психолого-педагогических исследованиях, выполненных в начале XX века, проблема применения моделирования в обучении

рассматривается в трех основных направлениях: эффективность применения визуального моделирования как средства обучения, целесообразность формирования у обучающихся деятельности моделирования, возможность развития у обучающихся умения самостоятельно моделировать;

– умение моделировать является средством обучения и одним из его образовательных результатов; его можно определить как комплексное умение учащихся строить учебные модели изучаемых понятий и способов действий с помощью вариативных средств (вербальных, визуальных, символических);

– в состав комплексного умения моделировать входят выделенные в исследовании элементарные умения, соответствующие этапам научного моделирования; овладение комплексным умением моделировать зависит от овладения учащимися элементарными умениями, входящими в его состав;

– авторский подход к диагностике комплексного умения моделировать (выполнен на математическом материале) основан на идее определения уровня сформированности этого умения в соответствии с объемом освоенных учащимися элементарных умений, являющихся компонентами умения моделировать;



разработанная процедура диагностики основана на выполнении учащимися диагностических заданий при работе с текстовой арифметической задачей;

– разработанная процедура покомпонентной диагностики комплексного умения

моделировать была апробирована в рамках педагогического эксперимента, в ходе которого подтверждена эффективность использования в образовательном процессе учебных пособий по математике, направленных на формирование комплексного умения моделировать у учащихся начальных классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments // *Journal of Educational Computing Research*. – 2019. – Vol. 57 (4). – P. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>
2. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: tendencies of contemporary development // *XLinguae*. – 2019. – Т. 12, № 4. – С. 212–218. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
3. Ивлев В. Ю., Ивлева М. Л., Иноземцев В. А. Когнитивная революция как фактор становления новой эпистемологической парадигмы и методологии исследования знания в современной науке // *Известия Московского государственного технического университета МАМИ*. – 2013. – Т. 6, № 1. – С. 91–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20799316>
4. Трофимов В. М. Что есть точное знание и как оно обеспечивается в когнитивных процессах // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – Т. 8, № 4. – С. 141–157. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605575>
5. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 6. – С. 52–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41586633>
6. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication // *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11 (3). – P. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
7. Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments // *Journal of Educational Computing Research*. – 2019. – Vol. 57 (4). – P. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>
8. Hamada M., Hassan M. An Interactive Learning Environment for Information and Communication Theory // *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*. – 2017. – Vol. 13 (1). – P. 35–59. DOI <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00603a>
9. Nancy W., Parimala A., Merlin L. M. Livingston Advanced Teaching Pedagogy As Innovative Approach In Modern Education System // *Procedia Computer Science*. – 2020. – Vol. 172. – P. 382–388. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.059>
10. Chekour M., Laafou M., Janati-Idrissi R. What are the adequate pedagogical approaches for teaching scientific disciplines? Physics as a case study // *Journal of Educational and Social Research*. – 2018. – Vol. 8 (2). – P. 141–148. DOI: <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0025>
11. Цукерман Г. А., Клещ Н. А. Понимание понятийного текста и владение понятиями // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 19–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220302> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898528>



12. Смолеусова Т. В. Наглядно-образное справочное пособие «Наглядные таблицы по математике» для формирования УУД // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2016. – Т. 7, № 1. – С. 118–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25606060>
13. Urban M., Murauyova H., Gadzaova S. Didactic principles of visualization of mathematical concepts in primary education // *Pedagogika*. – 2017. – Vol. 127 (3). – P. 70–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.40> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35703141>
14. Смолеусова Т. В. Вариативность моделирования в образовании как условие реализации требований ФГОС // *Сибирский учитель*. – 2015. – № 6. – С. 55–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25625645>
15. DeBellis V. A., Goldin G. A. Affect and Meta-Affect in Mathematical Problem Solving: a Representational Perspective // *Educational Studies in Mathematics*. – 2006. – Vol. 63. – P. 131–147. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9026-4>
16. Rinaldi L. J., Smees R., Alvarez J., Simner J. Do the Colors of Educational Number Tools Improve Children’s Mathematics and Numerosity? // *Child Development*. – 2020. – Vol. 91 (4). – P. e799–e813. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.13314>
17. Wieman C., Perkins K. Transforming physics education // *Physics Today*. – 2005. – Vol. 58 (11). – P. 36–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1063/1.2155756>
18. Bernacki M. L., Greene J. A., Crompton H. Mobile Technology, Learning, and Achievement: Advances in Understanding and Measuring the Role of Mobile Technology in Education // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 60. – P. 101827. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827>
19. Walkington C., Bernacki M. L. Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions // *Journal of Research on Technology in Education*. – 2020. – Vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757>
20. De Lange J. Mathematical literacy for living from OECD-PISA perspective // *Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics*. – 2006. – Vol. 25. – P. 13–37. URL: <http://www.human.tsukuba.ac.jp/~mathedu/2503.pdf>
21. Doğan M., Gürbüz R, Çavuş Erdem Z, Şahin S. Using mathematical modeling for integrating STEM disciplines: a theoretical framework // *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*. – 2019. – Vol. 10 (3). – P. 628–653. DOI: <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.502007>
22. Каменкова Н. Г., Некрасова С. А. Формирование умения моделирования в процессе вычислительной деятельности младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2020. – Т. 11, № 1. – С. 109–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42553906>
23. Algharaibeh S. A. S. Metacognitive Skills as Predictors of Cognitive Failure // *American Journal of Applied Psychology*. – 2017. – Vol. 6 (3). – P. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.ajap.20170603.11>
24. Šimleša M., Guegan J., Blanchard E., Tarpin-Bernard F., Buisine S. The Flow Engine Framework: A Cognitive Model of Optimal Human Experience // *Europe's Journal of Psychology*. – 2018. – Vol. 14 (1). – P. 232–253. DOI: <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i1.1370>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.09)

Maria Anatolyevna Urban

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Natural Sciences,
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic
of Belarus.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8614-4077>

E-mail: maria.urban62@gmail.com

Tatiana Viktorovna Smoleusova

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Primary Education,
Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of
Educators, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2610-6754>

E-mail: smoleusova@mail.ru

Characteristics and sub-skills of mathematical modeling in the mathematics curriculum for primary schools

Abstract

Introduction. *The article addresses the issue of targeted use of modeling in education. The purpose of the research is to clarify the characteristics and components (elementary sub-skills) of a complex skill of modeling in the contemporary mathematics primary education.*

Materials and Methods. *The study used the following research methods: theoretical analysis of contemporary international and Russian scholarly literature on using modeling in educational process; educational action research in order to test the approach to assessment of modeling skills; methods of mathematical statistics for processing the experimental data.*

Results. *The article presents the authors' approach to component assessment of the complex skill of modeling (with the main focus on teaching mathematics in the primary school). Moreover, it reviews contemporary psychological and educational literature on the problem of targeted use of educational modeling, which is considered both as a means of learning and its outcome. The authors proposed a definition of modeling and identified and described its elementary sub-skills. The authors developed, described and experimentally verified the approach to component evaluation of the complex skill of modeling.*

Conclusions. *The approach to evaluation of the complex modeling skill allows to assess the level of its development in primary schoolchildren.*

Keywords

Modeling in education; Visual modeling; Complex modeling skills; Evaluation of modeling skills; Teaching mathematics in the primary school.

REFERENCES

1. Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research trends and features of critical thinking studies in e-learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, vol. 57 (4), pp. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>



2. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: Tendencies of contemporary development. *XLinguae*, 2019, vol. 12 (4), pp. 212–218. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
3. Ivlev V. Y., Ivleva M. L., Inozemtsev V. A. Cognitive revolution as a factor in the formation of a new epistemological paradigm and methodology of the study of knowledge in modern science. *Izvestiya Moskovskogo Gosudarstvennogo Tehnicheskogo Universiteta MAMI*, 2013, vol. 6 (1), pp. 91–99. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20799316>
4. Trofimov V. M. What is the exact knowledge and how it is produced in the cognitive processes. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 141–157. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605575>
5. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. The phenomenon of social information in education: Modern research practices (a critical review). *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (6), pp. 52–71. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41586633>
6. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (3), pp. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
7. Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research trends and features of critical thinking studies in e-learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, vol. 57 (4), pp. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>
8. Hamada M., Hassan M. An interactive learning environment for information and communication theory. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 2017, vol. 13 (1), pp. 35–59. DOI: <http://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00603a>
9. Nancy W., Parimala A., Merlin L. M. Livingston advanced teaching pedagogy as innovative approach in modern education system. *Procedia Computer Science*, 2020, vol. 172, pp. 382–388. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.059>
10. Chekour M., Laafou M., Janati-Idrissi R. What are the adequate pedagogical approaches for teaching scientific disciplines? Physics as a case study. *Journal of Educational and Social Research*, 2018, vol. 8 (2), pp. 141–148. DOI: <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0025>
11. Tsukerman G. A., Klesch N. A. Understanding conceptual texts and mastering concepts. *Psychological Science And Education*, 2017, vol. 22 (3), pp. 19–27. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220302> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898528>
12. Smoleusova T. V. Visual reference guide “Visual tables in mathematics” for the formation of universal educational actions. *Herzen Readings. Primary Education*, 2016, vol. 7 (1), pp. 118–121. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25606060>
13. Urban M., Murauyova H., Gadzaova S. Didactic principles of visualization of mathematical concepts in primary education. *Pedagogika*, 2017, vol. 127 (3), pp. 70–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.40> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35703141>
14. Smoleusova T. V. Variability of modeling in education as a condition for implementing the requirements of the federal state budget. *Sibirskiy Uchitel*, 2015, no. 6, pp. 55–57. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25625645>
15. DeBellis V. A., Goldin G. A. Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 2006, vol. 63, pp. 131–147. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9026-4>



16. Rinaldi L. J., Smees R., Alvarez J., Simmer J. Do the colors of educational number tools improve children's mathematics and numerosity? *Child Development*, 2020, vol. 91 (4), pp. e799-e813. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.13314>
17. Wieman C., Perkins K. Transforming physics education. *Physics Today*, 2005, vol. 58 (11), pp. 36–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1063/1.2155756>
18. Bernacki M. L., Greene J. A., Crompton H. Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology*, 2020, vol. 60, pp. 101827. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827>
19. Walkington C., Bernacki M. L. Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of Research on Technology in Education*, 2020, vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757>
20. De Lange J. Mathematical literacy for living from OECD-PISA perspective. *Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics*, 2006, vol. 25, pp. 13–37. URL: <http://www.human.tsukuba.ac.jp/~mathedu/2503.pdf>
21. Doğan M., Gürbüz R., Çavuş Erdem Z., Şahin S. Using mathematical modeling for integrating STEM disciplines: A theoretical framework. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2019, vol. 10 (3), pp. 628–653. DOI: <https://doi.org/10.16949/turkbilm.502007> .
22. Kamenkova N. G., Nekrasova S. A. Formation of modeling skills in the process of computing activity of primary school children. *Herzen Readings. Primary Education*, 2020, vol. 11 (1), pp. 109–119. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42553906>
23. Algharaibeh S. A. S. Metacognitive skills as predictors of cognitive failure. *American Journal of Applied Psychology*, 2017, vol. 6 (3), pp. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.ajap.20170603.11>
24. Šimleša M., Guegan J., Blanchard E., Tarpin-Bernard F., Buisine S. The flow engine framework: A cognitive model of optimal human experience. *Europe's Journal of Psychology*, 2018, vol. 14 (1), pp. 232–253. DOI: <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i1.1370>

Submitted: 28 March 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Н. А. Матвеева, В. В. Кулиш, И. Р. Лазаренко

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.10)

УДК 378.637

Влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы

Н. А. Матвеева, В. В. Кулиш, И. Р. Лазаренко (Барнаул, Россия)

Проблема и цель. В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования по проблеме обеспечения качества общего среднего образования, самой массовой ступени образования. Цель статьи – выявить влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы.

Методология. Эмпирическое исследование проведено методом анализа документов, в качестве единиц анализа выбраны сайты школ Алтайского края, выпускники которых получили максимальные и минимальные баллы ЕГЭ в 2018 году. Проанализирован кадровый состав педагогического коллектива школ по показателям «образование» и «повышение квалификации». Проведен анализ базового профессионального образования учителей-предметников, обеспечивших достижение выпускниками школ максимальных и минимальных баллов ЕГЭ. Использован сравнительный метод для выявления роли учителей, выпускников профильного педагогического университета и других вузов в достижении результатов обучения выпускников школ.

Результаты. В статье выявляются особенности влияния качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы. Подчеркивается роль базового образования учителя, полученного в региональном профильном педагогическом университете, в получении выпускниками школы максимальных и минимальных баллов ЕГЭ по отдельным предметам. На примере Алтайского края выявляется дифференциация влияния фактора базового педагогического образования учителя на результаты обучения выпускников школ по образовательным округам. Формулируются выводы и практические рекомендации по эффективному использованию потенциала профильного педагогического университета в обеспечении качества среднего общего образования в регионе.

Заключение. Установлена связь между базовым образованием учителя-предметника и результатами обучения выпускника школы. Доказана положительная роль профильного педагогического образования учителя в обеспечении качества среднего образования.

Матвеева Наталья Александровна – доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: matveeva_n_a@mail.ru

Кулиш Виталий Валерьевич – кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии, политологии и экономики, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: vitalii.kulich@mail.ru

Лазаренко Ирина Рудольфовна – доктор педагогических наук, профессор, ректор, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: irlazarenko2013@gmail.com

Ключевые слова: педагогическое образование; качество педагогического образования; базовое профессиональное образование учителя; профильный педагогический университет; выпускник педагогического университета; качество среднего общего образования; результативность обучения выпускника школы.

Постановка проблемы

В современных условиях развития системы образования нарастают тенденции депрофессионализации учительства, вектор общественного мнения все чаще направляется на идею «учить может каждый», «базовое педагогическое образование необязательно». И если совсем недавно эти тезисы даже не были предметом общественной и научной дискуссии, то сегодня требуются аргументы в защиту профессионального образования учителя. В этих условиях исследование роли учителя, имеющего профильное педагогическое образование, в обеспечении качества среднего общего образования как самой массовой ступени образовательной системы приобретает стратегическое значение как для развития самой системы образования в России и за рубежом, так и для определения и реализации жизненных перспектив целого молодого поколения.

Вопросы качества общего и профессионального образования, условий его обеспечения, социальной эффективности и роли учительства как специфической профессиональной группы рассматриваются отечественными и зарубежными исследователями как глобальные социальные проблемы¹. В новейших пси-

холого-педагогических и социальных исследованиях целый ряд зарубежных исследователей (Y. Cao, B. L. Nielsen, P. Mak, E. E. Sin и др.) выделяют проблему реализации компетентностного подхода к подготовке учителя, его профессиональной деятельности и оценке результативности обучения. Ученые Y. Cao, B. L. Nielsen и др. анализируют исследовательские, социальные, эмоциональные и межкультурные компетенции учителя как обязательные характеристики профессиональной деятельности [1; 2]. P. Mak подчеркивает влияние программы повышения квалификации на компетентность учителей [3]. E. E. Sin и др. оценивают внедрение компетентностного подхода в педагогическое образование как следствие интеграции в мировую систему образования².

В современных зарубежных педагогических и психолого-педагогических исследованиях обозначена проблема связи качества профессиональной подготовки учителя и индивидуальных достижений обучающихся (E. Myrberg, G. Szumski, A. Ansari, R. Gilar-Corbi, M. Bhai и др.). Следует отметить, что авторы рассматривают преимущественно прикладные аспекты этой проблемы. Так, E. Myrberg исследует влияние специализации учителя на успеваемость учащихся по чтению

¹ Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования: коллективная монография / под ред. А. М. Осипова. – Великий Новгород; Москва, 2015. – 300 с.

Зарубежная социология образования: коллективная монография / под ред. А. М. Осипова. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2014. – 346 с.

² Sin E. E., Toroev Y. T., Mitalipov K. M., Borkoshov M. M., Abdullaev R. M. Introduction of Competence-Based Approach into the Teaching Staff Training System as a Consequence of Integration into the Global Educational System // Popkova E. (eds) Growth Poles of the Global Economy: Emergence, Changes and Future Perspectives. Lecture Notes in Networks and Systems. – Springer, Cham, 2019. – Vol. 73. – P. 977–984. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15160-7_97

[4], G. Szumski выявляет связь между Я-концепцией учителя и математическими достижениями учеников [5], R. Gilar-Corbi исследует структурную модель академических достижений успевающих и неуспевающих студентов [6]. В работе M. Bhai и других в более обобщенном виде анализируется связь между характеристиками преподавателя и академической успеваемостью обучающихся [7]. A. Ansari в своем исследовании ставит проблему еще шире, не ограничиваясь показателями академической успеваемости, он акцентирует внимание в целом на качестве взаимодействия учителя и ребенка в классе [8].

В отечественной социальной науке, в трудах А. М. Осипова, Н. А. Матвеевой, В. С. Собкина, Г. Е. Зборовского и других исследователей в плоскости научной дискуссии обсуждаются вопросы качества и содержания педагогического образования, социальной роли учителя и содержания его труда, порожденная вызовами догоняющей модернизации системы российского образования и нарастающими издержками управленческих информационных потоков³ [9–11]. Вопрос о роли профильного педагогического университета в подготовке кадров для системы образования не сходит с повестки дня⁴, несмотря на то что негативные последствия догоняющей модернизации и попыток депрофессионализации учительства уже выявлены в ходе конкретных

региональных исследований и осмыслены на теоретическом уровне [12; 13].

В контексте задач повышения качества педагогических кадров для нужд российских регионов А. А. Веряевым, И. Р. Лазаренко, В. М. Лопаткиным и другими исследователями анализируются современные теоретические и практические проблемы непрерывного педагогического образования⁵. Н. А. Матвеева рассматривает качество педагогического образования через призму оценок молодых учителей и администрации школы [14]. Р. С. Наговицин анализирует непрерывное педагогическое образование в системе «школа – колледж – вуз» [15]. Т. Базарова в составе научного коллектива предприняла попытку оценить современное состояние и перспективы развития непрерывного педагогического образования в целом [16].

Непосредственно в Алтайском крае целевым ориентиром исследователей и практиков уже более 15 лет является исследование условий обеспечения качественного среднего образования как самой массовой ступени образования, преодоление институциональных барьеров его доступности в регионе⁶ [17].

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме обеспечения качества общего среднего образования как самой массовой ступени образования показы-

³ Информация в управлении образованием: теоретические проблемы: коллективная монография – 2-е издание, исправленное и дополненное / Бояджиева П. А., Воронцов Я. А., Осипов А. М. [и др.]. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. – 215 с.

Sobkin V., Belova O. The quality of pedagogical education through students' eyes // Russian Education and Society. – 2011. – Vol. 53 (11). – P. 26–38.

⁴ Педагогические кадры – основа инновационного развития образования: коллективная монография / под

ред. Л. М. Растовой. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. – 252 с.

⁵ Современные проблемы непрерывного педагогического образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Веряева, И. Р. Лазаренко. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 346 с.

⁶ Матвеева Н. А., Юртаев Н. И. Мониторинговые исследования системы образования Алтайского края: Оценка доступности качественного общего полного среднего образования в рамках учреждений общего и начального профессионального образования. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. – 74 с.

вает, что, с одной стороны, ее современное решение имеет существенную теоретико-методологическую основу, а с другой, – до сих пор эмпирически не определена связь результативности обучения в школе с профессиональным образованием учителя. Цель настоящей статьи – выявить влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы.

Методология исследования

Для решения исследовательской проблемы коллективом учебной научно-исследовательской лаборатории «Социология народного образования» Алтайского государственного педагогического университета было проведено прикладное эмпирическое исследование. Непосредственно целью эмпирического исследования было выявление роли учителей, выпускников профильного педагогического университета и других вузов в достижении результатов обучения выпускников школ.

Основными задачами эмпирического исследования стали:

1. Выявить долю учителей-выпускников АлтГПУ в общей численности учителей, подготовивших выпускников средних общеобразовательных школ с максимальными и минимальными баллами ЕГЭ по отдельным предметам.
2. Установить наличие/отсутствие связи между показателями «получение учителем-предметником базового профессионального образования в АлтГПУ» и «получение максимальных баллов ЕГЭ выпускником школы», «получение минимальных баллов ЕГЭ выпускником школы».
3. Выявить распределение учителей-предметников и школ, выпускники которых получили максимальные и минимальные

баллы ЕГЭ, по образовательным округам Алтайского края.

В качестве объекта эмпирического исследования определено влияние факторов уровня и качества базового образования учителей на результаты ЕГЭ выпускников средних общеобразовательных школ. Предметом эмпирического исследования стала роль учителей-выпускников АлтГПУ в достижении высоких и низких результатов ЕГЭ выпускниками средних общеобразовательных школ Алтайского края в 2018 г.

В ходе эмпирического исследования проверялись следующие рабочие гипотезы:

1. Большинство учителей-предметников, работающие в школах, подготовивших выпускников с максимальным баллом ЕГЭ по отдельным предметам, являются выпускниками АлтГПУ.
2. Большинство учителей-предметников, работающие в школах, подготовивших выпускников с минимальным баллом ЕГЭ по отдельным предметам, не являются выпускниками АлтГПУ.
3. Существует корреляционная связь между показателями «получение учителем-предметником базового профессионального образования в АлтГПУ» и «получение максимальных баллов ЕГЭ выпускником школы», «получение минимальных баллов ЕГЭ выпускником школы».
4. Количество учителей-предметников и школ, выпускники которых получили максимальные и минимальные баллы ЕГЭ, распределяются по образовательным округам Алтайского края неравномерно.

Выбор метода и технологии сбора социальной информации для решения задач эмпирического исследования был определен исследовательской группой с учетом ряда обстоятельств:

– необходимо было охватить максимальное количество школ Алтайского края, выпускники которых получили максимальные и минимальные (ниже порогового значения) баллы ЕГЭ;

– необходимо было собрать количественные данные и подвергнуть их математической обработке;

– данные необходимо было получить из открытых достоверных источников;

– необходимо было исключить субъективную оценку того, кто персонально из учителей-предметников подготовил выпускника с максимальными или минимальными баллами ЕГЭ;

– необходимо было учесть сложившуюся практику подготовки к ЕГЭ несколькими учителями-предметниками в различных формах обучения: уроки, консультации, курсы, репетиторство;

– данные необходимо было собрать без использования административного ресурса региональных и муниципальных органов управления образованием.

Исходя из поставленных задач эмпирического исследования и с учетом всех названных обстоятельств, для сбора социальной информации был выбран метод «анализ документов». В качестве социального документа использовался официальный сайт школы. На официальном сайте школы анализировался раздел «Сведения об образовательной организации», страница «Руководство. Педагогический (научно-педагогический) состав» (директор школы, заместители директора, педагогический коллектив). Эти страницы сайтов школ универсальны, в обязательном порядке содержат сведения об образовании, повышении квалификации и должности учителей с указанием преподаваемых предметов. В ряде случаев для

получения уточняющей информации использовались страницы учебно-методического объединения школ, личные страницы учителей-предметников.

В ходе эмпирического исследования были проанализированы сайты всех школ Алтайского края, выпускники которых получили максимальные и минимальные баллы ЕГЭ в 2018 году. В каждой школе проведен подсчет общего числа учителей каждого предмета, по которому выпускники получили максимальные или минимальные баллы ЕГЭ. Сформировано два массива количественных данных: «Учителя-предметники школ, подготовившие выпускников с максимальными баллами ЕГЭ», «Учителя-предметники школ, подготовившие выпускников с минимальными баллами ЕГЭ». В каждом массиве из общего числа учителей отдельных предметов выделены подгруппы по показателям «закончившие АлтГПУ», «закончившие другие вузы». Дополнительно школы с максимальными и минимальными баллами ЕГЭ и учителя-предметники, входящие в состав педагогического коллектива этих школ, сгруппированы по образовательным округам Алтайского края.

Полученные данные позволяют в полном объеме проверить рабочие гипотезы и решить задачи исследования.

В настоящей статье представлены основные результаты проведенного в апреле-июне 2019 года прикладного эмпирического исследования.

Первичные данные статистики, которыми располагал исследовательский коллектив, указывают на то, что в 2018 г. в Алтайском крае было 68 школ, выпускники которых получили максимальные баллы ЕГЭ и 111 – выпускники которых получили минимальные баллы (таблица 1).

Таблица 1

Выборочная совокупность школ с максимальными и минимальными баллами ЕГЭ

Table 1

A sample of schools with the highest and minimum USE scores

Школы	Кол-во школ	Из них включенных в выборочную совокупность	Кол-во школ, в %	Кол-во выпускников	Кол-во учителей-предметников
с max баллами ЕГЭ	68	60	88	161	531
с min баллами ЕГЭ	111	102	92	134	307

Анализ выборочной совокупности школ показывает, что в крае нет школ, в которых одновременно выпускники демонстрируют и максимальные, и минимальные результаты. В ходе исследования были проанализированы официальные сайты всех школ. Школы, на сайтах которых не оказалось требуемой информации, из выборочной совокупности исключены. В итоге в выборочную совокупность исследования вошли 60 и 102 школы с максимальными и минимальными баллами ЕГЭ соответственно.

Таким образом, выборочная совокупность исследования составила 88 % школ с максимальными баллами ЕГЭ и 92 % школ с минимальными баллами от генеральной совокупности школ. Это указывает на сплошной тип выборки единиц анализа и репрезентативный характер исследования в масштабах региона.

Результаты исследования

В современных условиях функционирования системы общего среднего образования результаты ЕГЭ являются основным показателем качества подготовки выпускника средней общеобразовательной школы. Баллы ЕГЭ – результат усилий и взаимодействия всех субъектов образования: обучающихся, учителей,

администрации школы, родителей. Особую роль в процессе подготовки к ЕГЭ играет фактор профессионализма учителей. В качестве объективного количественного показателя профессионализма современного учителя выступает «вуз, в котором получено базовое образование».

В ходе эмпирического исследования выявлено, что подготовку 161 выпускника школ Алтайского края, получивших максимальные баллы ЕГЭ по отдельным предметам, вели 531 учителя-предметника (таблица 1). Подготовку 134 выпускников школ, не преодолевших порог по отдельным предметам, вели 313 учителей-предметников. Эти данные показывают, что в среднем подготовку выпускника, получившего максимальные баллы, осуществляет на одного учителя больше, чем подготовку выпускника, получившего минимальные баллы. Можно с определенной долей уверенности сказать, что в крупных школах со сформированным коллективом учителей-предметников, наличием методических объединений, подготовка выпускников к ЕГЭ идет успешнее.

Анализируя соотношение количества учителей-предметников и количества выпускников, получивших максимальные баллы по

отдельным предметам, можно выявить следующие особенности (таблица 2). Результаты исследования показывают, что соотношение учителей-предметников и лучших выпускников существенно различается по отдельным

предметам. Так, большее количество учителей-предметников приходится на выпускников, получивших максимальные баллы по русскому языку (в среднем – 3,5), английскому языку (6,6), литературе (4,9), обществознанию (4,7), истории (2,9).

Таблица 2

Распределение школ и выпускников с максимальными баллами ЕГЭ по предметам

Table 2

Distribution of schools and graduates with maximum USE scores in subjects

	Всего	Русский язык	Математика (профиль)	Английский язык	Литература	История	Обществознание	Физика	Информатика и ИКТ	Французский язык
Кол-во школ	60*	39	5	10	11	22	7	8	4	1
Кол-во выпускников	161	60	19	13	13	29	7	11	6	3
Кол-во учителей	531	209	32	86	57	83	33	18	11	2

Прим.: Значение графы «всего» меньше суммы значений граф по строке «число школ», поскольку в одной школе могли быть достигнуты максимальные баллы ЕГЭ по различным предметам.

Note: The value of the “total” column is less than the sum of the values of the “number of schools” column, since the maximum use scores in various subjects could be achieved in one school.

По-видимому, успех выпускников по этим предметам – результат коллективных усилий педагогов. Максимальные баллы выпускников, полученные по другим предметам, – продукт практически индивидуальной работы учителя с учеником. Результаты исследования показывают, что на выпускников, получивших максимальные баллы по математике, приходится в среднем 1,9 учитель-предметник; физике – 1,6; информатике – 1,8; французскому языку – 0,6. Такие различия указывают, с одной стороны, на разные стратегии подготовки к ЕГЭ по отдельным предметам в школах Алтайского края, с другой, –

на значимость уровня образования, квалификации каждого учителя в достижении высоких результатов обучения выпускниками школ.

Результаты исследования позволяют проследить, проявляются ли эти особенности в школах, выпускники которых не прошли минимальный порог знаний по отдельным предметам (таблица 3). Следует отметить, что выпускники школ Алтайского края не достигли порогового значения баллов ЕГЭ только по двум предметам – русскому языку и математике.

Таблица 3

Распределение школ и выпускников с минимальными баллами ЕГЭ по предметам

Table 3

Distribution of schools and graduates with minimum exam scores in subjects

	Всего	Русский язык	Математика (профиль)
Кол-во школ	102*	9	102
Кол-во выпускников	134	9	125
Всего учителей	307	24	283

Прим.: Значение графы «всего» меньше суммы значений граф по строке «число школ», поскольку в одной школе могли быть достигнуты минимальные баллы ЕГЭ как по математике, так и по русскому языку.

Note: The value of the “total” column is less than the sum of the values of the graph for the “number of schools” line, since one school could achieve the minimum use scores in both mathematics and Russian.

Очевидно, что школы с максимальными и минимальными результатами выпускников – это разные кластеры системы общего среднего образования Алтайского края. Тенденция поляризации средних общеобразовательных школ региона по качеству процесса и результату обучения была выявлена нами еще в начале 2000-х годов в ходе мониторингового социологического исследования [24]. Существенная дифференциация школ Алтайского края сохраняется и сегодня. Количественное соотношение этих кластеров не в пользу школ, выпускники которых достигают максимальных результатов обучения. В крае школ с минимальными результатами выпускников (102) в 1,7 раз больше по сравнению со школами, выпускники которых имеют максимальные баллы по ЕГЭ. Причем, если «лучшие» школы демонстрируют максимальные показатели ЕГЭ по широкому спектру предметов, то условно «худшие» школы готовят выпускников только по обязательному минимуму предметов и, как показывают данные, не всегда успешно.

Расчет соотношения количества учителей-предметников с количеством выпускников, получивших минимальные баллы ЕГЭ, показывает, что в среднем выпускника, не преодолевшего пороговое значение баллов ЕГЭ

по русскому языку, готовит 2,7 учителя-предметника, по математике – 2,3. Сравнение этого показателя со школами, выпускники которых получили максимальные баллы, показывает, что в этих школах высокие результаты невозможно достичь как по причине отсутствия коллектива учителей по отдельным предметам, так и по причине недостаточного уровня квалификации конкретного учителя. Выпускников, получивших максимальные баллы по русскому языку, готовит объединение учителей-предметников на 1 учителя больше, чем выпускников, не преодолевших порог знаний по этому предмету. И, наоборот, максимальные результаты ЕГЭ по математике достигаются меньшим количеством учителей, но, по видимому, имеющих более высокий уровень квалификации.

Таким образом, анализ соотношения количества учителей-предметников с количеством выпускников, получивших максимальные или минимальные баллы ЕГЭ, показывает, что на эти два противоположных результата напрямую влияют два фактора «наличие коллектива учителей-предметников в школе» и «уровень квалификации персонально каждого учителя». Очевидно, что чем крупнее школа, больше коллектив учителей-предметников и

выше уровень квалификации каждого учителя, тем выше результаты выпускников школ.

В ходе исследования выявлена специфика локализации школ, выпускники которых получили максимальные и минимальные баллы ЕГЭ, по образовательным округам Алтайского края (таблица 4). Следует, во-первых, отметить, что только в одном образовательном округе – Барнаульском, количество школ с максимальными результатами выпускников превышает количество школ, в которых выпускники получили минимальные баллы ЕГЭ (почти в 3 раза). В двух образовательных округах – Бийском и Рубцовском количество

«лучших» и условно «худших» по результатам ЕГЭ школ примерно одинаково (22 и 25 % и 15 и 16 % соответственно по округам). В остальных округах доля школ, имеющих минимальные показатели, существенно выше, чем доля школ с максимальными показателями ЕГЭ. В Алейском, Заринском и Славгородском образовательных округах доля школ с минимальными баллами ЕГЭ в 2 раза выше, чем школ с максимальными баллами выпускников. В Каменском округе это соотношение достигает 1:3 не в пользу школ с высокими результатами.

Таблица 4

Распределение школ с максимальными и минимальными результатами по образовательным округам Алтайского края

Table 4

Distribution of schools with maximum and minimum results in educational districts of the Altai Krai

Округа	Алейский	Барнаульский	Бийский	Заринский	Каменский	Рубцовский	Славгородский	Всего
Школы с баллами ЕГЭ								
max, кол-во	3	26	13	3	2	9	4	60
max, %	5	43	22	5	3	15	7	100
min, кол-во	10	15	26	9	11	16	15	102
min, %	10	15	25	9	10	16	15	100

Анализ соотношения «лучших» и условно «худших» школ по образовательным округам Алтайского края позволяет предположить наличие существенной дифференциации территорий по признакам «уровень квалификации учителей» и «масштаб школы (крупная, средняя, малокомплектная)».

Данные исследования показывают, что вклад отдельных образовательных округов в результаты выпускников школ Алтайского края существенно различается (таблица 4). В Барнаульском округе готовят 2 из 5 (43 %) выпускников, получивших максимальные баллы ЕГЭ, в Бийском – каждого 5 (22 %), в

Рубцовском – каждого 7 (15 %). В школах трех образовательных округов готовят 80 % лучших выпускников Алтайского края. Остальные округа (Славгородский, Алейский, Заринский, Каменский) примерно в равной степени вносят свой вклад в подготовку выпускников, получивших максимальные баллы на ЕГЭ.

Анализ полученных данных показывает, что вклад образовательных округов также существенно отличается и в подготовке выпускников, не сумевших преодолеть пороговое значение ЕГЭ по русскому языку и математике. Так, каждый 4 (25 %) выпускник, получивший минимальные баллы ЕГЭ, учится в

школах Бийского округа, каждый 10 – в школах Алейского (10 %), Заринского (9 %), Каменского округов (10 %), каждый 7 – в школах Барнаульского, Рубцовского и Славгородского округов.

Таким образом, по результатам исследования, можно сделать вывод о том, что помимо факторов «наличие коллектива учителей-предметников в школе» и «уровень квалификации персонально каждого учителя» на результативность обучения в школе влияет фактор «образовательный округ, в котором находится школа». По всей видимости, образовательные округа существенно различаются по уровню развития инфраструктуры образовательных учреждений (соотношению крупных, средних и малокомплектных школ) и, предположительно, по уровню квалификации учителей и возможностям ее повышать. Безусловно, к названным факторам результатов

ЕГЭ следует добавить и социальное положение семей выпускников школ, показатели социально-экономического развития территорий Алтайского края и многие другие факторы, но их анализ не являлся целью данного исследования.

В рамках решения исследовательских задач была выявлена дифференциация учителей-предметников по показателю «вуз, в котором учитель получил профессиональное образование». Результаты исследования показывают, что 3 из 5 учителей-предметников (61 %), участвовавших в подготовке выпускников школ, получивших максимальные баллы ЕГЭ, являются выпускниками разных лет Алтайского государственного педагогического университета, 38 % – выпускники других вузов Алтайского края и других регионов России (рисунок 1).

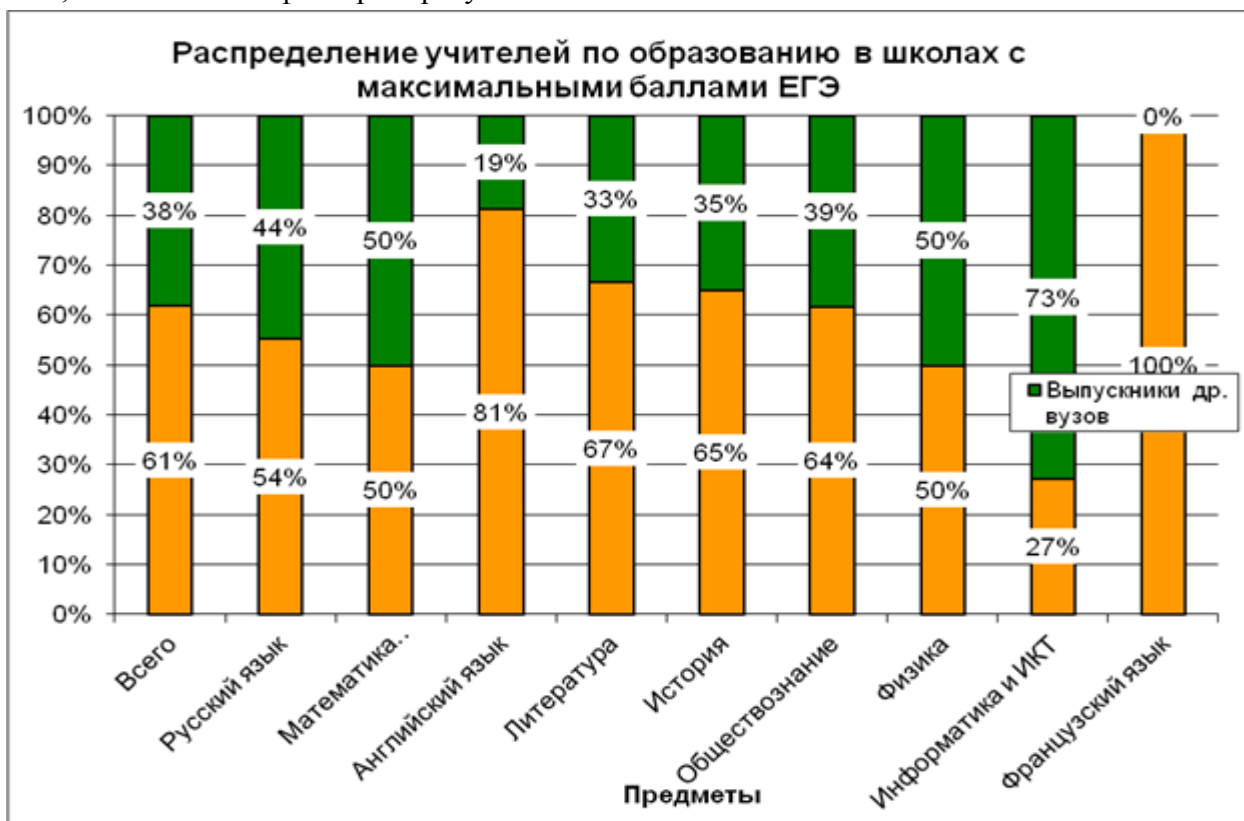


Рис. 1. Распределение учителей по образованию в школах с максимальными баллами ЕГЭ

Fig. 1. The distribution of teachers by education in schools with the highest USE scores

Преобладание выпускников АлтГПУ в школах, где обучающиеся получили максимальные баллы, прослеживается по всем предметам, за исключением «Информатики» (27 %). Следует подчеркнуть высокую долю учителей-предметников, выпускников АлтГПУ, в подготовке лучших выпускников школ по таким предметам, как «Французский язык» (100 %) и «Английский язык» (81 %). В соответствии с общей тенденцией 3 из 5 учителей литературы, истории, обществознания (67 %, 65 % и 64 %) в школах, в которых обучающиеся получили максимальные баллы ЕГЭ по этим предметам, – выпускники АлтГПУ. В массиве учителей математики, физики, русского языка выпускники АлтГПУ составляют половину.

В ходе исследования был произведен расчет коэффициента корреляции между признаками «количество школьников, набравших максимальные баллы ЕГЭ» и «количество учителей, окончивших АлтГПУ». Коэффициент корреляции составил 0,64 (средняя корреляционная связь). Коэффициент корреляции между признаками «количество школьников, набравших максимальные баллы ЕГЭ» и «количество учителей, окончивших другие вузы» значительно ниже – 0,40 (умеренная корреляционная связь).

Таким образом, количество выпускников, получивших максимальные баллы ЕГЭ, в значительной большей степени зависит от количества в школе учителей-предметников, окончивших АлтГПУ, по сравнению с количеством учителей, окончивших другие вузы. Гипотеза о том, что большинство учителей-предметников, работающие в школах, подготовивших выпускников с максимальным баллом

ЕГЭ по отдельным предметам, являются выпускниками АлтГПУ, полностью подтверждена и уточнена. Существует прямая зависимость между количеством выпускников школ, получивших максимальные баллы ЕГЭ, и количеством учителей, выпускников АлтГПУ, участвовавших в их подготовке. Можно с определенной степенью уверенности утверждать, что в системе общего среднего образования Алтайского края фактор «уровень квалификации учителя-предметника» во многом по содержанию совпадает с характеристикой «выпускник профильного педагогического университета».

Данные исследования показывают, что дифференциация учителей-предметников по признаку «вуз, в котором учитель получил профессиональное образование» наблюдается и в школах, выпускники которых не преодолели пороговое значение баллов ЕГЭ (рисунок 2). Но тенденция в этих школах прослеживается другая.

В целом в школах, в которых обучающиеся получили минимальные баллы ЕГЭ, среди учителей-предметников выпускников АлтГПУ несколько меньше, чем выпускников других вузов (47 % и 53 % соответственно). Среди учителей математики выпускников АлтГПУ и других вузов статистически поровну (49 % и 51 %), а вот среди учителей русского языка доля выпускников АлтГПУ составляет всего 17 %. То есть, 4 из 5 учителей русского языка в школах, в которых выпускники не преодолели пороговое значение баллов ЕГЭ по этому предмету, в АлтГПУ не учились, а получали высшее образование в другом вузе.

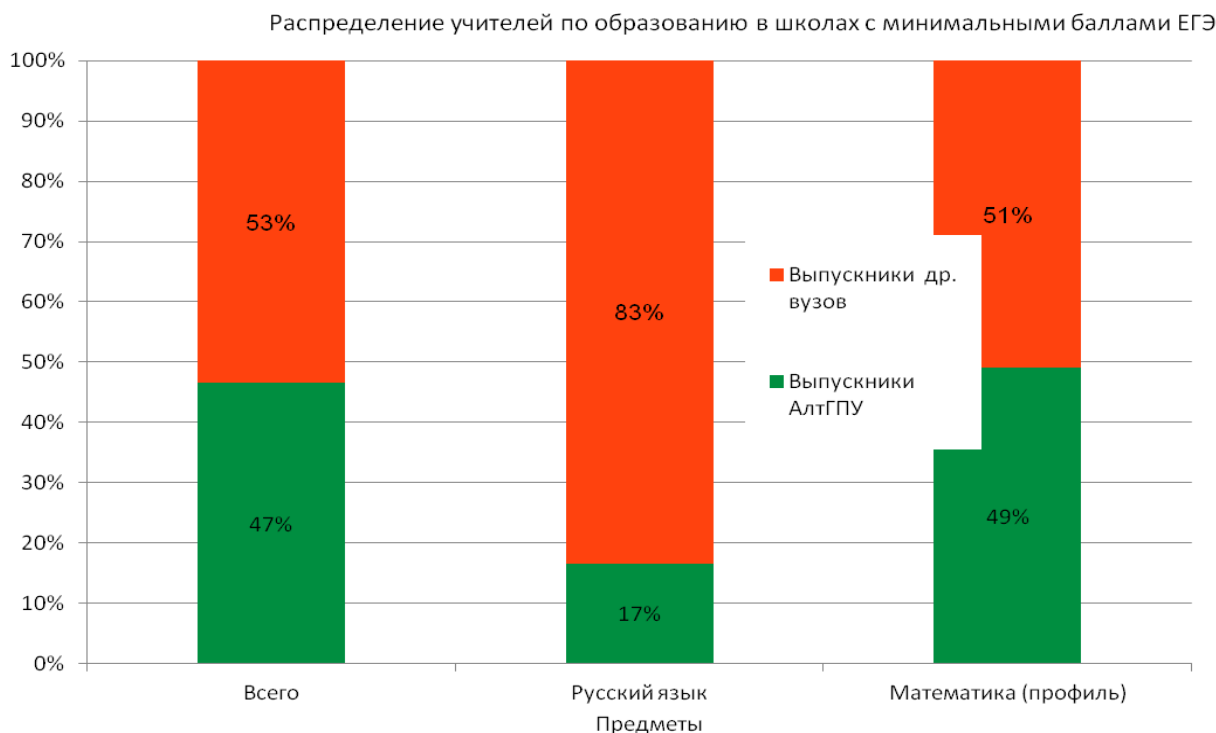


Рис. 2. Распределение учителей по образованию в школах с минимальными баллами ЕГЭ

Fig. 2. Distribution of teachers by education in schools with minimum USE scores

Сравнительный анализ показывает, что доля выпускников профильного педагогического университета и выпускников других вузов среди учителей математики практически равна как в школах с максимальными, так и в школах с минимальными результатами ЕГЭ по этому предмету (рисунок 1, 2). А доля учителей русского языка, получивших образование в АлтГПУ, составляет $\frac{1}{2}$ в школах с лучшими показателями и $\frac{1}{5}$ – в школах с самыми низкими показателями ЕГЭ по предмету (рисунок 1, 2). Таким образом, гипотеза о том, что большинство учителей-предметников, работающих в школах, подготовивших выпускников с минимальным баллом ЕГЭ по отдельным предметам, не являются выпускниками АлтГПУ, частично подтвердилась. Это утверждение касается, прежде всего, учителей русского языка.

Расчитанный в ходе исследования коэффициент корреляции между признаками

«количество школьников, набравших минимальные баллы» и «количество учителей, окончивших АлтГПУ» составляет 0,03 (очень слабая корреляционная связь). Данные подтверждают гипотезу об отсутствии зависимости количества школьников, набравших минимальные баллы, от количества учителей, окончивших АлтГПУ. По-видимому, в школах с минимальными баллами ЕГЭ определяющую роль играют другие факторы.

Расчет коэффициентов корреляции показывает, что среди них находится фактор «количество учителей, выпускников других вузов». Коэффициент корреляции между признаками «количество школьников, набравших минимальные баллы» и «количество учителей, выпускников других вузов» составил 0,37 (умеренная корреляционная связь). Это подтверждает гипотезу о зависимости количества школьников, набравших минимальные баллы, от количества учителей-предметников,

окончивших другие вузы. Можно с определенной уверенностью говорить о том, что при прочих равных условиях, работа в школах учителей, выпускников профильного педагогического университета, минимизирует риск получения низких баллов ЕГЭ выпускниками школ.

Заключение

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

На высокие результаты ЕГЭ комплексно влияют три фактора, выявленных в ходе исследования: «наличие коллектива учителей-предметников в школе», «уровень квалификации персонально каждого учителя» и «образовательный округ, в котором расположена школа».

Роль учителей, окончивших АлтГПУ, в получении максимальных баллов ЕГЭ проявляется в том, что они составляют большинство педагогических объединений учителей в школах и образовательных округах, в которых выпускники демонстрируют лучшие результаты обучения. Фактор «уровень квалификации персонально каждого учителя» по содержанию фактически совпадает с признаком «получение базового профессионального образования в профильном педагогическом университете».

Результаты исследования показывают, что в Алтайском крае по-прежнему продолжается тенденция существенной дифференциации школ и образовательных округов по результатам обучения. Кластер школ с минимальными результатами обучения количественно больше по сравнению с кластером школ, в которых выпускники достигают максимальных результатов ЕГЭ. Как правило, это сельские средние по численности и малокомплектные школы. Такая дифференциация

школ напрямую связана с процессом обучения, который обеспечивают педагогические коллективы, имеющие разный уровень квалификации и условия труда. В кластере школ, выпускники которых имеют максимальные результаты, профессиональный потенциал выпускников профильного педагогического университета используется в большей степени.

Таким образом, цель статьи достигнута – выявлено влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы. Установлена связь между базовым профессиональным образованием учителя-предметника и результатами обучения выпускника школы. Доказана положительная роль профильного педагогического образования учителя в обеспечении качества общего среднего образования обучающегося. На основании полученных данных с целью более эффективного использования педагогических кадров, подготовленных в региональном профильном педагогическом вузе, и повышения качества среднего общего образования можно рекомендовать реализацию нескольких стратегических направлений развития системы среднего общего образования в регионе:

1. Увеличение количества обучающихся в профильном педагогическом университете и доли его выпускников среди учителей-предметников, обеспечивающих качество обучения в средней общеобразовательной школе.

2. Снижение степени дифференциации школ и образовательных округов по качеству среднего образования за счет создания благоприятных условий труда и дальнейшего профессионального роста выпускников профильного педагогического университета, работающих в школах, входящих в кластер с условно «худшими» результатами обучения.



3. Использование в полной мере потенциала регионального профильного педагогического университета для повышения квалификации учителей-предметников, особенно тех, кто получил базовое высшее образование в другом вузе.

4. Развитие системы межшкольных и межшкольных методических объединений учителей отдельных предметов, в которые должны входить учителя школ с качественно

различными показателями процесса и результата обучения.

5. Дальнейшее совершенствование процесса подготовки педагогических кадров в профильном педагогическом университете, максимально адаптированное к специфике системы среднего общего образования и социально-экономическим и социально-демографическим условиям развития региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cao Y., Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Toom A. Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 85. – P. 125–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>
2. Nielsen B. L., Laursen H. D., Reol L. A., Jensen H., Kozina A., Vidmar M., Rasmusson M., Marušić I., Denk A., Roczen N., Jurko S., Ojstersek A. Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff // *European Journal of Teacher Education*. – 2019. – Vol. 42 (3). – P. 410–428. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
3. Mak P. Impact of professional development programme on teachers' competencies in assessment // *Journal of Education for Teaching*. – 2019. – Vol. 45 (4). – P. 481–485. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639266>
4. Myrberg E., Johansson S., Rosén M. The Relation between Teacher Specialization and Student Reading Achievement // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 63 (5). – P. 744–758. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434826>
5. Szumski G., Karwowski M. Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement // *Contemporary Educational Psychology*. – 2019. – Vol. 59. – P. 101787. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
6. Gilar-Corbi R., Miñano P., Veas A., Castejón J.-L. Testing for invariance in a structural model of academic achievement across underachieving and non-underachieving students // *Contemporary Educational Psychology*. – 2019. – Vol. 59. – P. 101780. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101780>
7. Bhai M., Horoi I. Teacher characteristics and academic achievement // *Applied Economics*. – 2019. Vol. 51 (44). – P. 4781–4799. DOI: <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1597963>
8. Ansari A., Pianta R. C. Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications // *Applied Developmental Science*. – 2019. – Vol. 23 (3). – P. 294–304. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
9. Осипов А. М., Матвеева Н. А., Бояджиева П. А., Воронцов Я. А. Российское образование в бумажной пучине: опыт социологического анализа // *Социологические исследования*. – 2020. – № 3. – С. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.31857/S013216250008798-0> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42517808>



10. Иванова В. А., Матвеева Н. А., Осипов А. М., Рысакова П. И. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития // Социологические исследования. – 2013. – № 5. – С. 95–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20135806>
11. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мечта о хорошем образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. Социология. Этнология. – 2019. – Т. 28, № 2. – С. 98–124. DOI: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37258522>
12. Осипов А. М. Учительство в контексте социологии образования: теоретические подходы и приоритеты исследований // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030042> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32782971>
13. Матвеева Н. А. Самооценка готовности выпускников педагогического университета к самостоятельной профессиональной деятельности // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 31–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35585050>
14. Матвеева Н. А. Качество педагогического образования в оценках молодых учителей и администрации школы // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1. – С. 107–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32542634>
15. Nagovitsyn R. S., Bartosh D. K., Ratsimor A. Y., Neverova N. V. Modernization of regional continuing pedagogical education in the «school-college-institute» // European Journal of Contemporary Education. – 2019. – Vol. 8 (1). – P. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.1.144> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37263745>
16. Bazarova T., Dagbaeva N., Namsaraev S., Waganova W., Fomizkaya G. A system of continuing pedagogical education in Russia: current state and prospects // International Journal of Educational Management. – 2018. – Vol. 32 (7). – P. 1215–1222. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0326> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38613683>
17. Осипов А. М., Матвеева Н. А. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика // Социологические исследования. – 2015. – № 7. – С. 37–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23863874>



Natalia Aleksandrovna Matveeva

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-Rector for Science and Research,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4545-1679>

E-mail: matveeva_n_a@mail.ru (Corresponding Author)

Vitaly Valerievich Kulish

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head,

Department of Sociology, Political Science and Economics,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7348-7807>

E-mail: vitalii.kulish@mail.ru

Irina Rudolfovna Lazarenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0362-990X>

E-mail: irlazarenko2013@gmail.com

The impact of initial teacher education quality on secondary school leavers' learning achievement

Abstract

Introduction. The article presents an analysis of the results of an empirical study on the problem of ensuring the quality of general secondary education. The purpose of the article is to identify the influence of teacher education quality on the effectiveness of secondary education.

Materials and Methods. The empirical study was carried out using the document analysis method. Research data were collected from school websites in the Altai Krai (the Russian Federation). The criteria for selecting schools were the maximum and minimum Unified State Examination scores of school leavers in 2018. The authors analyzed the teaching staff of schools according to the criteria of their qualification (degree) and continuing professional development. The authors analyzed the types of degrees completed by teachers in order to identify correlations between teachers' academic degrees and school leavers' Unified State Examination minimum and maximum scores. A comparative method was used to compare the influence of teachers, who have academic degrees in Education from Pedagogical universities with that of teachers who completed degrees in any other fields, on learning achievement of their students.

Results. The article reveals the impact of initial teacher education on the effectiveness of secondary general education. The authors emphasized the role of degrees in Education from the regional pedagogical university in getting maximum and minimum exam scores by school leavers. The influence of initial teacher education on school leavers' learning outcomes in different districts of the Altai Krai is compared. The article provides recommendations on the effective use of the potential of a pedagogical university in ensuring the quality of secondary education in the region.



Conclusions. *The study revealed the correlation between the type of initial teacher education and school leavers' learning outcomes. The positive role of teacher education in ensuring the quality of secondary education has been proved.*

Keywords

Teacher education; Teacher education quality; Initial teacher education; Pedagogical university; Graduate of a pedagogical university; The quality of secondary general education; School leaver's learning achievement.

REFERENCES

1. Cao Y., Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Toom A. Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 85, pp. 125–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>
2. Nielsen B. L., Laursen H. D., Reol L. A., Jensen H., Kozina A., Vidmar M., Rasmusson M., Marušić I., Denk A., Roczen N., Jurko S., Ojstersek A. Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 42 (3), pp. 410–428. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
3. Mak P. Impact of professional development programme on teachers' competencies in assessment. *Journal of Education for Teaching*, 2019, vol. 45 (4), pp. 481–485. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639266>
4. Myrberg E., Johansson S., Rosén M. The Relation between Teacher Specialization and Student Reading Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2019, vol. 63 (5), pp. 744–758. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434826>
5. Szumski G., Karwowski M. Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 2019, vol. 59, pp. 101787. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
6. Gilar-Corbi R., Miñano P., Veas A., Castejón J.-L. Testing for invariance in a structural model of academic achievement across underachieving and non-underachieving students. *Contemporary Educational Psychology*, 2019, vol. 59, pp. 101780. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101780>
7. Bhai M., Horoi I. Teacher characteristics and academic achievement. *Applied Economics*, 2019, vol. 51 (44), pp. 4781–4799. DOI: <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1597963>
8. Ansari A., Pianta R. C. Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 2019, vol. 23 (3), pp. 294–304. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
9. Osipov A. M., Matveeva N. A., Boyadzhieva P. A., Vorontsov Ya. A. Russian education in paper abyss: A sociological view. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2020, no. 3, pp. 60–70. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S013216250008798-0> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42517808>
10. Ivanova V. A., Matveeva N. A., Osipov A. M., Rysakova P. I. Contemporary sociology of education in Russia. Results and development problems. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2013, no. 5, pp. 95–103. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20135806>
11. Zborovsky G., Ambarova P. The dream of quality education: Contradictions in the development of educational communities in Russian Universities. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, 2019,



- vol. 28 (2), pp. 98–124. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124>
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37258522>
12. Osipov A. M. Teachers in the context of sociology of education: theoretical approaches, research priorities. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2018, no. 3, pp. 45–52. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030042> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32782971>
 13. Matveeva N. A. Self-esteem of pedagogical university graduates of readiness for independent professional activities. *Bulletin of the Altai State Pedagogical University*, 2018, no. 3, pp. 31–34. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=35585050>
 14. Matveeva N. A. Quality of pedagogical education under evaluation of newly qualified teachers and school administration. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*, 2018, no. 1, pp. 107–109. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32542634>
 15. Nagovitsyn R. S., Bartosh D. K., Ratsimor A. Y., Neverova N. V. Modernization of regional continuing pedagogical education in the «school-college-institute». *European Journal of Contemporary Education*, 2019, vol. 8 (1), pp. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.1.144> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37263745>
 16. Bazarova T., Dagbaeva N., Namsaraev S., Waganova W., Fomizkaya G. A system of continuing pedagogical education in Russia: current state and prospects. *International Journal of Educational Management*, 2018, vol. 32 (7), pp. 1215–1222. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0326> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38613683>
 17. Osipov A. M., Matveeva N. A. Institutional barriers and education accessibility mechanisms: conception and regional dynamics. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2015, no. 7, pp. 37–48. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23863874>

Submitted: 20 May 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



© Н. Е. Меркиш

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.11)

УДК 159.923.33+378

Особенности осмысления культурного компонента лексики как предпосылка успешной коммуникации с носителем языка

Н. Е. Меркиш (Москва, Россия)

Проблема и цель. В статье исследуется проблема осмысления культурного компонента значения лексических единиц как предпосылка успешной коммуникации с носителем языка. Цель статьи – выявить основные особенности овладения лингвокультурологической информацией, составляющей культурный компонент значения слова, с целью реализации межкультурной коммуникации.

Методология. В процессе исследования использовались методы анкетирования и опроса информантов, анализа научно-теоретических источников, анализа и систематизации эмпирического опыта. Исследование особенностей осмысления культурной специфики изучаемой лексики проводилось на протяжении трех лет. В исследовании приняли участие 105 студентов (12 учебных групп), изучающих немецкий как второй иностранный язык в МГИМО МИД России.

Результаты. В статье обобщен опыт исследования культурной специфики лексики в современных научно-теоретических источниках. Обоснованы уровни экспликации вокабуляра, обозначенные как контекстуальный, культурно-нейтральный и культурно-специфический. Выявлено, что процесс постижения значения слова представляет собой не только сообщение и осмысление информации, но и ее использование в реальной коммуникации. Таким образом он может быть рассмотрен как информационно-практический процесс. Кроме того, выявлены наиболее эффективные средства семантизации, позволяющие осмыслить культурный компонент значения слова.

Заключение. В результате проведенного исследования обобщаются выявленные особенности осмысления культурного компонента лексики для успешной коммуникации с носителем языка.

Ключевые слова: культурный компонент значения лексических единиц; изучение культуры Германии; картина мира; фоновые знания; уровни экспликации семантики; коммуникация с носителем языка.

Постановка проблемы

Одной из актуальных проблем современной прикладной лингвистики является вопрос включения культурологической информации

в процесс изучения языка. Эффективным способом решения данной проблемы является изучение культурной семантики лексики с целью использования полученных сведений в процессе межкультурной коммуникации.

Меркиш Наталия Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкого языка, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России).

E-mail: merkisch@hotmail.com

Важной предпосылкой успешной коммуникации является владение фоновыми знаниями, присущими носителю языка, а также информацией о языковой картине мира иностранца, его менталитете и ценностных установках. Помимо этого, как отмечают исследователи, «в системе ценностей и универсалий культуры закодированы поведенческие стратегии индивида» [23, с. 213], владение которыми является одним из условий достижения взаимопонимания.

В условиях межъязыкового контакта студент, будущий специалист-международник, должен владеть широким спектром культурно-специфической информации, уметь понимать намерения и образ мысли собеседника. Для этого он должен учитывать культурные ценности немцев, понимать мотивы их поступков, корни которых лежат в присвоенной культуре. Таким образом, вовлечение в процесс изучения языка лингвокультурологической информации является основополагающим моментом подготовки специалистов к межкультурной коммуникации.

Описанный подход вызывает большой интерес у студентов международного профиля. Опрос и беседы с ними показали высокую заинтересованность в изучении культуры Германии. Таким образом, налицо противоречие, требующее научного разрешения, которое заключается в необходимости работы над культурным компонентом лексики, и, с другой стороны, неразработанностью данного аспекта в теоретическом плане, а также отсутствии его полноценной реализации в практике иноязычного образования.

В современных отечественных и зарубежных исследованиях активно прорабатываются вопросы соизучения языков и культур, а

также наполнения процесса обучения культурно-специфической информацией. Так, в современных исследованиях практической направленности рассматриваются такие вопросы, как формирование иноязычной межкультурной [16; 20] и профессиональной коммуникативной компетенции [2; 12], разработка инструментов контроля ее сформированности¹, роль медиа [13] и медиакомпетентности [22], особенности восприятия [14] и смыслового понимания информации в современном образовательном пространстве [15]. Применительно к исследованию процесса овладения лексикой поднимаются вопросы становления гендерного [6] и эмоционального [11] словаря обучающихся, влияния коммуникации и рецепции текстов на его объем [7], изучаются индивидуальные различия при овладении вокабуляром [5; 8].

В исследованиях, направленных на оптимизацию методики работы с лексикой, дискутируется объем и глубина освоения учебного словаря [1], влияние его объема на понимание текста [3], эффективность различных методик овладения словом [4; 9], перспективы использования родного языка при работе над иноязычными понятиями [10]. Таким образом, можно считать, что в настоящее время созданы необходимые предпосылки для изучения особенностей осмысления культурного компонента лексики с целью реализации интеркультурной коммуникации.

Перейдем к рассмотрению понятия «культурный компонент значения». Под данным термином понимается сумма экстралингвистической информации, накопленной словом в процессе развития языка. Культурный

¹ Shamov A. N., Guseva L. V. The role of evaluation tools kit in recording of foreign language learning results. In-

ternational Conference on Linguistic and Cultural Studies. – 2018. – Vol. 677. – P. 203–209. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_25

компонент называют также лексическим фоном слова². Его постижение способствует осмыслению картины мира, системы ценностей, мировидения и мировосприятия носителей языка. Кроме того, как замечают Р. П. Мильруд и И. Р. Макимова, «в условиях непосредственного контакта языков и культур неизбежно активизируются процессы культурного самоопределения личности, которые всегда сопровождаются сохранением своего «Я», осознанием своей национальной принадлежности и проявлением собственной культурной идентичности на уроке иностранного языка» [19, с. 187].

Совокупность фоновой информации лексических единиц какого-либо языка составляет фоновые знания его носителей. Фоновые знания можно рассматривать в качестве того общего объема информации, которым владеют коммуниканты к моменту общения. Как отмечают исследователи, без владения фоновыми знаниями, зачастую не имеющими в тексте «прямого словесного выражения», невозможно обойтись при интерпретации реалий чужой культуры [18, с. 292].

Сведения о фоновых знаниях частично отражены в сочетаемости лексических единиц в словарях, другим способом их выявления является рецепция текстов иноязычной культуры. Благодаря сети Интернет такие тексты доступны вне зависимости от времени и места нахождения реципиента. Ведь неслучайно средства массовой информации сегодня называют «одной из самых распространенных

форм бытования языка»³, а рецепцию медиатекстов можно обозначить в качестве косвенной коммуникации⁴, в процессе которой мы воспринимаем значительный объем фоновой социокультурной информации.

Культурная семантика содержится в безэквивалентных и так называемых фоновых лексических единицах. Безэквивалентными называют слова, не имеющие эквивалентов в сопоставляемых языках (*die AfD* – сравнительно недавно возникшая и стремительно набирающая голоса избирателей правопопулистская партия, *der Flohmarkt* – популярный в ФРГ блошиный рынок, на котором делают покупки представители всех слоев немецкого общества, *die Volkshochschule* – высшая народная школа, имеющая филиалы почти в каждом немецком городе и предлагающая большое количество недорогих курсов по различным отраслям знания). В группу безэквивалентной лексики входят имена собственные, а также слова-реалии, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в сопоставляемой лингвокультурной общности⁵ (*die Bundeskanzlerin, der deutsche Wirtschaftswunder, katholische und evangelische Grundschulen, das Abitur*).

К фоновой лексике относят лексические единицы, совпадающие на поверхности в своих лексических значениях⁶, но различающиеся лексическими фонами⁷, например, *die Universität u universitem, das Studentenleben u студенческая жизнь*. На первый взгляд данные ЛЕ представляют собой схожие понятия и

² Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

³ Добросклонская Т. Г. Язык средств массовой информации: учеб. пособ. – М.: МГУ, 2010. – С. 4; Там же. – С. 13.

⁴ Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособ. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2006. – С. 112.

⁵ Влахов С. И. Флорин С. П. Непереваемое в переводе. – Изд. 5-е. – М.: Р. Валент, 2012. – 406 с.

⁶ Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО. – 2005. – 352 с.

⁷ Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

явления, представленные в обеих культурах. Однако последовательное раскрытие экстралингвистического компонента семантики сообщает студентам новую информацию и открывает новую для них реальность, то есть картину мира носителей языка. Так, в исследовании М. А. Чигашевой приводится пример фоновой лексической единицы *blühende Landschaften*, которая без дополнительного комментария не могла бы быть понята студентами. Автор поясняет, что в 1990 году Г. Коль обещал немцам цветущие ландшафты по всей стране, однако со временем данная ЛЕ стала символом краха экономики и демографических проблем на территории бывшей ГДР [24, с. 65–66].

Проникновение в семантику языка позволяет нам осмыслить иную систему мировидения, овладеть новыми культурными смыслами, приблизиться к пониманию новой картины мира, представляющей собой «образ мира, преломленный в сознании человека»⁸. Как отмечают исследователи, «сложные взаимоотношения языка и культуры, с точки зрения культурологии и этнографии, определяются особенностями восприятия реального мира сознанием, на основе чего создается система представлений о мире» [17, с. 103]. Овладение данной информацией способствует рассмотрению изучаемой реальности из новой

перспективы, из перспективы носителя языка. Именно такая позиция коммуниканта позволит успешно общаться с иностранцем на его языке, достичь взаимопонимания и реализации поставленных целей.

Овладение культурологической информацией может происходить неосознанно, при нахождении в стране изучаемого языка, или подлежит определенным закономерностям, имеет свои особенности при изучении языка в отрыве от языковой среды. Целью настоящего исследования явилось выявление особенностей осмысления культурного компонента лексики при изучении иностранного языка студентами международного профиля с целью реализации коммуникации с носителем языка.

Методология исследования

Методологической основой исследования послужили труды Ю. Д. Апресяна⁹, Ю. Н. Караулова¹⁰, Ю. А. Сорокина¹¹, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова¹², Г. Д. Томахина¹³, В. И. Карасика¹⁴, А. Вежбицкой¹⁵, Б.-Д. Мюллера¹⁶. Помимо этого, для решения проблемы статьи автор опиралась на теоретический анализ исследований в области русского как иностранного (Е. М. Верещагин,

⁸ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособ. – М.: Слово/Slovo, – 2000. – С. 47.

⁹ Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. – М.: Наука, 1974. – 367 с.

¹⁰ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Русский язык, 1987. – 261 с.

¹¹ Сорокин Ю. А. Этнопсихоллингвистика. – М.: Наука, 1988. – 190 с.

¹² Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

¹³ Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): Дис. . д-ра филол. наук. – М., 1984.

¹⁴ Карасик В. И. Языковая матрица культуры. – М.: Гнозис, 2013. – 320 с.

¹⁵ Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

¹⁶ Müller B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. – Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994. – 119 S.

В. Г. Костомаров, А. А. Брагина¹⁷, В. В. Морковкин¹⁸ и др.), а также западноевропейских языков (И. И. Халеева¹⁹, В. В. Сафонова²⁰, В. П. Фурманова²¹, Г. В. Елизарова²², П. В. Сысоев²³).

Эмпирическое исследование проводилось на протяжении трех лет. В исследовании приняли участие 105 студентов (12 учебных групп), изучающих немецкий как второй иностранный язык в МГИМО МИД России. В процессе исследования использовались методы анкетирования и опроса информантов, анализа научно-теоретических источников, анализа и систематизации эмпирического опыта.

Результаты исследования

В ходе эмпирического исследования изучались особенности освоения культурного компонента лексики. Для раскрытия значения культурно-маркированного слова использовались многочисленные источники информации, привлекались различные способы семантизации и выявлялись наиболее эффективные. Осмысливался порядок и последовательность введения лингвокультурологической информации. В качестве цели усвоения культурного компонента семантики рассматривалось иноязычное интеркультурное общение, к которому необходимо готовить студентов между-

народного профиля. В ходе исследования проводились беседы со студентами, а также их анкетирование.

В результате работы с культурно-маркированной лексикой были выявлены некоторые особенности осмысления культурного компонента. В частности, была установлена определенная последовательность введения информации, которую целесообразно применять для успешного и максимально глубокого освоения значения. Опыт культурно-ориентированного подхода позволил нам выявить уровни семантизации, использование которых позволяет достичь глубокого проникновения в информационную структуру слова.

Первый уровень был обозначен как *контекстуальный*. В его рамках осмысливается значение слова в одном или нескольких семантизирующих контекстах. Таким образом, усваивается контекстуальное значение слова. Следующий уровень получил название *культурно-нейтрального*. На нем постигается понятийное значение слова. Третий уровень семантизации был обозначен нами как *культурно-специфический* уровень. В рамках данного уровня эксплицируется культурная специфика лексики, то есть, ее экстралингвистический фон. Каждый уровень осмысления значения предполагал использование особенных средств семантизации, релевантных исключительно для данного уровня. Таким образом, была определена система приемов,

¹⁷ Брагина А. А. Лексика языка и культура страны: изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. – М.: Русский язык, 1986. – 152 с.

¹⁸ Морковкин В. В. Основы теории учебной лексикографии: автореферат дисс. докт. филол. наук. – М., 1990.

¹⁹ Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): – М.: Высш. школа, 1989.

²⁰ Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. д-ра пед. наук. – М., 1992.

²¹ Фурманова В. П. Смысловое поле культуры в межкультурной коммуникации // Языки в современном мире: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. – Саранск, 2003.

²² Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005.

²³ Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования: На материале культуроведения США: дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2004. – 546 с.

позволивших добиться эффективного усвоения значения.

На контекстуальном уровне к семантизации слова привлекались аутентичные контексты и ситуации, а также средства наглядности, представленные главным образом в сети Интернет. Использование текстов массмедиа неслучайно ввиду их доступности, актуальности, а также жанрово-стилистического разнообразия. Исследователи отмечают, что основным фактором, определяющим современное развитие общества, сегодня является интенсивное расширение многоязычного и поликультурного Интернет-пространства [21, с. 124], которое рассматривают в качестве недавно зародившейся, но агрессивно о себе заявляющей информационно-геополитической парадигмы²⁴.

Аутентичные медиаконтексты привлекаются в целях объективации значения слова на всех трех уровнях семантизации. Данные тексты иллюстрируют типичные ситуации использования слова и его синтагматические связи. Качество семантизирующего контекста определяется количеством лингвокультурологической информации, содержащейся в нем. В качестве критериев отбора семантизирующих контекстов были обоснованы следующие: 1) учет уровня языковой подготовки студентов, 2) учет интересов обучаемых, 3) анализ культурологической насыщенности текста, 4) актуальность и типичность представленных в тексте фактов.

Согласно первому критерию, отбираются контексты, соответствующие уровню развития навыков аудирования и чтения, а также доступные обучающимся в лексическом и грамматическом отношении. На основании

второго критерия предлагаются тексты, представляющие интерес для студентов, что положительно влияет на их мотивацию. Третий критерий предполагает предварительный анализ текста на предмет его насыщенности фактами социокультурного характера. Четвертый критерий указывает на необходимость использования актуальных медиаматериалов, представляющих типичные явления культуры ФРГ.

На культурно-нейтральном уровне в целях осмысления значения интенсивно используется визуальная наглядность. Хорошо зарекомендовало себя использование коллажей, фоторепортажей, медиаматериалов. Предлагаемые на данном уровне видеоматериалы содержат насыщенный визуальный ряд, особенно важный при семантизации безэквивалентной лексики. Так, реалии *der Karneval, der Karnevalsprinze, der Rosenmontag, die Weiberfastnacht, der Aschenmittwoch* можно объяснить, показав тематические видеofilмы телерадиостанции Deutsche Welle. Помимо этого, при использовании мультимедийных текстов создается культурно-языковая среда, моделирующая реальную среду общения в изучаемом социуме.

Другими приемами семантизации являются дефиниция понятий, их толкование, то есть, расширенное объяснение понятийного компонента значения, подбор синонимических и антонимических рядов, формирование родовидовых связей. Помимо этого, традиционным приемом, используемым на уровне осмысления культурно-нейтрального понятийного компонента значения, является перевод понятий на родной язык обучающихся.

На третьем, культурно-специфическом, уровне экспликации семантики целесообразно

²⁴ Тарева Е. Г. Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых

социогуманитарных практик: материалы первой международной конференции / под ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – 2016. – С. 558.

использовать прием изъяснения лексического фона, целью которого является сообщение дополнительной социокультурной информации. Так, специального изъяснения потребует объективация значения таких единиц как, например, *die Verfassungsorgane der BRD, der Bundestagsabgeordnete, die Bundestagsfraktionen*.

Помимо этого, эффективным приемом является составление лингвокультурологического комментария, направленного на сообщение сведений о коннотативных, прагматических и других характеристиках лексических единиц. В ходе эмпирического исследования использовался и прием указания на сочетаемость слова, а также прием сопоставления ассоциаций, когда ассоциации студента к заданной единице сравниваются с ассоциациями носителя языка и таким образом выявляются различия в объемах фоновых знаний.

Как видим при помощи описанных способов семантизации происходит сообщение определенного объема культурно-специфических сведений о семантике слова. Однако для их полноценного усвоения необходимо использование изученных единиц в новых контекстах и коммуникативных ситуациях. В данной связи процесс осмысления значения можно обозначить как информационно-практический. Вторая часть процесса реализуется через систему упражнений, отобранных нами и показавших наибольшую эффективность на конкретных уровнях семантизации. Все упражнения связаны с аутентичными текстами и ситуациями, моделирующими реальное речевое общение.

На контекстуальном уровне студентам предлагается найти в текстах или самостоятельно сформулировать контекстуальное зна-

чение понятий (например, при работе над тематикой *die Schulbildung* понятий *staatliche und private Schulen, Montessori-Schulen, Rudolf-Steiner-Schulen, Hauptschulen, Gymnasien* и т. д.).

Задания следующего уровня нацеливают на воспроизведение понятийной информации. Например, при предъявлении фото реалий следует просить объяснить сущность данного понятия или явления на родном или иностранном языке (в зависимости от уровня языковых знаний). Также предлагается самостоятельно сформировать пары антонимов/синонимов, найти родовое понятие для ряда видовых или презентовать собственное понимание ЛЕ на иностранном языке.

Итоговый уровень семантизации предполагает глубокое осмысление культурной семантики. С этой целью используются проектные задания на презентацию социокультурных сведений (*Bald ist Ostern. Wie feiert man dieses Fest in Deutschland?*). Эффективны дискуссионные задания на выявление преимуществ или недостатков каких-либо явлений в жизни страны и общества (*Wie schätzen Sie die Ehesplitting ein?*), а также на сопоставление двух культур (*Vergleichen Sie das deutsche und das russische Bildungssystem* или *Vergleichen Sie die politischen Systeme in beiden Ländern*).

По окончании эмпирического исследования студентам каждой группы была предложена анкета (рис.1), в которую были включены следующие вопросы:

1. Какие средства семантизации лучше всего помогли Вам овладеть культурологической информацией, составляющей специфику новых слов?

2. Оцените эффективность использованных средств семантизации по 10-бальной шкале:

Средства семантизации	баллы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
аутентичный контекст:										
– печатный медиатекст										
– видеотекст										
– аудиотекст										
изъяснение культурологической информации										
комментарий										
визуализация										
сопоставление ассоциаций										
указание на прототип										
сопоставление на основе шкалы										
сочетаемость										
синонимы/антонимы										

Рис. 1. Анкета для оценки эффективности использованных средств семантизации

Fig. 1. Questionnaire for evaluating the effectiveness of used semantics tools

3. Какие виды текстов Вы считаете наиболее целесообразными? Какие Вам больше всего понравились? Почему?

4. Какие задания способствовали усвоению культурно-специфических сведений?

При ответе на первый вопрос студенты назвали наиболее эффективные средства семантизации, которые помогли им осмыслить значение новых слов. Большинство обучающихся назвали печатные, аудио- и видеотексты, комментарий преподавателя и визуальную наглядность. В ответах на второй вопрос также лидировали аутентичный семантизирующий контекст, изъяснение культурологической информации, комментарий. Наиболее полезными и интересными студенты назвали тексты, связанные с их профессиональными интересами, а также содержащими важную социокультурную информацию по основным реалиям пройденных тем. Кроме этого, были от-

мечены наиболее удачные задания, позволившие усвоить новую социокультурную информацию.

Заключение

Проведенное исследование показало ценность целенаправленного изучения культурного компонента лексики, так как основным условием успешной коммуникации с носителем языка является владение лингвокультурологической информацией, составляющей необходимый, но невидимый фон сообщения. Включение данной информации в процесс обучения позволяет преодолеть интерференцию, заключающуюся в подмене фоновых сведений о слове информацией из родного языка обучающихся.

Одним из результатов исследования явилась отобранная система наиболее эффективных приемов и заданий, позволяющих глубоко проникнуть в семантику иноязычного слова и

успешно использовать его в условиях реального общения.

В результате эмпирического исследования были выявлены следующие особенности осмысления культурного компонента лексики для успешной коммуникации с носителем языка:

1. Осмысление значения представляет собой длительный процесс, в котором основной акцент ставится на систематичность введения социокультурной информации и многократное обращение к слову.
2. Культурный компонент значения осваивается поэтапно – от понимания слова в контексте – к пониманию его понятийной и фоновой информации. Таким образом, освоение семантики реализуется на контекстуальном, культурно-нейтральном и культурно-специфическом уровнях.
3. В качестве средств семантизации, позволяющих наиболее эффективно осмыслить культурно-специфическое значение слова, были признаны контекст, изъяснение культурологической информации, комментарий.
4. Основным средством семантизации и источником экстралингвистической информации является медиатекст. Наибольшую эффективность показывает использование нескольких медиаисточников – печатных, аудио- и видеоматериалов, задействующих слуховой и зрительный каналы поступления информации.
5. Качественное усвоение культурного компонента значения достигается путем использования слова в новых контекстах и ситуациях, готовящих студента к реальной коммуникации с носителем языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Alber K. Vocabulary Breadth, Vocabulary Depth, and Fluency – A theoretical framework and empirical evidence of lexical competence [Wortschatzumfang, Wortschatztiefe und Verarbeitungsgeschwindigkeit – Analyse der lexikalischen Kompetenz] // *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. – 2016. – Vol. 65 (1). – P. 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0019>
2. Belyaeva I. G., Samorodova E. A., Voron O. V., Zakirova E. S. Analysis of innovative methods' effectiveness in teaching foreign languages for special purposes used for the formation of future specialists' professional competencies // *Education Sciences*. – 2019. – Vol. 9 (3). – P. 171. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9030171>
3. Binder K. S., Cote N. G., Lee C., Bessette E., Vu H. Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers // *Journal of Research in Reading*. – 2017. – Vol. 40 (3). – P. 333–343. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12069>
4. Dalle A., Burhanuddin, Usman M. The effectiveness of domino card games to improve German language vocabulary // *Journal of Physics: Conference Series*. – 2018. – Vol. 1028. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012099>
5. Donnelly S., Kidd E. Individual differences in lexical processing efficiency and vocabulary in toddlers: A longitudinal investigation // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2020. – Vol. 192. – C. 104781. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104781>
6. El-Khechen W., McElvany N., Wolter I., Kessels U. What does “cannibalistic”, “to torture” and “to destroy” mean? gender-specific vocabulary of primary school children depending on language



- background [Was heißt „kannibalisch“, „foltern“ und „zerstören“?: Geschlechtsspezifischer Wortschatz von Grundschulkindern in Abhängigkeit von der Familiensprache] // *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*. – 2017. – Vol. 64 (2). – P. 123–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.2378/peu2017.art06d>
7. Grimminger A., Rohlfing K. J. Multimodal communication in joint book reading and its relation to later vocabulary size. [Multimodale Kommunikation in frühen Buchlesesituationen und ihr Zusammenhang mit dem späteren Wortschatz] // *Sprache Stimme Gehör*. – 2019. – Vol. 43 (2). – P. 93–99. DOI: <https://doi.org/10.1055/a-0851-9063>
 8. Haman E., Łuniewska M., Hansen P., Simonsen H. G., Chiat S., Bjekić J., . . . Armon-Lotem S. Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT) // *Clinical Linguistics & Phonetics*. – 2017. – Vol. 31 (11–12). – P. 818–843. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1308553>
 9. Haß U. The promising context and its capacity for deduction of word meanings | [Der verheißungsvolle Kontext und seine Leistungen bei der Erschließung von Wortbedeutungen] // *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. – 2018. – Vol. 69. – P. 33–68. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfal-2018-0016>
 10. McElvany N., Ohle A., El-Khechen W., Hardy I., Cinar M. Supporting language competencies – The potential of the family language for vocabulary acquisition from texts | [Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten] // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. – 2017. – Vol. 31 (1). – P. 13–25. DOI: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000189>
 11. Streubel B., Gunzenhauser C., Grosse G., Saalbach H. Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2020. – Vol. 193. – P. 104790. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
 12. Tareva E. G., Tarev B. V. The assessment of students’ professional communicative competence: New challenges and possible solutions // *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11 (2). – P. 758–783. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.59>
 13. Tretyakova O. V., Karakozov S. D., Voevoda E. V. Media consumption trends in Russia under digitalization // *Media Watch*. – 2019. – Vol. 10 (2). – P. 197–211. DOI: <https://doi.org/10.15655/mw/2019/v10i2/49629>
 14. Байгужин П. А., Шибкова Д. З., Айзман Р. И. Факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 5. – С. 48–70. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41271740>
 15. Борзова Т. В., Мосунова Л. А. Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения // *Science for Education Today*. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 7–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42525583>
 16. Бырдина О. Г., Долженко С. Г., Юринова Е. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки посредством Content-Based Active Speaking Technology // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – Т. 8, № 4. – С. 7–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35605567>
 17. Найман Е. А., Гураль С. К., Смокотин В. М., Бовтенко М. А. Взаимоотношения языков и культур и роль культуры в языковом образовании // *Язык и культура*. – 2013. – № 1. – С. 90–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18905343>



18. Евтеев С. В. Феномены культуры в аспекте межъязыковой коммуникации // *Вестник Брянского государственного университета*. – 2015. – № 2. – С. 292–296. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24902592>
19. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // *Язык и культура*. – 2017. – № 37. – С. 185–204. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/37/13> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30646889>
20. Мосунова Л. А., Динер Е. В., Булдакова Ю. В. Психолого-педагогические принципы развития речевой культуры студента в процессе создания медиатекстов // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 7–22. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38191461>
21. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // *Язык и культура*. – 2014. – № 1. – С. 123–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21371386>
22. Скорова Л. В., Смык Ю. В. Психологическая медиакомпетентность родителя: основное содержание и структура // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 137–156. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.09> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38165989>
23. Черникова И. В. Проблема «язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода // *Язык и культура*. – 2016. – № 2. – С. 207–216. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/34/16> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26606939>
24. Чигашева М. А. Особенности коммуникации на немецком языке // *Филологические науки в МГИМО*. – 2015. – № 4. – С. 60–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25519447>



Nataliia Evgenjevna Merkish

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor,
German Language Department,
Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), Moscow,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2609-3941>

E-mail: merkisch@hotmail.com

Comprehension of the cultural component of vocabulary as a precondition for successful communication with native speakers

Abstract

Introduction. *The article explores the problem of understanding the cultural component of the meaning of lexical units as a prerequisite for successful communication with a native speaker. The purpose of the article is to identify the main features of learning linguo-cultural information which constitutes the cultural component of the word meaning, in order to communicate across cultures.*

Materials and Methods. *The research methods included questionnaires, interviews, reviewing scholarly literature, analysis and systematization of empirical data. The study was carried out for three years. It involved 105 students (12 groups) studying German as a second foreign language at MGIMO University of Russian Ministry of Foreign Affairs.*

Results. *The article summarizes a number of studies into cultural specifics of vocabulary. The levels of explication of the vocabulary, which are designated as contextual, culturally neutral and culturally specific, are described. It was revealed that the process of word comprehension involves not only transmitting and understanding information, but using it in real communication. Thus, it can be considered as an information-practical process. In addition, the most effective means of semantization have been identified, allowing to comprehend the cultural component of the word.*

Conclusions. *As a result of the research, the identified features of understanding the cultural component of vocabulary for successful communication with a native speaker are summarized.*

Keywords

Cultural component of the meaning; Studying the culture of Germany; World view; Background knowledge; Levels of explication of semantics; Communication with a native speaker.

REFERENCES

1. Alber K. Vocabulary Breadth, Vocabulary Depth, and Fluency –A theoretical framework and empirical evidence of lexical competence [Wortschatzumfang, Wortschatztiefe und Verarbeitungsgeschwindigkeit – Analyse der lexikalischen Kompetenz]. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2016, vol. 65 (1), pp. 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0019>
2. Belyaeva I. G., Samorodova E. A., Voron O. V., Zakirova E. S. Analysis of innovative methods' effectiveness in teaching foreign languages for special purposes used for the formation of future specialists' professional competencies. *Education Sciences*, 2019, vol. 9 (3), pp. 171. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9030171>



3. Binder K. S., Cote N. G., Lee C., Bessette E., Vu H. Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 2017, vol. 40 (3), pp. 333–343. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12069>
4. Dalle A., Burhanuddin, Usman M. The effectiveness of domino card games to improve German language vocabulary. *Journal of Physics: Conference Series*, 2018, vol. 1028. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012099>
5. Donnelly S., Kidd E. Individual differences in lexical processing efficiency and vocabulary in toddlers: A longitudinal investigation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2020, vol. 192, pp. 104781. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104781>
6. El-Khechen W., McElvany N., Wolter I., Kessels U. What does “cannibalistic”, “to torture” and “to destroy” mean? gender-specific vocabulary of primary school children depending on language background [Was heißt „kannibalisch“, „foltern“ und „zerstören“?: Geschlechtsspezifischer Wortschatz von Grundschulkindern in Abhängigkeit von der Familiensprache]. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 2017, vol. 64 (2), pp. 123–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.2378/peu2017.art06d>
7. Grimminger A., Rohlfing K. J. Multimodal communication in joint book reading and its relation to later vocabulary size [Multimodale Kommunikation in frühen Buchlesesituationen und ihr Zusammenhang mit dem späteren Wortschatz]. *Sprache Stimme Gehör*, 2019, vol. 43 (2), pp. 93–99. DOI: <https://doi.org/10.1055/a-0851-9063>
8. Haman E., Luniewska M., Hansen P., Simonsen H. G., Chiat S., Bjekić J., . . . Armon-Lotem S. Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2017, vol. 31 (11–12), pp. 818–843. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1308553>
9. Haß U. The promising context and its capacity for deduction of word meanings [Der verheißungsvolle Kontext und seine Leistungen bei der Erschließung von Wortbedeutungen]. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2018, vol. 69, pp. 33–68. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfal-2018-0016>
10. McElvany N., Ohle A., El-Khechen W., Hardy I., Cinar M. Supporting language competencies – The potential of the family language for vocabulary acquisition from texts [Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2017, vol. 31 (1), pp. 13–25. DOI: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000189>
11. Streubel B., Gunzenhauser C., Grosse G., Saalbach H. Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2020, vol. 193, pp. 104790. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
12. Tareva E. G., Tarev B. V. The assessment of students’ professional communicative competence: New challenges and possible solutions. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (2), pp. 758–783. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.59>
13. Tretyakova O. V., Karakozov S. D., Voevoda E. V. Media consumption trends in Russia under digitalization. *Media Watch*, 2019, vol. 10 (2), pp. 197–211. DOI: <https://doi.org/10.15655/mw/2019/v10i2/49629>
14. Baiguzhin P. A., Shibkova D. Z., Aizman R. I., Factors affecting psychophysiological processes of information perception within the context of education informatization. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (5), pp. 48–70. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41271740>



15. Borzova T. V., Mosunova L. A., The conditions for fostering meaningful understanding of information in learning. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (1), pp. 7–24. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42525583>
16. Byrdina O. G., Dolzhenko S. G., Yurina E. A. Formation of foreign-language communicative competence of non-philological training profile students by means of Content-based Active Speaking Technology. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 7–25. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35605567>
17. Nyman Ye. A., Gural S. K., Smokotin V. M., Bovtenko M. A. Interrelations of languages and cultures and the role of culture in language teaching and learning. *Language and Culture*, 2013, no. 1, pp. 90–106. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18905343>
18. Evteev S. V. Phenomena of culture in the aspect of interlanguage communication. *Bulletin of the Bryansk State University*, 2015, no. 2, pp. 292–296. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24902592>
19. Millrood R. P., Maksimova I. R. Learner bilingualism: Yesterday, today and tomorrow. *Language and Culture*, 2017, no. 37, pp. 185–204. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/37/13> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30646889>
20. Mosunova L. A., Diner E. V., Buldakova Y. V. Psychological and educational principles of developing students' speech culture in the process of creating media texts. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 7–22. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38191461>
21. Safonova V. V. Co-Learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Language and Culture*, 2014, no. 1, pp. 123–141. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21371386>
22. Skorova L. V., Smyk Y. V. Psychological media competence of a parent: The main content and structure. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (1), pp. 137–156. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.09> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38165989>
23. Chernikova I. V. The Problem of “language and thought” in the light of the systemic-evolutionary method. *Language and Culture*, 2016, no. 2, pp. 207–216. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/34/16> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26606939>
24. Chigasheva M. A. Communication peculiarities in the German language. *Philological Sciences at MGIMO*, 2015, no. 4, pp. 60–70. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25519447>

Submitted: 15 February 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. А. Карлова, Н. П. Копцева, К. В. Резникова, А. А. Ситникова

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.12)

УДК 316.72+378

Воспитательный потенциал литературного жанра фэнтези для современной подростковой культуры

О. А. Карлова, Н. П. Копцева, К. В. Резникова, А. А. Ситникова (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В конце XX – начале XXI веков наблюдается рост популярности в культуре произведений в жанре фэнтези, об этом свидетельствует высокий читательский спрос на книги Дж. К. Роулинг, Дж. Р. Р. Толкина, К. Льюиса и др., а также большое количество экранизаций произведений этих авторов. Произведения в этом жанре изначально ориентированы на детей младшего школьного возраста и подростков, но одинаково привлекают читателей самых разных возрастных групп. Исследовательская проблема связана с тем, чтобы объяснить причины массового увлечения подростковой литературой в современной культуре, а также понять причины отсутствия литературы в жанре фэнтези в школьной образовательной программе, несмотря на его популярность у школьников.

Цель – определить воспитательный потенциал литературного жанра фэнтези для современной подростковой культуры.

Методология. В исследовании применены метод теоретического анализа и обобщения результатов существующих исследований в области фэнтези; метод смыслового структурирования; метод смыслового синтеза. В качестве материала исследования выступают произведения жанра фэнтези Дж. К. Роулинг, Дж. Р. Р. Толкина, К. Льюиса и др.

Результаты. На основании проведенного исследования установлено, что основной причиной популярности литературы в жанре фэнтези у разновозрастной читательской аудитории является то, что такая литература представляет собой современные нео-религиозные тексты, отвечающие за восстановление связи всего со всем, как это и было в синкретичном древнем мифе. Произведения в жанре фэнтези адресованы подросткам, но в культуре рубежа XX–XXI веков подросток становится идеальным актором, так как находится в ситуации выбора и в состоянии готовности к изменениям, поэтому подростковое сознание становится свойственным большинству людей.

Карлова Ольга Анатольевна – доктор философских наук, профессор, кафедра рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет.

E-mail: okarlova@sfu-kras.ru

Копцева Наталья Петровна – доктор философских наук, заведующий кафедрой, кафедра культурологии и искусствоведения, Сибирский федеральный университет.

E-mail: decanka@mail.ru

Резникова Ксения Вячеславовна – кандидат философских наук, доцент, кафедра культурологии и искусствоведения, Сибирский федеральный университет.

E-mail: axu-ta@mail.ru

Ситникова Александра Александровна – кандидат философских наук, доцент, кафедра культурологии и искусствоведения, Сибирский федеральный университет.

E-mail: alexsemenova@gmail.com

Причины игнорирования фэнтези со стороны образовательной системы достаточно разнообразны: понимание фэнтези как средства эскапизма, причины инфантилизма и виртуального бунтарства; как альтернативной формы институционализированной религии; сильная экономическая составляющая популярности фэнтези. Но при этом ущемляется и явно положительный образовательный потенциал фэнтези – ярко выраженная креативная функция, способствующая переходу от роли читателя к роли писателя.

Заключение. *Основной воспитательный потенциал литературного жанра фэнтези для современной подростковой культуры заключен в том, что фэнтези оказывает мощное влияние на духовное образование, на формирование личности подростка, являясь альтернативой институционализированной религии, помогая найти смысл и цель жизни; фэнтези привлекает читателей к науке; усиливает туристическую привлекательность за счет волшебной составляющей места; фэнтези способствуют развитию креативности у подростков, побуждая читателей к собственному творчеству.*

Ключевые слова: *фэнтези; школьная образовательная программа; внеклассное чтение; подростковая культура; взросление; Толкин; Роулинг.*

Постановка проблемы

В последние десятилетия состояние чтения претерпевает радикальные изменения во всем мире [1], в том числе и в России. Наблюдается сокращение времени, уделяемого чтению, количества прочитанных текстов. При этом фэнтези не только не теряет свою аудиторию [1], но даже становится все более популярным [2]. В школьной программе по литературе фэнтези отсутствует, хотя подростки являются основой читательской аудитории произведений данного жанра. В связи с этим обнаруживается исследовательская проблема, заключающаяся в отсутствии понимания причин очевидного расхождения между, с одной стороны, усиливающейся значимостью фэнтези для подростков, и с другой – игнорированием образовательной системой этого жанра.

Изучение разработанности данной проблемы в научной литературе позволило обнаружить отсутствие обобщений, касающихся причин значимости фэнтези для подростков (и для других групп читателей), роста популярности фэнтези. Хотя в академическом поле присутствуют тексты, фиксирующие, что «научная фантастика и фэнтези являются

обычной частью жизни для широкого круга людей» [1]; что к особенностям научно-фантастического и фэнтезийного жанров чувствительны даже дети 4–6 лет [3].

В основном исследования фэнтези носят узкоспециальный характер и их можно разделить на несколько основных блоков: лингвистический, социологический, религиоведческий и т. п. К лингвистическим относятся работы, в которых исследуются эмоциональный оттенок слов, их потенциал в вызывании эмоционального взаимодействия читателя с текстом [4]; авторские языки фэнтези на примере построения ономастики [5; 6]; гендерная специфика речей персонажей [7]. Дж. М. Одриццола акцентирует важность лингвистической составляющей произведений Толкина, указывая на первичность слов по отношению к историям, рассказанным для развития смысла этих слов [8]. На особенности метатекстов в фэнтези, на уровне повествования, на размышления о процессе чтения обращает внимание в своей работе А. Л. Понс [9].

К социологическим можно отнести исследование М. Адамиак, в котором фэнтези, в частности роман У. К. Ле Гуин «Левая рука тьмы», рассматривается как пространство для

мысленных экспериментов, например, существования общества андрогинов [10]. М. Адамиак не только изучает возможные особенности такого общества, но и возможности фэнтези и фантастики вообще для проведения социальных экспериментов. В этом же ключе – фэнтези как платформа для мысленных экспериментов – проводит свое исследование Е. Краатила, указывая на фэнтези как на «средство примирения с различными реальностями» в условиях «пост-правды» [11]. На примере фэнтези рассматриваются и отдельные социальные феномены, например, мужская дружба [12], проблематизация гендерных вопросов [7], экология, экокритицизм и ответственное потребление [13].

В отдельную группу можно выделить исследования, в которых поднимается вопрос соотношения фэнтези и религии. А. Апостолдес и Дж.-А. Мейлан обращают внимание на связь между поворотом к «живому богословию» и фэнтези как альтернативе институционализированной религии [14]. В контексте вопросов религии М. Юрикова поднимает вопрос о боли в произведениях Дж. Р. Р. Толкина – является ли она формой наказания или средством достижения спасения [15]. Интерпретации библейских сюжетов Дж. Р. Р. Толкином, сближение в этом процессе исторического и аллегорического изучает Д. Лавински [16]. А. Инлэс рассматривает уживаемость в рамках фэнтези культур коренных американцев и жителей Южной Азии, обращая особое внимание на конкурентоспособность фэнтезийных ролевых игр среди общепризнанных религий, а также на возможность построения именно с помощью фэнтези мультикультурализма [17].

Достаточно большое количество исследований ставят акцент не столько на анализе содержания произведений фэнтези, сколько на особенностях бытования фэнтези как жанра, на его различных формах. Б. Дж. Робертсон на

примере серии «Dragonlance» рассматривает два источника для огромного количества произведений, входящих в серию – это игровые пространства «Подземелий и драконов» и ранние фэнтези-романы – и поднимает вопрос о роли франшизы в современной культуре вообще и в фэнтези в частности [18]. К. Уилкинс также обращает внимание на феномен фандома – на особую модель производства текстов фэнтези, развивающую сам жанр, а также придающую ему уникальность среди других жанров [19].

Д. Гатфелд поднимает вопрос о качестве переводов фэнтези и других жанров спекулятивной фантастики с английского языка на польский в условиях роста языковой компетенции читателей, выделяя в качестве одного из важных факторов для признания перевода его связь с другими произведениями фэнтези, особенно с аудиовизуальными [20]. Региональные особенности интересуют также Е. Д. Варуджес, чей интерес сосредоточен на «индийском фэнтези» и сопутствующих вопросах – как оно коррелирует с индуистской мифологией, что общего имеет с современной жизнью индийцев и т.п. [21].

В исследовании П. Ценг и В. Каллаган фэнтези предстает источником инноваций, «шаблоном инновационных достижений» [22]; но к результатам данного исследования закономерно возникают вопросы, поскольку авторы привлекают фэнтези прежде всего не в текстовой форме, но в аудиовизуальной (фильмы), в связи с чем закрадываются сомнения – точно ли источником инноваций является именно фэнтези, а не кинематограф. Исследование О. Бина, С. Матеус, Л. Перейра, А. Каффа, в котором связываются фэнтези и творческое предвидение, обнаруживает, что ряд этических проблем оказывается неотделим от технологий, науки и инноваций [23]. Связь фэнтези с наукой прослеживается и на

другом уровне – исследователи обнаруживают по отношению к научной фантастике [1] и фэнтези [24] потенциал привлечения читателей к научным исследованиям. Для Дж. Ловелл фэнтези становится усилителем туристической привлекательности исторических локаций [2].

В процессе ознакомления с актуальными научными исследованиями фэнтези обнаружилось отсутствие попыток выявить общие черты, присущие не только различным текстам, но и разным авторам, работающим в данном жанре. Напротив, исследователи как правило выбирают в качестве материала произведения одного автора и достигают в итоге уровня обобщения авторского вклада в фэнтези, авторского стиля. Наиболее актуальными среди исследователей ожидаемо оказываются Дж. Р. Р. Толкин [6; 8; 13; 15; 16], Дж. К. Роулинг [2; 4; 7; 9; 14; 24; 25] и У. Ле Гуин [5; 10].

Анализ исследовательской литературы позволил обнаружить отсутствие разработанности заявленной в настоящей статье проблемы, а также достаточно узконаправленный характер большинства академических работ, не делающих обобщений, касающихся причин роста популярности фэнтези и игнорирования этого жанра со стороны образовательной системы. В связи с этим цель настоящей статьи – определить воспитательный потенциал литературного жанра фэнтези для современной подростковой культуры.

Методология исследования

В настоящем исследовании применены следующие методы: метод теоретического анализа и обобщения результатов завершённых исследований в области фэнтези; метод смыслового структурирования, базирующийся на идее Ю. М. Лотмана о восприятии текста как «сложно построенного смысла»

(метод сводится к отказу от строгих логических понятий, которыми мог бы быть выражен смысл, в угоду поиску и раскрытию смысла с привлечением субъективного опыта читателя); метод смыслового синтеза, включающий в себя определение смысла художественного текста в целом и определение главной мысли. В качестве материала исследования выступают произведения жанра фэнтези Дж. К. Роулинг, Дж. Р. Р. Толкина, К. Льюиса и др.

Результаты исследования

В настоящее время для читающих российских подростков характерны следующие тенденции: 1) трансформация чтения из физической среды в электронную; 2) все большее влияние на чтение подростков оказывает визуальная культура; 3) изменяется характер чтения, оно становится более фрагментарным, клиповым; 4) усиливаются гендерные различия в чтении. В свободном («внешкольном») чтении современных российских подростков преобладают такие жанры, как приключения, нуар, мистические триллеры, любовные романы. Но самым популярным жанром для чтения является «фэнтези». Оценки экспертов этой популярности не всегда позитивны. Часть экспертов полагает [9], что увлечение книгами этого жанра дезадаптирует подростков, уводит их в «выдуманные миры», затрудняет социализацию. Возможна и другая позиция [8; 14; 17]: в литературных произведениях фэнтези существуют определенные качества, которые позволяют им занять нишу классических сакральных религиозных текстов, предназначенных восстановить социальную солидарность, связать различные социальные миры в подобие космоса с четкой структурой и предзаданными смыслами существования.

Жанр фэнтези сформировался относительно недавно: ему менее ста лет. Оформление фэнтези уже очевидно в «Хрониках Нарнии» К. Льюиса (1950) и в трилогии «Властелин колец» Дж. Р. Р. Толкина (1954–1955). Конечно, переплетение реального и сверхъестественного роднит этот жанр с волшебной сказкой и древним эпосом. Но «этика колдовства» в нем представлена куда более последовательно и обоснованно, как и сам универсальный мир-утопия, на подробной карте которого оказываются неразрывно связанными обычные и чудесные природные феномены, привычные и небывалые существа, волшебные и «невошебные» народы, мистические и вполне обыкновенные поселения.

Жанр фэнтези характеризуется историческими шифрограммами и обилием историко-культурных реалий. Он способен продуцировать «миры» и «истории» в их цельности, многообразии и этико-магической логике развития. Это не только мифоистория, придуманная по универсальным законам человеческой культуры, не только создание героических образов, индивидуальных и архетипичных одновременно. В своих лучших образцах фэнтези привлекает читателей яркостью и многосмыслием художественного текста, несущего в себе гуманистическое наследие и насыщенного аллюзиями, символическими знаками и культурными реминисценциями. В этом заключается органичность фэнтези современному сетевому информационному обществу, с одной стороны, а с другой, потенциал максимальной свободы от его ограничений, так как читатель – в отличие от сетевой модели – вправе при чтении выбирать для себя ту коммуникативную стратегию, которая ему нравится.

Известно множество разновидностей жанра фэнтези – юмористическое фэнтези, детективное фэнтези, «славянское фэнтези» и

десятки других инвариантов. Такое разнообразие обеспечивает читателям жанра фэнтези возможность найти и подобрать художественные произведения на свой индивидуальный вкус, в соответствии со своими предпочтениями. Сам жанр обретает уникальное качество, когда произведения, созданные в этом жанре, становятся одинаково интересны читателям всех возрастов и полов (детям, взрослым, мужчинам и женщинам), что и определяет такое усиленное внимание кинопродюсеров к экранизации данных произведений в XXI веке, когда главную прибыль приносят фильмы, объединяющие разновозрастную целевую аудиторию.

Несмотря на популярность фэнтезийной литературы среди читателей всех категорий, необходимо помнить, что изначально фэнтези адресованы детям и подросткам. Понимание этого, дает возможность более точно понять его специфику. С младшими школьниками все относительно просто: «магическая фантазия», яркая предметная сказкография и захватывающий приключенческий хронотоп – традиционно главные составляющие интереса в такого рода повествованиях. Основная деятельность детей в этот период – обучение, которое лучше всего усваивается в игровой форме. И для первого, и для второго фэнтези представляет безграничные возможности. И главное: детям близки и понятны схожие по возрасту герои фэнтези, модели взаимоотношений, характерные для жанра «школьной повести».

Помимо младших школьников, фэнтези представляет интерес для подростков. В контексте настоящего исследования как раз необходимо разобраться, чем фэнтези интересны подросткам. Их сверстники, герои фэнтези 11–15 лет, отделены от семьи жизненными обстоятельствами либо вообще большую часть приключенческого времени проводят в осо-

бых местах. В этих местах основной круг общения героев – круг равных им по возрасту и жизненному опыту. Это то, что особенно ценят подростки, переживающие один из самых сложных кризисных периодов, когда окончательно формируется личность, выходя из семьи в самостоятельное существование. И это новое рождение проходит в конфликте с самим собой и с миром. Отрыв от семьи, смена приоритета деятельности с учебной на интимно-личностное общение, мощный зов во взрослую жизнь подростка, еще не ставшего взрослым, в фэнтези получает свое последовательное воплощение.

Самоидентификация с поколением, формирование при этом важнейших представлений о дружбе, честности, преданности, и в то же время обнаружение своей личностной особенности происходит в фэнтези на фоне резкого усиления самостоятельности героев в решениях и действиях. Это тем более важно, что подростковый период в силу психолого-физиологических изменений чреват перепадами настроения, непредсказуемостью поведения, и доминанта ответственности, ложащейся на плечи героя-подростка, помогает обрести позитивные ориентиры. По существу, герои фэнтези – это подростки-взрослые: органичное и быстрое «взросление» связано с огромной ответственностью, которая в ходе приключений ложится на них. Но именно этого быстрого взросления и общественного признания жаждет подросток – а взрослые чаще всего продолжают относиться к нему как к ребенку. И вот погруженный в себя и силящийся разобраться в своих отношениях с миром, он вдруг нащупывает похожие вопросы и модели отношений в фэнтези – и чаще всего радостно принимает подсказки. Причем, в отличие от взрослых, фэнтези мифологически достоверно обосновывает как бремя ответственности, которое подросток-взрослый берет на себя, так и

социальные запреты, которые при этом нельзя нарушать, и голос здравого смысла, который должен быть услышан. Здесь истоки колоссального педагогического потенциала фэнтези, позитивно канализирующего подростковое бунтарство. Поэтому не случайно, что возраст рекрутинга членов Толкинистских клубов и «ролевиков», как и возраст пика литературной и кинематографической фан-моды, это подростковый период.

Юношеская аудитория особенно выделяет три важнейшие для нее характеристики фэнтези: особое место действия, средства действия и собственно само действие. Если волшебная среда завлекает, магические средства интригуют, то собственные усилия героя вооружают подростка моделями поведения в кризисной ситуации. В литературном повествовании кризисная ситуация, в которую попадает герой, почти всегда онтологизирована. Это очень важно для подростка, который в реальной жизни часто выглядит (и является) причиной конфликтов и кризисов. Открыть самому себе собственную причину войны с миром – задача жизненно важная. Именно на это нацелена антиутопия как течение жанра фэнтези. На начало 2010-х гг. пришелся значительный рост книг в жанре подростковых антиутопий. С многочисленных вампирских серий, толчок к популярности которым дали «Сумерки» С. Майер, внимание подростков переключилось на других героев и другие истории. Вместо тайного мира невероятной силы прямо под боком – зловещее будущее, сковывающее строгими правилами, а вместо героини, пассивно блуждающей в любовном треугольнике между вампиром и оборотнем, – революционерка с луком и стрелами, готовая убивать. «Голодные игры» стали особенно популярны после выхода одноименного фильма и породили множество вариаций на тему антиутопического будущего и подросткового

бунта. Вот только теперь подростки восстают не против своих родителей или школы, а против целого мира, их протест заключается не в отказе носить школьную форму, а в категорическом неприятии всего миропорядка.

Можно поддержать вывод большинства ученых о психологической, когнитивной и бытийной органичности фэнтези именно подростковому возрасту: в произведениях данного жанра подростку предлагается умозрительный выбор своей будущей культурной, социальной и гендерной траектории в мире и обществе. Не здесь ли кроется небывалая, продолжающаяся нарастать популярность жанра во взрослой аудитории? Возможно, на распутье формирования или потери чего-то важного стоит не только современный подросток?

Журналы по социальной психологии изобилуют статьями о таком явлении, как эскапизм применительно к жителям современных мегаполисов. В основе его – бегство от жизненных проблем, предпочтение воображаемого иллюзорного виртуального мира. Есть и эскапизм внешний – реальное бегство «в природу», в экологический охотничий или крестьянский быт. Этот бунт горожанина сродни бунту подростка, но то что у последнего является фазой роста и при удачной социализации может измениться, у взрослого человека превращается в сформировавшуюся доминанту социальной инфантильности. Представление себя в мире фантазий дает и психологическую защиту, и удовлетворение. И одновременно вполне может усугублять кризисные явления вокруг человека в реальной жизни.

Другое качество подростковой культуры как совокупности способов жизни и самовыражения подростков, экстраполирующейся в современном мире на взрослую городскую жизнь и самовыражение горожан, – податливость внешнему управлению и манипуляциям,

включая массовую культурную коммерциализацию. Потребительская способность молодежи в XXI в. значительно выросла, но возможно, ее рост объясняется тем, что к ней – все масштабнее потребляя ее массовую культурную продукцию – присоединяются большие страты городского населения. Сложно не заметить огромное значение, массовость и всеобщность подростковой культуры в современном мире: любому хочется стать подростком и через книги и фильмы приобщиться к его способу жизни и видению мира.

Мы имеем дело с тенденцией проявления демографического интереса в культуре. Подростковая литература «не по-детски» пугает взрослых и притягивает их. С. Кинг признавал «Голодные игры» не только высокоскоростным, но и жестоким, шокирующим произведением, от чтения которого он не мог оторваться. И эта сильная доминанта беспокойства и страха породила обратное движение в литературу из подросткового кинематографа. Так, Э. Л. Джеймс пишет фанфик «50 оттенков серого» по франшизе «Сумерки», практически с теми же героями и сюжетными линиями. Чем дальше, тем больше в подростковой литературе и кинематографе на первый план выходят подражательность и аналогичность, задача которых – создать «кассовое» продолжение наиболее популярного в данный период продукта. В бестселлерах подражательность и аналогичность дополняются ярким новым элементом сюжета или пула героев, который запоминается и дает возможность произведению выделиться в ряду себе подобных.

Подросток стремится стать взрослым и использует для опережающего взросления и самоидентификации (с масштабной помощью культурной коммерциализации) фантазийно-виртуальные форматы подростковой культуры, но и целые страты взрослых также вы-

бирают эти же форматы. С какой целью? Приятные ассоциации развлечения и отвлечения от повседневности – это одно, а бегство от реальности и рецепт психологической защиты – совсем другое. Во взрослом мире подростковые привычки массового инфантилизма чреватые возрастанием числа «городских виртуальных бунтарей», неспособностью большинства людей брать на себя ответственность за решение все усложняющихся проблем.

Лежащий в основе фэнтези подростковый протест, природа которого родственна социальному эскапизму жителя большого города, можно назвать главной причиной тотального успеха жанра. Но тогда и само фэнтези – протестный манифест, окруженный сакральным ореолом. И наиболее талантливые произведения превращаются в идеальный текст-реализацию мечты, в «пра-книгу», повествующую об истории «до истории», которая, будучи широко развернутой в мифологическом пространстве и эпическом времени, обретает необиблейский формат. В пользу этой версии в том числе говорит каноническая четкость и строгость структуры жанра. В этом онтологическом смысле фэнтези – это «религия», то есть восстановленная связь. Связь всего со всем, как это и было в синкретичном древнем мифе.

Заключение

Таким образом, основной воспитательный потенциал литературного жанра фэнтези для современной подростковой культуры заключен в следующем: фэнтези оказывает мощное влияние на духовное образование, на формирование личности подростка, являясь альтернативой институционализированной религии, помогая найти смысл и цель жизни; фэнтези привлекает читателей к науке; усиливает туристическую привлекательность за счет волшебной составляющей места; стирает

грань между литературой и читателем: фандом, фанфики – в большей степени присущи именно фэнтези, практически каждый может расширить мир фэнтези, перешагнув грань между читателем и писателем.

На более общем уровне популярность фэнтези может быть связана с трансформациями, переживаемыми российским обществом в целом, когда литературное чтение для подростков трансформируется в социальный протест постсоветского городского жителя, который сохраняет и пестует в себе социально-психологические и культурные качества не взрослого человека, а вечного подростка. Возможно, эта культурная ситуация временная, и связана она с запоздалым характером постсоветской российской модернизации. Но, возможно, что это не локальная, а некая общая социально-антропологическая тенденция, связанная с наступлением эпохи информационной и технологической сингулярности, когда по отношению к миру робототехники, автоматизированного производства, интернет-технологий и медиа-глобализма социально-антропологические характеристики рода людей всегда будут относиться к «подростковому» типу по сравнению с взрослым «миром умных машин».

Причины игнорирования фэнтези со стороны образовательной системы достаточно разнообразны и связаны напрямую с функциональностью жанра. Фэнтези как средство эскапизма, причина инфантилизма и виртуального бунтарства не только среди подростков, но и среди взрослых закрывают путь данному жанру в общеобразовательную систему с сильной воспитательной составляющей подрастающего поколения. Признание фэнтези альтернативной формой институционализированной религии приводит к необходимости избегания данного жанра в образовательной си-

стеме светского государства. Сильная экономическая составляющая популярности фэнтези (создание произведений по франшизе, зависимость заработков издателей от количества выпускаемых книг) препятствует изучению текстов данного жанра в рамках образовательной системы, направленной на при-

витие идеалов детям и подросткам и свободной от экономической подоплеки. Но при этом игнорирование образовательной системой фэнтези ущемляется и явно положительный образовательный потенциал данного жанра – ярко выраженная креативная функция, способствующая переходу от роли читателя к роли писателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Menadue C. B., Jacups S. Who Reads Science Fiction and Fantasy, and How Do They Feel About Science? Preliminary Findings From an Online Survey // *SAGE Open*. – 2018. – Vol. 8 (2). – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244018780946>
2. Lovell J. Fairytale authenticity: historic city tourism, Harry Potter, medievalism and the magical gaze // *Journal of Heritage Tourism*. – 2019. – Vol. 14 (5–6). – P. 448–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743873X.2019.1588282>
3. Kibbe M. M., Kreisky M., Weisberg D. S. Young children distinguish between different unrealistic fictional genres // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. – 2018. – Vol. 12 (2). – P. 228–235. DOI: <https://doi.org/10.1037/aca0000115>
4. Hsu Ch.-T., Jacobs A. M., Citron F. M. M., Conrad M. The emotion potential of words and passages in reading Harry Potter – an fMRI study // *Brain and language*. – 2015. – Vol. 142. – P. 96–114. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.01.011>
5. Robinson C. L. The Namework of Ursula K. Le Guin // *Names*. – 2018. – Vol. 66 (3). – P. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/00277738.2017.1415541>
6. Wilcox B., Brown B. L., Baker-Smemoe W., Morrison T. G. Tolkien's Phonoprint in Character Names Throughout His Invented Languages // *Names*. – 2018. – Vol. 66 (3). – P. 135–143. DOI: <https://doi.org/10.1080/00277738.2017.1415544>
7. Eberhardt M. Gendered representations through speech: The case of the Harry Potter series // *Language and Literature*. – 2017. – Vol. 26 (3). – P. 227–246. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947017701851>
8. Odriozola J. M. J. R. R. Tolkien: The philosophical basis of sub-creative words // *Logos (United States)*. – 2019. – Vol. 22 (3). – P. 105–129. DOI: <https://doi.org/10.1353/log.2019.0023>
9. Pons A. L. Escape and consolation: Narrative voice and metafiction in the Harry Potter series // *Atlantis*. – 2019. – Vol. 41 (1). – P. 125–141. DOI: <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2019-41.1.07>
10. Adamiak M. "The king was pregnant": Androgyny and the masculine norm in the literary experiment of Ursula K. Le Guin // *Avant*. – 2017. – Vol. 8 (3). – P. 77–92. DOI: <https://doi.org/10.26913/80302017.0112.0003>
11. Kraatila E. Conspicuous fabrications Speculative fiction as a tool for confronting the post-truth discourse // *Narrative Inquiry*. – 2019. – Vol. 29 (2). – P. 418–433. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.19016.kra>
12. Seymour J. "Friends? Always": The Power of Male Friendship in Harry Potter and the Cursed Child // *Journal of Popular Culture*. – 2019. – Vol. 52 (2). – P. 259–276. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpcu.12774>
13. Simonson M. The Arboreal Foundations of Stewardship in J. R. R. Tolkien's *The Silmarillion* // *English Studies in Africa*. – 2017. – Vol. 60 (2). – P. 12–22.



- DOI: <https://doi.org/10.1080/00138398.2017.1406735>
14. Apostolides A., Meylahn J.-A. The lived theology of the Harry Potter series // *HTS Theologies Studies / Theological Studies*. – 2014. – Vol. 70 (1). – P. 2713. DOI: <https://doi.org/10.4102/hts.v70i1.2713>
 15. Juričková M. "What punishments of God are not gifts?" the meaning of suffering in Tolkien's life and work // *Ars Aeterna*. – 2018. – Vol. 10 (2). – P. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.1515/aa-2018-0011>
 16. Lavinsky D. Tolkien's Old English Exodus and the Problematics of Allegory // *Neophilologus*. – 2017. – Vol. 101 (2). – P. 305–319. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11061-016-9511-7>
 17. Inloes A. Muhammad Abd al-Rahman (Phillip) Barker: Bridging cultural divides through fantasy/science-fiction role-playing games and fictional religion // *Muslim World*. – 2018. – Vol. 108 (3). – P. 387–418. DOI: <https://doi.org/10.1111/muwo.12225>
 18. Robertson B. J. From Fantasy to Franchise: Dragonlance and the Privatization of Genre // *Extrapolation*. – 2017. – Vol. 58 (2–3). – P. 129–152. DOI: <https://doi.org/10.3828/extr.2017.9>
 19. Wilkins K. 'A crowd at your back': fantasy fandom and small press // *Media International Australia*. – 2018. – Vol. 170 (1). – P. 115–125. DOI: <https://doi.org/10.1177/1329878X17743524>
 20. Gutfeld D. Fans and franchises: The evolution of factors influencing polish translations of speculative fiction // *Przekładaniec*. – 2018. – Vol. 37. – P. 143–155. DOI: <https://doi.org/10.4467/16891864PC.18.017.9559>
 21. Varughese E. D. Post-millennial "Indian Fantasy" fiction in English and the question of mythology: Writing beyond the "usual suspects" // *Journal of Commonwealth Literature*. – 2019. – Vol. 54 (3). – P. 460–474. DOI: <https://doi.org/10.1177/0021989417738282>
 22. Zheng P., Callaghan V. How Chinese SMEs Innovate Using 'Diegetic Innovation Templating' – The stimulating role of Sci-Fi and fantasy // *Futures*. – 2018. – Vol. 95. – P. 98–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.10.005>
 23. Bina O., Mateus S., Pereira L., Caffa A. The future imagined: exploring fiction as a mean of reflecting on Today's Grand Societal challenges and tomorrow's options // *Futures*. – 2017. – Vol. 86. – P. 166–184. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.05.009>
 24. Boerman-Cornell W., Klanderman D., Schut A. Using Harry Potter to Bridge Higher Dimensionality in Mathematics and High-Interest Literature // *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. – 2017. – Vol. 60 (4). – P. 425–432. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.597>
 25. Waysdorf A., Reijnders S. Immersion, authenticity and the theme park as social space: Experiencing the Wizarding World of Harry Potter // *International Journal of Cultural Studies*. – 2018. – Vol. 21 (2). – P. 173–188. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367877916674751>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.12)

Olga Anatolevna Karlova

Doctor of Philosophical Science, Professor,
Department of Advertising and Socio-Cultural Activities,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1845-1267>
E-mail: okarlova@sfu-kras.ru

Natalia Petrovna Koptseva

Doctor of Philosophical Science, Head of Department,
Department of Culturology and Art History,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3910-7991>
E-mail: decanka@mail.ru (Corresponding Author)

Ksenia Vyacheslavovna Reznikova

Candidate of Philosophical Science, Assistant professor,
Department of Culturology and Art History,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0889-4582>
E-mail: axu-ta@mail.ru

Alexandra Alexandrovna Sitnikova

Candidate of Philosophical Science, Assistant professor,
Department of Culturology and Art History,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-2797>
E-mail: alexsemenova@gmail.com

The educational potential of the fantasy genre for modern teenage culture

Abstract

Introduction. *The late 20th and the early 21st centuries witnessed an increased popularity of the fantasy genre (books by J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, C. Lewis, their film adaptations, etc.). Although fantasy literature was initially targeted at schoolchildren and adolescents, it attracts readers of all ages. The research problem is to explain the reasons for mass enthusiasm for the fantasy genre in modern culture and to understand the reasons why this genre is not included into school curricula despite of its popularity among schoolchildren. The purpose of this article is to reveal the educational potential of the fantasy genre for modern teenage culture.*

Materials and Methods. *The article reviews and provides a theoretical analysis of a number of studies into the fantasy genre. The author used semantic structuring and semantic synthesis methods. The material of the research included fantasy novels by J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, C. Lewis, etc.*

Results. *It was found that the main reason for the fantasy genre popularity among readers of all ages is the idea that it represents a modern variant of religious literature, focusing on reestablishing universal links as it was in ancient syncretic myths. Fantasy literature was initially targeted at teenage readers; nevertheless, teenagers are ideal actors for modern culture because they are ready for changes and making choices. Consequently, the majority of modern people are characterized by teenage mentality.*



The reasons for ignoring fantasy by the educational system include the following: considering fantasy as a means of escapism, the cause of infantilism and virtual rebellion; as an alternative form of institutionalized religion; a strong economic component of the popularity of the fantasy genre. At the same time, the positive educational potential of the fantasy genre is underestimated. It contains a pronounced creative function which contributes to the transition from the role of the reader to the role of the writer.

Conclusions. *The main educational potential of the fantasy genre for modern teenage culture lies in its beneficial influence on moral education and personal development of adolescents being an alternative to institutionalized religion and helping them to identify the meaning and purpose of life. Fantasy attracts readers to science and travelling. Moreover, it contributes to fostering creativity among adolescents, enhancing their creative abilities.*

Keywords

Fantasy genre; School curriculum; Extracurricular reading; Teenage culture; Growing-up; Tolkien; Rowling.

REFERENCES

1. Menadue C. B., Jacups S. Who reads science fiction and fantasy, and how do they feel about science? Preliminary findings from an online survey. *SAGE Open*, 2018, vol. 8 (2), pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244018780946>
2. Lovell J. Fairytale authenticity: historic city tourism, Harry Potter, medievalism and the magical gaze. *Journal of Heritage Tourism*, 2019, vol. 14 (5–6), pp. 448–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743873X.2019.1588282>
3. Kibbe M. M., Kreisky M., Weisberg D. S. Young children distinguish between different unrealistic fictional genres. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2018, vol. 12 (2), pp. 228–235. DOI: <https://doi.org/10.1037/aca0000115>
4. Hsu Ch.-T., Jacobs A. M., Citron F. M. M., Conrad M. The emotion potential of words and passages in reading Harry Potter – an fMRI study. *Brain and Language*, 2015, vol. 142, pp. 96–114. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.01.011>
5. Robinson C. L. The namework of Ursula K. Le Guin. *Names*, 2018, vol. 66 (3), pp. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/00277738.2017.1415541>
6. Wilcox B., Brown B. L., Baker-Smemoe W., Morrison T. G. Tolkien's phonoprint in character names throughout his invented languages. *Names*, 2018, vol. 66 (3), pp. 135–143. DOI: <https://doi.org/10.1080/00277738.2017.1415544>
7. Eberhardt M. Gendered representations through speech: The case of the Harry Potter series. *Language and Literature*, 2017, vol. 26 (3), pp. 227–246. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947017701851>
8. Odriozola J. M. J. R. R. Tolkien: The philosophical basis of sub-creative words. *Logos (United States)*, 2019, vol. 22 (3), pp. 105–129. DOI: <https://doi.org/10.1353/log.2019.0023>
9. Pons A. L. Escape and consolation: Narrative voice and metafiction in the Harry Potter series. *Atlantis*, 2019, vol. 41 (1), pp. 125–141. DOI: <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2019-41.1.07>
10. Adamiak M. “The king was pregnant”: Androgyny and the masculine norm in the literary experiment of Ursula K. Le Guin. *Avant*, 2017, vol. 8 (3), pp. 77–92. DOI: <https://doi.org/10.26913/80302017.0112.0003>
11. Kraatila E. Conspicuous fabrications Speculative fiction as a tool for confronting the post-truth discourse. *Narrative Inquiry*, 2019, vol. 29 (2), pp. 418–433. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.19016.kra>



12. Seymour J. “Friends? Always”: The power of male friendship in Harry Potter and the cursed child. *Journal of Popular Culture*, 2019, vol. 52 (2), pp. 259–276. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpcu.12774>
13. Simonson M. The arboreal foundations of stewardship in J. R. R. Tolkien's the Silmarillion. *English Studies in Africa*, 2017, vol. 60 (2), pp. 12–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/00138398.2017.1406735>
14. Apostolides A., Meylahn J.-A. The lived theology of the Harry Potter series. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 2014, vol. 70 (1), pp. 2713. DOI: <https://doi.org/10.4102/hts.v70i1.2713>
15. Juričková M. “What punishments of God are not gifts?” the meaning of suffering in Tolkien's life and work. *Ars Aeterna*, 2018, vol. 10 (2), pp. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.1515/aa-2018-0011>
16. Lavinsky D. Tolkien's old English exodus and the problematics of allegory. *Neophilologus*, 2017, vol. 101 (2), pp. 305–319. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11061-016-9511-7>
17. Inloes A. Muhammad Abd al-Rahman (Phillip) Barker: Bridging cultural divides through fantasy/science-fiction role-playing games and fictional religion. *Muslim World*, 2018, vol. 108 (3), pp. 387–418. DOI: <https://doi.org/10.1111/muwo.12225>
18. Robertson B. J. From fantasy to franchise: Dragonlance and the privatization of genre. *Extrapolation*, 2017, vol. 58 (2–3), pp. 129–152. DOI: <https://doi.org/10.3828/extr.2017.9>
19. Wilkins K. ‘A crowd at your back’: Fantasy fandom and small press. *Media International Australia*, 2018, vol. 170 (1), pp. 115–125. DOI: <https://doi.org/10.1177/1329878X17743524>
20. Gutfeld D. Fans and franchises: The evolution of factors influencing polish translations of speculative fiction. *Przekładaniec*, 2018, vol. 37, pp. 143–155. DOI: <https://doi.org/10.4467/16891864PC.18.017.9559>
21. Varughese E. D. Post-millennial “Indian Fantasy” fiction in English and the question of mythology: Writing beyond the “usual suspects”. *Journal of Commonwealth Literature*, 2019, vol. 54 (3), pp. 460–474. DOI: <https://doi.org/10.1177/0021989417738282>
22. Zheng P., Callaghan V. How Chinese SMEs innovate using ‘diegetic innovation templating’ – The stimulating role of Sci-Fi and fantasy. *Futures*, 2018, vol. 95, pp. 98–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.10.005>
23. Bina O., Mateus S., Pereira L., Caffa A. The future imagined: Exploring fiction as a mean of reflecting on Today's Grand Societal challenges and tomorrow's options. *Futures*, 2017, vol. 86, pp. 166–184. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.05.009>
24. Boerman-Cornell W., Klanderma D., Schut A. Using Harry Potter to bridge higher dimensionality in mathematics and high-interest literature. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2017, vol. 60 (4), pp. 425–432. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.597>
25. Waysdorf A., Reijnders S. Immersion, authenticity and the theme park as social space: Experiencing the wizarding world of Harry Potter. *International Journal of Cultural Studies*, 2018, vol. 21 (2), pp. 173–188. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367877916674751>

Submitted: 25 January 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© З. Б. Лопсонова, Д. М. Маншеев

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.13)

УДК 37.035+39(512.31)

Специфика социализации детей в традиционной культуре бурят

З. Б. Лопсонова, Д. М. Маншеев (Улан-Удэ, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме социализации детей в традиционной культуре. Цель статьи – раскрыть специфику социализации детей в традиционной культуре бурят через выявление ценностей воспитания и механизмов социализации ребенка, которые оказывали значительное влияние на становление человека.

Методология. Исследование основано на аксиологическом подходе: традиции родовой культуры служили идеалами воспитания, где основополагающим принципом являлось ценностное отношение к ребенку. На основе теоретического анализа данных по этнографии бурят определялись специфика и механизмы социализации детей в традиционной культуре. Применение сравнительно-сопоставительного анализа позволило выявить сходства и различия в определении возрастных границ детства и традиций воспитания у монголоязычных народов. Метод моделирования позволил конкретизировать данные эмпирического исследования и обосновать возрастную периодизацию детства у бурят.

Результаты. Проведен анализ практики и механизмов социализации детей на основе обрядово-ритуальных действий, обеспечивающих переход ребенка на новый этап взросления. Выявлено, что основная среда социализации индивида на этапе детства – семья или семейно-родственная группа. Обозначена система традиционных ценностей воспитания у бурят, определяющих поведенческие модели, осмысление своего «Я» в системе социальных отношений, раннее включение в трудовую деятельность. Разработана модель возрастной периодизации детства у бурят.

Заключение. Истоки ценностного отношения к детству были встроены в систему жизнеобеспечения традиционного общества бурят. В системе ценностей воспитания выделяется ответственность родителей перед семейно-родовым коллективом в становлении личности ребенка. Многодетность поддерживается верой в перерождение души, принятия особой миссии появления ребенка, обычая передачи детей бездетным родственникам. Механизмами социализации в кочевом сообществе выступают возрастные инициации и переходные обряды, раннее приобщение к труду, гендерная дифференциация.

Ключевые слова: традиционная культура; ценности воспитания; возрастные инициации; социализация; обряды перехода; традиции семьи.

Исследование выполнено в рамках гранта № 19-09-0502 Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова.

Лопсонова Зинаида Баторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики начального и дошкольного образования, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова.

E-mail: lopsonova@mail.ru

Маншеев Доржа Михайлович – доктор исторических наук, доцент, кафедра философии, истории и культурологии, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления.

E-mail: dorzham@mail.ru

Постановка проблемы

Актуальной проблемой современной педагогической науки является реконструкция и использование традиционных этнических систем воспитания детей. В условиях глобализации, с одной стороны, возникают новые возможности такого развития, а с другой, – складываются условия, способствующие разрушению культуры этносов. Этническая культура является результатом адаптации разных народов к условиям их местообитания¹. Следовательно, в этнической культуре отражены ценности, позволяющие жить и развиваться в определенной социальной и экологической среде.

Вопросы изучения и применения традиционной культуры воспитания разных народов в образовательных системах стран мира находят отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Так, коллектив ученых из Бразилии R. Orlandi, P. Capelin, R. Garcia, A. Oliveira в своем исследовании [1] ставит проблему этнической и расовой дискриминации в бразильском образовании (между университетом и внешним сообществом). Исследователи предложили способ решения проблемы через апробацию элементов традиционной культуры воспитания на практике: обсуждение документальных фильмов по истории коренных народов, о правах народов, выявление происхождения различных блюд, исполнение танцев народов Бразилии. Ученые обосновали необходимость изменения учебных планов школ Бразилии для решения поставленной проблемы.

Китайский исследователь J. Zhang в своей статье «Educational diversity and ethnic cultural heritage in the process of globalization»

[2] обосновал необходимость изучения и использования этнических культур меньшинств Китая. По мнению автора, приобщение ханьцев к культурам малочисленных народов Китая обогатит их знания и откроет им новые, более значимые модели жизни.

Языковеды А. П. Бекетова, Т. В. Куприна, А. Петрикова, М. Мишенкова разработали метод позитивной межкультурной коммуникации, основанный на коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку [3; 4].

В работе T. D. Jules раскрыты новые подходы к развитию национального (этнического) образования с учетом поликультурности региона стран Карибского бассейна для решения проблем интеграции [5].

Методология обучения, позволяющая ориентироваться во множестве культур, предложена в работе европейских ученых I. Liadaki-Dedouli и J. Plouin [6], специализирующихся в исследовании проблемы межкультурного диалога для межправительственных и неправительственных организаций.

Опыт использования национальных игр в воспитании детей представлен в статьях М. М. Колокольцева [7], R. McElligott [8], M. P. Morales [9], J. Williams [10], М. А. Токмашева, А. А. Ильина, Л. В. Капилевич [11]. В исследованиях авторов [11] раскрыты позитивные результаты использования этнопедagogических технологий в физическом воспитании, способствующие повышению уровня физиометрических показателей, развития межкультурной коммуникации и этнической идентичности.

Исследователи Национального университета Чонбук Республики Корея J.-K. Lee,

контексте современной культуры. – Уфа: Издательство Башкирского государственного университета. – 2018. – С. 161–164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37226919>

¹ Рабаданова Р. С., Фатыхова А. Л., Ахмадиева Л. Н. Воспитание нравственно-эстетических потребностей на основе этнических ценностей // Этнопедагогика в

S. Shin, H. N. Yoo [12], работающие в области биологии и медицины, провели исследование значимости практического использования врачами знаний о расах, их культурных и физиологических особенностях. Исследователи выявили, что корейские студенты-медики лишь в общих чертах знают о расовых различиях и не готовы использовать существующие знания о расах в медицинской практике. Корейские ученые доказали необходимость введения в официальную учебную программу медицинских образовательных учреждений преподавания курсов о расах на основе современных концепций. По мнению исследователей, знания о культуре и физиологии разных этносов позволят будущим медикам решать сложные вопросы современной медицины. Они обращают внимание на опасность использования устаревших и ложных концепций рас медиками в условиях перехода Кореи к многокультурному обществу.

В ряде работ затронуты проблемы поликультурного воспитания детей. Так, исследователи Т.-Н. Huang, Y.-C. Liu в своей работе на основе тщательного анализа культур коренных народов определили принципы разработки учебных программ на Тайване [13]. Авторы выделили пять измерений, которыми должны быть снабжены учебные программы: 1) сочетать повседневную жизнь и сохранять традиционные ценности; 2) учитывать субъективность каждой этнической группы; 3) позволять практиковать ученикам; 4) использовать мультимедиа и выход на улицу; 5) повышать уверенность учащихся и развивать их общее мировоззрение.

В исследовании Б. А. Тахохова представлены пути решения проблемы сохранения этнических культур в условиях глобализации, их гармоничного сочетания [14]. С. М. Хаджиев на основе анализа разных концепций интеграции культур выявил наиболее продуктивные направления поликультурного воспитания молодежи². С. Б. Дагбаева в своей статье рассматривает этническую социализацию детей как процесс гармоничного вхождения индивида в полиэтничное общество [15].

Важное значение для решения обозначенной темы исследования имеют работы Д. Ш. Мустафаевой [16], А. С. Койчуевой, Л. Ю. Урусовой³, А. А. Иванова, Я. С. Иващенко [17], в которых актуализируются вопросы использования ценностей этнических культур в воспитании.

Таким образом, анализ трудов ученых, исследующих вопросы этнопедагогике, выявил наличие разнообразных проблем в образовании, связанных с недостатком внимания к традиционным системам воспитания разных этносов.

Вместе с тем на сегодняшний день недостаточно исследований, раскрывающих вопросы этнопедагогике и ценностей бурятской культуры, раскрывающих традиционную специфику социализации детей бурят.

Цель статьи – выявить и обосновать специфику социализации детей в традиционной культуре бурят через определение ценностей воспитания и механизмов социализации ребенка, которые оказывали значительное влияние на становление человека.

² Хаджиев С. М. Специфика интеграции культур в поликультурном воспитании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 283.

³ Койчуева А. С., Урусова Л. Ю. Нравственные идеалы карачаево-балкарского народа и их роль в воспитательной практике горцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–3. – С. 107.

Методология исследования

Материалами исследования послужили следующие источники: научные разработки ученых, представленные в статьях, монографиях, диссертационных исследованиях; научно-методическая литература по вопросам этнопедагогике.

В качестве методов исследования были использованы: теоретический анализ и синтез, систематизация теоретических данных, сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование. В качестве объекта исследования выступает процесс и культура социализации детей в традиционном бурятском обществе.

В целом исследование было направлено на выявление и обоснование специфики социализации детей посредством анализа механизмов возрастных переходов, сопровождавшихся ритуалами и обрядами защиты детства, а также определение ценностных оснований воспитания на каждом этапе взросления ребенка.

В данном исследовании использована методика наблюдений за детьми, воспитывающимися в условиях сельской моноэтнической среды, беседы со старожилами, носителями информации.

Авторами данного исследования разработана и обоснована модель возрастной периодизации детства, принятая в традиционной культуре бурят. В качестве основания возрастной периодизации были приняты этапы социализации, возрастные инициации, ритуалы и обряды перехода, виды деятельности детей.

Результаты исследования

Рассмотрим систему традиционных семейных ценностей и механизмы, обеспечивающие позитивную социализацию детей в культуре этноса. Согласно материалам исследований этнографов, дети в системе традиционных ценностей бурят, занимают главенствующее положение⁴.

Конечной целью программы воспитания детей в культуре кочевого народа являлось «хүнэй зэргэ хүн болгохо» («сделать его человеком»). Этап взросления ребенка, определялся характеристикой его физической и социальной зрелости, что буквально означало опеку родителей до обретения им самостоятельности, которое характеризовалось меткой фразой «хулыень дурөөдэ, гарыень ганзагада» («ногами может достать стремя лошади, руками дотянуться до тороки»). Данная фраза включает в себе глубокий смысл цели воспитания в семье, родительской ответственности перед всем семейно-родовым коллективом за достойное воспитание ребенка, а также является одним из распространенных благопожеланий, закрепившихся в устном народном творчестве бурят.

Результат хорошего воспитания выразился в оценке поведения и умений человека, когда взрослые отзывались о нем по своим наблюдениям, что все зависит от «эхэ эсэгын хургал» («от родительского научения, воспитания») ⁵. К примеру, по мере того, как сын включался в мужскую хозяйственную деятельность, он постепенно переходил под опеку своего отца.

Буряты важное значение придавали мужскому воспитанию, так как существовал культ мужчины-кормильца, добытчика и

⁴ Галданова Г. Р. Закаменские буряты: историко-этнографические очерки (вторая половина XIX – первая половина XX в.). – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1992. – 173 с.

⁵ Цырендоржиева Б-Х. Ж. Хун болохо багаһаа. – Улан-Удэ, Бэлиг, 2014. – 128 с.

только под его присмотром сын мог стать достойным человеком.

Значимым явлением в семейных ценностях бурят являлось понятие «*удха*» – происхождение и корни человека, согласно которому, можно было получить первое представление о том, что характеризует человека, его сущность, так как оценивали по его принадлежности к тому или иному роду. Особую функцию продолжателя рода возлагали на сыновей и считалось, что «*хүбүүн хүн эсэгын нэрэ нэрлүүлхэ, уга үргэлжэлүүлхэ*» («сын прибавит достоинства отцу и прославит свой род»). Если в семье рождались только девочки, в родословной записи указывалось на отсутствие детей «*үри угы*», т. е. род прерывался. Все это свидетельствует о силе мужского начала в семье и ответственности за продолжение рода.

Традиция знать свои корни устанавливала первые шаги в осмыслении своего «Я» в системе социальных связей и отношений. Во время семейных праздников в кругу родственников дети должны были наизусть рассказывать свою родословную по восходящей и нисходящей линии, соревнуясь между собой. Особенно важно было ребенку получить одобрение со стороны взрослых за демонстрацию хорошего знания о родовой ветви и своего места в ней. Такое знание имело престижный характер, являлось своеобразным механизмом передачи поведенческих моделей лиц разного иерархического уровня в широкой сети родственных корпораций.

Обучение детей знанию своей родословной начиналось с момента овладения ими речью. Такая традиция позволяла закрепить в сознании ребенка картину мира, служила программой воспитания у него чувства соприженности с группой и владение картой коллективной родовой памяти⁶. В народе говорили «*угаа уһанда хаянгүй, шуһаа нишлүүлэнгүй*» («не забывай свой род, не допускай кровосмешения»), поэтому отношения родства сохранялись до седьмого колена, а затем становились чужими людьми.

Итак, как мы видим, что знание родословной являлось регулятором отношений в роду и способом социализации детей.

Рассмотрим обряды защиты детства, которые наиболее полно были представлены у бурят, особенно на первом году жизни⁷. Описание ритуальных обрядов, характеризующих практику социализации детей у бурят мы встречаем в историко-этнографическом очерке по закаменским бурятам⁸. В нем были рассмотрены и подробно описаны обряды «захоронения послета», «укладывания ребенка в колыбель», «имянаречения» и др.

Следует заметить, что многодетность как признак крепкой и полной семьи культивируется в сознании бурят с детства. У повивальной бабки, принимающей роды «*хүйһэ хүндэһэн эхэ*», должна быть многодетная семья, а ее дети все живы и здоровы. Также во время проведения свадебного обряда «*хадак*» (сватовство), должны присутствовать много-

⁶ Сыденова Р. П. Антропология детства бурят: культура социализации. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3–2. – С. 174.

⁷ Хухлаева О. В. Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 248 с.

⁸ Галданова Г. Р. Закаменские буряты: историко-этнографические очерки (вторая половина XIX – первая половина XX в.). – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1992. – 173 с.

детные члены рода, которые имеют полные семьи, также важно соблюсти данное требование во время ритуала застилания постели новобрачным. Такие традиции укрепляли ценность семьи.

Вскоре после рождения ребенка совершалось первое действие в системе охранных мер, это обычай «захоронение последа», который должен происходить внутри или за пределами юрты, но обязательно на территории кочевий рода. Место захоронения последа буряты называли «тоонто». Во время ритуала захоронения последа, могли присутствовать бездетные семейные пары или малолетние семьи для того, чтобы судьба в будущем подарила им потомство. Буряты верили, если хорошо обращаться с ребенком, это поможет «возвратить божество детей» («*үхибүүни тэнгри эрьюүлхэ*»).

Существовал обычай брать детей на воспитание у своих родственников. Считалось, что, отдавая ребенка на воспитание близким родственникам, совершаешь благое дело. Согласно житейским наблюдениям, в семьях, взявших детей на воспитание, появлялась особая аура ребенка, в которой позже рождались свои дети.

Одним из распространенных способов обретения счастья материнства являлось посещение священных мест с целебными источниками, где проводились необходимые обряды. К примеру, есть места поклонения, где бездетные семейные пары, просят детей у местных духов, хозяев гор. Для этого проводится специальный ритуал поклонения хозяину, дарения детских вещей и игрушек.

Обряд «уложения ребенка в колыбель», символизировал наделение ребенка имуществом, т. е. домом, колыбелью и ее можно

было взять у близких родственников по отцовской линии или смастерить новую. Существовало поверье о том, что нельзя готовить колыбель до рождения ребенка «*Түрөөгүй хубүүндэ түмэр үлгы бү бэлдэ*», что означало «не родившемуся ребенку, не готовь железную люльку», также нежелательно было шить одежду раньше времени, выбирать имя ребенку, чтобы не укоротить продолжительность его жизни. Таким образом, все защитные ритуальные действия имели свое объяснение.

В течение первого года жизни ребенка в дом или юрту запрещено было входить посторонним, для этого ставили специальные опознавательные знаки. Например, халха-монголы протягивали вокруг юрты *зэг*, веревку, сплетенную из конского волоса и увешанную ленточками и колокольчиками, буряты ставили *харюул-табу*, «сам», «сонтоо» в виде сооружения из трех березовых палок⁹.

По достижению ребенком возраста одного года, а по лунному календарю два полных года, отмечали праздник *милаангүүд*, т. е. родины, посвященный ребенку. *Милаангүүд* – древний обычай, который символизировал посвящение ребенка в члены родового общества. Праздник отмечали широко, приглашали гостей, забивали быков, угощали молочной водкой «архи», одаривали подарком бабку-повитуху, а родственники дарили ребенку по мере возможности корову, лошадь, барана и т. д.

Следует отметить, что в настоящее время в семейной культуре современных бурят активно возобновляется традиция празднования первого дня рождения ребенка «*Милан*» в кругу близких родственников. Темп жизни в современном урбанизированном мире отдаляет родственников от общения друг с

⁹ Жуковская Н. Л. Кочевники Монголии: культура, традиции, символика. – М., 2002. – 246 с.

другом, но благодаря идее возрождения данной традиции продолжают закрепляться отношения родства. Как отмечает Л. Д. Дашиева [18], в современной обрядовой культуре бурят обряды перехода сохранились уже в модифицированной форме.

Младенцы до трех лет, имели покровителя благодати Заяши и воспринимались равными божеству («бурхантай адли»), т. е. «были» ближе к миру предков (духов), чем обществу людей. Тонкая и хрупкая связь ребенка с миром, заставляла людей вырабатывать систему оберегов, к примеру, над изголовьем ребенка подвешивали оберег в виде изображения животного, под знаком которого родился ребенок. Представление о покровителе благодати детей Заяши, формировало способ отношения к ребенку в семье, если плохо обращаться с ребенком, можно его потерять¹⁰.

Особое отношение к малолетним детям было обусловлено верой в перерождение души умерших родственников. По обычаю, делали метку сажей на теле умершего, а позже, если в кругу близких родственников рождался ребенок с таким же родимым пятном (мэнгэ), определяли его перерождение. В эмоциональных проявлениях к детям, буряты были более чем сдержанными, распространенным было не целовать, а нюхать макушку ребенка, старики говорили ребенку: «*тунтүүгэ үгэ*» («дай понюхать макушку»).

Таким образом, действия, касающиеся сохранения жизни ребенка и закрепившиеся в сознании родителей зависели от качественного совершения обрядов защиты детей.

Ценным для укрепления института семьи является также существующее поверье о том, что ребенок рождается со своей долей,

что он приносит в дом достаток, благополучие и процветание. В планировании и репродукции семьи современным родителям важно задумываться об особой миссии появления нового члена семьи.

Переход ребенка из младенческого возраста («*нарай*») в стадию детство («*ухибуун үе*»), соотносился с 2-х или 3-х летним возрастом с учетом периода внутриутробного развития. Период «младенчества» завершился стрижкой утробных волос, что символизировало переход в следующую возрастную стадию развития. Изменения позволяли обозначить половую дифференциацию с помощью маркировки (у девочек две пряди на макушке, у мальчиков одна прядь на темени), тем самым ребенок уже отдалялся от «мира предков, божеств» и учился вступать в отношения с членами своего рода.

Основная среда социализации индивида на этапе детства – семья или семейно-родственная группа, дети представляли собой объект воспитания не только для родной (нуклеарной семьи), но и всего семейно-родственного коллектива. Примером такого проявления является забота об одиноких стариках, которые в старости оставались на попечении всего рода. Одиноких стариков, просящих милостыню, не наблюдалось¹¹.

Таким образом, узы семейного родства выступали также механизмами социализации детей.

Примерно к 9 годам наступал период отрочества, мальчики проявляют интерес к общению со сверстниками, где они учатся первым навыкам национальной борьбы, стрельбы из лука, участия в состязаниях скаковых лошадей. Девочки к этому возрасту становились

¹⁰ Галданова Г. Р. Закаменские буряты: историко-этнографические очерки (вторая половина XIX – первая половина XX в.). – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1992. – 173 с.

¹¹ Балдаев С. П. Родословные предания и легенды бурят: в 2 частях. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1970. – 363 с.

помощниками матери по ведению домашнего хозяйства.

Дискуссионным остается вопрос о конкретных сроках продолжительности периода детства в культуре социализации бурят. Возможно детство завершалось к 10, а отрочество к 13–14 годам, «о точных границах конца детства, начала и конца отрочества, можно говорить лишь предположительно»¹².

Следует обратить серьезное внимание на тот факт, что возрастная периодизация тесно связана с 12-годовалым циклом и олицетворяла этапы жизни человека. Течение жизни воспринималось архаическим сознанием не как линейный, а как циклический, повторяющийся процесс.

Летосчисление у монголов, как и у других кочевников Центральной Азии, было основано на наблюдениях за фазами луны. Начало жизни ребенка отсчитывалось не с момента рождения, а с периода внутриутробного развития ребенка, т. е. этот период включался в возрастную периодизацию, ребенок появлялся на свет годовалым.

Процесс социализации неразрывно связан с культурным возрастным символизмом. Отмечается схожесть в структуре возрастных категорий бурят и монголов, которая отличается большей компактностью, меньшим числом градаций, «по сравнению с антропологической рубрикацией, основанной на европейских данных». Так, в традиционной культуре монголов можно выделить три большие градации: младенчество – до 3 лет, детство – от 3 до 7, отрочество – от 8 до 15, а в условиях кочевого быта период зрелости индивида наступал

к 16 годам. В этом возрасте человек мог возложить на себя «ответственность за себя, семью, коллектив и вести активную трудовую деятельность»¹³.

Таким образом, отличительной чертой монгольских детей и бурят, в том числе, являлось раннее взросление, т. е. период детства по сравнению с европейской культурой, был коротким. Такая этнокультурная ситуация развития была обусловлена суровыми климатическими условиями и образом жизни кочевников, где необходимо было быстрее осваивать навыки самостоятельности и включаться в труд взрослых.

Для полноты изучаемой картины социализации детей рассмотрим систему приобщения детей к практическим трудовым навыкам. Известно, что у разных этносов в воспитании детей имеются отличия, обусловленные культурой того или иного этноса. Культура этноса формируется под влиянием природной среды, соседних народов, определенной политики государства.

Этническая Бурятия расположена в переходной экологической зоне между зональными степями Центральной Азии и полосой Сибирской тайги. С древних времен в Бурятии наряду с кочевой культурой существовали очаги оседло-земледельческой культуры. Существенное место занимала и культура охотников.

Основой развития культуры бурят служат традиции нomaдизма Центральной Азии. Тем не менее, бурятская культура, наряду с кочевой, впитала и трансформировала элементы оседло-земледельческих цивилизаций – китайской, среднеазиатской и русской.

¹² Галданова Г. Р. Закаменские буряты: историко-этнографические очерки (вторая половина XIX – первая половина XX в.). – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1992. – 173 с.

¹³ Викторова Л. Л. Система социализации детей и подростков у монголов, пути и причины трансформации ее элементов // Этнография детства. Традиционные модели воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М., 1983. – С. 51–70.

Монгольское государство поддерживало идею коллективизма, первенства общественного над частным. Вышеперечисленные факторы обусловили хозяйственные традиции бурят и оказали влияние на развитие системы трудового воспитания.

Большое значение в трудовом воспитании детей бурят имели игры. С 4–5 лет детей начинали учить езде на лошади в форме катания. В последствии, полученные навыки позволяли подросткам – юношам и девушкам легко управлять лошадью, используя ее в различных видах хозяйственной деятельности. К 10 годам бурятские мальчики приобретали навыки объезды лошадей. Умение управлять лошадью, объезжать ее было характерно и для других монголоязычных народов. Об этом свидетельствуют этнографические материалы баргутов и халхасцев¹⁴.

В своих играх дети подражали трудовой деятельности взрослых. Популярными были игры с арканом, луком со стрелами. Мальчики изображали поимку лошадей арканом, пытаясь накинуть петлю на конце веревки на пень или воткнутый в землю колышек. Еще одной популярной игрой была охота на дикого зверя посредством использования самодельного лука и стрел. В качестве зверя или мишени использовали ствол дерева или столб. Хорошим считался лук, изготовленный из ветви ели, а стрелы вырезали из полена. Передний конец стрелы обматывали металлической проволокой для утяжеления.

Девочки играли в игры, имитирующие выполнение домашней работы. В основном это были игры, отражающие приготовление пищи, угощение гостей, кормление и уход за ребенком.

С 7–8 лет буряты начинали приучать детей выполнять несложные работы. Маленькие дети по мере сил помогали матерям в домашнем хозяйстве, помогали принести воду, дрова, помыть посуду, выгнать скот со двора, пригнать недалеко пасущихся телят или овец. Северные буряты, живущие близко к тайге, брали своих детей на охоту, сбор дикоросов, покосы на опушке леса, где им отводилась роль маленьких помощников.

Для северных бурят, а позже, в связи оседанием, и для восточных и южных бурят самой ответственной порой в летнее время была заготовка сена. За короткий срок нужно было скосить, высушить и собрать сено для прокорма скота зимой. Поэтому в заготовке сена участвовала вся семья, которая объединялась с родственниками и соседями. Дети с семи лет помогали ворошить и грести сено, а 9–10-летние уже косили сено [19].

К 11–12 годам дети полностью включались в хозяйственную деятельность семьи. Так, этнограф Б. Э. Петри, описывая быт северных (предбайкальских) бурят, писал: «Мальчики, достигшие 11–12 лет, работали наравне с отцом. Беспрекословно подчиняясь воле отца, они в то же время проявляли много личной инициативы. Поощрение их самостоятельности со стороны старших вселяло подросткам уверенность в себе. Девушки помогали матери в домашнем хозяйстве, ухаживали за скотом, а также присматривали за младшими детьми»¹⁵. Из описания исследователя видно, что северные буряты поощряли инициативу в трудовом воспитании подростков прививая детям самостоятельность в решении хозяйственных задач.

¹⁴ Уртанасан 2013 – Уртанасан. Барга айлин жилийн ажал. – Хайлар: изд-во Өвор монголын соелын хэблэлийн хороо (на старомонгольском языке), 2013. – 451 с.

¹⁵ Петри Б. Э. Внутриродовые отношения у северных бурят. – Иркутск, 1925. – 72 с.

О раннем взрослении бурятских детей писал в своем исследовании Г. М. Осокин¹⁶. Исследуя жизнедеятельность южных бурят, он приходит к следующему выводу: «Особым призором или наблюдением бурятские дети не пользуются. Как только ребенок начинает ходить, попечение родителей сводится на нет. Детям дается полная свобода действий, так что 5–7-летние считаются настолько самостоятельными, что уходят иногда далеко и надолго, не заставляя родителей, беспокоиться за их сохранность. Бурятский мальчик 8–9 лет как по виду, так и по взглядам будет равняться крестьянскому в 10–12 лет»¹⁷.

Очевидно, что традиционные принципы воспитания, основанные на возможности свободы и творчества ускоряли процесс включения детей в общественные процессы. Активному развитию трудовых навыков способствовала адаптация детей с ранних лет к реальной системе жизнеобеспечения бурят в условиях Южной Сибири.

В подростковом возрасте воспитание детей в бурятской семье дифференцировалось. В прошлом у бурят, как и в любом традиционном обществе, достаточно четко были определены роли мужчины и женщины. Гендерная дифференциация выразилась в формировании у детей представления о том, что должны уметь делать мужчина и женщина.

Трудовые навыки выражены в сформировавшихся в бурятской культуре кодексах мужчины и женщины: «Девять доблестей настоящего мужчины», «Семь талантов жен-

щины». Исходя из кодекса, трудовыми навыками мужчины являлись способность стрелять из лука, управлять лошадью, умения выполнять столярные, плотнические и кузнечные работы. Женщины должны были уметь воспитывать детей, вести домашнее хозяйство и поддерживать семейный очаг, готовить пищу и шить одежду [20].

В подростковом возрасте дети становились полноценными членами семьи, их посвящали во все семейные дела и поручали им самостоятельное выполнение хозяйственных дел.

Суровые климатические условия сформировали у народов Южной Сибири традиции взаимопомощи. За время короткого сибирского лета необходимо было подготовиться к долгой зиме с сильными холодами. Это требовало усилий сплоченного коллектива.

Традиции взаимопомощи прививались бурятам с детства. Дети по мере своих возрастных возможностей участвовали в хозяйственных работах требующих коллективных усилий, таких как заготовка дров, вывоз навоза и унаваживание утугов, стрижка овец и клеймение лошадей, отгон и пастьба скота, строительство жилищ, изготовление войлока и заготовка сена.

Таким образом, следуя логике данного исследования, обобщим полученные этнографические, культурологические и этнопедагогические данные, рассмотрим модель возрастной периодизации детства, принятую в традиционной культуре бурят. Результаты представлены в таблице (табл. 1).

¹⁶ Осокин Г. М. На границе Монголии: очерки и материалы к этнографии Юго-Западного Забайкалья. – СПб.: Типография А. С. Суворина, 1906. – 304 с.

¹⁷ Там же.

Таблица 1

Возрастная периодизация детства, принятая в традиционной бурятской культуре

Table 1

Age periodization of childhood, adopted in the traditional Buryat culture

Возраст	Этапы социализации	Возрастные переходные обряды	Виды деятельности
1	2	3	4
Пренатальный, внутриутробный период («Эхын умай соо»)	Начало летоисчисления «Бэе оло» (нашел свое перерождение)	Обряд зазывания ребенка, вера в миф о появлении ауры будущего ребенка	
0–1 младенчество («нарай», <i>нялха наһан</i>)	«нарай» – период новорожденности. Приобщение к семейно-родственному коллективу	Перерезание пуповины («хүйһэ хүндэлгэ»); Обряд «Захоронение следа», Обряд «Укладывание ребенка в колыбель» («үлгыдо оруулха»), Имянаречение, Обряд «Знакомства родственников и знакомых с ребенком», Праздник милаангууд (родины, достижение возраста 1 года), Обряд «Наделения долей» одаривание младенца подарками	
С 2–3 до 8–10 лет Детство («үхибун үе»)	Детство – период отдаления от «мира предков, божеств», установление более близких отношений с социальным коллективом Полоролевая социализация: мальчики с 3 лет, девочки с 4 лет. «Уха орохо», «мэдэ орохо», самоосознание, самоидентификация ребенка	Обряд «үһэ хайшлаан», стрижка утробных волос, отлучение от груди, изменение прически	К 6–7 г. приучение к труду, выполнение несложных трудовых поручений (мальчики обучались верховой езде, умению запрягать и распрягать лошадь, пригонять скот, девочки присматривали за младшими, помогали матери по хозяйству). Девочки примерно с 7–8 лет учились шить, вышивать, доить коров, готовить пищу, приобщались к операциям по обработке



Окончание таблицы

1	2	3	4
			шерсти, шкур, сучению ниток из сухожилия, витью веревок Мальчики с 7–8 лет участвовали в полевых работах, работали на сенокосе, помогали взрослым ухаживать за скотом, приучались резать скот и разделять тушу, шорничать, объезжать лошадей, ориентироваться в степи
С 9 лет до 13–14 лет Отрочество	Отрочество Мальчики участвовали в облавных охотах. Процесс становления мужчины	Обряды инициации «жэлээ оруулга», вхождение в год своего рождения. Обряд сохранения жизненной силы для подростков, обряд помазания большого пальца	Девочки самостоятельно могли доить коров, заниматься выгонкой тарасуна, участвовать в уборке сена и др. Мальчики занимались борьбой, стрельбой из лука, учились управлять лошадей, обучать скаковых лошадей, обращаться с оружием. Приобщались к мужским ремеслам (обработка дерева, изготовление сбруи и др.)
14–15 лет	Обряд инициации	Обряд «Яман хонин хоер» для мальчиков. Изменение прически у девушек одна коса	Полное овладение трудовыми навыками
16–18 лет «наһаа хүсэхэ», достичь совершеннолетия	Пора зрелости, достижение совершеннолетия, ответственность за себя, за семью	Обрядовые состязания «Эрын гурбан наадан» (Мужские игры)	С этого времени человек считался взрослым

Итак, этапы социализации сопровождались совершением обрядов, часть которых была направлена на включение человека в определенную социальную группу, а другая часть знаменовала переход индивида из одной возрастной стадии в другую.

Как видно из таблицы, если первый год жизни и период, предшествующий рождению ребенка был строго ритуализирован, то в последующие этапы детства их становится меньше, в связи с тем, что трудный период

пройден, опасность за жизнь ребенка снижается и акцент переносится на качественные изменения состояния.

Заключение

Таким образом, целью традиционной системы воспитания бурят было формирование личности, соответствующей нормам, правилам, ценностям, знаниям и навыкам семейно-родового коллектива, которые позволяли ему жить и развиваться в условиях кочевой культуры Центральной Азии.

К основополагающим ценностям системы воспитания бурят относится принятая обществом ответственность родителей перед семейно-родовым коллективом в формировании личности ребенка. Еще одной немаловажной ценностью воспитания являлась постепенная передача человеку в ходе взросления знаний о его происхождении и того, кем он должен стать в будущем.

Ценность полной и многодетной семьи просматривается в признаках, которыми должны обладать члены общины, участвующие в рождении человека и новой семьи, а также в обычае передачи детей из многодетных семей бездетным. Вера в перерождение душ умерших родственников в новорожденном давала ответ на вопросы о причине рождения и смысле жизни. Значимым для укрепления института семьи является принятая в культуре бурят мысль об особой миссии появления нового члена семьи, приносящего в дом достаток, благополучие и процветание.

В культуре воспитания бурят существенным элементом является четкое определение ролей мужчины и женщины. Гендерная дифференциация выражалась в сформировавшихся в бурятской культуре кодексах мужчины и женщины: «Девять доблестей настоящего мужчины», «Семь талантов женщины»,

включавшие в себя, прежде всего, трудовое воспитание.

К механизмам социализации в системе воспитания бурят относятся игры, связанные с приобретением трудовых навыков, необходимых в кочевых обществах. Дети по мере взросления включались в непосредственную хозяйственную деятельность родителей. Большое значение в социализации имело участие детей в коллективной трудовой деятельности, обеспечивающей общине жизнеспособность в суровых природно-климатических условиях Южной Сибири. Приобщение детей с ранних лет к трудовой деятельности семьи и общины являлось одним из главных механизмов воспитания бурят.

Возрастные переходные обряды являлись также существенным механизмом социализации в культуре бурят. В ходе инициации человек безболезненно включался в определенную социальную группу, или переходил из одной возрастной стадии в другую. И наконец, само состояние традиционной системы воспитания бурят, прививающее человеку необходимые навыки жизнедеятельности в сложившихся природных и общественных условиях, является основным механизмом социализации индивида.

Новизна исследовательского подхода заключается в том, что раскрыты ценностные основания культуры социализации в традиционном бурятском обществе, которые вырабатывались на протяжении веков. Теоретическая значимость состоит в том, что на примере исследования особенностей традиционного воспитания детей бурят можно расширить теоретические представления о системе воспитания монголоязычных народов мира. Практическая значимость исследования заключается в том, что ценности воспитания, выработанные в



культуре бурят, могут использоваться в разработке современных образовательных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Orlandi R., Capelin P., Garcia R., Oliveira A. Education and Ethnic-Racial Relations: Altering Encounters between University and Community // *Open Journal of Social Sciences*. – 2018. – Vol. 6 (12). – P. 76–87. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2018.612008>
2. Zhang J. Educational diversity and ethnic cultural heritage in the process of globalization // *International Journal of Anthropology and Ethnology*. – 2019. – Vol. 3. – Article No: 7. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41257-019-0022-x>
3. Petrikova A., Kuprina T., Beketova A., Mishenkova M. Intercultural aspects of concept «tolerance» and facilities of creating tolerant academic environment // *XLinguae*. – 2017. – Vol. 10 (4). – P. 287–303. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.24>
4. Beketova A. P., Kuprina T. V., Petrikova A. Development of students' in-tercultural communicative tolerance in the university multilingual educational environment. // *Образование и наука*. – 2018. – Т. 20, № 2. – С. 108–124. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-108-124> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32561584>
5. Jules T. D. Mature regionalism' and the genesis of 'functional projects': 'educational regionalism' in small (and micro-states) // *Globalisation, Societies and Education*. – 2017. – Vol. 15 (4). – P. 482–498. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1264289>
6. Lianaki-Dedouli I., Plouin J. Bridging anticipation skills and intercultural competences as a meansto reinforce the capacity of global citizens for learning to learn together // *Futures*. – 2017. – Vol. 94. – P. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.001>
7. Колокольцев М. М. Этнопедагогический компонент физического воспитания школьников // *Образование и наука*. – 2017. – Т. 19, № 3. – С. 156–170. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-156-170> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28908723>
8. McElligott R. “Boys indifferent to the manly sports of their race”: nationalism and children's sport in Ireland, 1880–1920 // *Irish Studies Review*. – 2019. – Vol. 27 (3). – P. 344–361. DOI: <https://doi.org/10.1080/09670882.2019.1584977>
9. Morales M. P. Exploring indigenous game-based physics activities in pre-service physics teachers' conceptual change and transformation of epistemic beliefs // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2017 – Vol. 13 (5). – P. 1377–1409. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00676a>
10. Williams J. 'I didn't even know that there was such a thing as aboriginal games': a figurational account of how Indigenous students experience physical education // *Sport, Education and Society*. – 2018. – Vol. 23 (5). – P. 426–474. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1210118>
11. Токмашева М. А., Ильин А. А., Капилевич Л. В. Влияние шорских национальных подвижных игр на формирование двигательных навыков у школьников с учетом этнических особенностей // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 254–271. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538219>
12. Lee J.-K., Shin S., Yoo H. H. Exploring the Ontological Status of the Race Concept as Perceived by Korean Medical Students // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2018. – Vol. 14 (10). – Article No: em1582. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/92288>



13. Huang T.-H., Liu Y.-C. Science education curriculum development principles in Taiwan: connecting with aboriginal learning and culture // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2017– Vol. 13 (5). – P. 1341–1360 DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00674a>
14. Тахохов Б. А. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в контексте глобализации // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 73–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256955>
15. Дагбаева С. Б. Тенденции и варианты этнической социализации подростков // *Российский психологический журнал*. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 140–156. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35155912>
16. Мустафаева Д. Ш. Семья как источник общечеловеческих и национально-этнических ценностей в воспитании и развитии личности // *Мир науки, культуры, образования*. – 2015. – № 2. – С. 96–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23737102>
17. Иванов А. А., Иващенко Я. С. Аксиология формирования человека в традиционной культуре. // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – Т. 8, № 6. – С. 236–249. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.15> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36655303>
18. Дашиева Л. Д. Семантика обрядов перехода в песенной традиции западных бурят // *Вестник Томского университета. Культурология и искусствоведение*. – 2017. – № 28. – С. 98–105. DOI: <https://doi.org/10.17223/22220836/28/9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30707371>
19. Цыдыпов Б. Д., Гомбожапова Х.-Ц. Д. Историко-культурные предпосылки народного воспитания у бурят // *Вестник Забайкальского государственного университета*. – 2014. – № 4. – С. 58–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21536947>
20. Дамбаева А. Н. Традиционная система воспитания бурят // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2012. – № 15. – С. 120–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18266858>



Zinaida Batorovna Lopsonova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy of Primary and Preschool Education,
Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6777-361X>

E-mail: lopsonova@mail.ru (Corresponding Author)

Dorzha Mikhailovich Mansheev

Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,
Department of Philosophy, History and Cultural Studies,
East Siberian State University of Technology and Management, Ulan-Ude,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9987-4845>

E-mail: dorzham@mail.ru

The specifics of children's socialization in the traditional Buryat culture

Abstract

Introduction. *The article is devoted to the problem of children's socialization in the traditional culture of the Buryats. The purpose of the article is to describe the specifics of children's socialization in the traditional Buryat culture through identification of educational values and tools of children's socialization, which had a significant impact on personality formation.*

Materials and Methods. *The traditions of the tribal culture served as the ideals of education, characterized by valuing children. Having conducted a theoretical analysis of Buryat ethnography, the authors identified the specificity and tools of children's socialization in the traditional culture. The comparative analysis enabled the authors to identify similarities and differences in understanding childhood and educational traditions among the Mongol-speaking peoples. The modeling method helped to clarify the empirical data and describe the Buryat idea of childhood.*

Results. *The study revealed that the main agents of socialization include the family and the extended family. The authors analyzed practices and mechanisms of children's socialization based on ceremonial and ritual actions which ensure the transition between childhood and adulthood. The article outlined traditional Buryat educational values, determining behavioral models and the self-concept in the system of social relations, and early labor participation. A model of the stages of childhood for the traditional Buryat culture was developed.*

Conclusions. *The origins of valuing children were integrated into the life support system of the traditional Buryat society. The system of traditional Buryat educational values includes parental responsibility before the extended family and the clan for raising children and their personality formation. Having large families with many children is supported by the belief in the rebirth (transmigration of souls), recognizing the special mission of parenting, and the tradition of transferring children to childless relatives. The tools of socialization in the nomadic community include rites of passage from childhood to adulthood, early labor participation and gender differentiation.*

Keywords

Traditional culture; Educational values; Initiations (rites of passage); Socialization; Transitional rites; Family traditions.



Acknowledgments

The study was financially supported by the Banzarov Buryat State University. Project No. 19-09-0502.

REFERENCES

1. Orlandi R., Capelin P., Garcia R., Oliveira A. Education and Ethnic-Racial Relations: Altering Encounters between University and Community. *Open Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 6 (12), pp. 76–87. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2018.612008>
2. Zhang J. Educational diversity and ethnic cultural heritage in the process of globalization. *International Journal of Anthropology and Ethnology*, 2019, vol. 3, article no: 7. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41257-019-0022-x>
3. Petrikova A., Kuprina T., Beketova A., Mishenkova M. Intercultural aspects of concept “tolerance” and facilities of creating tolerant academic environment. *XLinguae*, 2017, vol. 10 (4), pp. 287–303. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.24>
4. Beketova A. P., Kuprina T. V., Petrikova A. Development of students’ in-tercultural communicative tolerance in the university multilingual educational environment. *Education and Science*, 2018, vol. 20 (2), pp. 108–124. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-108-124> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32561584>
5. Jules T. D. Mature regionalism’ and the genesis of ‘functional projects’: ‘educational regionalism’ in small (and micro-states). *Globalisation, Societies and Education*, 2017, vol. 15 (4), pp. 482–498. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1264289>
6. Lianaki-Dedouli I., Plouin J. Bridging anticipation skills and intercultural competences as a meansto reinforce the capacity of global citizens for learning to learn together. *Futures*, 2017, vol. 94, pp. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.001>
7. Kolokoltsev M. M. Ethnopedagogical component in physical training of schoolchildren. *Education and Science*, 2017, vol. 19 (3), pp. 156–170. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-156-170> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28908723>
8. McElligott R. “Boys indifferent to the manly sports of their race”: nationalism and children’s sport in Ireland, 1880–1920. *Irish Studies Review*, 2019, vol. 27 (3), pp. 344–361. DOI: <https://doi.org/10.1080/09670882.2019.1584977>
9. Morales M. P. Exploring indigenous game-based physics activities in pre-service physics teachers’ conceptual change and transformation of epistemic beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, vol. 13 (5), pp. 1377–1409. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00676a>
10. Williams J. ‘I didn’t even know that there was such a thing as aboriginal games’: A figurational account of how Indigenous students experience physical education. *Sport, Education and Society*, 2018, vol. 23 (5), pp. 426–474. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1210118>
11. Tokmasheva M. A., Ilyin A. A., Kapilevich L. V. The influence of Shor traditional children’s games on developing schoolchildren’s motor skills taking into account their ethnic background. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (3), pp. 254–271. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538219>
12. Lee J.-K., Shin S., Yoo H. H. Exploring the Ontological Status of the Race Concept as Perceived by Korean Medical Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, vol. 14 (10), article no: em1582. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/92288>



13. Huang T.-H., Liu Y.-C. Science education curriculum development principles in Taiwan: connecting with aboriginal learning and culture. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, vol. 13 (5), pp. 1341–1360. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00674a>
14. Takhokhov B. A. Development of students' ethno-cultural competence in the context of globalization. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 73–92. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256955>
15. Dagbaeva S. B. Tendencies and types of ethnic socialization among adolescents. *Russian Psychological Journal*, 2018, vol. 15 (1), pp. 140–156. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35155912>
16. Mustafaeva D. S. The family as a source of human and national and ethnic values in education and personality development. *World of Science, Culture, Education*, 2015, no. 2, pp. 96–98. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23737102>
17. Ivanov A. A., Ivaschenko Y. S. Axiology of human formation in traditional culture. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (6), pp. 236–249. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.15> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36655303>
18. Dashieva L. D. The semantics of a rite of passage in the song tradition of the western Buryat. *Journal of the University of Tomsk. Cultural Science and Art Criticism*, 2017, no. 28, pp. 98–105. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/22220836/28/9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30707371>
19. Tsydyпов B. D., Gombozhapova H.-Ts. D. Historical and cultural background of public education of the Buryats. *Bulletin of the Trans-Baikal State University*, 2014, no. 4, pp. 58–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21536947>
20. Dambayeva A. N. Traditional system of upbringing at Buryats. *Journal of Buryat State University*, 2012, no. 15, pp. 120–124. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18266858>

Submitted: 09 February 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылается.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>