

16+

e-ISSN: 2712-8474

# Азимут научных исследований:



*педагогика и психология*

**2022**

**Том 11**

**№ 4(41)**



# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 11  
№ 4 (41)  
2022

Ежеквартальный  
научный электронный  
журнал

Учредитель – Общество с ограниченной ответственностью «Ландрейл»»

**Главный редактор**

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, доцент

**Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Зюкин Данил Алексеевич, кандидат экономических наук, старший научный сотрудник

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Петрук Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Родионов Михаил Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахаев Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат

психологических наук, доцент

Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, кандидат

педагогических наук, профессор

Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-

математических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат

педагогических наук, доцент

Тагарева Кирилка Симеоновна, доктор психологических наук, профессор

Тарантей Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор

Шаповалова Ольга Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор

**Ответственный секретарь**

Степина Наталья Валерьевна

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций Эл № ФС77-83766 от 29.08.2022 г.

Компьютерная верстка:  
Коростелев А.А.

Технический редактор:  
Коновалова Е.Ю.

Адрес редколлегии, учредителя, редакции и издателя Общества с ограниченной ответственностью «Ландрейл»:

445051, Российская Федерация, Самарская область, г. Тольятти, ул. Фрунзе, влд. 8, к. 8-17

Тел.: +79270290177

E-mail: ANI-ped-i-psych@ya.ru

Сайт: <http://landrailpip.ru/>

Подписана верстка 27.12.2022.

Выход в свет 27.12.2022.

Формат 60x84 1/8.

Заказ 4-15-12.

## INFORMATION ABOUT THE MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

### **Chief Editor**

Korostelev Alexander Alekseevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Informatics, Applied Mathematics and Methods of Their Teaching  
(Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia)

### **Deputy Chief Editors:**

Alexandrova Ekaterina Aleksandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Methodology of education»  
(Saratov State University, Saratov, Russia)

Aniskin Vladimir Nikolaevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Information and Communication

Technologies in Education, Dean of the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics

(Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia)

Zyukin Danil Alekseevich, Candidate of Economic Sciences, Senior Researcher, Research Center

(Kursk State University, Kursk, Russia)

Kondaurova Inessa Konstantinovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of chair of mathematics and methods of teaching

(Saratov State University, Saratov, Russia)

Leifa Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Amur State University, Blagoveshchensk, Russia)

Miklyayeva Anastasia Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department «Human psychology»

(Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)

Morozova Irina Stanislavovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department «General psychology and developmental psychology»

(Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

Petruk Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Department of Scientific Research (Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)

Rodionov Mikhail Alekseevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Informatics and Methods of Teaching Informatics and Mathematics»

(Penza State University, Penza, Russia)

### **Editorial team:**

Abbasova Kyzylgul Yasin kyzy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences and Psychology

(Baku State University, Baku, Azerbaijan)

Akopov Garnik Vladimirovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department «General and Social Psychology» (Volga State Socio-Humanitarian Academy, Samara, Russia)

Ahaev Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Center for International Partnership, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

Akhmetova Dania Zagrievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Theoretical and Inclusive Pedagogy», Director of the Institute of Distance Education

(Kazan Innovation University, Kazan, Russia)

Bendas Tatyana Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology (Orenburg State University, Orenburg, Russia)

Gorkovaya Irina Alekseevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Human Psychology (Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)

Grigorieva Marina Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department «Educational Psychology and Psychodiagnosics»

(Saratov State University, Saratov, Russia)

Denisova Oksana Petrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Management of Support of the Educational Process

(Togliatti State University, Togliatti, Russia)

Makarova Elena Aleksandrovna, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Humanitarian Disciplines

(Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russia)

Merlina Nadezhda Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Professor of the Department of Discrete Mathematics and Informatics

(Chuvash State University, Cheboksary, Russia)

Osadchenko Inna Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Platonova Raisa Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Sports Martial Arts (North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia)

Raven John, Honorary Professor University of Edinburgh, University of Pecs (Hungary), Catholic University of Lublin (Poland) (University of Edinburgh, Edinburgh, Scotland)

Romanova Marina Alexandrovna, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Academic Affairs

(Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia)

Tagareva Kirilka Simeonova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor

(University of Plovdiv, Plovdiv, Bulgaria)

Tarantei Victor Petrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Grodno State University, Grodno, Belarus)

Shapovalova Olga Evgenievna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy

(Priamur State University named after Sholom-Aleikhem, Birobidzhan, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

*педагогические науки*

<b>ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b> БОРЗОВА Татьяна Александровна.....	5
<b>ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ИНТЕРАКТИВНЫЙ МУЗЕЙ МАТЕМАТИКИ» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ</b> КОНДАУРОВА Инесса Константиновна, ЗАХАРЮТА Юлия Дмитриевна.....	10
<b>МАССОВАЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ПОДГОТОВКУ СОЦИУМА К ФОРМИРОВАНИЮ БИОЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ</b> КЮРЕГИНА Анна Викторовна.....	19
<b>АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА К СПЕЦИАЛИСТУ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СТРОИТЕЛЬСТВА</b> ОДАРИЧ Ирина Николаевна.....	24
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ</b> ПИЧКУРОВ Алексей Алексеевич.....	27
<b>УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ КОНСТАТИРУЮЩЕГО СРЕЗА)</b> ШИ Цзеся.....	31
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ</b> ШИНКАРЁВА Надежда Алексеевна, ПЕТРУК Екатерина Николаевна.....	36
<b>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ</b> ИВАНОВА Татьяна Николаевна, КОЗЛОВА Анна Юрьевна, ЧЕКИНА Лариса Федоровна, ШИРОБОКОВ Сергей Николаевич.....	41
<i>психологические науки</i>	
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ</b> ЧЕРЕМИСКИНА Ирина Игоревна, АНДРЕЕВА Ольга Владимировна.....	44
<b>ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»</b> ВОЛОХОВА Екатерина Вадимовна, ЛЮБИМОВА Елена Анатольевна.....	50
<b>ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ У ЛИЦ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАСТОЛЬНЫМИ ИГРАМИ</b> МАТВЕЕВА Ирина Александровна, ПОНОМАРЕНКО Ирина Владимировна, ЛАЗЮК Ирина Викторовна, САРЫЧЕВА Юлия Викторовна, ДИКАЯ Полина Дмитриевна.....	54
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СВЯЗИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ</b> БУСЫГИНА Татьяна Александровна.....	58
<b>Условия размещения материалов.....</b>	61

## CONTENT

*pedagogical sciences*

<b>FORMATION OF SCIENTIFIC POTENTIAL OF HIGHER SCHOOL STUDENTS</b> BORZOVA Tatyana Aleksandrovna.....	5
<b>GENERAL CHARACTERISTICS OF THE SUBJECT-METHODICAL PROJECT “INTERACTIVE MUSEUM OF MATHEMATICS” FOR FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS</b> KONDAUROVA Inessa Konstantinovna, ZAKHARYUTA Yulia Dmitrievna.....	10
<b>MASS ENLIGHTENMENT WORK AIMED AT PREPARING SOCIETY FOR DEVELOPING BIOETHICAL VALUES AMONG CHILDREN AND YOUTH</b> KYUREGINA Anna Victorovna.....	19
<b>ANALYSIS OF THE REQUIREMENTS OF A PROFESSIONAL STANDARD FOR A SPECIALIST IN THE ORGANIZATION OF CONSTRUCTION</b> ODARICH Irina Nikolaevna.....	24
<b>THEORETICAL MODEL OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF CADETS</b> PICHKUROV Alexey Alexeyevich.....	27
<b>LEVEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG FOREIGN MEDICAL STUDENTS (ACCORDING TO THE EXPERIMENT’S RESULTS)</b> SHI Jiexia.....	31
<b>ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF GENDER ROLE IDENTITY IN CHILDREN OF THE FOURTH YEAR OF LIFE</b> SHINKAREVA Nadezhda Alekseevna, PETRUK Ekaterina Nikolaevna.....	36
<b>SOCIO-CULTURAL GROUNDS FOR TRAINING COMPETITIVE SPECIALISTS</b> IVANOVA Tatyana Nikolaevna, KOZLOVA Anna Yuryevna, CHEKINA Larisa Fedorovna, SHIROBOKOV Sergey Nikolayevich.....	41
<i>psychological science</i>	
<b>RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL ATTITUDES AND ANXIETY IN ADOLESCENTS</b> CHEREMISKINA Irina Igorevna, ANDREEVA Olga Vladimirovna.....	44
<b>DYNAMICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE “EMOTIONAL INTELLIGENCE”</b> VOLOKHOVA Ekaterina Vadimovna, LYUBIMOVA Elena Anatolyevna.....	50
<b>PECULIARITIES OF THE COGNITIVE SPHERE IN PERSONS OF EARLY YOUTH PLAYING BOARD GAMES</b> MATVEEVA Irina Aleksandrovna, PONOMARENKO Irina Vladimirovna, LAZYUK Irina Viktorovna, SARYCHEVA Julija Viktorovna, DIKAJA Polina Dmitrievna.....	54
<b>RESEARCH OF CHARACTERISTICS OF THE TEACHER’S SELF-ATTITUDE IN THE CONTEXT OF RELATION WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE</b> BUSYGINA Tatyana Aleksandrovna.....	58
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	61



УДК 372.8

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_01



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

## ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© Автор(ы) 2022

**БОРЗОВА Татьяна Александровна**, кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка

*Владивостокский государственный университет  
690014, Россия, Владивосток, Tatyana.Borzova@vvsu.ru*

SPIN: 8643-3914

AUTHORID: 695480

ORCID: 0000-0002-6203-202X

**Аннотация.** Статья посвящена актуальному вопросу высшего образования – изучению проблемы подготовки научных кадров в современном образовательном пространстве вуза и мотивации к продолжению научной деятельности студентов в профессиональной среде. В статье представлены результаты проведенного социологического опроса среди студентов и преподавателей Владивостокского государственного университета (ВВГУ), которые показали слабую мотивированность как самих учащихся, так и преподавателей, осуществляющих научное руководство. В связи с этим, задачами организации научно-исследовательской работы, по мнению автора, являются формирование на базе каждого вуза структуры, осуществляющей мероприятия, направленные на развитие научного потенциала студентов, начиная с 1 курса их обучения в вузе, путем выстраивания единой образовательной среды. При этом одной из важных задач образовательного пространства вуза остается создание предпосылок для воспитания и реализации личностных и творческих способностей студентов для научно-исследовательской работы, которая должна осуществляться параллельно в рамках основного образовательного процесса, развивая информационно-коммуникативную культуру личности самого обучающегося.

**Ключевые слова:** образование, научная деятельность, научно-исследовательская деятельность, самостоятельная работа, высшее образование, системное мышление, информационная база, научная активность, региональный вуз, научный интерес.

## FORMATION OF SCIENTIFIC POTENTIAL OF HIGHER'S SCHOOL STUDENTS

© The Author(s) 2022

**BORZOVA Tatyana Alexandrovna**, candidate of culturology, associate professor

of the Russian language department

*Vladivostok State University*

*6900114, Russia, Vladivostok, Tatyana.Borzova@vvsu.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the topical issue of higher education – the study of the problem of training scientific personnel in the modern educational space of the university and motivation to continue the scientific activity of students in a professional environment. The article presents the results of a sociological survey conducted among students and teachers of Vladivostok State University (VVSU), which showed poor motivation of both students themselves and teachers who carry out scientific guidance. In this regard, the objectives of the organization of research work, according to the author, are the formation of a structure on the basis of each university that carries out activities aimed at developing the scientific potential of students, starting from the 1st year of their studies at the university, by building a unified educational environment. At the same time, one of the important tasks of the educational space of the university remains the creation of prerequisites for the education and realization of students' personal and creative abilities for research work, which should be carried out in parallel within the framework of the main educational process, developing the information and communication culture of the student's personality.

**Keywords:** education, scientific activity, research activity, independent work, higher education, systems thinking, information base, scientific activity, regional university, scientific interest.

### ВВЕДЕНИЕ

Развитие современного социума происходит в стремительно меняющемся, динамическом процессе, который охватывает все сферы жизни общества. Достижения науки стоят в авангарде стремительных социальных преобразований, которые не только участвуют в формировании нового типа личности, но и предоставляют условия для реализации научных идей развития общества в целом.

Развитие современной личности выпускника вуза как будущего успешного профессионала на рынке труда невозможно без научного поиска и реализации своего интеллектуального потенциала. Актуальность темы статьи обусловлена поиском решения одной из главных задач современной высшей школы – привлечь студентов к научно-исследовательской деятельности и сформировать у них навыки системного мышления в образовательном пространстве.

Проблеме привлечения и сохранения научных кадров в высшей школе посвящен ряд исследований А.А. Литвинюка [1], Н.Н. Лебедевой [2], Н.Ф. Денисовой [3], в которых ученые подчеркивают актуальность задачи удержания талантливых молодых специалистов в научных центрах и вузах России. Многие современные исследования уделяют внимание вопросу поиска механизмов по закреплению молодежи в вузах [4–7], а также

проблеме самого процесса формирования научно-кадрового потенциала как резерва высшей школы [8–10].

Мы становимся свидетелями исторически значимого для научной мысли процесса – возвращения к истокам воспитания стремления к научному видению в молодежной среде. Бесспорно, наука – область знаний, являющаяся основным двигателем человеческого прогресса, значение которого с каждым витком развития общества становится все более значимым для его функционирования в глобальных процессах настоящего момента. Поэтому тема развития научной сферы деятельности – это вопрос актуальный не только в рамках образовательной деятельности отдельного учебного заведения, но и политики всего государства. В современных государственных стандартах делается упор не только на развитие фундаментальной науки, но и на развитие прикладных направлений – всевозможных технологий, методик, инструментов, инноваций и т.д. Важным вопросом сегодняшнего дня остается привлечение молодых кадров к научным разработкам. На настоящий момент в рамках национальных программ действуют, работают, приносят ощутимые результаты в рамках Федерального закона РФ «О науке и государственной научно-технической политике» национальные проекты, развивающие научный потенциал молодежи («Наука и университет», «Научно-техническое развитие РФ» и др.) [11;

12]. Вузовское образование предполагает не только выпуск высококвалифицированных кадров на рынок труда того или иного региона, но и закрепление выпускников в самих учебных заведениях для развития научных прикладных направлений важных для развития определенной территории. Однако возрастной показатель ученых в структуре высшего образования показывает то, что происходит «старение» научного кадрового потенциала этой сферы. На сегодняшний день средний возраст докторов наук составляет 64,6 года, возраст кандидатов наук составляет 51 год [13]. Это статистика в среднем по Российской Федерации. Однако возрастные данные по научным кадрам в регионах, удаленных от центральных районов России, например, Дальневосточный регион, наглядно показывают, что из общего числа на данной территории ученые в возрасте до 40 лет составляют всего 32,2 %, молодых профессоров, доцентов в вузовской системе – менее 20 % [14].

Научно-исследовательская работа (НИР) в университетской среде является одним из основополагающих базовых средств повышения уровня и качества подготовки будущих выпускников, готовых на практике наиболее эффективно применить полученные знания, умения и навыки. Именно научная сфера деятельности, привлечение студентов на ранних этапах обучения к истокам научной мысли позволяют не только сформировать навыки системного, логического мышления, но и развить собственный творческий и интеллектуальный потенциал. При определении НИР студентов придерживаемся позиции Г.Г. Лобовой, которая считает, что данный вид студенческой работы – это некий процесс мыслительной деятельности, участвующий в поэтапном решении конкретной научной задачи, приближенной к реальной профессиональной деятельности [15, с. 23]. Основные задачи НИР для студентов – знакомство с методами научного познания, развитие когнитивного мышления, глубокое понимание и усвоение научного материала, формирование навыков самостоятельной и командной работы для решения научных задач, умение грамотно излагать в устной и письменной формах свою точку зрения в рамках научного стиля речи, знать стандарты оформления научных текстов и представлять собственные результаты. Вслед за И.А. Зимней, полагаем, что содержание научно-исследовательской работы студентов в университетском пространстве дифференцируется в зависимости от цели:

1) учебно-исследовательская работа, целью которой будет освоение базовых принципов исследовательской деятельности под руководством и наставничеством научного руководителя;

2) собственно исследовательская деятельность, цель которой использовать в работе полученные базовые знания по методам и способам исследования научного материала при непосредственном контроле научного руководителя;

3) самостоятельная научно-исследовательская деятельность, цель которой отработать умения и навыки по решению определенных научных задач, при частичном контроле со стороны преподавателя [16].

Участие молодых исследователей в решении научных проблем – задача, стоящая перед вузами периферийных регионов и реализуемая в рамках собственной материально-технической базы. Молодежь, несмотря на имеющийся потенциал, не желает развиваться в этой отрасли знаний. Такое положение дел можно объяснить отсутствием регионального финансирования науки. Стоит отметить, что в региональной стратегии развития Приморского края до 2025 года не включен раздел стратегического развития науки и образования, так же не представлены региональные программы по развитию наукоемких исследований в рамках образовательных пространств Приморья. Однако не только факт неучастия региональной политики в развитии научного потенциала будущих кадров является причиной малой за-

интересованности молодежи в развитии своего научного потенциала, но и то, что произошло постепенное снижение престижности самой профессии ученого, а отсюда и снижение количества молодых последователей этого направления.

Формирование исследовательского потенциала студентов должно начинаться с самых первых курсов обучения. Для этого необходимо проводить определенную работу по организации исследовательской деятельности студента при поддержке со стороны преподавателя. Такая работа может реализовываться в процессе освоения учебных дисциплин, в процессе проектной деятельности, предметной практики, конференций, форумов, конкурсов и т.д. В технических и академических университетах в начале обучения студентам лучше всего формировать навыки научной деятельности в рамках гуманитарных дисциплин, чтобы отработать умения аналитической работы и обработки информационно-текстового материала для предъявления результатов своего исследования.

Постепенно, начиная с первого курса, идет формирование так называемой информационной культуры личности обучающегося, умеющего работать с информацией. Личностный вклад в формирование собственного научного потенциала у обучающегося в вузе постепенно накапливается от курса к курсу, предполагая к концу обучения свободное ориентирование индивида в информационной среде. Самостоятельное накопление и освоение информационной базы вызывает потребность у учащегося овладеть техниками и инструментами работы с информационным полем, которое подготовит будущего выпускника вырабатывать самостоятельные решения на основании коллективного опыта [17]. В этом мы видим важность сферы приложения знаний и умений студентов как основного потребителя и производителя будущей информации. Для этого необходимо развивать научную компетентность индивида [18], которая включает в себя следующие составляющие:

1) понимание значимости научной информации для развития умственных способностей;

2) формирование постоянной потребности в пополнении и обновлении информации;

3) умение правильно формулировать запросы на необходимую информацию;

4) развитие навыков поиска и анализа требуемой информации;

5) умение идентифицировать правильность ответа на запрос информации;

6) владение навыками доступа к информационной базе данных;

7) оценивание информации с точки зрения ее практического применения;

8) умение использовать полученную информацию для решения научно-исследовательских задач.

#### МЕТОДОЛОГИЯ

Цель исследования – выявить причины отсутствия интереса среди студенчества к научно-исследовательской деятельности в рамках образовательной среды высшей школы.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1) рассмотреть виды участия студентов в вузовской научно-исследовательской деятельности;

2) провести опрос среди участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) на предмет выявления «болевых» точек занятия наукой в рамках отдельного вуза;

3) определить и предложить инструменты и механизмы для оптимизации научной деятельности высших учебных заведений.

В основу методологии данной работы положен комплексный подход, с помощью которого происходило осмысление мотивации научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей высшей школы.



В работе были использованы методы анализа научной и правовой литературы, систематизации информации, сравнения, анализа и обобщения педагогического опыта, с применением методики опроса и обработки данных.

### РЕЗУЛЬТАТЫ

Понимая важность развития науки в рамках реализации образовательной траектории в университетском пространстве от студентов до молодых ученых и в целях выявления причин малой заинтересованности контингента, участвующего в научной деятельности университета, в ноябре 2022 года был проведен опрос среди студентов и преподавателей ВВГУ. В опросе приняли участие 204 преподавателя всех институтов ВВГУ и 618 студентов 1–3 курсов обучения следующих направлений: Информационные системы и технологии; Бизнес-информатика; Государственное и муниципальное управление; Дизайн; Международные отношения; Менеджмент; Нефтегазовое дело; Туризм; Сервис; Организация работы с молодежью; Педагогическое образование; Программная инженерия; Прикладная математика; Реклама и связи с общественностью; Юриспруденция; Лингвистика; Телевидение; Технология транспортных процессов; Товароведение; Торговое дело; Физическая культура; Экология и природопользование; Экономика; Психология; Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов; Конструирование изделий легкой промышленности.

Проанализировав ответы респондентов из студенческой среды, получили следующие результаты:

Таблица 1 – Результаты опроса студентов ВВГУ о готовности их заниматься научно-исследовательской деятельностью (ноябрь 2022 год)

Формулировка вопроса	Варианты ответов	%
Считаете ли вы НИР важной частью профессиональной подготовки студентов?	Да	70,3
	Нет	29,7
Готовы ли вы заниматься научно-исследовательской деятельностью помимо учебной?	Да	72,3
	Нет	27,7
Какой вид НИР вам наиболее привлекателен?	Конкурсы, олимпиады	25,2
	Публикация статей	66,9
	Проектная деятельность	17,9
Что, на ваш взгляд, даст вам занятие НИР в вузе?	Получение стипендий разных уровней	82,4
	Развитие собственного интеллекта	7,8
	Помощь при трудоустройстве в престижные компании	56,4
	Не определились с ответом	5,6

Сумма ответов превышает 100%, так как по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов.

Анализ полученных результатов опроса студентов показывает, что большинство студентов видит прагматическую цель в научно-исследовательской деятельности. Можно предположить, что это связано с определенным потребительским отношением, характерным для последнего поколения молодежи. Кроме того, материальное стимулирование важно для студенческой молодежи в связи с высокой оплатой обучения, и многие видят в НИР некий способ улучшить свое материальное положение, определяя при этом участие в НИР значительным фактором, способствующим дальнейшему трудоустройству.

Преподаватели ВВГУ, отвечая на вопросы анкеты,

показали следующие результаты:

Таблица 2 – Результаты опроса преподавателей ВВГУ о их готовности руководить НИР студентов (ноябрь 2022 год)

Формулировка вопроса	Варианты ответов	%
Являетесь ли вы руководителем НИР студентов в настоящий момент?	Да	98,2
	Нет	1,8
Готовы ли вы добровольно взять на себя научное руководство НИР студентов?	Да	33,8
	Нет	66,2
Что, на ваш взгляд, может привлечь преподавателей взять руководство НИР?	Снижение учебной нагрузки	76,4
	Материальное стимулирование за каждый вид научной деятельности	82,1
	Не вводить ограничения на количество участия по видам научной деятельности	65,4
Виды работ, которые помогают раскрыть научный потенциал у студентов	Написание научных статей	51,2
	Участие в конкурсах, олимпиадах	81,2
	Доклады на конференциях, форумах	78,2
	Проектная деятельность	24,8

Сумма ответов превышает 100%, так как по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов.

Большинство опрошенных преподавателей задействованы в руководстве научных исследований студентов. Однако многие респонденты отмечают то, что причины, которые могут служить эффективным мотиватором для преподавателей увеличить объем руководства в студенческих НИР – снижение предметной загруженности по основной учебной деятельности и введение материального стимулирования за публикацию совместных статей со студентами в журналах, соответствующих уровню студенческих способностей и знаниям.

### ОБСУЖДЕНИЕ

Теме научно-исследовательского потенциала высшей школы посвящены работы таких ученых и исследователей, как Г.А. Фурсина, И.А. Бедарчук, В.Н. Михелькевич, В.И. Ионесов, К.С. Итинсон, Г.В. Акопов, Л.Г. Хисамиева, П.В. Ткаченко и др. [18–24].

Ученые в своих работах подчеркивают роль преподавателя как руководителя в процессе НИР студентов. Они обращают внимание на то, что преподаватель как наставник студента должен в рамках своей профессиональной компетенции сформировать у обучающегося актуальные навыки владения научной культурой: знания о структуре исследования, целях, задачах, актуальности, уметь отличать объект от предмета исследования, практической, теоретической значимости и новизне исследования. Однако активность самого студента больше проявляется не на основании собственного желания, а под воздействием определенного волевого усилия, которое развивает и тренирует познавательную деятельность личности обучающегося. Можно говорить о том, что активность в обучении служит формированию у учащегося стремления к непрерывному интеллектуальному развитию. Кроме того, начиная с первого курса меняется роль преподавателя как научного руководителя: от полного контроля и сопровождения исследования до наблюдения и поддержки. Такое функционирование научного руководителя служит мощным стимулом в воспитании познавательной самостоятельности в студенческой среде [25].

Однако современный преподаватель высшей школы

имеет большую нагрузку по основной учебной деятельности, это приводит к тому, что большинство педагогов не желают брать научное руководство без соответствующего материального стимулирования.

Студент на старших курсах способен совершать действия без непосредственной или опосредованной помощи и указаний научного руководителя, действуя согласно собственным выводам и установкам по выбору правильности выполнения этапа исследования [26]. Таким образом, научная деятельность позволяет обучающимся не только углубить свои знания в предметной области, но способствует формированию когнитивных навыков у студентов. Они постепенно учатся выделять проблемные вопросы, выдвигать гипотезы, заниматься поиском и анализом информации, формулировать собственную научную позицию и делать выводы. Кроме того, мы поддерживаем точку зрения многих исследователей [27–31] в том, что НИР позволяет в образовательном университетском ландшафте выявлять и отбирать наиболее способный контингент обучающихся, формируя таким образом будущую кадровую базу не только для научно-исследовательской работы в системе образования, но и в перспективе – для профессиональной реализации на наукоемких производствах.

#### ВЫВОДЫ

Таким образом, глобальные изменения общества привели к изменению требований к выпускнику современного вуза со стороны рынка труда. Прежде всего, особое значение приобрели навыки и умения научно-исследовательской деятельности. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что участники образовательного процесса в целом способствуют становлению научно-исследовательской деятельности вуза. Преподаватели готовы вносить свой вклад в развитие научно-исследовательской работы студентов и представляют значимость данного вида работы. Однако преподавательскую активность в роли наставников НИР снижают следующие факторы: высокая учебная нагрузка и недостаточное стимулирование со стороны администрации вуза. Результаты ответов студентов показали, что они не готовы углубленно заниматься научно-исследовательской деятельностью и не видят в ней эффективный канал для будущего успешного трудоустройства и дальнейшего карьерного роста.

Современный уровень организации НИР студентов требует достаточного финансирования со стороны государственных структур, чтобы эффективно решать проблемы воспитания научного потенциала в образовательном пространстве вуза. Стоит отметить, что ВВГУ – региональный вуз академического статуса направлений подготовки молодых кадров. На его базе из собственного бюджета выделяются стимулирующие доплаты преподавателям, которые занимаются руководством НИР студентов. С целью воспитания и удержания научных кадров в университетской среде необходимо возобновить интерес молодежи к занятию научными разработками. Но сам студент самостоятельно не имеет возможности получить значимые для осуществления НИР умения и навыки, необходимо наставничество и руководство со стороны педагогического персонала. В связи с чем считаем, что повышение престижа ученого и возврат интереса к НИР начинается с ощутимой поддержки педагогического руководства в университетском пространстве.

В дальнейшем считаем необходимым продолжить исследование процесса формирования научного потенциала в рамках высшей школы. Стимулом для становления молодого высококвалифицированного потенциала региона является региональная политика края по принятию стратегии развития науки и техники, а также внедрение программ поддержки молодых ученых и педагогов высшей школы. Все это может существенно изменить не только отношение к самой профессии ученого, но и способствовать развитию региональной экономики, что в рамках настоящих глобальных изменений в обще-

стве особенно актуально.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Литвинюк А. А., Карачонь П. О проблемах удержания талантливых молодых специалистов в региональных научных центрах и вузах России // *Лидерство и менеджмент*. – 2020. – Т. 7, № 4. – С. 599–612.
2. Лебедева Н. Н. Модернизация механизма воспроизводства научных кадров в современной России // *Вестник ВолГУ*. – 2013. – № 14. – С. 14–19.
3. Денисова Н. Ф. Профессиональный выбор одаренной молодежи в контексте воспроизводства научных и научно-педагогических работников высшей квалификации // *Социологический альманах*. – 2017. – Вып. 8. – С. 340–348.
4. Милкина Е. В. Современные механизмы стимулирования эффективности труда научно-педагогических работников // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. – 2018. – № 1. – С. 110–115.
5. О проблемах удержания талантливых и молодых специалистов в региональных научных центрах и вузах России. – Текст: электронный // *Будущие лидеры высшего образования: [сайт]*. – URL: <https://economic.ru/lib/111188> (дата обращения 08.11.2022)
6. Денисова Н. Ф. Профессии ученого и преподавателя высшей школы в оценках и представлениях одаренной молодежи // *Вестник Гродненского гос. ун-та имени Янки Купалы. Серия 5. Экономика. Социология. Биология*. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 104–112.
7. Литвинюк А. А., Мельников В. А., Кузуб Е. В. О проблемах мотивации инновационно-активных специалистов к трудоустройству в сфере науки, высоких технологий и высшего образования // *Креативная экономика*. – 2019. – № 6. – С. 1269–1278.
8. Леднева С. А., Иванова-Швец Л. Н. Привлечение и удержание молодых специалистов в составе научно-педагогических работников вуза // *Вестник рос. эконом. ун-та имени Г.В. Плеханова*. – 2018. – № 3 (99). – С. 114–122.
9. Романов Е. В. Угрозы кадровому потенциалу региональных вузов // *Экономика региона*. – 2018. – Т. 14, вып. 1. – С. 95–108.
10. Петрук Г. В. Методические аспекты оценки качества профессорско-преподавательского состава университета // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 289–291.
11. Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» от 23.08.1996 № 127-ФЗ (последняя редакция 23 августа 1996 года № 127-ФЗ).
12. Действующая редакция госпрограммы «Научно-технологическое развитие Российской Федерации». Утверждена Постановлением Правительства от 29 марта 2019 года № 377.
13. Государственное Собрание (Ил Тумэн), Республика Саха (Якутия). 26 марта 2021 года. На круглом столе обсужден вопрос поддержки молодых ученых в Якутии. – Текст: электронный. – URL: <https://iltumen.ru/news/19535> (дата обращения 30.10.2022)
14. Индикаторы науки: 2021: статистический сборник / Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский, Е. И. Евневич [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Текст: электронный. – Москва: НИУ ВШЭ, 2021. – 352 с. – URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/456275228.pdf> (дата обращения 21.11.2022)
15. Лобова Г. Н. Теоретические и технологические основы профессиональной подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 40 с.
16. Зымяя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.
17. Борзова Т. А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» / Т. А. Борзова // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27. – № 8-9. – С. 80–88.
18. Фурсина Г. А. Формирование лингво-информационной культуры студентов технического вуза в процессе самостоятельной работы // *Вестник Поморского университета*. – Архангельск, 2008. – № 11. – С. 291–298.
19. Бедрачук И. А. К вопросу о приоритетах и инструментах кадровой политики регионального университета // *Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика*. 2021. № 4 (67). С. 5–10.
20. Михалькевич В. Н., Ионесов В. И. Культура и образование в креативной практике: объединяя мир через знания // *Педагогика творчества: личность, знание, культура: Матер. Междунар. науч. конф. Самара, 2017. – Pedagogics of Creativity: Per sonality, Knowledge, Culture. Samara, 2017 / Мин. культуры РФ, СГИК, СКО; под ред. В.И. Ионесова. – Самара: Самар. гос. ин-т культуры, 2017. – С. 382–394.*
21. Итинсон К. С. Развитие системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в электронной среде // *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 18–20.
22. Акопов Г. В. Компонент сознания в условиях глобализации // *Информационные технологии в работе с одаренной молодежью / Под ред. М. И. Бальзаникова, С. А. Пиявского, В. В. Козлова. Самарский государственный архитектурно-строительный университет. – Самара, 2015. – С. 4–10.*
23. Хисамиева Л. Г. Основные категории студенческой науки // *Педагогическое образование в России*. 2012. № 5. С. 162–168.
24. Ткаченко П. В., Белоусова Н. И., Петрова Е. В. Студенческий научный кружок - ресурсный центр научно-педагогических работников // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 27–29.

25. Борзова Т. А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс» / Т. А. Борзова // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27. – № 5. – С. 42-49.

26. Фурсина Г. А., Алехина И. В. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в целях обеспечения профессиональной мобильности будущих специалистов технического профиля // *Современные проблемы подготовки конкурентноспособных специалистов атомной отрасли в условиях развития ядерного кластера: Сб. матер.:* в 2 ч. – Димитровград: ДИТИ НИЯУ МИФИ, 2013. – 2-я ч. – 188 с. – С. 145–152.

27. Галиуллина Ф. Ш. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор формирования профессиональной компетентности // *Вестник ТГТУ*. 2011. № 3 (25). С. 235-239.

28. Аврамова Е. М. Развитие научного потенциала в современной России // *Пространство экономики*. – 2012. – № 1. – С. 156–164.

29. Литвинюк А. А. Будущие лидеры высшего образования: качество молодых специалистов и особенности их организационного поведения // *Лидерство и менеджмент*. – 2021. – № 4.

30. Bryan R. R., Glynn Sh. M., Kittleson J. M. *Motivation, Achievement, and Advanced Placement Intent of High School Students Learning Science* // *Science Education*. 2011. Vol. 95, no. 6. P. 1049-1065.

31. *Motivation Under the Microscope: Understanding Undergraduate Science Students' Multiple Motivations for Research* / J. L. Smith [et al.] // *Motivation and Emotion*. 2013. Vol. 38, no. 4. P. 1-17.

Received date: 23.11.2022

Revised date: 07.12.2022

Accepted date: 26.12.2022



УДК 378.016: 51

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_02



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ИНТЕРАКТИВНЫЙ МУЗЕЙ МАТЕМАТИКИ» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ

© Автор(ы) 2022

**КОНДАУРОВА Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания  
*Саратовский национальный исследовательский государственный университет*  
410012, Россия, Саратов, [i.k.kondaurova@yandex.ru](mailto:i.k.kondaurova@yandex.ru)

SPIN-код: 8009-0935

AuthorID: 349098

ORCID: 0000-0003-2377-2372

**ЗАХАРЮТА Юлия Дмитриевна**, студент 3 курса

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет*  
410012, Россия, Саратов, [zaharuta.julia@yandex.ru](mailto:zaharuta.julia@yandex.ru)

ORCID: 0000-0002-1414-8108

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое обоснование и практическая разработка предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики» для будущих педагогов-математиков. Цель проекта заключалась в разработке методического обеспечения работы предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики» для будущих педагогов-математиков в четыре этапа (подготовительный, основной, аналитический и постпроектный) с последующей реализацией его для учащихся и студентов образовательных учреждений. Проект позволит подготовить студентов – будущих учителей математики, к продвижению интерактивных форм обучения вообще и музейной в частности в образовательном процессе современной школы. Деятельность учащихся основана на применении традиционных и инновационных технологий. Основной этап реализуется через цикл предметно-методических мероприятий (семинар-практикум «Интерактивный музей как инновационная форма обучения математики»; мастер-класс по разработке и проведению интерактивных музейных экскурсий; мастер-класс по использованию QR-кода в интерактивной экскурсии и др.). Предметно-методический проект прошел двухгодичную апробацию на базе механико-математического факультета Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Апробация доказала эффективность предметно-методического проекта для подготовки будущих учителей математики к использованию интерактивных форм обучения в образовательном процессе современной школы.

**Ключевые слова:** дополнительное математическое образование, предметно-методический проект, интерактивный музей математики, мастер-класс, инновационные формы обучения.

## GENERAL CHARACTERISTICS OF THE SUBJECT-METHODICAL PROJECT “INTERACTIVE MUSEUM OF MATHEMATICS” FOR FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

© The Author(s) 2022

**KONDAUROVA Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department of mathematics and methods of teaching

*Saratov National Research State University*  
410012, Russia, Saratov, [i.k.kondaurova@yandex.ru](mailto:i.k.kondaurova@yandex.ru)

**ZAKHARYUTA Yulia Dmitrievna**, 3rd year student  
*Saratov National Research State University*  
410012, Russia, Saratov, [zaharuta.julia@yandex.ru](mailto:zaharuta.julia@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents the theoretical justification and practical development of the subject-methodical project “Interactive Museum of Mathematics” for future teachers of mathematics. The purpose of the project was to develop methodological support for the work of the subject-methodical project “Interactive Museum of Mathematics” for future teachers of mathematics in four stages (preparatory, basic, analytical and post-project) with its subsequent implementation for students and students of educational institutions. The project will prepare students – future teachers of mathematics, to promote interactive forms of education in general and museum in particular in the educational process of a modern school. Students’ activities are based on the use of traditional and innovative technologies. The main stage is implemented through a series of subject-methodical events (workshop “Interactive Museum as an innovative form of teaching mathematics”; a master class on the development and conduct of interactive museum tours; a master class on the use of QR-code in an interactive tour, etc.). The subject-methodical project was tested for two years on the basis of the Faculty of Mechanics and Mathematics of the Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky. The approbation proved the effectiveness of the subject-methodical project for the preparation of future teachers of mathematics for the use of interactive forms of learning in the educational process of a modern school.

**Keywords:** additional mathematical education, subject-methodical project, interactive museum of mathematics, master class, innovative forms of education.

### ВВЕДЕНИЕ

Организация досуговой деятельности обучающихся – важная составляющая образовательного процесса вообще и дополнительного математического образования в частности. Одной из инновационных форм организации детско-юношеского досуга является интерактивный музей, который может способствовать повышению познавательной активности, интереса обучающихся к предмету через организацию музейных экспозиций с помощью интерактивных и сетевых форм. Изучением указанной темы в педагогике, математике и методике ее преподавания занимались как отечественные, так и за-

рубежные исследователи-учёные и педагоги-практики (С.А. Дочкин [1], И.К. Кондаурова [2], Л.А. Даринская [3], В.А. Стародубцев [4], Е.В. Кетриш [5], А.А. Гареев [6], И.С. Доронов [7], Т.Н. Каменева [8] и др.). Однако проблема продолжает оставаться актуальной в связи с необходимостью создания и реализации предметно-методических проектов для подготовки будущих педагогов-математиков к использованию интерактивных форм обучения, воспитания и развития школьников. Поэтому представляется актуальным продумать организацию предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики» как одну из форм подготовки студен-

тов – будущих учителей математики, к продвижению в образовательном процессе современной школы интерактивных форм обучения вообще и музейной в частности. Изучением проблем организации досуговой деятельности школьников занимались педагоги: А.В. Золотарева, Г.М. Криницкая, К.Л. Пикина [9; 10], А.В. Скачков [11] и др. На развитие музейной педагогики оказала влияние теория диалога культур М.М. Бахтина и Я.С. Библера, в которой музей призван стать местом культурного диалога [12]. Проблеме внедрения новых музейных технологий, интерактивных занятий посвящают свои исследования О.Б. Карпова [13], О.С. Смирнова [14], Б.А. Столяров [15] и др. В отличие от указанных работ в данной статье охарактеризовано теоретически обоснованное и апробированное на практике методическое обеспечение предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики».

#### МЕТОДОЛОГИЯ

Цель статьи: теоретическое обоснование и практическая иллюстрация реализации предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики».

Используемые методы, методики и технологии: анализ, обобщение и систематизация методико-математической литературы и опыта работы организаторов дополнительного методико-математического образования; разработка и апробация методических материалов. Проект был реализован посредством четырех основных этапов: подготовительный, основной, аналитический и постпроектный. Апробация осуществлялась через проведение для будущих учителей математики (361/461 группы механико-математического факультета СГУ имени Н.Г. Чернышевского) ряда предметно-методических мероприятий (апрель 2021 г. – ноябрь 2022 г.).

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

В научной литературе имеется достаточно определенных понятия «проект», остановимся на следующем: «Проект – это совокупность действий, исполнителей и средств по выработке определенных целей и их достижению» [16]. Так как четкие определения интересующих нас терминов в научной литературе однозначно не определены, сформулируем определение понятий «дополнительное математическое образование студентов» и «предметно-методический проект».

Дополнительное математическое образование студентов – неформальное получение математических знаний студентом за счет расширения, углубления и дополнения знаний, умений и навыков, формируемых в соответствии с основной образовательной программой, развития интеллектуальных, поведенческих и профессионально-значимых качеств.

Под предметно-методическим проектом будем понимать инновационную форму дополнительного образования студентов, представляющую собой последовательность задач по совершенствованию их математических и методических знаний, закреплению умений и навыков, расширению профессиональных интересов, решаемую в течение определённого временного периода, с установленными требованиями к качеству ожидаемых результатов. Один из таких проектов был разработан и апробирован нами в течение 2021-2022 гг. Рабочее название проекта – «Интерактивный музей математики». Охарактеризуем концептуальные основы его создания и эффективного функционирования.

#### Общие положения.

Цель предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики» для будущих педагогов-математиков: формирование готовности будущего учителя математики способствовать внедрению в образовательный процесс такой формы дополнительного образования как интерактивный музей математики.

#### Основные задачи проекта.

1. Помощь молодым педагогам в организации интеллектуального досуга школьников в форме интерактивного музея математики.

2. Привлечение молодых педагогов к участию в разработке новых сценариев интерактивных экскурсий.

Целевая аудитория проекта: студенты педагогических направлений подготовки профиля «Математическое образование».

С целью реализации проекта предлагается использовать следующие формы работы: мини-тренинги; проведение интерактивных экскурсий; «мозговой штурм»; мастер-классы; творческие мастерские, группы; дискуссии; консультации.

Организационное пространство. Для реализации предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики» для будущих учителей математики не требуется специального помещения. Взаимодействие участников проекта может быть организовано как в очном формате (в любом учебном кабинете, где есть интерактивная доска и стандартная школьная мебель, в которую входят учебные столы и стулья), так и в online-формате через социальную сеть ВКонтакте (<https://vk.com/vseznarium>).

*Подготовительный этап к началу реализации проекта.*

Данный этап включает работу с литературой и интернет-источниками в рамках темы, разработку и/или поиск диагностического инструментария (анкет, опросников, методик и т.д.); ревизию имеющегося в наличии материально-технического обеспечения; формирование коллектива участников проекта, разработку методического обеспечения проекта, направленного на формирование умений педагога применять интерактивные экскурсии на занятиях и во внеурочной работе со школьниками. На этом же этапе осуществляется оформление открытой группы предметно-методического проекта в социальной сети ВКонтакте, выпуск тематических буклетов, памяток.

#### *Основной этап реализации проекта.*

Основной этап реализуется через цикл предметно-методических мероприятий (семинар-практикум «Интерактивный музей как инновационная форма обучения математике», мастер-класс по разработке и проведению интерактивных музейных экскурсий; мастер-класс по использованию QR-кода в интерактивной экскурсии и др.). Задачи этапа: сформировать знания будущих педагогов-математиков об основных особенностях и видах интерактивных форм работы музея; сформировать умения разработки сценария и проведения интерактивных экскурсий.

Рассмотрим подробнее *мастер-классы по разработке и проведению интерактивных музейных экскурсий и по использованию QR-кода в интерактивной экскурсии.*

*Фрагмент мастер-класса по разработке и проведению интерактивных музейных экскурсий.*

Материалы для мастер-класса подобраны на основе разработанных материалов экскурсионной программы «Хочу всё знать» интерактивного музея математики «Всезнариум» [17] и личного опыта организации и проведения интерактивных экскурсий.

*Целевая аудитория:* студенты 4 курса механико-математического факультета по направлению подготовки «Педагогическое образование».

*Цель мероприятия* – оказать методическую помощь будущим учителям математики по разработке и проведению интерактивных музейных экскурсий.

На мастер-классе последовательно рассматриваются общие вопросы процесса подготовки и проведения интерактивной математической экскурсии, описаны основные требования и методические приемы работы по организации таких экскурсий.

*Материально-техническое оснащение:* интерактивная доска, ПК, проектор, раздаточный материал.

#### *Содержание мастер-класса.*

**Введение.** В нынешнее время экскурсионная работа используется образовательными учреждениями как важнейшая форма работы с учащимися. От обычных

экскурсий интерактивные экскурсии отличает активность посетителя по непосредственному контакту с интерактивным экспонатом или участие в каком-либо интерактивном действии. Интерактивный музей призван формировать устойчивый интерес к приобретению новых знаний, воспитывать желание и готовность к их самостоятельному изучению.

Основная часть. Постановка целей, создание сценария и подведение итогов организации интерактивной экскурсии. Перед началом разработки интерактивной математической экскурсии необходимо определить, для чего предназначен ваш музей, какие задачи будет решать и какими функциями отвечать.

Цель любой экскурсии – это то, ради чего вообще проводится всё мероприятие, показываются определённые экспонаты и даются пояснения экскурсовода. Правильно определённая цель может оказать большое влияние на формулировку темы экскурсии, а также на отбор материала для неё. Важно отметить, что цель экскурсионной программы должна быть полностью подчинена той цели, которую вы выбрали для вашего интерактивного музея. Например, целью интерактивного музея математики «Всезнариум» [17] были поставлены расширение и углубление математических знаний и умений обучающихся, совершенствование их творческих способностей и развитие интереса к математике через совместный интеллектуальный отдых и развлечения. А целью конкретной экскурсионной программы «Хочу всё знать» – знакомство в интерактивной познавательной и игровой формах с отдельной экспозицией музея, тем самым расширяя и углубляя математические знания и умения обучающихся по конкретной теме, развивая их интерес к математике через совместный интеллектуальный отдых и развлечения. Так цель экскурсии конкретизирует цель работы музея.

Далее на основании поставленной цели обязательно должны быть выделены задачи экскурсии, стоящие перед экскурсоводом. Чтобы облегчить себе выбор задач, которые нужно решить во время проведения экскурсии, можно, например, ставить конкретную задачу перед каждой экспозиционной (тематической) зоной музея, как это мы сделали при создании интерактивного музея математики «Всезнариум»: увлечь зрителя мечтой о познании математики (тематическая зона «Зачем нужна математика?»), показать зрителю, как с помощью математических игр и головоломок можно развить логику (тематическая зона «Математические головоломки») и т.д. [17]. Особое внимание стоит уделить тому, что цели и задачи должны соответствовать воспитательным и образовательным запросам конкретной школы/образовательного учреждения.

Также в зависимости от поставленной цели можно определить и функции своего музея. Они могут быть как предметными, имеющие непосредственное отношение к предмету математика (применение на практике конкретных математических операций, понимание основ математики), так и общими, культурно-воспитательными (сохранять и передавать информацию об истории математики, вызывать чувство сопричастности к математическому развитию и т.п.).

После того, как цели и функции музея определены, можно переходить к основным этапам разработки интерактивной экскурсии. Рассмотрим каждый из них по отдельности.

*Этап I. Определение вида и форм проведения интерактивной экскурсии.*

На первом этапе необходимо определиться с возможным видом интерактивной экскурсии (межпредметная, экспонатная, экспозиционная, датированная) и с формой её организации (единичная, цикл экскурсий, экскурсия-беседа, цикл бесед).

На наш взгляд, для первой обзорной экскурсии в качестве знакомства с интерактивным пространством музея превосходно подходит *экспозиционная единичная*

экскурсия. Она позволяет наиболее широко познакомиться посетителей музея с большим количеством экспонатов за одно посещение. Преимущество такого формата в том, что экскурсия предполагается как отдельное самостоятельное мероприятие и посвящена сразу нескольким логически связанным друг с другом экспонатам, то есть целой экспозиции музея, а не какому-то одному экспонату. Поэтому мы предлагаем начинать именно с такого вида и формы проведения интерактивной экскурсии.

*Этап II. Выбор тематики интерактивной экскурсии.*

Тематика экскурсии – это то, что лежит в ее основе, она задаёт вектор показа экскурсионной программы, не позволяя выйти за ее рамки и излишне углубиться в рассказе об одном из объектов, либо наоборот ограничивает возможность рассказать всё и сразу. Тематика экскурсии объединяет все объекты экскурсии в единое целое, так как именно она определяет отбор экскурсионного материала и подтемы экспозиционных зон.

Основным фактором выбора тематики экскурсии для школьников является возрастная категория участников экскурсии, так как уровень знаний будет сильно различаться в каждом звене (1–4 класс, 5–6 класс, 7–9 класс, 10–11 класс). Следовательно, и материалы, подбираемые по темам экскурсий, должны быть не слишком сложными для восприятия, но в то же время и не слишком простыми для каждой возрастной группы.

После того, как тема выбрана, необходимо определиться с ее формулировкой, то есть с выбором названия экскурсии. Название должно быть:

- яркое;
- запоминающееся;
- подходящее содержанию экскурсии;
- кратким (по возможности);

Еще один немаловажный фактор – современность. Ведь название экскурсии – это своеобразная визитная карточка всей экскурсионной программы, главной задачей которой является привлечение внимания экскурсантов.

Например, таким названием как «По следам юных математиков» уже никого не удивить среди современных подростков. Им нужен призыв к действию, что-то нестандартное и интересное. Поэтому для нашей экспозиции [17] было выбрано интригующее название «Хочу всё знать». Во-первых, оно является своего рода лозунгом и на подсознательном уровне побуждает учащихся к познавательной деятельности. Во-вторых, само название ставит перед школьниками вопрос: «А что же именно я хочу знать?», – тем самым повышая интерес к предложенной экскурсионной программе. Чтобы еще больше оmodernить свою экскурсионную программу, можно добавить тематические хештеги, чтобы впоследствии отмечать их в социальных сетях.

*Этап III. Выбор участников.*

Третий этап неразрывно связан со вторым, они осуществляются синхронно. Мы уже говорили о том, что тематика зависит от возрастной категории участников, поэтому необходимо заранее определиться с целевой аудиторией экскурсантов, и специально для них разработать задания.

Для нашей экскурсии [17] мы выбрали самое многочисленное среднее звено школьников (5–9 классы), так как это именно та возрастная категория, у которой уже достаточно хорошо сформированы математические представления, и которым будет комфортно воспринимать с одной стороны обучающий, с другой стороны – развлекательный материал.

*Этап IV. Создание сценария экскурсионной программы и её оформления.*

Этот этап является основным, так как с одной стороны создается информационное содержание экскурсии, определяется её структура, с другой – иллюстративное, в котором и заключается вся интерактивность музея.

В процессе подготовки новой экскурсионной про-



граммы можно выделить следующие шаги:

- Определение экскурсионного материала, экспонатов музея.
- Отбор математического материала, задач, примеров.
- Составление плана и маршрута экскурсии.
- Подготовка текста экскурсии.
- Определение методических приемов проведения экскурсии, создание интерактивной презентации.

Определение и подбор материала для экскурсии является основной задачей во всем подготовительном процессе. Отбор математических экспонатов необходимо вести, постоянно сверяя их с тематикой экскурсии. В качестве источников экскурсионного материала может быть использована различная математическая литература, учебники, статьи. Для сценария экскурсии должны быть отобраны только достоверные, тщательно проверенные математические факты и сведения.

Показ экспонатов играет главную роль в экскурсионной программе, поэтому правильный отбор объектов, их количество, последовательность показа оказывают влияние на качество экскурсии.

Перечислим некоторые требования к отбору математического материала:

1. Экспозиционные экспонаты должны быть отобраны только те, которые имеют непосредственное отношение к теме.
2. По возможности нужно отказаться от абстрактных экспонатов, которые трудны в понимании, не воспринимаются аудиально и визуально (графики функции, производные и т.д.).

3. Необходимо обеспечить разнообразие демонстрируемых объектов. Экспонаты должны отличаться друг от друга, чтобы переключать внимание участников экскурсии.

4. Объекты экскурсии должны обеспечивать её непрерывность для устойчивого внимания аудитории на протяжении всей экскурсии.

5. Важна познавательная ценность экскурсионной программы (то есть отбираются материалы, которые могут обогатить знания экскурсантов).

6. Желательна известность того или иного математического объекта, которая может быть проявлена в большей или меньшей степени.

7. Приветствуется необычность экспонатов, то есть математические объекты, которые не часто встречаются учащимся на уроках математики, но могут быть полезны, как дополнительный материал для изучения.

В экскурсию могут входить объекты как одной группы (математические открытия), так и нескольких групп (математические головоломки, фокусы, трюки и оптические иллюзии т.д.).

Выбор зависит исключительно от темы экскурсии, ее содержания, состава экскурсионной группы. Неправильно, например, когда вся обзорная экскурсия построена исключительно на показе наборов оптических иллюзий в различных интерпретациях, интерес к такому однообразному материалу сразу упадет.

По нашему мнению, для первой обзорной экскурсии наиболее хорошо подойдут математические экспонаты, которые будут носить как познавательный характер, так и развлекательный, чтобы привлечь больший интерес посетителей музея.

Например, для экскурсионной программы «Хочу всё знать» [17] нами были подобраны следующие тематические зоны музея: кинопоказ «Зачем нужна математика?», «Головоломки», «Математические трюки», кинопоказ «Будущее за математикой», «Оптические иллюзии» и «Математические фокусы». Эти экскурсионные разделы призваны повысить интерес к предмету математики и выразить ее сущность с новой для учащихся стороны, не с той, которую они привыкли видеть ежедневно на уроках.

На рисунках 1–3 представлены примеры подобран-

ного материала для интерактивной экскурсии.

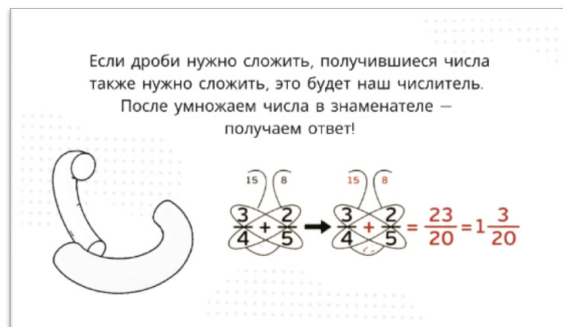


Рисунок 1 – Информационный слайд презентации

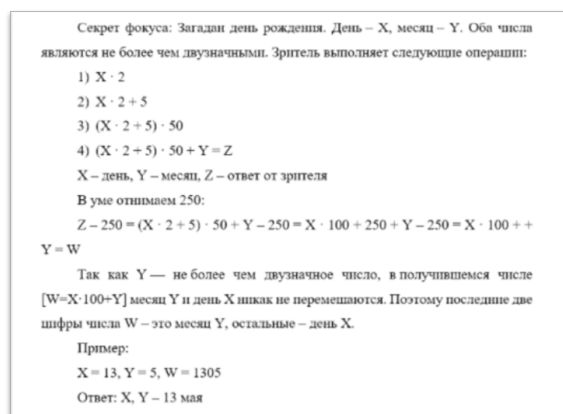
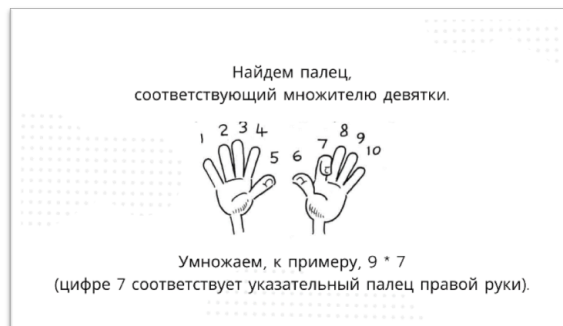


Рисунок 3 – Фрагмент сценария интерактивной экскурсии

После того, как все материалы подобраны, необходимо составить план и маршрут экскурсии.

При составлении плана следует помнить, что экскурсия должна включать в себя 3 части: вступительную, основную и заключительную.

Вступительная часть экскурсии включает в себя знакомство с группой, сообщение кратких сведений о музее, название темы и цели экскурсии (рисунок 4).

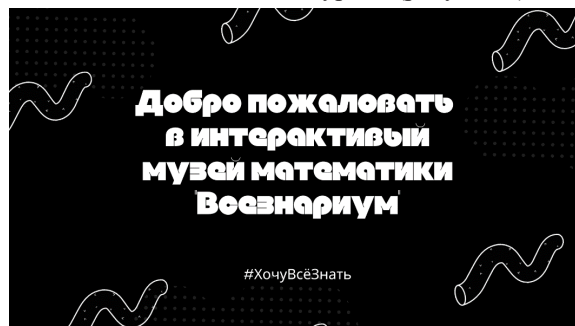


Рисунок 4 – Вводный слайд презентации

Содержание основной части соответствует плану и маршруту экскурсии (рисунок 5).

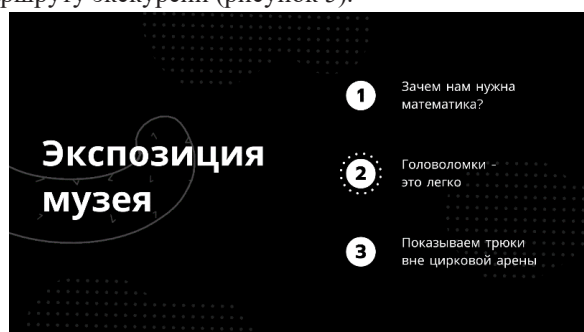


Рисунок 5 – План осмотра интерактивной экспозиции музея

В заключительной части обобщается материал экскурсии, подводятся её итоги, делаются краткие выводы, экскурсовод отвечает на вопросы участников (рисунок 6).

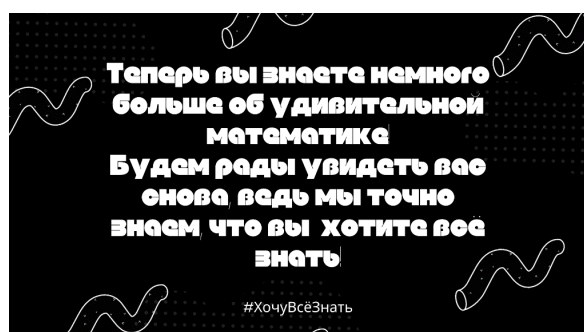


Рисунок 6 – Заключительный слайд презентации

Для удобства определения порядка осмотра экспозиции каждый выбранный экспонат или тематическую зону нужно кратко описать для того, чтобы понять, в какую часть экскурсии экспонат лучше поместить.

При разработке маршрута экскурсии, кроме выбора и определения порядка объектов, необходимо продумать такой немаловажный фактор, как длительность экскурсии. Необходимо учесть время проведения каждой тематической зоны и технической составляющей экскурсии, чтобы не растянуть ее. Поэтому очень важно прописать, сколько времени на каждый этап планируется потратить, как показано на рисунке 7:

<p>На прохождение каждой тематической зоны экспозиционного пространства отводится регламентированный отрезок времени:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– кинопоказ «Зачем нужна математика?» – 3 мин.;</li> <li>– тематическая зона «Головоломки» – 10 мин.;</li> <li>– тематическая зона «Математические трюки» – 12 мин.;</li> <li>– кинопоказ «Будущее за математикой» – 12 мин.;</li> <li>– тематическая зона «Оптические иллюзии» – 10 мин.;</li> <li>– тематическая зона «Математические фокусы» – 13 мин.</li> </ul> <p>Общая продолжительность экскурсии – 60 мин.</p>
--

Рисунок 7 - Образец тайминга экскурсии

Не стоит пренебрегать такими тематическими зонами, как кинопоказы – они несут важную функцию. В нашем случае [17] первый кинопоказ призван мотивировать учащихся к участию в математической экскурсии, показать необходимость изучения математики, а второй помещен в середину экспозиции, чтобы переключить внимание учащихся после рассмотрения двух экспозиционных зон и дать посетителям немного отдохнуть от математического материала (каким бы простым не был математический материал, он априори предполагает повышенный уровень концентрации и активной умственной деятельности учащихся).

*Составление сценария экскурсии. На основе заранее*

подобранных материалов экскурсовод строит свой индивидуальный сценарий экскурсии. Сценарий отражает структуру экскурсии и построен в полном соответствии с методической разработкой экскурсии. Материал размещается в той последовательности, в которой показываются объекты, и имеет четкое деление на части. Каждая из них посвящается одной из тематических зон. Любая экскурсия состоит из трёх частей: вступление, основная часть, заключение.

*Вступление* обычно условно делится на две части: организационную (экскурсовод представляет экскурсионную группу, знакомит группу с темой экскурсии, её маршрутом и длительностью по времени) и информационную (кратко описывает содержание мероприятия, при необходимости называет отдельные тематические зоны, упоминаются два-три интересных объекта). Перед экскурсоводом в этот момент стоит главная задача – заинтересовать публику. Вводное слово должно быть кратким и динамичным, и не связанным с показом экспонатов.

В качестве примера вступительного слова возьмём фрагмент экскурсионной программы «Хочу всё знать» [17]: «Здравствуйте, уважаемые посетители! Добро пожаловать в интерактивный музей математики «Всезнариум»! Сегодня мы с вами погрузимся в бескрайний и неизведанный мир математики, и посмотрим на эту сложную науку немного с другой стороны! Готовы отправиться в удивительное путешествие по миру математики? Мы знаем, что вы не сможете отказаться! Сегодня нам предстоит узнать: зачем нам нужна математика; как развить собственную логику при помощи решения головоломок; какие математические трюки помогут быстрее считать в уме; как невозможное может стать возможным, зная законы математики; как удивить друзей математическими фокусами; и какие открытия древности помогают нам жить в современном мире!» (рисунок 8).

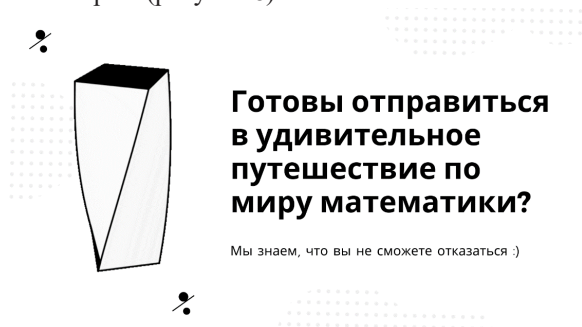


Рисунок 8 – Вводный слайд презентации

*Основная часть* экскурсии заключается в показе экспозиции. В неё входит несколько тематических зон (чаще всего от 5 до 10), которые раскрываются на одном или нескольких экспонатах.

Каждому экспонату дается характеристика и преподносится общий материал, посвященный определенному математическому явлению. Делаются обобщения и выводы по каждой тематической зоне и сопровождаются логическими переходами к следующей зоне экспозиции (рисунки 9, 10).

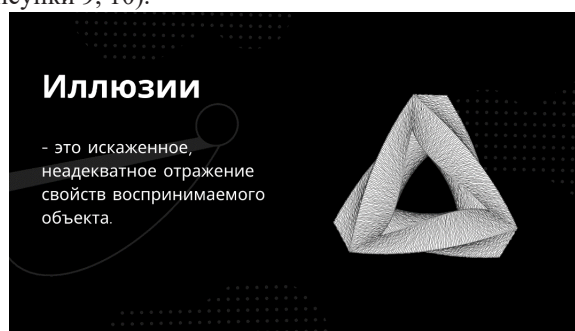


Рисунок 9 – Информационный слайд презентации

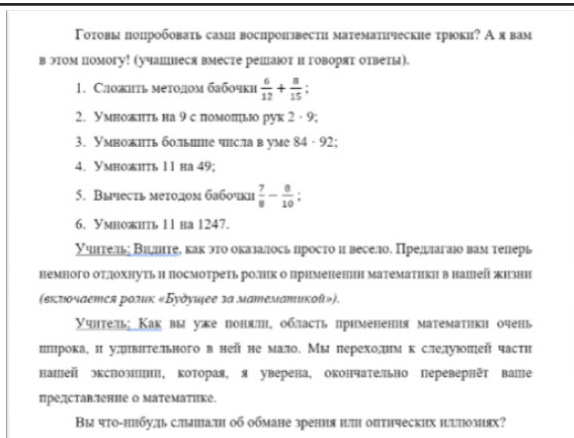


Рисунок 10 – Фрагмент сценария интерактивной экскурсии

В заключительной части экскурсии подводятся итоги того нового, что узнали участники экскурсии. Экскурсовод дает ответы на возникшие вопросы.

На протяжении всей экскурсионной программы очень важно делать логические переходы, которые связывают между собой содержание всех тематических зон в единое целое, образуя так называемый «словесный мостик» для удобного перехода от одного экспоната к другому.

*Этап V. Создание презентации интерактивной экскурсии.*

Еще один немаловажный этап в разработке интерактивной экскурсии – это создание презентации, то есть визуального сопровождения экскурсионного сценария. Весь акцент на интерактивной экскурсии приходится на презентацию.

При создании презентации стоит уделить особое внимание ее оформлению. Оно не должно быть перегружено большим количеством цветов и объектов на слайде. Все внимание должно быть приковано к самому экспонату, о котором рассказывает экскурсовод.

Содержание каждого слайда должно лаконично поддерживать визуализацию того или иного математического объекта. Всегда нужно помнить о том, что большое количество текста на слайде плохо усваивается человеком.

Стоит отдать предпочтение визуализации каждого объекта экскурсии, ведь всё необходимое о нем расскажет экскурсовод.

Поэтому не нужно дублировать текст экскурсии на каждом слайде. Достаточно тезисно описать этапы решения той или иной задачи или представить алгоритм в виде схемы.

Как, например, это было сделано в оформлении тематических зон интерактивного музея математики «Всезнариум» [17; 18] (рисунки 11–13).



На самом деле круги по центру и линии между стрелками одного размера.

Рисунок 11 – Слайд презентации

*Этап VI. Проведение интерактивной экскурсии.*

Чтобы экскурсия прошла успешно, мало написать хороший сценарий и подготовить красивую презентацию. Необходимо еще и интересно ее провести. Здесь

на личном опыте можем сказать, что залог проведения успешной интерактивной экскурсии зависит от вашей актерской игры, умения работать на публику, а также наличия исправной техники, работу которой стоит проверить до экскурсии. Без этих условий экскурсия может оказаться либо скучной, потому что экскурсовод не смог разбудить в участниках интерес, либо «скомканной», если техника будет все время нарушать работу (необходимые технические средства: компьютер, экран, звуковые колонки, удлинители, фото- и видео аппаратура).

### Решение:

Найти магическое число здесь можно множеством способов: 3+3+3 или 2+3+4 и т.п.

В математике это число называется магической константой и в данной головоломке равняется 9.

Находим пропущенное число: 9-2-2=5 или 9-3-1=5.

Ответ: 5



Рисунок 12 – Слайд презентации Видите волны?

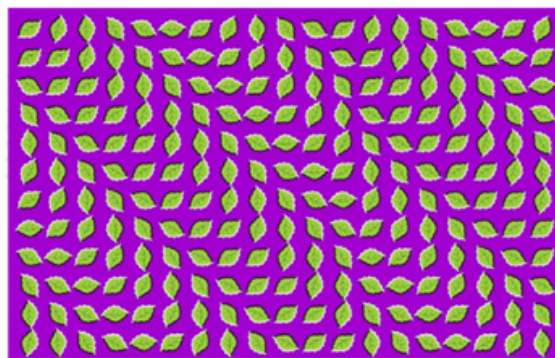


Рисунок 13 – Слайд презентации

Таким образом, от экскурсовода требуется: безупречное знание материала, грамотно поставленная речь, аккуратный внешний вид и умение устанавливать контакт с группой. Безразличие экскурсовода к поведению аудитории, а также проявление им плохого настроения недопустимы.

Перед выходом экскурсовода к группе экскурсантов желательно показать сценарий экскурсии коллегам или более опытному педагогу, который сможет дать вам конструктивную обратную связь и указать на сильные и слабые стороны вашей разработки. Чтобы экскурсия была по-настоящему захватывающей, требуется провести репетицию с третьими лицами и пробным запуском всей аппаратуры.

*Этап VII. Результаты интерактивной экскурсии.*

Результат любой интерактивной экскурсии – достижение предварительно поставленных целей и задач мероприятия. Учащиеся должны не просто послушать или поучаствовать в беседе, а принять активное участие в проведении экскурсии, работать с маршрутным листом и получить определенные знания. После каждой проведенной экскурсии необходимо провести самоанализ, в результате которого экскурсия будет видоизменяться и совершенствоваться. Например, после проведения интерактивной экскурсии «Хочу всё знать», выяснилось, что разработанная экскурсионная программа для учащихся 5 класса оказалась немного затянутой, т.е. на будущее необходимо сократить либо объем каждой тематической зоны, либо общее количество тематических зон. А для учащихся 8 класса желательно добавить более сложные задания.

*Фрагмент мастер-класса «Использование QR-кода в интерактивной экскурсии».*

*Целевая аудитория:* студенты 4 курса механико-ма-



тематического факультета по направлению подготовки «Педагогическое образование».

*Цель мероприятия* – оказать методическую помощь будущим учителям математики по использованию QR-кода в интерактивной экскурсии.

*Материально-техническое оснащение:* интерактивная доска, ПК, проектор, раздаточный материал.

*Содержание мастер-класса*

QR-код – один из самых доступных цифровых приёмов интерактивности при создании интерактивной экскурсии. «QR – это разновидность штрихкода, изображение с матричным кодом быстрого реагирования. Буквально означает «Quick Response» или «Быстрый ответ».

Изобрели необычную кодировку на территории Японии, в 90-х годах.

Первоначально он предназначался для маркировки товаров, и использовался как более продвинутый штрих-код, содержащий больше информации о том или ином товаре.

Сейчас же QR-коды используются повсеместно: начиная с маркировки какого-либо товара, зачисляя бесконтактной оплатой счёта. При наведении камеры современного смартфона на QR-код у пользователя открывается сайт или приложение, которое зашифровано в черно-белом квадрате. QR-код позволяет мгновенно получать доступ к данным, которые в нем зашифрованы» [19].

Покажем, каким образом QR-код может быть использован в интерактивной экскурсии (интерактивное мероприятие в рамках проведения недели естественно-математического цикла в МОУ «СОШ № 83» в апреле 2021 года).

Предположим, подготовлен ряд задач по математике и ответы на эти задачи необходимо внести в заранее составленную Google Форму (рисунки 14–16).



Рисунок 14 – Фото с проведенного мероприятия

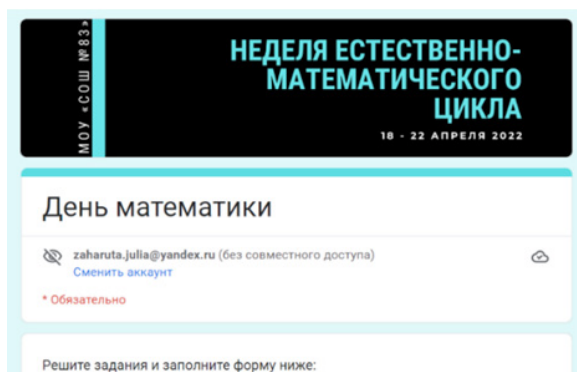


Рисунок 15 – Снимок экрана Google Формы

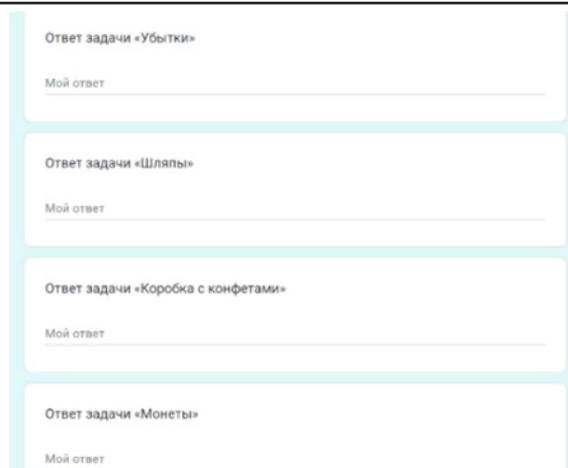


Рисунок 16 – Снимок экрана Google Формы

Алгоритм создания QR-кода:

1. Находим в сети-Интернет генератор QR-кодов. (Мы будем рассматривать всё на примере сайта «QR Coder.ru» (<http://qrcoder.ru/>) [20], но на самом деле можно воспользоваться совершенно любым подходящим сайтом – их принцип действия абсолютно одинаков) (рисунок 17).

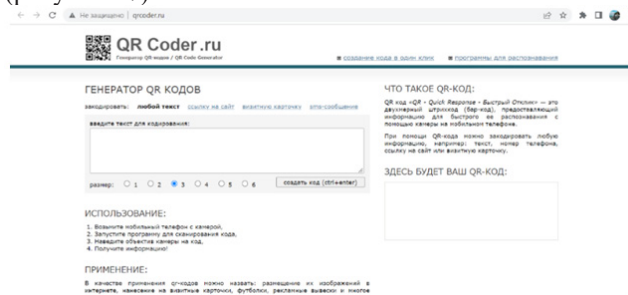


Рисунок 17 – Снимок экрана: сайт «QR Coder.ru»

2. В разделе «Закодировать» выбираем «Ссылку на сайт», вставляем нашу ссылку на Google Форму с опросником в поле для кодирования и нажимаем кнопку «Создать код» (рисунок 18).

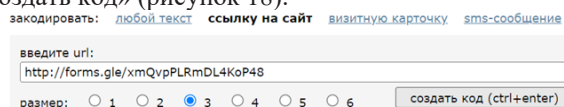


Рисунок 18 – Образец заполнения генератора QR-кодов

3. Получаем изображение QR-кода вместе со ссылкой на этот код (рисунок 19).

ВАШ QR-КОД:



Постоянная ссылка на изображение:

<http://qrcoder.ru/code/?http%3A%2F%2Fforms.gle%2FxmQvpPLRm>

HTML-код для вставки в блог:

`<a href="http://qrcoder.ru" target="_blank"><img src="http://qrc`

Рисунок 19 – Результат сгенерированного QR-кода

4. Сохраняем или копируем к себе в документ полученную картинку, увеличиваем ее до нужного размера и распечатываем, либо оставляем в электронном виде (в зависимости от концепции экскурсии).

5. Обязательно проверяем, получается ли перейти на нужную ссылку. Далее можно разместить распечатанный код на доске, либо воспроизвести его цифровой формат с помощью проектора во время экскурсии. Экскурсантам останется отсканировать QR-код с помощью смартфона и получить/передать информацию по нужной ссылке (рисунки 20–22).

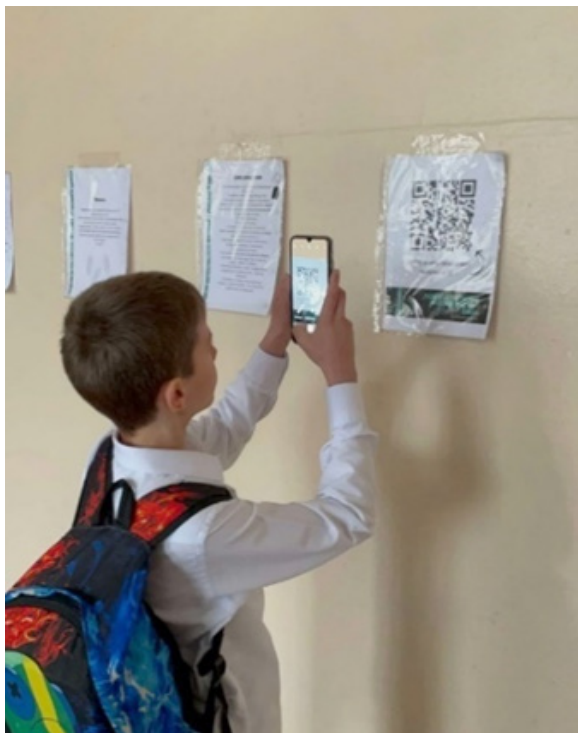


Рисунок 20 – Пример взаимодействия с QR-кодом



Рисунок 21 – Пример оформления QR-кода

НЕДЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Монеты

Известно, что среди 63 монет есть 7 фальшивых. Все фальшивые монеты весят одинаково, все настоящие монеты также весят одинаково, и фальшивая монета легче настоящей. Как за три взвешивания на чашечных весах без гирь определить 7 настоящих монет?



Рисунки 22 – Пример оформления задачного материала

ОБСУЖДЕНИЕ

Апробация предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики» для будущих педагогов-математиков проводилась в образовательных учреждениях: ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» и МОУ СОШ № 83 г. Саратова. Реализация проекта осуществлялась в четыре этапа: подготовительный; основной; аналитический; постпроектный. Для реализации основного этапа проекта были проведены разработанные предметно-методические мероприятия: семинар-практикум «Интерактивный музей как инновационная форма обучения математике», мастер-класс по разработке и проведению интерактивных музейных экскурсий; мастер-класс по использованию QR-кода в интерактивной экскурсии и др. В качестве платформы использовался сайт «ВКонтакте», как наиболее удобная, доступная и популярная современная социальная сеть.

Во время проведения мастер-классов студенты с большим интересом участвовали в нем. Был виден интерес каждого студента, присутствующего на занятии. Мастер-классы прошли продуктивно, производился обмен опытом и мнениями.

ВЫВОДЫ

Проведенная апробация предложенного методического обеспечения предметно-методического проекта «Интерактивный музей математики» подтвердила его развивающий эффект по отношению к подготовке будущих учителей математики к продвижению интерактивных форм обучения в образовательном процессе современной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дочкин С. А. Информатизация дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических кадров: организационно-педагогический аспект / С.А. Дочкин. – Санкт-Петербург: Арден. – 2010. – 226 с.
2. Кондаурова И. К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
3. Даринская Л. А. Организация самостоятельной работы студентов с применением образовательных Интернет-ресурсов / Л. А. Даринская // Вестник СПбГУ. – 2010. – №4. – С. 25.

4. Стародубцев В. А. Блог как средство электронного обучения / В. А. Стародубцев, А. А. Киселева // Высшее образование в России. – 2014. – №7. – С. 86.
5. Кетриш Е. В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования специалистов сферы физической культуры и спорта / Е. В. Кетриш, Т. В. Андрихина // Дополнительное профессиональное образование. – 2019. – №3. – С. 92.
6. Гареев А. А. Организация самостоятельной работы студентов на основе учебных блогов / А. А. Гареев, О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука. – 2018. – №3. – С. 117.
7. Доронов И. С. Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы / И. С. Доронов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №185. – С. 19.
8. Каменева Т. Н. Интенсификация учебного процесса на базе применения электронных технологий / Т. Н. Каменева // Физико-математическая освіта: науковий журнал. – 2017. – №4. – С. 186.
9. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей: история и современность / А. В. Золотарева. – М. : Юрайт, 2016. – 353 с.
10. Золотарева А. В. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей / А. В. Золотарева, Г. М. Криницкая, К. Л. Пикина. – М. : Юрайт, 2017. – 39 с.
11. Скачков А. В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема : автореферат дис. ... канд. пед. наук / А. В. Скачков. – Ростов-на-Дону, 1996. – 24 с.
12. Чумаколенко Н. А. Теория «Диалога культур» М. М. Бахтина – В. С. Библера и развитие медиаобразования в художественно-эстетическом образовании и воспитании школьников / Н. А. Чумаколенко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №1. – С. 194–196.
13. Карпова О. Б. Школьный музей: жизнь в творчестве. Методические рекомендации в помощь организаторам музеев учреждений образования. / О. Б. Карпова. – Вологда : ИЦ ВГМХА, 2006. – 100 с.
14. Смирнова О. С. Интерактивный музей – музей живой истории [Электронный ресурс] / О. С. Смирнова // Образовательный портал Geum.ru [Электронный ресурс] : [сайт]. – URL: <http://geum.ru/next/art-262963.php> (дата обращения: 15.11.2019). – Загл. с экрана. – Яз. Рус.
15. Столяров Б. А. Детский музей. Иллюзия или реальность? / А. Б. Столяров // Мир музея. – 2002. – №2. – С. 42–43.
16. Проект [Электронный ресурс] Большой бухгалтерский словарь // [Электронный ресурс] : [сайт]. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/bol/sho/buh/gal/ter/ski/slo/var/73.htm> (дата обращения 19.05.2022). – Загл. с экрана. – Яз. рус.
17. Кондаурова И. К., Захарюта Ю. Д. Интерактивный музей математики / И. К. Кондаурова, Ю. Д. Захарюта // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 98–107.
18. Кондаурова И. К., Белова Е. А. Опыт профессионально-ориентированного обучения математике в лицее математики и информатики // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 38–40.
19. QR-код [Электронный ресурс] Интернет-технологии. ru // [Электронный ресурс] : [сайт]. – URL: <https://www.internet-technologies.ru/articles/newbie/chto-takoe-qr-kod-zachem-on-nuzhen.html> (дата обращения 29.08.2022). – Загл. с экрана. – Яз. рус.
20. Генератор QR-кодов [Электронный ресурс] QR Coder.ru // [Электронный ресурс] : [сайт]. – URL: <http://qrcoder.ru/> (дата обращения 29.08.2022). – Загл. с экрана. – Яз. рус.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

*The authors declare no conflicts of interests.*

Received date: 12.11.2022

Revised date: 08.12.2022

Accepted date: 26.12.2022



УДК 37.014.3

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_03



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

## МАССОВАЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ПОДГОТОВКУ СОЦИУМА К ФОРМИРОВАНИЮ БИОЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

© Автор(ы) 2022

**КЮРЕГИНА Анна Викторовна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков

*Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»  
111250, Россия, Москва, annie\_kyuregyan@mail.ru*

SPIN: 4687-1827

AuthorID: 1090396

ORCID: 0000-0003-3610-4752

**Аннотация.** В настоящее время становится очевидно, что для преодоления экологического кризиса и решения проблем социальной несправедливости требуются смена мировоззрения с антропоцентрического на биоцентрическое, готовность людей к трансформации образа жизни и, соответственно, интеграция биоэтических материалов в среднее и высшее образование. Однако не все педагоги осознают эту необходимость и возможности ее практической реализации, что делает особенно насущным проведение массовых просветительских кампаний и мероприятий, направленных на обеспечение социума, а прежде всего педагогического сообщества, базовыми биоэтическими знаниями. Этим определяется цель исследования – проанализировать отечественный опыт просветительских кампаний на биоэтическую тематику. Она конкретизируется в задачах определить их направления и динамику. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем синтезирован опыт образовательной работы, происходившей в период, когда важность формирования биоэтических ценностей, зачастую не находящая понимания в широких массах, уже осознавалась многими представителями научного, культурного, педагогического, общественно-политического сообщества, и это позволяло реализовывать образовательные мероприятия. Использовались такие методы исследования как синтез, индукция, дедукция, исторический метод. Выявлено, что мероприятия и кампании на биоэтическую тематику, такие как социальная реклама, научные форумы, выставки, концерты, конкурсы, приобретают многосторонний и междисциплинарный характер, что они проводятся на уровне, требующем согласования множества структур, что запрос на них созрел в кругах ученых и педагогов. Определено, что такой вид работы открывает путь для создания профессиональных объединений специалистов разных направлений, способных ускорить включение биоэтических компетенций в образовательные стандарты.

**Ключевые слова:** биоэтические ценности, трансформация образа жизни, биоэтические компетенции, социальная реклама, массовые просветительские мероприятия, гуманная личность педагога, минимизация жестокости.

## MASS ENLIGHTENMENT WORK AIMED AT PREPARING SOCIETY FOR DEVELOPING BIOETHICAL VALUES AMONG CHILDREN AND YOUTH

© The Author(s) 2022

**KYUREGINA Anna Victorovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the department of foreign languages  
*National Research University "Moscow Power Engineering Institute"  
111250, Russia, Moscow, annie\_kyuregyan@mail.ru*

**Abstract.** Today it is becoming evident that for overcoming the environmental crisis and for solving the problem of social injustice change of worldview from anthropocentric to biocentric, readiness of people for lifestyle transformation and thus, integration of bioethical information into the curriculum are needed. However, not all educators are aware of the necessity and the possibility of its practical realization, which makes mass enlightenment campaigns aimed at providing society and especially pedagogical community with basic bioethical knowledge especially crucial. This fact determines the purpose of the research – to analyze Russian experience of educational campaigns on bioethical themes. It is concretized in the tasks to reveal their directions and dynamics. Scientific novelty of the research lies in the fact that it synthesizes experience of educational work carried out in the period when importance of bioethical values formation frequently not finding understanding among the broad masses of population is already comprehended by many representatives of scientific, cultural, pedagogic, political community, which made it possible to carry out bioethical activities. Such methods of research as synthesis, induction, deduction, historic method were applied. It has been found out that activities and campaigns on bioethical themes, such as social advertising, scientific forums, exhibitions, concerts, contests are becoming interscientific and diversified, that they are held on the level requiring agreement of manifold structures, that demand for them has appeared among scientists and educators. It is determined that such kind of work gives way to forming professional unities of professionals capable of accelerating the inclusion of bioethical competencies into educational standards.

**Keywords:** bioethical values, lifestyle transformation, bioethical competencies, social advertisement, mass enlightenment activities, humane personality of an educator, minimization of cruelty.

### ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время у ученых не вызывает сомнения тот факт, что для преодоления экологического кризиса и достижения устойчивого развития недостаточно таких мер, как переход к зеленой энергетике, использование многоразовой упаковки, раздельный сбор и переработка мусора и т.д. Чтобы кардинально решить проблемы загрязнения почв, воздуха, воды, уничтожения экосистем, глобального потепления, голода в мире, требуется пересмотр стандартных практик сельского хозяйства, производства пищи и одежды [1; 2; 3]. При этом, как показала новейшая история, причиной большинства крупнейших трагедий человечества стали стремление к краткосрочной выгоде, ускоренные темпы научно-технического прогресса в ущерб этического. Поэтому особую актуаль-

ность обретает вопрос о том, чтобы отказаться от принципа сильнейшего, направить усилия на минимизацию жестокости, в том числе и той, которая обычно рассматривается как должное.

В этой связи большую значимость имеет проблема формирования биоэтических ценностей у подрастающего поколения. Как показали исследования, дети и молодежь, у которых сформировано ценностное отношение к живым существам, отличным от человека, развиваются более гармонично [4; 5; 6].

Между тем, как нам удалось ранее выявить, в настоящее время не все отечественные педагоги осознают важность формирования у обучаемых биоэтических ценностей, кроме того, не всегда родители готовы поддерживать учителей, интегрирующих данную тематику в учебный

процесс [7]. Поэтому сегодня ввиду отсутствия в образовательных стандартах позиций, указывающих на необходимость формирования биоэтических компетенций, ограниченности временных и людских ресурсов и одновременно насущности проблем воспитания ценностного отношения к живой природе, актуальность имеет просветительская работа в социуме, направленная на популяризацию биоэтических идей.

Выполненное нами исследование литературы на тематику, соответствующую направлению статьи, показало, что философские основания смены биоэтической парадигмы рассматривает И.А. Авдеева [8]. Мы выявляли истоки биоэтических ценностей в истории отечественного образования [9]; также нами исследовался вопрос применения метода отсроченного контроля, когда мы оценивали эффективность мероприятий на биоэтическую тематику [10]. Опыт воспитательной работы, направленной на формирование гуманного отношения к живым существам у студентов, анализирует Т.А. Бирючинская [11; 12]. Биоэтические ценности установки у студентов педагогического вуза исследуют А.Н. Магомедова и Л.Н. Харченко [13]. Суть образовательного подхода, состоящего в воспитании ценностного отношения к людям и окружающему миру через ценностное отношение к живым существам исследуется в ряде зарубежных трудов [14; 15; 16]. Но нам не удалось найти исследований, где бы систематизировался опыт отечественной массовой просветительской работы на биоэтическую тематику.

#### МЕТОДОЛОГИЯ

Цель настоящего исследования заключается в систематизации опыта просветительских кампаний на биоэтическую тематику, проводившихся в России в последний десятилетия. Его задачи состоят в определении направлений и динамики биоэтической просветительской работы. Мы использовали синтез, индукцию, дедукцию, исторический метод.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

Известно, что одним из эффективных направлений образовательной работы является социальная реклама. Как мы выявили, впервые такой проект на биоэтическую тематику был реализован Центром защиты прав животных «Вита» в 2003 году – 150 наклеек в защиту пушных животных были вывешены на Серпуховско-Тимирязевской линии Московского метро при соответствующем одобрении профильными структурами города [17]. В 2004 году плакаты на ту же тематику были аналогично согласованы на Калужско-Рижской линии [18]. В 2012–2013 гг. в Москве и Санкт-Петербурге была проведена социальная реклама «Животные – не одежда» с участием российских звезд. С 1 по 31 марта 2013 года решением межведомственной комиссии Правительства Москвы в статусе социальной рекламы были размещены 20 билбордов 3 м x 6 м, 20 рекламных щитов сити-формата на автобусных остановках, 2 суперборда 5 м x 15 м, 20 щитов на сводах эскалатора и 1 500 стикеров в метрополитене на тему «Животные – не одежда» [19; 20]. В 2013 же году кампания на ту же тему состоялась в Магнитогорске, а далее еще в десятках городов России: в Волгограде, Череповце, Вологде, Тюмени, Северодвинске, Томске, Кириши и др. [21].

11 марта 2013, в связи с вступлением в силу в Европейском Союзе запрета на торговлю тестированной на животных косметикой, в Москве, на станции метро «Китай-город», и в Санкт-Петербурге, на Невском и Литейном проспектах, властями были согласованы социальные плакаты за прекращение тестирования косметики на животных и возможности выбора этичной продукции «Будь свободным от жестокости!» [22]. Параллельно с соцрекламой был объявлен общероссийский конкурс плаката/анимации/видеоролика на аналогичную тему «Свободные от жестокости», поддержанный студентами различных вузов. Награждение победителей конкурса состоялось в КЦ «Измайлово» на откры-

тии XXI Московского международного ветеринарного конгресса, на конкурс было прислано 113 работ [23; 24].

В августе 2012 и в сентябре 2014 года в метро и на улицах Санкт-Петербурга городскими властями была одобрена социальная реклама против фотобизнеса с дикими животными – совместный проект Центра «ВИТА» и Управления ветеринарии Санкт-Петербурга [25; 26; 27; 28]. Начиная с 2016 года, социальная реклама на тему различных вопросов, связанных с защитой прав животных, нашла поддержку у частных авто владельцев и грузоперевозчиков [29]. В случае с биоэтическим просвещением общества социальная реклама играет незаменимую роль ввиду того, что, во-первых, на данный момент развития этических ценностей уже достигло этапа, когда ее согласовывают государственные и муниципальные структуры, во-вторых, этот вид просветительской работы дает возможность проинформировать о наличии нравственной проблемы большое количество людей, позволяя им, таким образом, сделать выбор.

Такую же просветительскую роль играют выставки и массовые мероприятия на биоэтическую тематику, проводящиеся в престижных местах и получающие широкое освещение в СМИ. Так, 14 апреля 2004 года в театре Е. Камбуровой состоялось награждение победителей детско-юношеского конкурса в защиту пушных животных; его жюри возглавляла Брижит Бардо, а в состав входили деятели культуры и искусств разных стран [30; 31]. 10 декабря 2004 года в галерее М'арс прошла выставка «Современное движение в защиту прав животных» [32]. В мероприятии участвовали студентки Лицея моды, представившие на дефиле свои творческие работы.

С 2004 года Центр защиты прав животных «Вита» ежегодно принимает участие в Международном ветеринарном конгрессе, знакомя посетителей – преподавателей и студентов естественнонаучных вузов, с современными средствами обучения, заменяющими животных в учебном процессе. Они возникли благодаря тому, что преподаватели и ученые из разных стран, стремясь использовать последние достижения науки и техники, модернизировать учебный процесс, повысить качество образования и получаемых практических навыков, стали разрабатывать модели, муляжи, манекены, симуляторы [33]. Важность этой просветительской работы обусловлена не только тем, что она помогает спасти жизни живых существ и способствует более качественной подготовке студентов, но и тем, что образование, полученное без прибегания к жестокости, содействует формированию гуманной личности педагогов и ученых, могущих задать новую планку нравственных, образовательных и научных стандартов.

Отметим, что изначально при проведении выставок ставка делалась на частные галереи, владельцами которых являлись медийные лица, но по факту они проводились на разных площадках – данный факт свидетельствует о том, что биоэтические идеи стали находить одобрение в самых различных кругах. 13–19 сентября 2005 года в выставочном зале Московского Дворца детского (юношеского) творчества на Воробьевых горах состоялась Международная творческая детско-юношеская выставка-конкурса «Звезды в защиту животных». Председателем жюри был заслуженный учитель РФ, консультант пресс-службы Совета Федерации России В.П. Голованов [34; 35].

9–18 декабря 2005 года выставка «Права животных = права человека» состоялась в павильоне № 58 ВВЦ при поддержке павильона «Культура». На экспозиции, среди прочих экспонатов, были представлены плакаты студентов – участников международного конкурса Альянса против мехов, работы участников детского конкурса в защиту пушных животных «Пусть они живут», альтернативные модели, заменяющие подопытных животных в учебном процессе [36].

9–10 декабря 2006 года в музее Булгакова прошла вы-

ставка «Я не ем своих друзей». На ней была затронута не только тема защиты сельскохозяйственных животных, но и прошла демонстрация одежды из растительных волокон – сои, эвкалипта, бамбука, конопли и льна. Это наглядно проводит связь между защитой живых существ и экологией и развенчивает заблуждение, что альтернатива мехам и коже – синтетика, вредящая окружающей среде, что, соответственно, права животных и охрана окружающей среды являются взаимоисключающими понятиями. Также на выставке перед СМИ и для посетителей демонстрировалась собака Джерри – манекен, позволяющий отрабатывать практические навыки при получении естественнонаучного образования – например, с ее помощью студенты учатся определять разные типы патологического дыхания [37].

15 марта 2007 года в Центре интеллектуального развития состоялась выставка «Дети моря пощады просят» в защиту детенышей гренландского тюленя [38]. Ее организаторами были Центр защиты прав животных «Вита», Студенческое природоохранное движение РГАУ-МСХА, Международный фонд благополучия животных. На ней начался сбор подписей под письмом в Государственную Думу против забоя бельков, и, благодаря вниманию прессы, данное мероприятие стало отправной точкой для кампании, увенчавшейся в марте 2008 года полетом звезд во льды Белого моря и приведшей к запрету этого жестокого промысла в 2009 году [39].

8 декабря 2007 года в Доме скульптора состоялась торжественная церемония награждения «Самого гуманного вуза России». Этого титула удостоились два российских вуза, которые успешно заменили опыты на животных гуманными средствами обучения – Санкт-Петербургская Академия ветеринарной медицины и Великолукская государственная сельскохозяйственная академия. Призом стала бронзовая скульптура «Лягушка», врученная ее автором – известным скульптором А. Цигалем. Приз был учрежден Комитетом по этике взаимоотношений человека и животных при РАН, Международной Ассоциацией против болезненных экспериментов на животных, Международным сообществом за гуманное образование, Международным Гуманным обществом [40]. Тогда же были награждены 12 российских звезд, принимавших участие в проектах за права животных. Они получили диплом «За большой вклад в защиту прав животных», учрежденный Центром защиты прав животных «Вита» и рядом всемирных организаций [41].

В 2008 году 10 декабря в «Кино пресс-клубе», представляющем российское и европейское молодежное авторское кино и возглавляемом В.Б. Сенкевичем, прошел показ фильма «Зона, свободная от убийства», посвященного полету российских звезд во льды Белого моря в защиту тюленя [42]. Примечательно, что Министерство природных ресурсов и экологии удостоило это полет звания «Лучший экологический проект года» [43]. Ранее «Зоне, свободной от убийства» был присужден специальный приз за лучший документальный фильм по правам животных на Международном кинофестивале «Ступени» [44]. Аудиторию составляли студенты – будущие режиссеры, операторы, сценаристы. То есть, данный кинопоказ был призван дать им новый вектор для последующего творчества. За показом последовала беседа с авторами фильма и организатором кампании – Центром защиты прав животных «Вита», об истории его съемки [45].

10 декабря 2009 года в арт-галерее «Винзавод», в Центре этнической экологии и культурного развития человека «Индириград» прошло награждение производителей, которые получили награды конкурса «Этичный гурман» (100 самых оригинальных и полезных продуктов для российских вегетарианцев). На мероприятии присутствовали студенты Российского биотехнологического университета. Одной из задач данного проекта

было стимулировать студентов – будущих технологов-пищевиков участвовать в разработке новых, этических и экологических продуктов питания на основе растений [46].

26 апреля 2010 года в конференц-зале биологического корпуса Академии наук РФ прошло награждение победителей школьного конкурса рисунков и сочинений «Наука без жестокости». Открывал церемонию награждения член-корреспондент РАН, доктор биологических наук А.В. Яблоков, подчеркнув в своем приветственном слове актуальность проблемы жестокого использования животных в качестве подопытных моделей [47; 48]. Место проведения данного мероприятия имеет важность в связи с тем, что до сих пор в массах и даже в педагогическом сообществе распространено мнение, что наука без опытов на животных невозможна; иными словами, выбор данной площадки стал убедительной иллюстрацией того, что развитие естественнонаучных знаний не равнозначно уничтожению жизни, что их следует использовать для разработки эффективных и гуманных методов исследования. Награждение победителей конкурса «Вам весело? А им – нет!», посвященного проблеме эксплуатации животных в цирках, проводилось 20 мая 2013 года в Центральном выставочном зале «Большой Манеж» [49; 50], а победителей конкурса о проблеме охоты на животных «Не стреляй» – 12 мая 2014 года в театре «Сатирикон» [51; 52; 53].

Требования сегодняшнего времени таковы, что Лига «Здоровье нации» сама выступает с инициативой всестороннего обсуждения проблем, связанных с трансформацией образа жизни. 28 апреля 2016 года [54], 19 апреля 2017 года [55], 31 мая 2018 года [56] в рамках форума «Здоровье нации – основа процветания России» в Гостином дворе проводилась научная конференция «Вегетарианство: здоровье, этика, экология», где участвовали врачи разных профилей – диетологи, педиатры, офтальмологи, онкологи, иммунологи и другие специалисты. Таким образом, данное научно-образовательное мероприятие показывает, что опровергнуто одно из важнейших опасений, связанных с возможностями преобразования образа жизни, а именно, необходимость убийных продуктов для человека, и, соответственно, невозможность практической минимизации жестокости. Немаловажно, что в зале присутствовали студенты – будущие медики, получившие таким образом возможность узнать о новых требованиях науки и этики, о запросах, созревших как в обществе, так и в научных кругах.

В то же время вследствие распространения мировоззрения новой формации у потребителей возникает запрос на товары и услуги, не связанных с причинением вреда живым существам. Начиная с 2015 года, ежемесячно на разных площадках в центре Москвы проходит просветительское мероприятие «Вегмарт» (<https://vegmart.info/>). Его особенностью является то, что в рамках него не только происходит знакомство посетителей и СМИ с новыми видами растительных продуктов, но и организуется лекторий по многосторонним вопросам трансформации образа жизни, в соответствии с биоэтическими ценностями, проводятся мастер-классы по различным практическим вопросам, возникающим в этой связи, устраивает специальные просветительские мероприятия для детей. Аналогичные цели преследует выставка Veg-Life-Expo (<https://veg-life-expo.ru/>), проводящаяся дважды в год. То есть, его проведение свидетельствует не только о востребованности идей трансформации образа жизни среди широких масс, но и все большем осознании их разнопланового характера.

Наконец, в последнее десятилетие необходимость смены мировоззренческой парадигмы с антропоцентрической на биоцентрическую получила в обществе достаточное понимание для того, чтобы просветительские мероприятия, направленные на популяризацию новой системы ценностей, проводились на самом высоком уровне, требующем одобрения множества структур. Так,



4 октября 2015 года состоялся Праздник этической моды в Музее-усадьбе Коломенское [57; 58], 21 октября 2017 года прошел концерт «Эмпатия» на Манежной площади [59], 8 декабря 2018 года – концерт за права животных в саду «Эрмитаж» [60; 61].

#### ОБСУЖДЕНИЕ

Мы выявили, что в последние два десятилетия в России проводились такие виды просветительских мероприятий на биоэтическую тематику как социальная реклама, выставки, концерты, научные форумы и конференции, конкурсы, кинопоказы, посвященные теме взаимодействия человека и других живых существ. Из выполненного нами исследования просветительских мероприятий становится очевидно, что масштаб их с течением времени увеличивается. В настоящее время понимание важности гармоничного взаимодействия с природой достигло в обществе той стадии, когда становится возможным проводить массовые биоэтические мероприятия на уровне, требующем согласования со стороны многих государственных структур. Обращает на себя внимание то, что они неоднократно организовывались по инициативе научного либо педагогического сообщества, заинтересованного в интеграции биоэтической тематики в науку и образование. Немаловажно, что во многих случаях они проводятся с участием студентов разных направлений подготовки, и это способствует формированию биоэтических ценностей у будущих специалистов.

#### ВЫВОДЫ

Таким образом, просветительские мероприятия на биоэтическую тематику не только решают задачу первичного ознакомления социума с биоэтической тематикой, дают им больше возможностей сделать осознанный жизненный выбор, но и объединяют ученых и педагогов, готовых направить усилия на интеграцию принципов, связанных с этическим отношением к живым существам, в науку и образование. Безусловно, это станет важнейшим шагом к тому, чтобы воспитание ценностей, стоящих за гуманным отношением к окружающему миру, вошло в государственные образовательные стандарты.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Domingo N. G., Balasubramanian S., Thakrar S. K., Hill J. D. Air quality-related health damages of food // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. Vol. 118. No 20. <https://doi.org/10.1073/pnas.2013637118>
2. Recanati F., Allievi F., Scaccabarozzi G., Espinosa T., Dotelli G., Saini M. Global meat consumption trends and local deforestation in Madre de Dios: assessing land use changes and other environmental impacts // *Procedia Engineering*. 2015. No 118. P. 630-638. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.08.496>
3. Schiermeier Q. Eat less meat: UN climate-change report calls for change to human diet // *Nature*. 2019. Issue 572. P. 291-292. <https://www.nature.com/articles/d41586-019-02409-7>
4. Bretzlaff-Holstein C. The case for humane education in social work education // *Social work education*. No 37(4). P. 924-935 <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1468428>
5. Mims D., Waddell R. The effects of transformational humane education on at risk youth in an alternative school setting. // *Journal of Education and Human Development*. March 2015. Vol. 4, № 1. P. 189-195.
6. O'Connor J., Samuels W. E. Humane Education's Effect on Middle School Student Motivation and Standards-Based Reading Assessment // *Social Sciences*. 2021. 10: 376. <https://doi.org/10.3390/socsci10100376>
7. Кюрегина А. В. Концептуальные основы внедрения парадигмы биоэтики в современном образовании // *Современное педагогическое образование*. 2022. №3. С. 18-22.
8. Авдеева И. А. Трансформации гуманизма: от антропоцентризма к биоцентризму в контексте построения новых принципов отношения человека к животным // *Философия и общество*. 2018. № 3. С. 66-82.
9. Кюрегина А. В. Предпосылки биоэтической тематики в советском природоохранном и естественно-научном образовании // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. №9. С. 922-926.
10. Kyuregina A. V. The problem of lifestyle transformation in Russian nature protective, environmental and bioethical education of the XIX-XXI centuries // *Pegem Journal of Education and Instruction*. 2021. Vol. 11, №3. P. 125-130.
11. Бирючинская Т. А. О воспитании этического отношения к животным // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2020. №3. С. 6-11.
12. Бирючинская Т. А. Формирование биоэтического мышления будущих учителей биологии в образовательном процессе вуза (из опыта работы) // *Ученые записки Орловского государственного университе-*

та. 2018. № 3. С. 213-214.

13. Магомедова А. Н., Харченко Л. Н. Исследование биоэтических ценностных ориентаций студентов педагогического вуза // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 2. С. 199-201.

14. Born P. A future that is big enough for all of us. *Animals in Sustainability education/Prioritizing Sustainability Education. A comprehensive Approach*. Edited by J. Armon, S. Scoffham, C. Armon. London and New York: Routledge; 2020. P. 187-201.

15. Itle-Clark S., Comaskey E. A proposal for humane pedagogy // *International Journal of Humane Education*. 2020. 1(1). P. 1-31.

16. Weil Z. Invitational Essay: The World Becomes What We Teach: Humane Education for a Peaceful, Just, and Healthy World. // *International Journal of Humane Education*. 2020. Issue 1(1). Pp. 170-187.

17. Посмотри в глаза своей будущей шубе... // Информационный бюллетень №1-4 Центра защиты прав животных «Вита», 2003 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/vita/newsletters/2003/2003%20-%20jan%202004.htm> (дата обращения 10.08.2022).

18. В московском метро появятся антимерховые стикеры [Электронный ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/society/366474.html> (дата обращения 01.08.2022).

19. В Москве появилась первая социальная реклама против меховых изделий [Электронный ресурс]. URL: <https://1soc.ru/news/view/2682> (дата обращения 11.09.2022).

20. Сафронова И. Вместе со звездами спасаем Крошку Енота! Комсомольская правда, 28 февраля 2013 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.msk.kp.ru/daily/26038/2953982/> (дата обращения 15.09.2022).

21. Российские звезды в кампании «Виты» «Животные – не одежда!» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/foto/2012-billboard-antimeh/index.htm> (дата обращения 15.09.2022).

22. В России появилась первая социальная реклама о проблеме тестирования на животных косметики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/new/2013/mar/06.htm> (дата обращения 16.09.2022).

23. Лаборатория №102 - Свободные от жестокости. Победитель конкурса ВИТЫ – 1 место [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=W3s4DmSAsu8> (дата обращения 16.09.2022).

24. Итоги конкурса «Свободные от жестокости» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/new/2013/apr/18.htm> (дата обращения 16.09.2022).

25. Зоозащитники призывают петербуржцев не фотографироваться с дикими животными [Электронный ресурс]. URL: <https://baltinfo.ru/2012/07/31/Zoozaschitniki-prizyvayut-peterburzhceve-ne-fotografirovatsya-s-dikimi-zhivotnymi-294605> (дата обращения 18.09.2022).

26. Первая социальная реклама против фотобизнеса с животными [Электронный ресурс]. URL: [https://corpmedia.ru/novosti/novosti\\_sozotv/pervaya\\_socialnaya\\_reklama\\_protiv\\_fotobiznesa\\_s\\_zhivotnymi/](https://corpmedia.ru/novosti/novosti_sozotv/pervaya_socialnaya_reklama_protiv_fotobiznesa_s_zhivotnymi/) (дата обращения 18.09.2022).

27. Первая социальная реклама против фотобизнеса с животными появится в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/1556576.html> (дата обращения 18.09.2022).

28. Фотографирование с дикими животными: жестоко, опасно, незаконно [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/new/2014/sen/28.htm> (дата обращения 18.09.2022).

29. Авторекламой по мехам! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-VvBPuWn06A> (дата обращения 18.09.2022).

30. Конкурс на лучший рисунок и лучшее сочинение на тему защиты пушных зверей [Электронный ресурс]. URL: [https://ecodelo.org/8323-konkursy\\_seminary/](https://ecodelo.org/8323-konkursy_seminary/) (дата обращения 17.09.2022).

31. Школьники из Ангарска Иркутской области получили письма от Елены Камбуровой и Бриджит Бардо [Электронный ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/society/257323.html> (дата обращения 17.09.2022).

32. Первый в России веганский фестиваль, галерея М'арс, 2004 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jjkRL4031Ic> (дата обращения 01.10.2022).

33. Джукс Н., Маруева Е. Альтернативы экспериментам на животных – гуманное и эффективное обучение наукам о жизни / Гуманное образование и наука: биоэтика на защите прав животных. Материалы научно-практической конференции «Глобальная биоэтика в социальном измерении» (Минск, 16–18 декабря 2015 г.) / сост., отв. ред. Л. М. Логиновская; ред.-сост. Т. В. Мишаткина; ред.-перевод. Т. В. Глинкина. Минск, ИАРЕА-МГЭИ им. А. Д. Сахарова. БГУ, 2016. 164 с. С. 36-49.

34. Богатов В. Ответственные за медведей и жуков // *Пионерская правда*, №42 (9219-9220), 11 ноября 2005. С. 1-2.

35. «Воспоминания Бурёнки» поразили Союз Писателей России. Члены жюри детской выставки-конкурса «Звезды в защиту животных» присудили 11 призовых мест авторам лучших работ в защиту прав животных. Информационный бюллетень №10 Центра защиты прав животных «Вита», 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/vita/newsletters/2005/2005%20-%2010.htm> (дата обращения 31.08.2022).

36. Выставка «Права животных = права человека» на ВВЦ // Информационный бюллетень №10 Центра защиты прав животных «Вита», 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/vita/newsletters/2006/11/vystavkaVVTS.htm> (дата обращения 27.08.2022).

37. «Я не ем своих друзей!» – в мемориальной квартире Булгакова прошёл уникальный Веганский фестиваль и выставка в защиту прав животных // Информационный бюллетень № 15 Центра защиты прав

животных «Vita», 2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/vita/newsletters/2006/15/veg-bulgakov.htm> (дата обращения 27.08.2022).

38. Выставка «Дети моря просят пощады» взывает о милосердии // *Вечерняя Москва*, 20 марта 2007 [Электронный ресурс]. URL: <https://vm.ru/news/33811-vystavka-deti-morya-prosyat-poshady-vzyvaet-o-miloserdii?ysclid=lakus6bqmr770335830> (дата обращения 21.09.2022).

39. Победа!!! Россия – первая в мире страна, полностью запретившая бойню детёнышей тюленя! [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/new/2009/mar/18.htm> (дата обращения 23.09.2022).

40. Новожилова И. Гуманизация образования в России: внедрение альтернатив опытам на животных в вузах естественнонаучного профиля / Гуманное образование и наука: биоэтика на защите прав животных. Материалы научно-практической конференции «Глобальная биоэтика в социальном измерении» (Минск, 16–18 декабря 2015 г.) / сост., отв. ред. Л. М. Логиновская; ред.-сост. Т. В. Мишаткина; ред.-перевод. Т. В. Глинкина. Минск, ИАРЕА–МГЭИ им. А. Д. Сахарова. БГУ, 2016. 164 с. С. 63-71.

41. Всемирный день защиты прав животных в Московском доме скульптора // Информационный бюллетень №19 Центра защиты прав животных «Vita», 2007 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/new/2007/dec/08.htm> (дата обращения 19.09.2022).

42. Премьера фильма ВИТЫ в московском «Кино.Пресс-клубе» В. Сенкевича ко Дню защиты прав животных [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/new/2008/dec/10.htm> (дата обращения 29.09.2022).

43. 51 экологический проект удостоен звания «Лучший экологический проект года» [Электронный ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/1098636.html> (дата обращения 20.09.2022).

44. Кинофестиваль «Ступени»: итоги [Электронный ресурс]. URL: <https://www.profcinema.com/news/detail.php?ID=43850> (дата обращения 19.09.2022).

45. Гран-при фильму «Гамбургер без прикрас» и история съемок «Зона, свободная от убийства» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=wZpIvkfVi\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=wZpIvkfVi_k) (дата обращения 20.09.2022).

46. Этический гурман. 100 самых оригинальных и полезных продуктов для российских вегетарианцев. Всероссийский конкурс лучших вегетарианских продуктов отечественного производства – 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/veg/eat/ethic-gourmetand-2009.htm> (дата обращения 22.09.2022).

47. Наука без жестокости [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iC1IAzMYwRI> (дата обращения 05.08.2022).

48. Наука без жестокости: школьники в защиту животных, используемых в экспериментах [Электронный ресурс]. URL: <https://ecology.md/ru/page/nauka-bez-zhestokosti-shkolniki-v-zashhi> (дата обращения 04.08.2022).

49. Итоги школьного конкурса «Вам весело? А им – нет!» о проблеме использования животных в цирках [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vita.org.ru/new/2013/may/07.htm> (дата обращения 01.09.2022).

50. Социальный проект «Вам весело? А им нет!» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/socialniy-proekt-vam-veselo-a-im-net-1124808.html> (дата обращения 02.09.2022).

51. Не стреляй! Театр «Сатирикон». Награждение победителей конкурса [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OomXlj3QwEY> (дата обращения 04.09.2022).

52. Лебедева А. Андрей Ефимов стал победителем всероссийского конкурса «Не стреляй!» [Электронный ресурс]. URL: <https://новыйкачанар.рф/%D0%B0%D0%BD%D0%B4%BE/> (дата обращения 03.09.2022).

53. Награждение победителей Всероссийского школьного уникального конкурса «Не стреляй!» [Электронный ресурс]. URL: <https://ramschi22.edumsko.ru/about/news/335260> (дата обращения 03.09.2022).

54. Вопросы общественного здоровья и здоровьесберегающей среды обсудят на Форуме в Москве [Электронный ресурс]. URL: <https://ligazn.ru/blog/view/zapornews2016anons?ysclid=lakitle5jls592055766> (дата обращения 26.08.2022).

55. Вероника Скворцова и Лео Бокерия откроют Всероссийский форум «Здоровье нации – основа процветания России» [Электронный ресурс]. URL: <https://ligazn.ru/blog/view/forumnewsanons130417lzn> (дата обращения 26.08.2022).

56. Вероника Скворцова и Лео Бокерия откроют XII Всероссийский форум «Здоровье нации – основа процветания России» [Электронный ресурс]. URL: <https://ligazn.ru/blog/view/lanonsforumzpor2018?ysclid=lakij2yulr49758264> (дата обращения 26.08.2022).

57. «Космический» утеплитель презентовали на показе модной коллекции в Москве [Электронный ресурс]. URL: <https://www.business-key.com/object/133741/?ysclid=lakxqeof1j525216373> (дата обращения 09.09.2022).

58. Праздник этической моды в Коломенском «Животные – не одежда» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ntLq7FZKQ48> (дата обращения 09.09.2022).

59. Концерт за права животных у Красной площади [Электронный ресурс]. URL: <https://www.asi.org.ru/event/2017/10/19/moskva-krasnaya-ploshhad-kontsert-prava-zhivotnyh/> (дата обращения 09.09.2022).

60. Концерт за права животных в саду «Эрмитаж» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.asi.org.ru/event/2018/12/05/moskva-kontsert-prava-zashhita-zhivotnye-gumannoe-otnoshenie/> (дата обращения 09.09.2022).

61. Радаева М. В саду «Эрмитаж» отметили День защиты животных // *Каретный ряд*. 2018. №7. С. 4-5.

Received date: 29.11.2022

Revised date: 18.12.2022

Accepted date: 26.12.2022



УДК 378.14.015  
DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_04



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА К СПЕЦИАЛИСТУ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СТРОИТЕЛЬСТВА

© Автор(ы) 2022

**ОДАРИЧ Ирина Николаевна**, старший преподаватель Центра архитектурных, конструктивных решений и организации строительства Тольяттинского государственного университета, соискатель кафедры «Методология образования»

*Saratovskiy nacionalnyy issledovatel'skiy gosudarstvennyy universitet imeni N.G. Chernyshevskogo  
410028, Rossiya, Saratov, odarich28@gmail.com*

SPIN: 3240-1637  
AuthorID: 780166  
ORCID: 0000-0003-2612-5138

**Аннотация.** Последнее десятилетие на федеральном уровне ведется разработка, внедрение и актуализация профессиональных стандартов. С 1 марта 2022 года действует обновленный профессиональный стандарт 16.025 «Специалист по организации строительства». В статье представлено сравнение наименований и целей двух поколений стандартов; обозначена структура действующего профстандарта; выполнен анализ актуальных требований к претендентам на должности мастера, прораба и руководителя проекта строительства. Количество обобщенных трудовых функций не изменилось, а количество трудовых функций уменьшилось вдвое. Мастер строительного участка должен выполнять подготовку, оперативное управление и контроль качества производства видов строительных работ. Прораб в дополнение к обозначенным функциям мастера в их расширенном виде должен осуществлять сдачу и приемку выполненных отдельных этапов строительных работ. Руководитель проекта дополнительно должен производить строительный контроль. Согласно новым требованиям руководитель проекта строительства обязан проходить процедуру независимой оценки квалификации не реже одного раза в пять лет на соответствие занимаемой должности. Процедура независимой оценки квалификации – это условие присутствия строительной организации на рынке труда. Следовательно, на успешную сдачу профессионального экзамена в центре оценки квалификаций должна быть направлена основная образовательная программа подготовки обучающихся строительного профиля.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, специалист по организации строительства, мастер, прораб, руководитель проекта, трудовые функции, требования к обучению, независимая оценка квалификации, профессиональный экзамен, образовательная программа.

## ANALYSIS OF THE REQUIREMENTS OF A PROFESSIONAL STANDARD FOR A SPECIALIST IN THE ORGANIZATION OF CONSTRUCTION

© The Author(s) 2022

**ODARICH Irina Nikolaevna**, lecturer at the Center for Architectural, Structural Solutions and Organization of Construction Togliatti State University, competitor of the Department “Methodology of Education”

*Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky  
410028, Russia, Saratov, odarich28@gmail.com*

**Abstract.** The last decade at the federal level has been developing, implementing and updating professional standards. From March 1, 2022, the updated professional standard 16.025 “Construction Organization Specialist” is in effect. The article presents a comparison of the names and goals of two generations of standards; the structure of the current professional standard is indicated; an analysis of the current requirements for applicants for the positions of master, foreman and construction project manager was carried out. The number of generalized labor functions has not changed, while the number of labor functions has halved. The master of the construction site must perform the preparation, operational management and quality control of the production of types of construction work. The foreman, in addition to the designated functions of the master in their expanded form, must carry out the delivery and acceptance of the completed individual stages of construction work. The project manager must additionally carry out construction control. According to the new requirements, the construction project manager is required to undergo an independent qualification assessment procedure at least once every five years for compliance with the position held. The procedure for an independent assessment of qualifications is a condition for the presence of a construction organization in the labor market. Therefore, the main educational program for the training of students in the construction industry should be aimed at successfully passing the professional exam at the center for assessing qualifications.

**Keywords:** professional standard, construction management specialist, master, foreman, project manager, job functions, training requirements, independent qualification assessment, professional exam, educational program.

### ВВЕДЕНИЕ

Последнее десятилетие на федеральном уровне ведется разработка, внедрение и актуализация профессиональных стандартов (ПС) в соответствии с потребностями современного рынка труда. На конец 2021 года утверждено 1447 ПС в 34 областях профессиональной деятельности, из которых 153 стандарта относятся к области строительства и жилищно-коммунального хозяйства с кодом 16.

За прошедший год в первые утверждены и зарегистрированы в Министерстве юстиции РФ такие стандарты, как «Специалист в сфере информационного моделирования в строительстве», «Специалист технического заказчика» и т.д. Поскольку профессиональные стандарты утверждаются со сроком действия, то непременно наступает необходимость их актуализации.

21 октября 2021 года утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской

Федерации №747н профессиональный стандарт 16.025 «Специалист по организации строительства» [1], действующий с 01.03.2022 по 01.03.2028 гг. и являющийся обновленной версией ПС «Организатор строительного производства», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26 июня 2017 г. N 516н [2; 3].

Актуализация и увеличение количества профессиональных стандартов преследует цель изменить ситуацию в стране как в профессиональной деятельности, так и в области образования. Применение ПС призвано перевести учебный процесс на новый уровень [4; 5].

### МЕТОДОЛОГИЯ

Обновление ПС «Специалист по организации строительства» является важным шагом не только в выполнении профессиональных обязанностей одних из самых жизненно важных профессий – мастера, прораба и руководителя проекта строительства/главного инженера



проекта, но и в совершенствовании их подготовки. Для актуализации основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Промышленное и гражданское строительство» становится актуальной задача выявления изменений обновленной версии профессионального стандарта [6].

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

Структура ПС «Специалист по организации строительства» аналогична ПС «Организатор строительного производства» и включает в себя:

сведения о трудовой деятельности, классификацию профессий;

характеристику обобщенных трудовых функций функциональной карты;

обозначение трудовых функций в зависимости от кодов и уровней квалификации, включающие необходимые знания и умения, трудовые действия;

информацию, содержащую данные об организации, разработавшей стандарт.

В то же время разработчиками внесены поправки в первый раздел ПС «Специалист по организации строительства» – *Общие сведения* (рисунок 1).

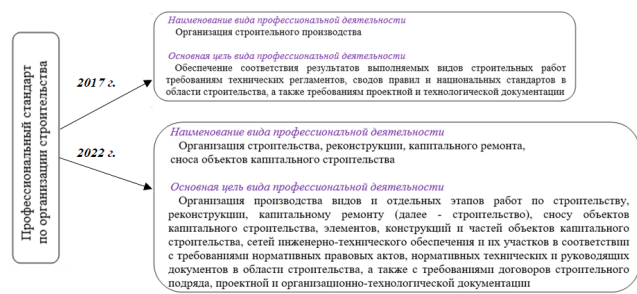


Рисунок 1 – Сравнение общих сведений профессиональных стандартов по организации строительства двух поколений

Анализируя обозначенные общие сведения двух поколений профессионального стандарта по организации строительства, можно отметить увеличение характеристик цели и наименования вида по своему объему, однако, по смыслу и сущности содержания они не изменились, поскольку строительство – это деятельность по возведению различных зданий и сооружений, а также их ремонту, реконструкции и реставрации с учетом действующих правил, норм и законов, заключенных договоров. Отсутствие глобальных изменений отражают и указанные виды экономической деятельности, к которым относятся оба ПС. В действующем ПС «Организатор строительного производства» разработчики сохранили девять видов экономической деятельности прошлого ПС, добавив только «Разработку строительных проектов».

Профессиональные стандарты разрабатываются и публикуются с учетом особенностей строительной специальности и различиями в уровне подготовки. Уровни подготовки отражаются в уровнях квалификации, которые в свою очередь определяют обобщенные трудовые функции (ОТФ), указанные во втором разделе ПС – *Описание трудовых функций* [7; 8].

ПС «Специалист по организации строительства» от 2022 года аналогично ПС «Организатор строительного производства» от 2017 года включает три обобщенные трудовые функции с незначительными изменениями в наименовании, но при сохранении видов уровней квалификации – 5, 6 и 7, а значит и наименовании профессий.

Профстандарт содержит перечень требований к работникам строительной отрасли в области организации строительного производства, которые представлены в трудовых функциях ОТФ. В действующем профессиональном стандарте «Специалист по организации строительства» разработчиками оставлено в два раза

меньше трудовых функций (ТФ), чем в прошлом ПС. Рассмотрим каждую обобщенную трудовую функцию согласно кодам – А, В и С.

*Первой обобщенной трудовой функции (А)* в двух поколениях профстандартов соответствует должность *мастера*, с возможным наименованием *мастер строительного участка, мастер строительного-монтажного участка, мастер специализированного участка*. В требованиях к образованию и обучению отличий нет, требуется среднее профессиональное образование. В версии ПС от 2022 г. отсутствуют требования к опыту практической деятельности, что было бы верным при требовании к получению высшего профессионального образования – уровень бакалавриата, в противном случае следовало сохранить требования к опыту практической работы не менее одного года по профилю профессиональной деятельности, согласно ПС от 2017 г.

В действующем профессиональном стандарте удалены трудовые функции А/02.5, А/05.5, А/06.5 отменного профстандарта, регламентирующие материально-техническое обеспечение, повышение эффективности производственно-хозяйственной деятельности и руководство работниками на участке производства работ, однако, подробнее представлены требования к необходимым знаниям, умениям и трудовым действиям оставшихся трех трудовых функций.

Анализируя новые требования *второй обобщенной трудовой функции (В)* приходим к выводу, что выпускникам бакалавриата теперь необходимо приобрести не менее двух лет практического опыта на инженерной должности при общем стаже – пяти лет в области строительства, прежде чем они смогут соответствовать требованиям к должности производителя работ. Согласно прошлой версии профстандарта выпускники бакалавриата могли сразу претендовать на должность прораба, а выпускникам среднего профессионального образования требовалось не менее трех лет опыта работы. Выбранный вектор на ужесточение требований является рациональным и необходимым при формировании профессионально образованного поколения.

Вместо семи трудовых функций ОТФ (В) в действующем профессиональном стандарте осталось четыре. К числу удаленных обязанностей производителя работ отнесли трудовые функции В/02.6, В/06.6, В/07.6 ПС от 2017 г., характеризующие аналогичные ОТФ (А) профессиональные действия на строительной площадке.

Отметим, что и в *третьей обобщенной трудовой функции (С)* оказались удаленными аналогичные ОТФ (А) профессиональные действия на объекте капитального строительства – С/02.7, С/07.7, С/08.7. Не нашлось места в действующем ПС и функции С/06.7, регламентирующей внедрение системы менеджмента качества. Сохранные же трудовые функции при сравнении профессиональных стандартов разработчиками представлены достаточно содержательно.

Функция ОТФ (С) соответствует уровню квалификации 7 в двух поколениях ПС. Однако, только в ПС версии 2022 года привели требования к образованию в соответствие к требованиям 7 уровня квалификации. Ранее допустимым на должность начальника строительства считалось полученное образование по программам бакалавриата, хотя 7 уровень квалификации диктует обязательное наличие специалитета, либо магистратуры, позволяющие управлять и стратегически планировать развитие организации строительства.

Требования к практическому опыту работы ОТФ (С) не изменились, но в новой версии ПС появились возможные вариации, затрагивающие независимую оценку квалификаций. Вместо десяти лет опыта работы в области профессиональной деятельности можно претендовать на должность руководителя проекта строительства при наличии пяти лет стажа, но при обязательном успешном прохождении процедуры независимой оценки квалификации.

Важно отметить наличие в действующем профстандарте особого условия допуска руководителя проекта строительства к осуществлению должностных обязанностей, которым является обязательная необходимость прохождения независимой оценки квалификации не менее одного раза в пять лет [9].

Система повышения квалификации кадров в области строительства изжила себя. Поправки в Градостроительный кодекс, утвержденные в декабре 2021 г., обязуют проходить процедуру НОК специалистам строительной области, входящим в состав Национального реестра с 1.09.2022 г. Соответствующих третьей обобщенной трудовой функции (С), специалистов по организации строительства 7 уровня квалификации в Национальном объединении строителей России насчитывается свыше 250 тысяч человек. Процедура прохождения профессионального экзамена на данную должность будет проводится не одномоментно, а в течение пяти лет, согласно имеющимся у специалистов действующим удостоверениям о повышении квалификации и дате их получения.

#### ВЫВОДЫ

Таким образом, в статье обозначены достоинства и недостатки двух поколений профессионального стандарта по организации строительства. Мастера, прорабы и руководители строительного участка ежедневно вносят непосредственный вклад в улучшение социума, а их профессиональную подготовку должны обеспечить образовательные учреждения. В свою очередь, основные образовательные программы необходимо формировать с учетом требований профессиональных стандартов. Если специалист 7 уровня квалификации не сможет сдать профессиональный экзамен в Центре оценки квалификаций, то его исключат из перечня Нацреестра, а при отсутствии в реестре двух специалистов компанию смогут исключить из СРО (Саморегулируемые организации). При исключении из СРО организация потеряет возможность исполнять функции генподрядчика, в том числе, и на объектах госзаказа. Условие присутствия строительной организации на рынке труда – это успешная независимая оценка квалификации его сотрудников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по организации строительства» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.10.2021 N 747н // Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111220004>
2. Об утверждении профессионального стандарта «Организатор строительного производства» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.06.2017 N 516н (ред. от 12.09.2017) // Режим доступа: <http://base.garant.ru/71724634/>.
3. Одарич И. Н. Проведение независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 355-358.
4. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: методические рекомендации для руководителей УМО вузов РФ / В. И. Байденко. – М., 2005. – 124 с.
5. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009. – 328 с.
6. Как работать с профессиональными стандартами: практические рекомендации. – М.: ООО «Акцион. Кадры и право», 2016.
7. Кухаренко А. Ю., Рупич А. В. Трудовая функция в контексте профстандарта // Сибирский антропологический журнал. 2021. Т. 5. № 2. С. 165-171.
8. Белозерова К. А. Проблемы применения профессиональных стандартов при принятии работодателем кадровых решений // Российская юстиция. - 2018. - №2. - С. 9-11.
9. Одарич И. Н. Уровни квалификации в профессиональных стандартах строительной области // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 240-243.

Received date: 02.12.2022

Revised date: 25.12.2022

Accepted date: 26.12.2022

УДК 37.018

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_05



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ

© Автор(ы) 2022

**ПИЧКУРОВ Алексей Алексеевич**, старший преподаватель кафедры аэродинамики  
и динамики полета

*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия  
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
446007, Россия, Сызрань, [aleksei-pichkyrov@yandex.ru](mailto:aleksei-pichkyrov@yandex.ru)*

SPIN: 2405-2219

AuthorID: 1144682

ORCID: 0000-0002-9221-3112

**Аннотация.** На основе системного подхода разработана универсальная модель профессионального воспитания курсантов военных вузов. Показаны уровни моделирования профессионального воспитания: средовой, описательный, сравнительный, прогностический, и уточнены операции, осуществляемые на каждом из них: определение понятий, кодирование информации, установление взаимосвязи элементов, интерпретация преобразований, прогноз развития. Сделан акцент на двойном толковании модели профессионального воспитания: как модели специалиста и как модели процесса. В первом случае моделирование связано с понятием профессионального идеала, во втором – с созданием оптимальных условий профессионального становления. Охарактеризованы базовые составляющие модели: ее методологическая основа и принципы, субъекты профессионального воспитания, условия и содержание данного процесса на разных его этапах (восприятие – подражание – активность – внутренний контроль – контроль деятельности других). Сделан вывод о том, что модель профессионального воспитания способствует решению задач военного образования, поскольку она обеспечивает гармонизацию всех сфер жизнедеятельности курсантов, позволяет им самореализоваться в профессиональной деятельности, создает условия для сохранения воспитательных традиций русской армии.

**Ключевые слова:** профессиональное воспитание, военный вуз, модель, образовательный процесс, профессиональный идеал, уровень моделирования.

**Благодарности:** автор выражает благодарность доктору педагогических наук, профессору Александровой Екатерине Александровне за научное консультирование при написании статьи.

## THEORETICAL MODEL OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF CADETS

© The Author(s) 2022

**PICHKUROV Alexey Alexeyevich**, Senior Teacher, chair of the aerodynamics  
and dynamics of the flight

*Military Training and Research Center of the Air Force “Air Force Academy named after  
Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin”  
446007, Russia, Syzran, [aleksei-pichkyrov@yandex.ru](mailto:aleksei-pichkyrov@yandex.ru)*

**Abstract.** Based on the system approach the universal model of the professional education of cadets in military institutions is developed. It is shown that there are various levels of modelling: contextual, descriptive, comparative, and predictive. Operations carried out at each level are indicated. They are defining key concepts, information coding, determining relations of the elements, interpreting changes, predicting further development. The focus is made on the dual understanding of the model of professional education: the model of the specialist and the model of the process. The former is linked with the professional ideal; the latter is connected with optimal conditions for professional development. The key components of the model are characterized. They are methodological background, principles, subjects of professional education, conditions and content of the process at its different stages (perception – imitation – activity – inner control – control of others). The conclusion is drawn that the model of professional education promotes solving tasks of military institutions due to harmonization of different spheres of cadets' activities, their self-realization in the professional field and providing conditions for keeping and preserving traditions of the Army.

**Key words:** professional education; military institution; model; educational process; professional ideal; level of modelling.

**Acknowledgements:** the author is grateful to Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, for scientific advice while writing the article.

## ВВЕДЕНИЕ

Задача обновления процесса профессионального воспитания в военных вузах является актуальной, поскольку полноценная реформа Вооруженных Сил РФ невозможна без модернизации системы профессиональной подготовки будущих офицеров. Следует отметить, что она решается не только на уровне отдельно взятых образовательных организаций. Данной проблеме также уделяется значительное внимание на теоретическом и методологическом уровне, о чем свидетельствуют диссертации по педагогическим наукам, связанные с разработкой разных аспектов образовательного процесса и профессионального становления курсантов военных вузов. В качестве примера можно привести исследование Д.Ю. Савенко, разработавшего педагогическую модель развития военно-профессиональной субъектности курсантов; В.А. Чебатарева, изучающего развитие профессионализма курсантов в процессе их социально-профессионального воспитания; А.Ю. Дмитринко, занимающегося исследованием вопросов профессиональной

ответственности курсантов; А.С. Маркова, занимающегося проблемой становления профессионализма как качества личности специалиста и др. [1; 2; 3; 4].

Вместе с тем, потенциал дальнейшей разработки данного направления исследований велик. В частности, актуальной является модернизация системы воспитательной работы в военных вузах, что позволит совместить духовные воспитательные традиции русской Армии с профессиональными задачами, которые должны решать офицеры в высокотехнологичной динамичной среде.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Целью статьи является разработка модели профессионального воспитания курсантов военных вузов.

Согласимся с В.А. Чебатаревым, сформулировавшим принципиальное положение в отношении новых моделей воспитания, воспитательной работы в военном вузе: они не предполагают замещение традиционной, апробированной десятилетиями системы воспитательной работы, но нацелены на ее дополнение, вариатизацию [2]. Именно с этой позиции мы подходим к моделированию



профессионального воспитания курсантов.

Прежде всего, обозначим ключевые положения, связанные с данным процессом, содержащиеся в исследованиях В.Н. Ефимова, В.С. Леднева, И.В. Мелик-Гейказян, В.Д. Могилевского и других авторов. Общим в их исследованиях является отношение к образовательному процессу как к системе и указание на необходимость применения методологии системного подхода в процессе моделирования.

Например, В.Д. Могилевский отмечает, что у открытой системы, какой является и система профессионального образования, и система воспитательной работы в том числе, всегда имеются два контура – внешний и внутренний и, соответственно, две цели. Внешняя цель связана с достижением гармонии между системой и средой, в то время как внутренняя цель направлена на обеспечение равновесия внутри системы [5]. По мнению В.С. Леднева, моделирование любых процессов (в том числе и в сфере образования) необходимо осуществлять в двух плоскостях: структурной и динамической. Моделирование в структурной плоскости предполагает выделение компонентов изучаемой системы и их взаимную связь, в то время как моделирование в динамической плоскости связано с взаимодействием системы и внешней среды [6].

И.В. Мелик-Гейказян заложила иной подход к моделированию образовательной системы. Она акцентирует внимание не на структуре или этапах данного процесса, а на его проблемных областях, к которым она относит определение системных границ образования, внедрение в педагогические исследования междисциплинарной методологии, мониторинг коммуникативного пространства образования и вопросы диагностики результатов педагогических экспериментов [7]. Зарубежные исследователи, в частности, Р.М. Харден, Д. Сноу, Дж. Пауэл и другие, отмечают, что процесс моделирования имеет рамочную структуру, но при этом отличается многомерностью [8–10].

В.Н. Ефимов предложил пошаговый алгоритм моделирования образовательных процессов. Его идея состоит в том, что моделирование структуры и моделирование процесса являются самостоятельными направлениями моделирования, которые включают в себя совокупность взаимосвязанных операций: семантическую, семиотическую, аналитическую, герменевтическую, прогностическую [11]. Семантическая операция предполагает определение ключевых понятий, связанных с исследованием и включенных в разрабатываемую модель, своего рода составление мини-тезауруса. Выполнение семиотической операции предполагает выбор оптимального способа наглядного представления информации, ее систематизации и компрессии, включая таблицы, графики, схемы, фреймы и т.д. Аналитическая операция предполагает установление взаимных связей между элементами системы, а также между системой и внешней средой. Герменевтическая операция включает интерпретацию и толкование изменений в моделируемой системе под влиянием факторов внешней среды и внутренней логики развития. Прогностическая операция требует проведение прогностического анализа потенциальных направлений развития.

По мнению Д.Ю. Савенко, структуру педагогического моделирования составляет совокупность целей и задач, субъектов и объектов, закономерностей и противоречий, принципов, форм, средств и методов развития, моделируемых в образовательном процессе качества. Он же указывает, что педагогическая модель реализуется поэтапно, начиная с диагностических процедур, направленных на определение исходного уровня сформированности искомого качества и составляющих содержание первого, подготовительного этапа до перестройки условий образовательного процесса с целью коррекции влияния любых негативных факторов на образовательную деятельность (второй, реконструктивный этап). За ними

следует закрепляющий (третий) этап, связанный с развитием целевых качеств, и заключительный (четвертый) этап, на котором происходит расширение «зоны ближайшего развития» благодаря накапливающемуся у обучающихся опыту решения профессиональных задач [1].

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

В отношении будущих офицеров модель специалиста определяется уровнем сформированности их профессиональных компетенций и личностных качеств, обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и требованиями к офицерам различных родов войск. Для обеспечения соответствия выпускников военных вузов этой модели образовательный процесс претерпевает значительные изменения в организационной, материальной, содержательной, технологической составляющей. Так, например, разрабатывая модель совершенствования профессиональной подготовки курсантов, Е.А. Александрова и О.А. Козлов наметили ключевые задачи, решение которых может способствовать приближению выпускника военного вуза к целевой модели специалиста: использование информационных ресурсов для обеспечения профессиональной готовности; интеграция информационных технологий в каждодневную деятельность вуза; включение в мониторинг результативности профессиональной подготовки таких составляющих, как самоисследование, внешний контроль качества, государственная итоговая аттестация и др. [12]. Отметим, что при неоспоримой значимости предлагаемые задачи не затрагивают проблем профессионального воспитания курсантов.

Разрабатывая модель анализа системы профессионального образования, Е.А. Максимова предположила, что практическое значение такой модели состоит в том, что она позволяет оценить состояние системы образования, выявить изменения ее элементов, определить факторы, обуславливающие изменения и наметить потенциальные направления развития [13]. На этом основании мы считаем возможным охарактеризовать разные уровни моделирования профессионального воспитания: средовой, описательный, сравнительный, прогностический.

*Средовой уровень моделирования* профессионального воспитания курсантов предполагает определение и изучение контекста данного процесса. Он может быть широким, включающим социокультурные, демографические, социальные, экономические и иные процессы, обуславливающие характер воспитательных традиций и воспитательной системы в целом. Полагаем, что именно средовой уровень моделирования позволяет выстраивать данный процесс на основе принципов культурологического подхода к организации воспитательной работы. Контекст также может пониматься в узком смысле как среда образовательной организации, в которой происходит профессиональное становление будущих офицеров. В этой связи актуальны традиции учебного заведения, созданная в нем атмосфера, специфика взаимодействия субъектов воспитательного процесса и т.д.

Следует отметить, что значение образовательной среды в процессе профессионального воспитания акцентируется во многих исследованиях. Так, например, А.А. Коростелев, А.А. Пчельников, А.Н. Ярыгин напрямую связывают качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов с созданной в вузе инновационно-ориентированной учебно-исследовательской средой [14]. Изучая ранее специфику профессионального воспитания курсантов, мы отмечали, что данный процесс целесообразно проводить на методологической основе культурологического подхода [15]. Благодаря ему основу мотивации профессионального воспитания, его содержания и непосредственно организации составляют отечественные культурные ценности. В результате профессиональное воспитание способствует формированию у будущих офицеров стремления организовывать профессиональную деятельность

на основе ценностей патриотизма, гражданственности, их ориентации на культивирование высоких моральных качеств, в том числе чувства собственного достоинства, чести, готовности прийти на помощь, которые являются исконными отечественными ценностями. Благодаря глубокому изучению истории и культуры России, бережному сохранению традиций русской армии у курсантов перестраиваются привычные формы взаимодействия, организация жизнедеятельности в целом, поведение становится более ответственным.

*Описательный уровень моделирования* профессионального воспитания мы понимаем как вычленение элементов воспитательного процесса и их характеристики. Согласимся с Е.А. Максимовой в том, что модель специалиста является семантически емкой категорией. С одной стороны, она определяется требованиями профессионального стандарта, поэтому испытывает влияние требований социума, ожиданий работодателя. С другой стороны, она представляет собой определенный личностный образец профессионала, всегда культурно специфичный [16]. Элементы профессионального воспитания: его методологическая основа и принципы, а также субъекты данного процесса охарактеризованы в статье автора «Профессиональное воспитание курсантов военных вузов» [15]. Не углубляясь в детали, отметим, что к ключевым принципам мы отнесли целенаправленность, непрерывность и патриотическую направленность воспитательного процесса; уважительное отношение к личности; воспитание в коллективе в разных видах профессионально ориентированной деятельности; согласованность воспитательных воздействий субъектов воспитательного процесса: индивидуальных (офицеры-воспитатели и преподаватели, курсанты) и коллективных (культуропорождающие организации, в том числе библиотека, музей и др.) [15]. В.А. Чебатгарев отметил в своем исследовании, что в настоящее время, когда взаимодействие в воспитании приобретает характеристики субъект-субъектного процесса, позиция офицеров-воспитателей несколько меняется. В частности, они одновременно являются носителями ценностей офицерского корпуса, образцом выполнения норм взаимодействия, партнерами во взаимодействии, посредниками между курсантами и военным социумом, управляющими развитием курсантских коллективов [2, с. 79].

*Сравнительный уровень моделирования* профессионального воспитания предполагает возможность составляющих его элементов изменяться под влиянием внешних и внутренних факторов (а также собственной логики развития). На данном уровне целесообразно определить критерии профессионального воспитания, обуславливающие их параметры, уровни профессионального воспитания и совокупность диагностических методик, позволяющих оценивать динамику исследуемого процесса.

В этом контексте целесообразно упомянуть исследование А.С. Маркова, который в процессе разработки психолого-педагогической модели профессионального становления курсанта военного вуза пришел к выводу, что ключевое отличие военного вуза состоит в поэтапном нарастании у курсантов ответственности: ответственность только за себя («одиночный боец») – ответственность за малую группу/экипаж/расчет («младший командир») – ответственность за решение боевых задач и судьбу вверенных людей (офицер, командир). В этом же исследовании указано, что каждый из этапов включает в себя пять стадий: восприятие образца – подражание образцу – произвольная активность – внутренний контроль произвольной деятельности – контроль деятельности других лиц [17]. Поскольку деятельность на каждой из стадий подчинена закономерностям психодидактического сопровождения образовательного процесса (в соответствии с концепцией В.И. Панова [18]), считаем возможным выстраивать профессиональное воспитание в этой же логике последовательного прохождения пяти стадий, каждая из которых становится основой для пере-

хода на следующую стадию. Это обеспечивает динамику воспитания на сравнительном уровне моделирования.

На стадии восприятия образца студенты принимают и усваивают эталоны профессионального поведения [19; 20]. Этому способствует образовательная деятельность, потенциал учебных дисциплин, внеучебная деятельность, влияние культуропорождающих организаций – субъектов образовательного процесса, образцы профессионального поведения офицеров, воспитателей и т.д. На стадии подражания образцу реализуется принцип «делай как я» – курсанты копируют поведение, стиль взаимодействия, подходы к решению профессиональных задач, демонстрируемые офицерами и воспитателями. А.С. Марков обращает особое внимание, что эта стадия должна быть пройдена до конца и закреплена. В противном случае, сам курсант, впоследствии став офицером, не сможет стать образцом для своих воспитанников и подчиненных [17].

На стадии произвольной активности курсант действует сам, однако контроль за его деятельностью осуществляется командиром (воспитателем). Постепенно необходимость внешнего контроля снижается, уступая место внутреннему контролю (четвертая стадия становления профессионально значимых качеств, профессионального воспитания). Прохождение этой стадии обеспечивает вариативность деятельности, творческий подход к решению профессиональных задач, а ее незавершенность вызовет шаблонность, сниженную критику, неспособность признать ошибки и т.д. Завершающая, пятая стадия, связана с контролем за деятельностью других лиц, в том числе подчиненных. Фактически на этой стадии будущий офицер готов стать образцом для курсантов младших курсов, может контролировать корректность их профессионального поведения, готов помогать им расширять зону их развития. Важно, что курсанты неоднократно проходят эти же стадии по мере формирования у них профессионально-значимых качеств, обуславливающих их переход на более высокий уровень профессионального воспитания.

*Прогностический уровень моделирования* профессионального воспитания связан с определением перспектив дальнейшего развития воспитательной системы в военном вузе, на основе выявленных закономерностей ее развития, тенденций и специфики данного процесса, обусловленной средой конкретной образовательной организации. В настоящее исследование данный уровень моделирования не входит. Полагаем, что составление прогноза, проведение прогностического анализа – задача отдельной статьи. Обозначим лишь, что прогноз развития системы воспитательной работы в образовательной организации целесообразно проводить с учетом характеристик прогнозирования развития социокультурных систем, выведенных А.С. Ахизером (инверсивные и медиативные процессы), Н.Т. Арефьевой (установка на прогресс, антропоцентричность), Т.И. Игнатенко (преemptивность) и т.д. [21; 22; 23].

#### ВЫВОДЫ

Полагаем, что модель профессионального воспитания, разработанная с учетом приведенных положений и рассуждений, способствует решению задач военного образования, поскольку она обеспечивает гармонизацию всех сфер жизнедеятельности курсантов за счет участия в воспитательном процессе многих субъектов. Она также позволяет курсантам самореализоваться в профессиональной деятельности (с учетом специфических условий военного вуза) благодаря постепенному нарастанию их самостоятельности в разных видах деятельности. Наконец, она создает условия для сохранения воспитательных традиций русской армии, поскольку методологическая основа ее разработки – культурологический подход к воспитательной работе и соответствующие ему принципы целенаправленности, непрерывности и патриотической направленности, уважительного отношения к личности, воспитания в коллективе, воспитания в раз-

ных видах профессионально ориентированной деятельности, согласованность воспитательных воздействий всех субъектов воспитательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Савенко Д. Ю. Педагогическая модель развития военно-профессиональной субъектности курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2021. 146 с.
2. Чебатарев В. А. Развитие профессионализма курсантов в процессе их социально-профессионального воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2018. 260 с.
3. Дмитренко А. Ю. Формирование профессиональной ответственности у будущих офицеров ВКС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2021. 23 с.
4. Марков А. С. Формирование профессионализма как качества личности специалиста: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Москва, 2002. 26 с.
5. Мошелевский В. Д. Методология систем: вербальный подход. М.: ОАО «Издательство «Экономика», 1999. 251 с.
6. Леднев В. С. Научное образование: Развитие способностей к научному творчеству. М., 2002. 119 с.
7. Мелик-Гайказян И. Моделирование образовательных систем: исследовательская программа // Высшее образование в России. 2008. №9. С. 89-94.
8. Harden R. M. Effective multiprofessional education – a three dimensional perspective / R.M. Harden. – URL: <http://www.medev.ac.uk/static/uploads/resources/>
9. Snow D., Cress, D. The Outcome of Homeless Mobilization: the Influence of Organization, Disruption, Political Mediation, and Framing. // *American Journal of Sociology*. – 2000. – № 105(4). – P. 1063-1104.
10. Powell J. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism / J. Powell, A. Pickard. Access mode: <http://www.atee2005.nl/download/papers.2005>
11. Ефимов В. Н. Моделирование как средство социально-педагогического проектирования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №5. С. 14-19.
12. Александрова Е. А., Козлов О. А. Разработка модели совершенствования профессиональной подготовки курсантов Росгвардии // Проблемы современного образования. 2018. № 5. С. 193-201.
13. Максимова Е. А. Социокультурная обусловленность модели специалиста // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 4. С. 46-50.
14. Коростелев А. А., Пчельников А. А., Ярыгин А. Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск: Технологии управления организацией. Качество продукции и услуг. 2006. № 2. С. 44-47.
15. Пичкуров А. А. Профессиональное воспитание курсантов военных вузов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т.12. Вып. 1 (41).
16. Максимова Е. А. Модель анализа системы профессионального образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4. С. 112-122.
17. Марков А. С. Психолого-педагогическая модель профессионального становления курсанта военного вуза // Российский научный журнал. 2013. № 1 (32). С. 160-165.
18. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Москва: Питер, 2007. 347 с.
19. Кодоева А. Ч. Факторы, определяющие успешность адаптации курсантов к образовательному процессу в контексте развития готовности к служебно-профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 249-252.
20. Кодоева А. Ч. Формы и методы организации правового воспитания курсантов в учебной и во внеаудиторной деятельности // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 41-46.
21. Ахизер А. С. Россия: некоторые проблемы социокультурной динамики // Мир России. 1995. № 1. С. 3-57.
22. Арефьева Н. Т. Прогнозирование и его социокультурные цели // Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 1.
23. Игнатенко Т. И., Леонтьева Е. Ю. Синергетическое моделирование и прогнозирование: пути развития современной России // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 3 (46). С. 6-10.

Received date: 02.11.2022

Revised date: 20.12.2022

Accepted date: 26.12.2022



УДК 37.016:62(470+571)

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_06



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

## УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ КОНСТАТИРУЮЩЕГО СРЕЗА)

© Автор(ы) 2022

ШИ Цзеся, аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет,  
199034, Россия, Санкт-Петербург, st103108@student.spbu.ru

ORCID: 0000-0001-8861-950X

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты констатирующего среза, цель которого – выявление уровня сформированности профессиональной компетенции иностранных студентов-медиков, обучающихся в российском вузе и овладевающих русским языком на уровне В2. Тестирование использовалось как метод педагогического исследования. Для констатирующего среза был разработан тест, который состоял из 6 субтестов по двум аспектам русского языка (лексика, грамматика) и по всем видам речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение). Образцом для разработки субтестов послужил тест по русскому языку как иностранному (общее владение). В тестовых заданиях использовался языковой материал, связанный с медицинскими дисциплинами. В ходе тестирования проверялся исходный уровень профессиональных знаний и умений в разных видах речевой деятельности на русском языке. Полученные результаты свидетельствуют о проблемах развития профессиональной компетенции у иностранных студентов-медиков в процессе обучения русскому языку. На основе анализа результатов эксперимента были выявлены причины возникновения трудностей овладения иноязычной лингво-профессиональной компетенцией. Сделан вывод о том, что внедрение инновационной технологии в преподавание русского языка как иностранного должно способствовать оптимизации профессионального обучения иностранных студентов-медиков.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, языковые и речевые аспекты, тестирование, констатирующий срез, русский язык как иностранный, иностранные студенты-медики.

## LEVEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG FOREIGN MEDICAL STUDENTS (ACCORDING TO THE EXPERIMENT'S RESULTS)

© The Author(s) 2022

SHI Jiexia, Postgraduate Student

Saint Petersburg State University  
199034, Russia, Saint Petersburg, st103108@student.spbu.ru

**Abstract.** The article deals with the results of experiment aimed at revealing the formation of professional competence of foreign medical students in Russian higher educational institutions, who have mastered Russian at B2 level. The article discusses the results of the ascertaining experiment, the purpose of which is to identify the level of formation of the professional competence of foreign medical students studying in Russian university and mastering the Russian language at the B2 level. Testing was used as a method of pedagogical research. For the ascertaining experiment, a test was developed, which consisted of 6 subtests in two aspects of the Russian language (vocabulary, grammar) and in all types of speech activity (reading, writing, listening and speaking). The test in Russian as a foreign language (general language proficiency) served as a model for the development of subtests. The test tasks used language material related to medical disciplines. During testing, the initial level of professional knowledge and skills in various types of speech activity in Russian was checked. The results obtained indicate the problems of developing professional competence of foreign medical students in the process of teaching the Russian language. Based on the analysis of the results of the experiment, the causes of difficulties in mastering foreign language professional linguistic competence were identified. It is concluded that the introduction of innovative technology in teaching Russian as a foreign language should help optimize the professional training of foreign medical students.

**Keywords:** professional competence, linguistic and speech aspects, testing, ascertaining testing, Russian as a foreign language, foreign students-physicians.

### ВВЕДЕНИЕ.

Уже давно растущий спрос на неязыковые специальности среди иностранных студентов привел к тому, что стал широко обсуждаться вопрос о качестве профессионального образования и разработке методических приемов обучения языку специальности [1; 2; 3; 4]. Несомненно, профессиональная компетенция является важным критерием подготовки высококвалифицированных специалистов: «в современном глобальном образовательном пространстве качество языкового университетского образования является не только критерием личного успеха обучающегося, но и фактором, влияющим на экономическое и социальное развитие государства и общества...» [5, с. 113]. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов основывается на определенных знаниях, навыках и умениях, а также имеет особенности, обусловленные спецификой той или иной специальности [6, с. 292].

Предпосылкой для развития профессиональной компетенции иностранных студентов неязыковых специальностей является владение целевым иностранным языком и его использование как средства общения в профессиональных целях, а решающий фактор для успешной коммуникации – изучение языка специальности и, как следствие, приобретение профессиональных знаний [7].

Работ, посвященных проблемам формирования профессиональной компетенции у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку, не так много [8; 9; 10; 11]. Более точное выражение дают преподаватели РКИ, которые подчеркивают, что конечной целью образовательного процесса является формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений для достижения подготовки будущего специалиста [12, с. 59].

Понятие профессионально-коммуникативной компетенции является дальнейшим расширением понятия коммуникативной компетенции. Однако развитие профессионально-коммуникативной компетенции возможно только в том случае, если языковая компетенция уже сформирована [13]. По мнению Т.П. Оглузиной, языковая компетенция – это «совокупность языковых знаний, навыков и умений, владение которыми обеспечивает способность студентов осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах профессиональной деятельности» [14, с. 91]. Данное определение соотносится с трактовкой коммуникативной компетенции, предложенной Т.М. Балыхиной: «коммуникативная компетенция – способность решать средствами изучаемого языка актуальные для себя и социума задачи обще-

ния в личной, общественной, профессиональной и образовательной сфере» [15, с. 46].

Профессионально-коммуникативная компетенция иностранных студентов-медиков может рассматриваться как способность использовать русский язык для решения профессиональных задач общения в медицинской сфере [16, с. 200]. Очевидно, что необходимо оптимальное сочетание изучения языка специальности и общего владения русским языком. По мнению ряда исследователей, решение этой задачи возможно благодаря использованию технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning или предметно-языковое интегрированное обучение) [17; 18; 19; 20].

Как показывает практика, в настоящее время преподавание русского языка иностранным студентам-медикам не всегда обеспечивает достижение необходимого уровня профессионально-коммуникативной компетенции. Хотя материалы, используемые в учебниках и учебных пособиях по РКИ (медицинский профиль) [21; 22; 23; 24; 25], связаны с медицинской тематикой, учебный процесс по-прежнему ориентирован на изучение языка, а не на получение профессиональных знаний на изучаемом языке. В результате данная модель обучения обеспечивает общее овладение иностранным языком, но не позволяет сформировать иноязычную профессиональную компетенцию на должном уровне. Для того, чтобы проверить наше предположение, был проведен констатирующий срез.

#### МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данного исследования является определение уровня сформированности навыков профессионального общения иностранных студентов-медиков и выявление трудностей, возникающих у студентов, для разработки системы упражнений, обеспечивающей повышение качества профессионально ориентированного обучения студентов медицинских специальностей русскому языку.

В ходе исследования использовались такие методы, как аналитический, синтетический, тестирование, качественно-количественная обработка данных.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ и ОБСУЖДЕНИЕ

Констатирующий срез проводился в январе, апреле и июне 2022 г. на базе Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова. В тестировании участвовали 50 иностранных студентов второго и четвертого курса специалитета кафедры стоматологии хирургической и челюстно-лицевой хирургии стоматологического факультета Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова (ПСПбГМУ). Возраст испытуемых – от 20 до 40 лет. Участники эксперимента изучали русский язык как иностранный в российских вузах и имеют сертификат II уровня общего владения РКИ. Кроме того, все испытуемые владеют английским языком на уровне B1.

Участие в эксперименте являлось анонимным, испытуемые указали только возраст, пол и страну, из которой приехали. Чтобы обеспечить точность и достоверность результатов, при проведении эксперимента участникам не разрешалось пользоваться вспомогательными материалами (например, словарями или справочниками).

Комплекс тестов для констатирующего среза был разработан с учетом языковых и речевых аспектов профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков в дополнение к профессиональным знаниям по специальным предметам: анатомии, патологии, диагностики и др. В качестве образца использовались типовые тесты общего владения (ТРКИ) [26]. Тест для констатирующего среза включал 6 субтестов: Лексика, Грамматика, Чтение, Письмо, Аудирование и Говорение.

Использованные в процессе разработки заданий контексты для субтестов по лексике и грамматике, а также текст для чтения были отобраны из учебников,

предназначенных для иностранных студентов-медиков: «Беседа по теме: практикум» [27], «Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах)» [28], «Анатомия человека: Учебная литература для студентов медицинских вузов» [29] и «Патология: учебник. В 2-х томах. Т. 2» [30].

Использование 6 профессионально ориентированных субтестов для иностранных студентов-медиков в качестве формы экспериментального исследования обусловлено прежде всего тем, что в настоящее время комплексного теста по образцу ТРКИ в рамках медицинского образования не существует. Разработанный нами тест включает аспекты русского языка и все виды речевой деятельности, позволяя проверить как общее владение русским языком, так и понимание содержания специальных предметов медицинского профиля. Полученные результаты будут использованы для создания методики развития профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков.

Констатирующий срез проводился на занятиях по РКИ. Автор исследования объяснил студентам цель и задачи эксперимента и ознакомил с правилами выполнения субтестов.

Субтест по лексике (тестовое задание множественного выбора) предназначен для проверки уровня владения медицинской терминологией из разных дисциплин. Данный субтест состоит из 20 позиций. Время, отведенное для выполнения субтеста, – 10 минут.

Пример позиции:

1	... – орган пищеварительной системы.	А	сердце
		Б	головной мозг
		В	кишечник
		Г	легкие

С помощью субтеста по грамматике оцениваются грамматические навыки при построении предложений, относящихся к медицинскому курсу, т. е. «адекватное понимание функционирования языковых единиц разных уровней (лексического, морфологического, синтаксического), значений, выраженных эксплицитно и имплицитно, для того чтобы правильно передать и понять смысл высказывания» [31, с. 1270]. Субтест включал 20 позиций. В каждой позиции приводятся только начальные формы слов. Учащиеся должны понять значение данных слов и составить из них предложения, используя соответствующие предлоги и союзы. Необходимо определить порядок слов, чтобы образовать правильную грамматическую форму. Учитывая сложность данного субтеста, на его выполнение отводилось 40 минут.

Пример задания:

1	скелет, состоять, двигательный аппарат, мышцы, человек	
---	--	--

Субтест по чтению включал профессионально ориентированный научный текст «Заболевания внешней дыхательной системы» и задание множественного выбора (6 позиций). В этом тексте дается понятие внешнего дыхания, описываются различные виды нарушения и их характеристики, включая насморк или ринит, кашель, икоту, одышку и дыхательную недостаточность, также рекомендуется лечение нарушений внешнего дыхания. Оригинальный учебный текст был сокращен по объему и частично адаптирован с учетом уровня владения русским языком иностранных студентов (B1). Проверяется уровень формирования коммуникативной компетенции в чтении, т.е. способность обучающихся понимать и адекватно интерпретировать научные тексты, относящиеся к профессиональной сфере, и умения применять

и комбинировать тактики чтения адекватно поставленной задаче. Время выполнения субтеста – 15 минут. Испытуемые должны были прочитать текст, выбрать свой вариант ответа к каждой позиции из 4-х предлагаемых вариантов в соответствии с содержанием текста и заполнить рабочую матрицу.

Задание субтеста по письму – заполнение медицинской карты на основе предоставленной информации об амбулаторной больной. В данном субтесте проверяется уровень сформированности письменной коммуникативной компетенции иностранных студентов в профессиональной сфере общения. Медицинская карта используется для сбора персональных данных пациентов в электронной системе больницы, она делает лечение болезней более непрерывным, а весь процесс обращения к врачу упрощается, т.е. врач может видеть полную информацию, включая данные всех осмотров пациентов. Таким образом, создание медицинской карты амбулаторного больного является необходимым и важным навыком для врача. В субтесте по письму дается основная информация о больной, а также медицинская карта амбулаторного больного с пропусками, которые необходимо заполнить на основе предложенной информации. Время выполнения субтеста – 10 минут.

В субтесте «Аудирование», предназначенного для проверки уровня сформированности аудитивных умений, предлагался видеосюжет «Как лечить приступ головокружения» (URL: <https://youtu.be/gyyApqs58YQ>). Продолжительность видеосюжета – 7,5 минут. Видеосюжет предъявлялся с помощью компьютера и проектора. В тексте основное внимание уделяется медикаментозным способам борьбы, включая виды часто используемых лекарственных препаратов, их выбор в соответствии с симптомами и применение, а также называются проверенный способ профилактики – вестибулярная гимнастика. Речь говорящего характеризуется средним темпом произнесения, что должно было облегчить понимание содержания монолога при однократном предъявлении. Перед прослушиванием учащиеся могли ознакомиться с заданиями. После просмотра видеосюжета студенты должны были отметить один из 3-х предлагаемых вариантов и выполнить задание (6 позиций) за 5 минут. Общее время для выполнения данного теста – 12,5 минут.

Задание субтеста по говорению связано с актуальной темой «Коронавирус». Данный субтест проверяет уровень сформированности коммуникативной компетенции в области говорения в контексте определенной медицинской темы. Испытуемые должны были подробно рассказать о болезни с четырех аспектов: симптомы, протекание болезни, лечение и профилактика и записать свой текст на диктофон. Время на подготовку не предусматривалось. Объем монологического высказывания – не менее 10 предложений. Время выполнения задания – 5 минут.

Из ответов, полученных в ходе констатирующего среза, следует, что субтесты различаются по уровню сложности. Рассмотрим каждый из 6 субтестов.

*Субтест по лексике.* Результаты свидетельствуют, что большинство испытуемых владеет базовой медицинской терминологией (средний процент правильных ответов для каждого испытуемого – 81,1 %). У 3 испытуемых зафиксировано 100 % правильных ответов.

*Субтест по грамматике.* При выполнении субтеста по грамматике испытуемые столкнулись с большими трудностями: только 9 участников эксперимента дали 60 % и более правильных ответов, у 13 учащихся отмечено менее 25 % правильных ответов. Средний процент правильных ответов для каждого испытуемого составил 40,7 %. Основные виды ошибок связаны с такими темами как: согласование в роде, числе и падеже, образование форм слова (существительных, прилагательных, глаголов), употребление предлогов, предложно-падежные конструкции, порядок слов, виды глагола, предložения

с причастным оборотом. Наиболее распространенными видами ошибок являются нарушение структуры предложения, отсутствие предлогов и формоизменение слов.

*Субтест по чтению.* Данный субтест также вызвал у испытуемых некоторые затруднения: средний процент правильных ответов для каждого испытуемого равен 62,67 %. При этом 4 испытуемых выполнили тестовые задания на 100 %, а 18 испытуемых допустили более 50 % ошибок. Возможно, это связано с тем, что предложения в тесте были синонимичны тем, которые встречаются в тексте. Выполнение теста заключалось не просто в поиске ответов непосредственно в тексте или попытке использовать имеющиеся профессиональные знания и опыт, но предполагало именно понимание текста. Многие учащиеся неверно определили условия возникновения и развития болезней. Кроме того, есть вероятность того, что испытуемым не хватило времени на обдумывание содержания вариантов ответа.

*Субтест по письму.* При проверке заполнения медицинской карты амбулаторного больного было выявлено достаточно много проблем. 3 студента не смогли выполнить задание, предоставив карту с незаполненными позициями. В ответах большинства испытуемых были допущены грубые ошибки: орфографические ошибки; неправильное использование сокращений; грамматические ошибки; небрежное оформление записей (в том числе неразборчивость почерка); неправильное заполнение позиции «ФИО пациента»; расхождения между клинической картиной и предварительным диагнозом; необоснованные диетические рекомендации для пациента и, соответственно, необоснованное назначение лекарственных препаратов; необоснованность назначения обследования. Именно в письменной речи как продуктивном виде речевой деятельности наиболее ярко проявилась взаимосвязь языковых ошибок и ошибок, связанных с профессиональными знаниями. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной эффективности технологий, используемых в профессионально ориентированном обучении студентов-медиков русскому языку.

*Субтест по аудированию.* В данном тесте проверялась адекватность понимания иноязычного звучащего текста, а также сформированность умений определять логическое ударение и осуществлять сегментацию речевого потока. Результаты распределились следующим образом: средний процент правильности для каждого участника эксперимента – 67,67 %, 13 учащихся допустили более 50 % ошибок, 8 испытуемых выбрали правильные ответы на все задания. Ошибки обусловлены, скорее всего, большим объемом информации, содержащейся в тексте, естественным темпом речи говорящего, неумением вычленять ключевые слова в аудиотексте.

*Субтест по говорению.* Ожидалось, что этот субтест окажется наиболее сложным для испытуемых. Поскольку необходимо было составить монологическое высказывание без подготовки, в инструкции к субтесту предлагался план рассказа. Тем не менее, не все испытуемые успешно справились с заданием. Так, около 30 % студентов показали довольно низкие результаты. При прослушивании аудиозаписей, сделанных учащимися, были отмечены следующие типичные ошибки: фонетические ошибки, нарушение координации подлежащего и сказуемого, ошибки в согласовании и управлении, нарушение порядка расположения частей предложения, лексические ошибки, неадекватность языковых средств для решения коммуникативной задачи, недостаточный объем высказывания, пропуск слов или частей предложения, нарушение логичности и связности изложения и несоответствие содержания высказывания предложенной теме. Анализ показывает, что результаты выполнения субтеста по говорению так же, как и субтеста по письму, выявляет значительные проблемы иностранных студентов-медиков, получающих образование на русском языке, а именно – асинхронность развития иноязычных



устно-речевых умений и овладения профессиональными знаниями.

Общий уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции у испытуемых определялся по совокупности результатов всех субтестов. Обработка результатов тестирования по языку специальности производилась на основании критериев оценки, составленных для каждого субтеста. В первую очередь определяются баллы отдельных субтестов и общий балл всего комплекса теста. Весь тест оценивается в 230 баллов. Распределение баллов по субтестам представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение баллов по субтестам

Субтесты	Баллы
Лексика	50
Грамматика	50
Чтение	30
Письмо	20
Аудирование	30
Говорение	50

Баллы за субтесты по лексике, грамматике, чтению и аудированию рассчитывались из количества правильно выполненных заданий, а баллы за субтесты по письму и говорению – по рейтинговой таблице. Опираясь на критерии, разработанные Е. В. Савенковой [32, с. 67] и Чжао Юйцзян [33, с. 103], мы уточнили параметры оценки субтестов по письму и говорению (таблицы 2 и 3).

Таблица 2 – Рейтерская таблица к заданию субтеста «Письмо»

Критерии оценки (общая стоимость: 20 баллов)	
1	Адекватность заполнения медицинской карты требованиям, сформулированным в задании
2	Соответствие заданному объему текста (-1 балл за пропуск информационной единицы, отсутствие ответа на важный пункт задания)
3	Соответствие заданному объему текста (-1 балл за пропуск информационной единицы, отсутствие ответа на важный пункт задания)
4	Коммуникативно незначимые ошибки (-0,5 балла за каждую ошибку)
5	Значимые ошибки, связанные с профессиональными знаниями (-1 балла за каждую ошибку)
6	Полнота и развернутость медицинской карты (+2 балла)
7	Нормативность использования конструкций научного стиля (+2 балла)

Таблица 3 – Рейтерская таблица к заданию субтеста «Говорение»

Критерии оценки (общая стоимость: 50 баллов)	
1	Адекватность решения коммуникативной задачи (-10 баллов за отсутствие одного необходимого пункта)
2	Соответствие высказывания предложенной теме (от -10 до -20 баллов за отклонение от темы)
3	Объем высказывания (-10 баллов за недостаточное по объему высказывание)
4	Логичность и связность изложения (-1 балл за каждое нарушение)
5	Коммуникативно значимые ошибки (-2 балла за каждую ошибку)
6	Коммуникативно незначимые ошибки (-0,5 балла за каждую ошибку)
7	Грубые нарушения фонетических норм (-2 балла за задание)
8	Ошибки в построении предложений (-2 балла за каждое нарушение синтаксической структуры предложения)
9	Значимые ошибки, связанные с профессиональными знаниями (-2 балла за каждое неверное место с точки зрения профессионального содержания)
10	Достаточная полнота и развернутость изложения (+5 баллов)
11	Элементы самостоятельности в раскрытии темы и в использовании языковых средств (+5 баллов)

12 Соответствие фонетическим нормам (+1 балл)

При вычислении среднего результата по каждому субтесту использовалась следующая формула.

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n a_i}{N}$$

Где  $\bar{x}$  – средняя оценка,  $a(i)$  – балл, полученный за каждый субтест,  $n$  – число ответов, распределенных по разным баллам,  $N$  – общее число испытуемых.

В результате были получены средние баллы по 6 субтестам (рисунок 1).

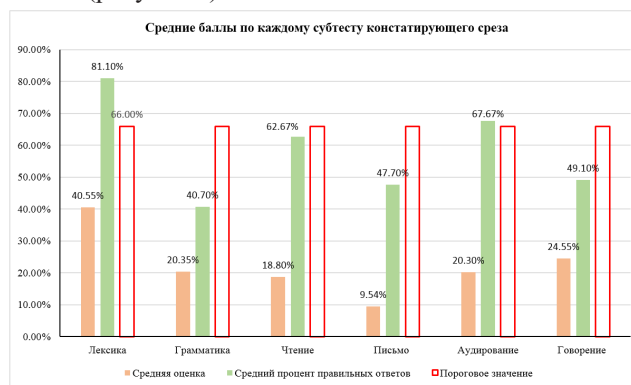


Рисунок 1 – Средние баллы по субтестам (констатирующий срез)

Критическое значение успешной сдачи каждого субтеста по РКИ составляет 66 % правильных ответов. Как видно из рисунка 1, средние проценты правильных ответов субтестов по грамматике, чтению, письму и говорению оказались ниже минимума. Из этого можно сделать вывод, что, хотя испытуемые имеют сертификат II уровня общего владения РКИ, они не достигают соответствующего уровня по языку специальности.

#### ВЫВОДЫ

Результаты констатирующего среза показывают, что проблема формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков в контексте существующей традиционной модели преподавания РКИ остается до сих пор нерешенной и обусловлена в основном противоречием между содержанием русского языка и содержанием изучаемых профильных дисциплин. Высокий уровень общего владения русским языком у иностранных студентов-медиков еще не означает, что они могут успешно применять иностранный язык для решения проблем медицинского общения в своей области специализации. Следовательно, в практике преподавания РКИ необходимо уделять равное внимание языковым и профессиональным знаниям.

Таким образом, для решения проблемы развития иноязычной профессиональной компетенции у студентов-медиков представляется оптимальной инновационная технология CLIL. На наш взгляд, применение этой технологии способствует созданию прочной связи между преподаванием иностранного языка и специальных дисциплин, а также интегрированию образовательных ресурсов для интенсификации профессионально ориентированного обучения иностранных студентов-медиков русскому языку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Орлова Е. В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 3. С. 173–180.
- Покушалова Л. В., Серебрякова Л. Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе // Молодой ученый. 2012. №5. С. 305–307.
- Пивоварова Е. В., Санжарова Э. В. Актуальные подходы к обучению иностранному языку как языку специальности с элементами CLIL (на материале методики обучения аспекту «Немецкий язык как иностранный» в Свободном Университете г. Берлин) // Современное

педагогическое образование. 2018. № 2. С. 59–63.

4. Dudley-Evans T., St John M. J. *Developments in English for specific purposes (a multi-disciplinary approach)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 pp.

5. Рубцова А. В., Алмазова Н. И. *Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2017. Т. 8. № 2. С. 107–114. DOI: 10.18721/Jhss.8212

6. Шарана А. А., Людчик Н. Н. *Особенности формирования профессиональной компетенции у иностранных студентов-медиков // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы V междунар. науч.-метод. конф.* Минск: БГМУ, 2021. С. 291–294.

7. Wilkinson R., Zegers V. *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht, Netherlands: Maastricht University Language Centre. 2008. 241 p.

8. Дмитриева Д. Д. *Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов-медиков // Научная мысль*. 2017. № 1. С. 54–58.

9. Колесова Н. Н. *Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза (на примере жанра тематической беседы): автореф. дис. ... М., 2017. 24 с.*

10. Кочеткова Т. В., Барсукова М. И., Ремпель Е. А., Рамазанова А. Я. *Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача // Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 3(70). С. 466–467.

11. Федорова Г. Б. *Профессионально ориентированное обучение русскому языку студентов медицинских специальностей // Вестник педагога*. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnikpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=16999> (дата обращения: 21.12.2022).

12. Волкова Е. А. *К вопросу об особенностях преподавания РКИ иностранным студентам-медикам на продвинутом этапе обучения // Русский язык: история, диалекты, современность: материалы докладов и сообщений XVI междунар. науч.-метод. конф. М.: МГОУ, 2017. С. 58–62.*

13. Орлова Е. В. *Формирование лингвистической компетенции студента медицинского вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2013. № 3. С. 83–89.

14. Оздудина Т. П. *Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 2. С. 91–94.

15. Балыхина Т. М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов*. М.: РУДН, 2007. 185 с.

16. Непрокина Ю. А. *Обучение профессиональному общению на начальном этапе формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2022. № 3 (116). С. 199–207. DOI 10.37972/chgpi.2022.116.3.024

17. Coyle D. *Content and language combined study: Toward a related ongoing research task for the pedagogue CLIL // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007. Т. 10. No. 5. P. 543–562.

18. Smala S. *Immaculada Fortanet-Gómez. CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy. Language value: Electronic Journal*. 2013. V. 5. <http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/91/81> (дата обращения: 22.12.2022).

19. Rohi A. S. *Tikers's views on differentiation in content and language combined study (CLIL): Perception, methods and problems // Language and Education*. 2014. Т. 28. No. 1. P. 1–18.

20. Галицына И. В. *Реализация принципов CLIL технологии в образовательном процессе технического вуза // Педагогика и психология образования*. 2017. Т. 3. № 2. С. 4–8. DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-4-8

21. Копров В. Ю., Сушкова И. М., Фарха Е. Н. *Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектные и обстоятельственные отношения*. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 328 с.

22. Ядрихинская Е. А., Адигезалова И. В. *Научный стиль речи. Медико-биологический профиль*. Воронеж: ВГУИТ, 2018. 204 с.

23. Лукьянова Л. В. *Русский язык для иностранных студентов-медиков*. СПб.: Златоуст, 2019. 120 с.

24. Санникова А. В., Гладышева М. К., Людчик Н. Н., Шарана А. А. *Русский язык как иностранный. Медицинская лексика*. Минск: Вышэйшая школа, 2019. 272 с.

25. Чернявская Я. Л. *Русский язык как иностранный для будущих студентов-медиков (научный стиль речи)*. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 121 с.

26. Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н. *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. СПб.: Златоуст, 1999. 104 с.

27. Будько М. Е. *Беседа по теме: практикум*. Минск: БГМУ, 2018. 118 с.

28. Куриленко В. Б., Титова Л. А., Смолдырева Т. А., Макарова М. А. *Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах)*. М.: Изд-во ФЛИНТА, 2013. 392 с.

29. Привес М. Г., Лысенков Н. К., Бушкович В. И. *Анатомия человека: Учебная литература для студентов медицинских вузов*. СПб.: Издательский дом СПбМАПО, 2011. 720 с.

30. Черешнева В. А., Давыдова В. В. *Патология: учебник*. В 2-х томах. Т. 2. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. 640 с.

31. Сапронова И. И. *Обучение грамматике РКИ на продвинутом*

этапе (подготовка к III сертификационному уровню – С1) // *Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ*. Нур-Султан: МАПРЯЛ, 2019. С. 1269–1273.

32. Савенкова Е. В. *Формирование коммуникативной компетентности иностранных обучающихся средствами интерактивных технологий: дис. ... канд. пед. наук*. Орел, 2021. 210 с.

33. Чжао Юйцзян. *Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: дис. ... канд. пед. наук*. М., 2008. 311 с.

Received date: 28.11.2022

Revised date: 22.12.2022

Accepted date: 26.12.2022

УДК 372

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_07



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ

© Автор(ы) 2022

**ШИНКАРЁВА Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Психологии и педагогики дошкольного образования»  
*Иркутский государственный университет*  
664053, Россия, Иркутск, [shinkaryva@yandex.ru](mailto:shinkaryva@yandex.ru)

SPIN: 7031-1335

AuthorID: 798950

ORCID: 0000-0002-2308-5188

**ПЕТРУК Екатерина Николаевна**, бакалавр  
*Иркутский государственный университет*  
664053, Россия, Иркутск, [petrukekaterina@yandex.ru](mailto:petrukekaterina@yandex.ru)

ORCID: 0000-0003-1537-7129

**Аннотация.** Дошкольный возраст является важным периодом для формирования основ идентичности. Этот процесс продолжается на протяжении длительного времени, но именно дошкольный возраст является важным периодом, в ходе которого формируются необходимые составляющие осознания себя. Одним из видов идентичности является полоролевая идентичность, которая включает в себя идентификацию с тем полом, к которому ребенок принадлежит, готовностью реализовывать определенные модели полоролевого поведения, в соответствии со своим полом. Третий год жизни является критическим периодом, в ходе которого происходит осознание ребенком себя и своей потребности действовать самостоятельно, что является неотъемлемой характеристикой кризиса трех лет. Важным результатом кризиса является формирование начальных представлений о своей половой принадлежности. Обобщенность и неточность первичных представлений о своей половой принадлежности влияют на понимание необратимости половой принадлежности. В то же время, они составляют основу для формирования черт маскулинности или фемининности у ребенка. Дошкольная образовательная организация является институтом социализации, которая оказывает влияние на формирование полоролевой идентичности. В процессе взаимодействия со взрослыми и детьми в детском саду дети усваивают черты различия полов, внешние признаки поведения представителей разного пола, различия в интересах. Когда процесс формирования полоролевой идентичности протекает стихийно, он затрудняет формирование полных и точных представлений о себе с точки зрения половой принадлежности, что обуславливает необходимость создания специальных условий для развития полоролевой идентичности детей. В данной статье предпринята попытка охарактеризовать данные условия и представить результаты их создания в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** пол, идентичность, полоролевая идентичность, дошкольный возраст, кризис 3 лет, условия развития полоролевой идентичности.

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF GENDER ROLE IDENTITY IN CHILDREN OF THE FOURTH YEAR OF LIFE

© The Author(s) 2022

**SHINKAREVA Nadezhda Alekseevna**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education  
*Irkutsk State University*

664053, Russia, Irkutsk, [shinkaryva@yandex.ru](mailto:shinkaryva@yandex.ru)

**PETRUK Ekaterina Nikolaevna**, bachelor  
*Irkutsk State University*

664053, Russia, Irkutsk, [petrukekaterina@yandex.ru](mailto:petrukekaterina@yandex.ru)

**Abstract.** Preschool age is an important period for the formation of the foundations of identity. This process has been going on for a long time, but it is preschool age that is an important period during which the necessary components of self-awareness are formed. One of the types of identity is gender role identity, which includes identification with the gender to which the child belongs, willingness to implement certain models of gender role behavior, in accordance with their gender. The third year of life is a critical period during which the child realizes himself and his need to act independently, which is an integral characteristic of the crisis of three years. An important result of the crisis is the formation of initial ideas about one's gender identity. Generality and inaccuracy of primary ideas about one's gender identity affect the understanding of the irreversibility of gender identity. At the same time, they form the basis for the formation of masculinity or femininity traits in a child. A preschool educational organization is an institution of socialization that influences the formation of gender-role identity. In the process of interaction with adults and children in kindergarten, children learn the features of gender differences, external signs of behavior of representatives of different sexes, differences in interests. When the process of forming gender-role identity proceeds spontaneously, it makes it difficult to form complete and accurate ideas about oneself in terms of gender, which necessitates the creation of special conditions for the development of gender-role identity of children. This article attempts to characterize these conditions and present the results of their creation in the educational process.

**Keywords:** gender, identity, gender role identity, preschool age, crisis of 3 years, conditions for the development of gender role identity.

### ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, важнейшей задачей является создание условий развития ребенка в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями. Дошкольный возраст является этапом формирования базиса личности, что подчеркивает значимость внимания к таким аспектам развития ребенка как становление идентичности, в том числе полоролевой идентичности. Пятый год жизни характеризуется

тем, что он является переходным к осознанию необратимости своего пола. Н.А. Баранникова указывает, что целенаправленное развитие полоролевой идентичности способствует формированию этого понимания, в отличие от стихийного течения данного процесса. На четвертом году жизни у детей закладываются представления о себе, расширяются и углубляются, в том числе, с точки зрения своей половой принадлежности [1].

Изучение современных подходов к проблеме полоролевой идентичности показало, что одним из пред-



ставителей психологии, с которыми связан данный термин, является Э. Эриксон. Согласно его определению, идентичность представляет собой внутреннюю непрерывность и тождественность личности, которая формируется постепенно и играет важную роль в процессе социальной адаптации. Идентичность может быть рассмотрена на разных уровнях, в соответствии со стадиями психосоциального развития [1].

Термин «полоролевая идентичность», согласно Ш. Берну, отражает осознание себя с точки зрения женственности или мужественности, осознания своего пола. Ш. Берн в половую идентичность включает совокупность сознательных и бессознательных репрезентаций «Я» [3].

Т.В. Бендас указывает, что полоролевая идентичность опирается на идентификацию человека со своим полом, которая формируется в рамках продолжительного периода развития и на фоне протекающих внутренних конфликтов, которые активизируют защитные механизмы [4].

И.С. Клецина считает, что полоролевая идентичность – это сложное образование, в структуре которого представлены три компонента: когнитивный (осознание себя как представителя определенного пола), аффективный (особенности психологических черт и ролевого поведения, в соответствии с моделями женственности и мужественности), конативный (отнесение себя к определенной гендерной группе и презентация себя с учетом особенностей данной гендерной группы) [5].

В дошкольном возрасте происходят значительные изменения в плане осознания ребенком своего пола. К трем годам дети уже знают, какого они пола, могут назвать себя мальчиком или девочкой. При этом ими еще не осознается необратимость половой принадлежности. В 4 года дети могут выражать желание изменить свой пол, предпочитать игрушки или другие предметы, которые характерны для представителей другого пола. Постепенно, в процессе социализации, происходит осознание необратимости пола и его принятие. Д.Н. Исаев указывает, что полоролевая идентичность объединяют в себе целый ряд значимых аспектов, связанных с осознанием своего пола. К ним относится эмоциональное отношение, а также модели поведения, которые выбирает ребенок в соответствии со своей половой принадлежностью [6].

На четвертом году жизни, как указывает О.В. Аксаева, в рамках целенаправленной работы, организуемой педагогами в детском учреждении и родителями в семье, у ребенка уже сформирован определенный пласт представлений о себе с точки зрения своей половой принадлежности, а также качеств женственности и мужественности, моделей полоролевого поведения [7].

Как считает Н.В. Анциферова, выделение себя, как представителя определенного пола, тесным образом связано с осознанием ребенком себя в целом в разных видах деятельности и общении. Именно в них происходит процесс познания себя и других людей [8].

Н.К. Ледовских считает, что в условиях дошкольной образовательной организации необходимо специально создавать условия для развития полоролевой идентичности. Автор определяет организационно-педагогические условия как совокупность внешних обстоятельств, с помощью которых успешно реализуются функции управления и контроля, обеспечивается сохранение полноты и ценности деятельности. Четвертый год жизни включает в себя развитие полоролевой идентичности на основе накопления и углубления представлений о женственности и мужественности. Это происходит в процессе ознакомления ребенка с окружающим миром, межличностного взаимодействия, разных видов деятельности [9]. На основе проведенного анализа, нами был выделен ряд организационно-педагогических условий, которые способствуют развитию полоролевой идентичности детей четвертого года жизни.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Исследование ресурсных возможностей педагогических условий развития полоролевой идентичности детей четвертого года жизни и особенностей полоролевой идентичности детей осуществлялось на базе МБДОУ города Ангарска. Выборку исследования составили дети четвертого года жизни, родители и педагоги. Для диагностики использовался комплекс методик. Изучение ресурсных возможностей организационно-педагогических условий осуществлялось на основе специально разработанной анкеты для педагогов, экспертизы развивающей предметно-пространственной среды в группе, анкеты для родителей. Изучение полоролевой идентичности детей четвертого года жизни осуществлялось на основе методик Н.Л. Белопольской, Н.Е. Татаринцевой [10].

Изучение ресурсных возможностей педагогических условий развития полоролевой идентичности детей четвертого года жизни показало, что в дошкольной организации у педагогов отмечается недостаточная сформированность готовности, что проявляется в ограниченном объеме имеющихся знаний о развитии полоролевой идентичности детей, недостаточно устойчивой мотивацией саморазвития в данном вопросе, отсутствии четких представлений об эффективных методах и приемах развития полоролевой идентичности, недостаточном владении методами оценки особенностей полоролевой идентичности.

Педагоги испытывают значительные затруднения в организации работы и отмечают недостаток специальных, преимущественно, психологических знаний, которые способствовали бы более глубокому пониманию механизмов этого процесса и его организации [11].

При анализе развивающей предметно-пространственной среды в группе мы исследовали наполнение образовательных центров группы материалами, способствующими развитию полоролевой идентичности. Нами было отмечено, что имеющиеся материалы в группе не в полной мере удовлетворяют потребности детей в осознании своей половой принадлежности. Частично материалы позволяют усваивать стереотипы мужского и женского поведения, но, в целом, недостаточно развивающая предметно-пространственная среда группы дифференцирована с учетом особенностей пола детей.

Анкетирование родителей показало, что их представления о развитии полоролевой идентичности детей дошкольного возраста являются сформированными недостаточно. Родители лишь в общих чертах способны охарактеризовать, что такое полоролевая идентичность, уточнить, какие качества мужественности и женственности они воспитывают у ребенка, проанализировать, какие методы и приемы ими используются. Родители отмечали наличие затруднений в организации данной работы.

При изучении сформированности полоролевой идентичности детей четвертого года жизни, мы проанализировали состояние когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов на основе используемых методик. Результаты показали, что по уровню когнитивного компонента доминирующим является средний и низкий уровень. Средний уровень выявлен у 45 % детей, низкий уровень выявлен у 35 % детей. Когнитивный компонент полоролевой идентичности характеризуется у детей младшего дошкольного возраста тем, что у них частично сформированы представления о своей половой принадлежности, но они являются достаточно поверхностными, бессистемными, фрагментарными. Дети идентифицируют себя с определенным возрастом и полом, но затрудняются в определении модели полоролевого поведения.

Оценка уровня эмоционального компонента показала, что по нему доминирующим является средний уровень, который характеризует положительное восприятие детьми своего пола и преобладание нейтральных оценок в отношении пола сверстников. Поведенческий компо-

мент, как показали результаты, является наименее сформированным в структуре полоролевой идентичности, по сравнению с другими компонентами. Дети младшего дошкольного возраста слабо осознают проявления качеств женственности и мужественности, затрудняются в определении своих предпочтений, выборе вариантов моделей поведения.

Таким образом, мы установили, что и состояние организационно-педагогических условий развития полоролевой идентичности детей младшего дошкольного возраста в детском саду не является оптимальным и уровень развития полоролевой идентичности детей является недостаточным.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

Последовательность работы мы условно распределили на три этапа в рамках формирующего эксперимента: подготовительный этап своей целью ставил разработку, планирование образовательной деятельности с детьми, организацию развивающей предметно-пространственной среды в группе, а также организацию работы с субъектами образовательного процесса – родителями и педагогами.

На основном этапе целью выступало развитие полоролевой идентичности детей пятого года жизни в процессе ознакомления с профессиями и организация работы по реализации педагогических условий развития полоролевой идентичности.

Заключительный этап был направлен на обобщение результатов работы по развитию полоролевой идентичности детей пятого года жизни в процессе ознакомления с профессиями.

В Центр для девочек были внесены раскраски с изображением представителей женских профессий, а в Центр для мальчиков, наоборот, раскраски с представителями мужских профессий. С учетом интересов детей были внесены игровые материалы и атрибуты для специфических игр девочек и мальчиков. Например, для девочек были предложены различные наборы с заколками, наборы для плетения бус из крупных шариков; для мальчиков были представлены металлический конструктор, конструктор на магнитах. Для девочек также были размещены игры, например, кукольное ателье, где были представлены наряды для кукол-девочек.

В каждый из центров вносились материалы, раскрывающие содержание мужских и женских профессий. Введение этих центров осуществлялось в организованной деятельности с детьми. Детям предлагалось подумать, в какие игры им было бы интересно поиграть. Девочки высказывали свои предпочтения, мальчики – свои предпочтения. В процессе ознакомления с профессиями материалы дифференцировались. Если изучалась мужская профессия, то новые материалы добавлялись в центр для мальчиков, если женская профессия – то в центр для девочек. Это не означало, что ребята не могли брать игровые материалы в центры друг друга, наоборот, это содействовало тому, чтобы побуждать детей разного пола к взаимодействию и организации совместных игр. Например, когда мы знакомили детей с профессией строителя, вносили материалы для выполнения детьми разных построек и освоения данной профессии в Центр мальчиков, девочки также проявляли интерес к строительным материалам, например, Маша подошла и приоткрыла коробку, Света поиграла кубиками. Мы предложили им выполнять роль дизайнеров и составлять дизайн постройки. Для этого девочкам был дан специальный макет, на котором они могли экспериментировать с дизайном.

Образовательную деятельность с детьми, направленную на ознакомление с профессиями, мы осуществляли еженедельно. При этом учитывалось чередование мужских и женских профессий. Например: «Профессия учитель», «Профессия инспектор ДПС» и т.д. В образовательной деятельности с детьми мы использовали комплекс приемов, направленных на развитие полоролевой

идентичности. Прежде всего, в основе работы лежали разные методы: наглядные, словесные, практические и приемы с учетом специфики решаемых задач. Они относятся к тем типам работ, которые мы использовали для развития всех компонентов полоролевой идентичности.

Например, при ознакомлении детей с профессией воспитателя, для расширения представлений о полоролевой идентичности мы обращали внимание детей на то, что воспитателями работают чаще всего женщины и предлагали детям предположить, почему?. Например: Ваня К. ответил: «Потому что женщины добрые, мягкие». Для этого мы выбрали сравнительный образ, что воспитатель выполняет роль мамы, поэтому важно, чтобы она была добрая, мягкая, напоминала ребенку маму, тогда ему будет комфортно в детском саду.

Рассматривая эмоциональное отношение ребенка к образу воспитателя, мы предлагали нарисовать рисунок «Мой воспитатель» и анализировали цветовую гамму, которую дети использовали в рисунке. Кроме того, мы в течение недели проводили с детьми сюжетно-ролевую игру, которая являлась продолжением образовательной деятельности с детьми. Игра называлась «Детский сад», где дети выбирали воспитателя, определяли содержание роли, игровую ситуацию и ее проигрывали. К примеру, Катя С. выбрала роль воспитателя, она сразу включалась в роль и предложила всем детям мыть руки и готовиться кушать.

Мы предлагали детям разные варианты ситуаций, например, когда воспитатель с детьми отправилась на прогулку, или когда воспитатель организовывала совместно с родителями праздник для детей.

Интеграция разных видов деятельности способствовала не только расширению представлений детей о качествах мужественности или женственности через ознакомление с конкретными профессиями, но и способствовала развитию эмоционального и поведенческого компонентов полоролевой идентичности. Довольно часто в процессе работы мы задавали детям такой вопрос: «Хотел бы ты быть похожим на (название профессии)? Почему?». Тем самым, мы побуждали детей обращать внимание на свое отношение к той или иной профессии, конкретному образу, выражать свое отношение и определяться в том, какие качества ребенок хотел бы проявлять.

Примером организуемой нами работы по развитию полоролевой идентичности в процессе ознакомления с профессиями может выступать, например, использование такой игры, как «Все профессии важны». В этой игре детям предлагалось рассказать о той профессии, которая их заинтересовала. Например, Диму К. заинтересовала профессия водителя, и он рассказывал о том, что водитель управляет машиной, знает как она устроена, знает правила дорожного движения.

Выбор профессии ребенком являлся в определенной степени диагностическим и помогал увидеть, какие качества привлекают ребенка в той или иной профессии, почему он ее выбирает, что является мотивом выбора ребенка. В продуктивной деятельности мы предлагали детям изображать представителей разных профессий, использовали для этого раскраски, рабочие тетради (специально разработанные нами для детей), создавали аппликации, коллективные коллажи.

Большой вклад в развитие представлений о разных профессиях внесло использование художественной литературы. Благодаря рассказам, стихотворениям мы обогащали представления детей о разных профессиях, о моделях мужского и женского поведения. Рассматривая разные профессии мы обогащали словарь детей названиями разных личностных качеств и учили дифференцировать эти качества на мужские и женские. В частности, мы предлагали детям такую командную игру, когда мальчики объединялись в одну команду, девочки объединялись в другую команду и каждой команде надо было поочередно называть мужскую или женскую про-

фессию. К примеру: Илья С. назвал профессия строителя, водителя, полицейского, охранника. Благодаря такой игре мы закрепляли представления детей о профессиях и способствовали тому, чтобы расширить представления о мужских и женских качествах.

Важное значение в процессе организации работы играло также взаимодействие с родителями. Оно осуществлялось в двух направлениях. В рамках каждой недели мы предлагали разные формы взаимодействия с родителями для расширения представлений о тех или иных профессиях у детей, а также второе направление включало в себя организацию просветительской работы с родителями на основе разных мероприятий. Например: мы провели консультацию: «Какие игрушки покупать детям в соответствии с полоролевыми признаками или с интересами?», конференцию: «Как мы знакомим детей с профессиями?», и т.д.

Мероприятия для педагогов реализовывались в соответствии с намеченным планом. При подготовке мероприятий мы определяли задачи с учетом уровня сформированности компонентов готовности педагогов. Например: семинар «Знакомство с технологией полоролевого воспитания дошкольников Н.Е. Татаринцевой», педагогическая студия: «Концепции и положения полоролевого/гендерного подхода в дошкольном образовании», семинар-практикум: «Игры в профессию» – для детей младшего дошкольного возраста и т.д.

Результаты контрольного этапа исследования показали, что уровень готовности педагогов к развитию полоролевой идентичности повысился, улучшилась оснащенность развивающей предметно-пространственной среды группы, появилась система работы с родителями в вопросах полоролевого воспитания.

У родителей расширились представления, они стали лучше ориентироваться в вопросах развития полоролевой идентичности, выделять сущностные признаки полоролевой идентичности, понимать механизм ее развития.

У детей пятого года жизни углубилось осознание своей половой принадлежности, оно стало более устойчивым, правильным, дети стали лучше дифференцировать признаки половых различий, черты женственности и мужественности, в поведении стали более устойчиво проявляться модели мужского и женского поведения.

#### ОБСУЖДЕНИЕ

Согласно данным, представленным в статье Ю.А. Ким, Н.А. Шинкаревой «Развитие полоролевой идентичности у старших дошкольников в игровой деятельности», на шестом году жизни создаются благоприятные условия для развития полоролевой идентичности, в связи с чем, авторами анализируются основные подходы к пониманию полоролевой идентичности, выделяется роль игровой деятельности для развития полоролевой идентичности. Статья носит теоретический характер и не предполагает предоставления результатов исследования. Сделанные выводы в статье показывают, что процесс развития полоролевой идентичности является значимым в дошкольном возрасте [12].

Так же для нашего исследования вызвала интерес статья Н.А. Андреевой «Воспитание полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности» [13]. Мы констатируем, что автор рассматривает проблему полоролевого воспитания детей дошкольного возраста, в частности старшего дошкольника. В нашем случае, мы берем возрастную категорию второй младшей группы и развиваем полоролевою идентичность согласно педагогических условий: работа с детьми, повышение компетентности педагогов и родителей в данной области, а также обогащаем образовательную среду в соответствии с полоролевыми признаками детей. В статье Н.А. Андреевой исследуются вопросы влияния на полоролевое поведение этических норм и нравственных качеств, соответствующих представителям той или иной гендерной группы, что

конкретно говорит о индивидуальном, сознательном выборе ребенка, полоролевое самосознание которых согласно Т.А. Репиной, И.С. Кону, В.Е. Когану и др. уже должно быть сформировано к пяти-шести летнему возрасту. Мы, вслед за В.С. Мухиной, понимаем полоролевое самосознание как интегральное личностное образование, отражающее совокупность представлений о собственных половых характеристиках и отношении к ним, регулирующее поведение человека, обладающее свойствами когнитивной сложности, эмоциональной направленности.

В рамках же нашего исследования, проводится работа на соответствие выбора игровой деятельности как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте. Помимо сюжетно-ролевых игр, мы солидарны во взглядах с Н.А. Андреевой, и в своей работе также предлагаем использовать народный фольклор, так как данную форму работы с дошкольниками в своих исследованиях рекомендует использовать Н.Е. Татаринцева. Следующие формы работы, которые в своей статье предлагает Н.А. Андреева, – это ознакомление с художественными произведениями, игры-соревнования, игры-инсценировки и др., на наш взгляд, перечисленные формы соответствуют возрастным особенностям старших дошкольников.

Тщательно изучив статью, мы можем сделать вывод о том, что старший дошкольный возраст является периодом значительных изменений в психофизическом развитии ребенка. С точки зрения развития полоролевой идентичности, дети данного возраста характеризуются уже устойчивыми представлениями о своей половой принадлежности, умением дифференцировать признаки того или иного пола, сформированностью полоролевых представлений и освоением моделей полоролевого поведения.

На основе полученных результатов своего исследования, мы представили систему работы по развитию полоролевой идентичности детей четвертого года жизни, в соответствии с требованиями ФГОС ДО о взаимодействии всех участников образовательного процесса. Данный опыт может быть адаптирован в дошкольных образовательных учреждениях и использован в работе педагогов.

#### ВЫВОДЫ

Таким образом, полоролевая идентичность как процесс и результат определяется, как «обретение ребенком психологических и поведенческих особенностей человека определенного пола; отождествление им себя с человеком определенного пола и обретение черт психологических и особенностей поведения человека того же или противоположного пола, включая типичное ролевое поведение. Другими словами – это сложное образование, в структуре которого представлены три компонента: когнитивный (осознание себя как представителя определенного пола), аффективный (особенности психологических черт и ролевого поведения, в соответствии с моделями женственности и мужественности), конативный (отнесение себя к определенной полоролевой группе и презентация себя с учетом особенностей данной полоролевой группы).

Исследование проблемы полоролевой идентичности детей четвертого года жизни показало, что уже в этом возрасте актуально организовывать работу, направленную на развитие полоролевой идентичности детей путем создания специальных организационно-педагогических условий.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что для развития полоролевой идентичности детей младшего дошкольного возраста важное значение имеет учет следующих психолого-педагогических условий: обогащение развивающей предметно-пространственной среды; использование системы мероприятий работы с детьми по формированию и развитию полоролевой идентичности; организация взаимодействия с семьей как первоочередным источником формирования поло-



ролевой идентичности, что и было предметом нашего исследования в ходе формирующего этапа. Развитие полоролевой идентичности детей младшего дошкольного возраста с учетом выделенных нами условий явилось эффективным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранникова Н. А. Полоролевое воспитание детей в свете реализации задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polorolevoe-vospitanie-detey-v-svete-realizatsii-zadach-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-doshkolnogo> (дата обращения: 29.01.2021).
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Толстых А. В. - М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. - 344 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК: Нева, 2015. – 320 с.
4. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
5. Клещина И. С. Гендерная социализация / И.С. Клещина. Учебное пособие. СПб, 2018. – 142 с.
6. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л.: Медицина, 1988. – 163 с.
7. Аксаева О. В. Гендерное воспитание дошкольников в условиях детского сада / О. В. Аксаева // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2018. – № 3 (6). – С. 5-7.
8. Анциферова Н.В. Гендерное воспитание детей дошкольного возраста: сущность, содержание, опыт / Н. В. Анциферова // Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы: сб. науч. статей./ Курган. гос. ун-т, каф. педагогики, каф. проф. обучения, технологии и дизайна. – Курган, 2018. – С. 28-32.
9. Ледовских Н. К. Педагогические условия полоролевого развития в старшем дошкольном возрасте / Н. К. Ледовских. – М.: Владос, 2018. – 237 с.
10. Татаринцева Н. Е. Полоролевое воспитание дошкольников: практические материалы. Учебно-методическое пособие / Н. Е. Татаринцева. – М.: Центр педагогического образования, 2013. – 176 с.
11. Шинкарёва Н. А., Андреева А. В. Сюжетно-ролевая игра как средство развития полоролевой идентичности у детей пятого года жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 17-21.
12. Ким Ю. А. Развитие полоролевой идентичности у старших дошкольников в игровой деятельности / Ю. А. Ким, Н. А. Шинкарева // Научные исследования: от теории к практике : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 апр. 2015 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 218-220.
13. Андреева Н. А., «Воспитание полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности»// Педагогические науки- 2019.- С.11-15 file:///C:/Users/user1/Documents/Downloads/vospitanie-polorolevogo-povedeniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-igrovoy-deyatelnosti.pdf

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

*The authors declare no conflicts of interests.*

Received date: 04.11.2022

Revised date: 29.11.2022

Accepted date: 26.12.2022

УДК 378

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_08



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

© Автор(ы) 2022

**ИВАНОВА Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук,  
заведующий кафедрой «Журналистика и социология»  
*Тольяттинский государственный университет*  
445020, Россия, Тольятти, [IvanovaT2005@tlttsu.ru](mailto:IvanovaT2005@tlttsu.ru)

SPIN: 1255-7528

AuthorID: 655672

ResearcherID: AAZ-8637-2020

ORCID: 0000-0003-3163-8763

**КОЗЛОВА Анна Юрьевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогика и психология»  
*Тольяттинский государственный университет*  
445020, Россия, Тольятти, [an.kozlova@tlttsu.ru](mailto:an.kozlova@tlttsu.ru)

SPIN: 5152-3870

Author ID: 625589

Researcher ID: AAQ-7638-2021

ORCID: 0000-0002-9873-4832

**ЧЕКИНА Лариса Федоровна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогика и психология»  
*Тольяттинский государственный университет*  
445020, Россия, Тольятти, [chekina-67@mail.ru](mailto:chekina-67@mail.ru)

SPIN: 2877-4924

AuthorID: 661601

**ШИРОБОКОВ Сергей Николаевич**, кандидат педагогических наук,  
директор гуманитарно-педагогического института  
*Тольяттинский государственный университет*  
445020, Россия, Тольятти, [sshirob@yahoo.com](mailto:sshirob@yahoo.com)

SPIN: 6063-0952

AuthorID: 481807

ResearcherID: A-1332-2017

ORCID: 0000-0002-0278-0915

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность понятия «культура», раскрываются тенденции развития высшего образования, обосновывается сущностная и содержательная характеристика диалога культур в контексте подготовки конкурентоспособных выпускников в современном мире. В статье представлен эмпирический опыт Тольяттинского государственного университета, Гуманитарно-педагогического института в контексте интерпретации проектного управления, где была инициирована Программа гуманитарно-педагогического института на 2022–2030 гг. «Создание передовой педагогической школы», в основу которой положена концепция «Диалога культур». Авторы знакомят с Передовой педагогической школой (далее – ППШ), как платформой (полигоном) для внедрения и тиражирования образовательных технологий, лучших образовательных практик, которые ориентированы на разные категории потребителей: детей в детских садах и школах, их родителей, а также студентов и преподавателей. Данная статья включает в себя описание ключевой проблемы, которая определяет актуальность запуска программы гуманитарно-педагогического института, в рамках реализации федеральной «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р). Это разрыв между темпом обновления содержания образования и подготовкой педагогических кадров. Авторы описывают два кластера: экспериментально-образовательный и научно-образовательный кластер. В статье авторы акцентируют внимание на основных двух направлениях деятельности, где выделены два трека: создание педагогического кванториума «Академия талантов» и «Педагогический дизайн» – сервис методического и психолого-педагогического сопровождения онлайн-обучения.

**Ключевые слова:** высшее образование, диалог культур, конкурентоспособный специалист, культурологический подход, социализация личности.

## SOCIO-CULTURAL GROUNDS FOR TRAINING COMPETITIVE SPECIALISTS

© The Author(s) 2022

**IVANOVA Tatyana Nikolaevna**, Doctor of Sociology, Head of the Department  
of Journalism and Sociology  
*Togliatti State University*

445020, Russia, Togliatti, [IvanovaT2005@tlttsu.ru](mailto:IvanovaT2005@tlttsu.ru)

**KOZLOVA Anna Yuryevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Pedagogy and Psychology  
*Togliatti State University*

445020, Russia, Togliatti, [an.kozlova@tlttsu.ru](mailto:an.kozlova@tlttsu.ru)

**CHEKINA Larisa Fedorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Pedagogy and Psychology  
*Togliatti State University*

445020, Russia, Togliatti, [chekina-67@mail.ru](mailto:chekina-67@mail.ru)

**SHIROBOKOV Sergey Nikolayevich**, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Director of the Humanitarian Pedagogical Institute  
*Togliatti State University*

445020, Russia, Togliatti, [sshirob@yahoo.com](mailto:sshirob@yahoo.com)

**Abstract.** The article examines the essence of the concept of “culture”, reveals the trends in the development of higher education, substantiates the essential and meaningful characteristics of the dialogue of cultures in the context of training competitive graduates in the modern world. The article presents the empirical experience of Togliatti State University, the Humanities and Pedagogical Institute in the context of the interpretation of project management, where the Program of the Humanities and Pedagogical Institute for 2022-2030 was initiated. “Creation of an advanced pedagogical school”, which is based on the concept of “Dialogue of Cultures”. The authors introduce the Advanced Pedagogical School (hereinafter referred to as the PPSH) as a platform (testing ground) for the introduction and replication of educational technologies, best educational practices that are aimed at different categories of consumers: children in kindergartens and schools, their parents, teachers, as well as students and teachers. This article includes a description of the key problem that determines the relevance of launching the program of the Humanitarian Pedagogical Institute, within the framework of the implementation of the federal “Concept of training teachers for the education system for the period up to 2030” (Decree of the Government of the Russian Federation No. 1688-r dated June 24, 2022). This is a gap between the pace of updating the content of education and the training of teaching staff. The authors describe two clusters: experimental-educational and scientific-educational cluster. In the article, the authors focus on the main two areas of activity, where two tracks are highlighted: the creation of a pedagogical quantorium “Academy of Talents” and “Pedagogical Design” – a service of methodological and psychological and pedagogical support for online learning.

**Keywords:** higher education, dialogue of cultures, competitive specialist, cultural approach, socialization of personality.

## ВВЕДЕНИЕ

В Тольяттинском государственном университете в контексте проектного управления была инициирована Программа гуманитарно-педагогического института на 2022–2030 гг. «Создание передовой педагогической школы», в основу которой положена концепция «Диалога культур».

Передовая педагогическая школа (далее – ППШ) – это платформа (полигон) для внедрения и тиражирования образовательных технологий, лучших образовательных практик, которые ориентированы на разные категории потребителей: детей в детских садах и школах, их родителей, учителей и, конечно, наших студентов и преподавателей.

Ключевая проблема, которая определяет актуальность запуска программы, обозначена в федеральной «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р). Это разрыв между темпом обновления содержания образования и подготовкой педагогических кадров [1–9].

## МЕТОДОЛОГИЯ

Структура ППШ представлена двумя кластерами: Экспериментально-образовательный – педагогический кванториум «Академия талантов» и Научно-образовательный кластер – педагогический технопарк – пространство для разработки и внедрения педагогических технологий. Из всех направлений деятельности ППШ в качестве стратегических мы выделили 2 трека: создание педагогического кванториума «Академия талантов» и «Педагогический дизайн» – сервис методического и психолого-педагогического сопровождения онлайн-обучения.

Педагогический кванториум «Академия талантов» включает семь школ для обучающихся, которые мы позиционируем как школы притяжения талантов и ранней профориентации. Школы реализуют дополнительные образовательные программы, в том числе платные. За каждой кафедрой гуманитарно-педагогического института закреплена профильная школа. На данный момент запущены пять школ: языковая, куборо, логоскоп, социологическая, юного историка. В 2023 г. будут запущены еще две школы (перевода и креативных речевых практик, летняя медиашкола). Планируем охватывать ежегодно не менее 100 обучающихся.

«Академия талантов» – это платформа для реализации технологии дуальной подготовки студентов, реализации проектных инициатив, научно-исследовательской работы студентов (экспериментальная база для выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ), платформа для апробации лучших образовательных практик. Продукт данного проекта – концептуальная модель дуальной подготовки студентов в университетской среде на базе «Академии талантов», реализующей дополнительные образовательные программы

для учащихся. Концептуальная модель будет включать положения, регламентирующие организацию практической подготовки студентов: проведения практических занятий, распределенной практики, выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, проектной деятельности на базе «Академии талантов».

## РЕЗУЛЬТАТЫ

Эффект данного проекта на уровне института мы видим:

- в повышении качества подготовки студентов за счет реализации модели дуальной подготовки в университетской среде;
- в создании конкурентоспособных и привлекательных образовательных продуктов (программ дополнительного образования);
- в привлечении и удержании талантливой молодежи.

На уровне университета эффект проекта видим:

- в повышении удовлетворенности студентов качеством образования в вузе;
- в росте конкурентоспособности гуманитарно-педагогического образования за счет повышения его практической направленности;
- распространение положительного опыта интеграция проектной (предпринимательской) и образовательной деятельности.

На уровне региона и отрасли эффект проекта:

- создание инновационной площадки дуальной подготовки студентов;
- повышение вовлеченности социальных партнеров и работодателей в процесс реализации дуальной подготовки студентов;
- обеспечение гуманитарных отраслей кадрами с надпрофессиональными компетенциями.

Следующий проект, который мы выделяем как стратегический в программе ППШ, – это «Педагогический дизайн». Данный проект ориентирован на создание сервисов методического, психолого-педагогического сопровождения разработки и реализации образовательных продуктов (контентов) для онлайн-образования на основе современного педагогического дизайна. Еще один сервис – это сопровождение международной образовательной деятельности в рамках проекта Тольяттинского государственного университета «Росдистант 2.0».

Необходимость запуска проекта обусловлена следующими фактами:

- действующий регламент разработки контентов нуждается в изменении в соответствии с принципами современного педагогического дизайна;
- преподаватели не владеют технологиями педагогического дизайна;
- отсутствует система эффективного адаптивного обучения на основе анализа цифровых следов и образовательных поведений студентов;
- не осуществляются исследования в области онлайн-образования.



Проект будет осуществлять межкафедральная творческая группа. Продуктом будет система научно-методической поддержки онлайн-образования: начиная с исследования состояния действующих онлайн-курсов Росдистанта, сравнительных исследований международного опыта онлайн-образования, исследования в области социологии и методологии онлайн-образования, анализа цифровых следов и образовательных поведений студентов, потребностей преподавателей; далее на этапе проектирования онлайн-курса – методическое сопровождение выстраивания методологии курса с учетом закономерностей восприятия; на этапе сборки курса – методическое сопровождение преподавателя при оформлении, коррекции модулей онлайн-курса; на этапе реализации онлайн-курсов – методическое сопровождение преподавателей в выборе тактики взаимодействия с обучающимися в соответствии с их потребностями и особенностями учебного поведения.

Эффект проекта на уровне института мы видим:

- в создании конкурентоспособных и привлекательных образовательных продуктов (контенты);
- в повышении качества подготовки студентов.

На уровне университета (как проект меняет университет в целом):

- повышение удовлетворенности студентов качеством образования в вузе; снижение уровня отчисления студентов;
- расширение географии поступающих студентов;
- трансляция лучших образовательных практик преподавателей по созданию образовательных продуктов.

На уровне региона и отрасли:

- создание системы эффективного адаптивного онлайн-обучения на основе анализа цифровых следов и образовательных поведений студентов;
- исследования в области качества онлайн-образования.

Программа и выделенные нами два стратегических проекта имеют влияние на семь политик и три стратегических проекта ТГУ. А именно, решают задачи образовательной политики, политики в области инноваций, молодежной политики, политики управления человеческим капиталом, а также кампусной и инфраструктурной политики, политики в области открытых данных и влияют на решение задач стратегических проектов «Росдистант 2.0», «Генерация инноваций».

Таким образом, реализация программы и двух стратегических проектов выведет на новый качественный уровень систему подготовки педагогических кадров и процесс разработки контентов третьего уровня, что позволит достичь результатов целевой модели университета.

В контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского процесс овладения культурой происходит через обучение. Обучение в широком смысле, по мнению автора, – это и есть процесс овладения культурой. Только через обучение субъект присваивает культурные формы поведения, типы деятельности. Взрослые уже впитали дух культуры и теперь способны передать его подрастающему поколению. Взрослый выступает посредником между идеальными формами культуры и ребенком. Именно в процессе обучения ребенок (субъект) присваивает общественно-исторический опыт, накопленный человечеством [10, с. 86].

Процесс социализации личности рассматривается в двух взаимных аспектах. Во-первых, изучаются связи между детским опытом и поведением взрослой личности, характерные для определенной культуры (психоаналитический подход). Во-вторых, выявляются ключевые «темы» культуры, освоение которых обуславливает формирование особых личностных черт (традиция сравнительного изучения цивилизаций, Ф. Ницше, О. Шпенглер).

Сходства и различия культурных феноменов в этих рамках трактуется в терминах «базовая структура лич-

ности», «модальная личность», «национальный характер», рассматриваемых как устойчивые системы личностных черт, специфичные для определенной культуры. Этот подход тесно связан с идеями когнитивизма, акцентирующими значимость познавательных процессов в культуре.

#### ВЫВОДЫ

Таким образом, постулируется, что источником изменчивости в культуре являются люди, и что по тем или иным причинам каждый человек создает что-то, чего до него не было. Креативная деятельность людей, порождающая культурные изменения, с большим трудом поддается управлению и подавлению и даже практически не зависит от индивидуальной мотивации.

Эволюционный процесс культурного изменения уподобляется развитию логических суждений на базе набора аксиоматических пропозиций. Культурное разнообразие строго ограничено логическими законами отбора и сочетания имеющихся идей национальных конфигураций. Источник новшества усматривается не в комбинаторике символов и значений, а в «экспериментировании» людей с реальными объектами и отношениями.

Рассмотренный культурологический подход является методологически основополагающим при оценке качества подготовки специалиста в вузе. Реализация такой политики зависит напрямую от подготовки конкурентоспособных специалистов в современном мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Касьяник Е. Л. *Современные подходы к профессионализму инженерно-педагогических кадров в условиях подготовки кадров для инновационных производств // Теория и методика профессионального образования. 2017. № 4-1. С. 200-207.*
2. Итинсон К. С. *Развитие системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в электронной среде // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 18-20.*
3. Волобуева Т. Б. *Научно-педагогический кластер непрерывного профессионального образования педагогических кадров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 4 (41). С. 17-23.*
4. Колобова Е. А., Малецкий Р. В., Чигирева И. В., Полянская Н. А. *Анализ информационных процессов подсистемы управления подготовкой научно-педагогических кадров в аспирантуре в составе информационной системы вуза // Вестник НГИЭИ. 2017. № 8 (75). С. 15-25.*
5. Каримзода М. Б. *Использование мировых и национальных современных прогрессивных педагогических достижений в процессе подготовки педагогических кадров // Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогика и психологии, методика преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. 2020. № 4 (4). С. 289-293.*
6. Писаренко Д. А. *Философские основания проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 146-149.*
7. Трофимова Г. И., Черемисина В. Г. *Тьюторские технологии в развитии профессиональных компетентностей руководящих и педагогических кадров // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 8 (16). С. 811-817.*
8. Бедрачук И. А. *К вопросу о приоритетах и инструментах кадровой политики регионального университета // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2021. № 4 (67). С. 5-10.*
9. Петрук Г. В. *Методические аспекты оценки качества профессорско-преподавательского состава университета // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 289-291.*
10. Чекина Л. Ф. *Психология развития: Учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань», 2022. 208 с.*

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests

Received date: 13.12.2022

Revised date: 22.12.2022

Accepted date: 26.12.2022

УДК 159.9.07

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_09



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

© Автор(ы) 2022

**ЧЕРЕМИСКИНА Ирина Игоревна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры философии и юридической психологии  
*Владивостокский государственный университет*  
690014, Россия, Владивосток, [irina-cheremiski@mail.ru](mailto:irina-cheremiski@mail.ru)

SPIN: 456-5420

AuthorID: 721029

ORCID: 0000-0003-4201-1990

**АНДРЕЕВА Ольга Владимировна**, кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии и юридической психологии  
*Владивостокский государственный университет*  
690014, Россия, Владивосток, [andreevamsun@mail.ru](mailto:andreevamsun@mail.ru)

SPIN: 6848-0098

AuthorID: 1038722

ORCID: 0000-0003-0975-0126

ScopusID: 57224935646

**Аннотация.** Тема взаимоотношений родителей и подростков является одной из самых значимых в подростковой психологии. Влияние родителей на подростка многопланово: оно касается эмоциональной, поведенческой сферы ребенка, а также формирования его личности, в целом. Переживаемые подростком чувства способны инициировать широкий диапазон неблагоприятных проявлений в поведении, которые могут отрицательно отражаться на развитии подростка, на формировании его личности. Данное исследование посвящено исследованию актуальной проблемы – тревожности подростков и ее взаимосвязи с отношением родителей к ним. Цель данного исследования – выявление взаимосвязи между типами родительского отношения и тревожностью у подростков. В качестве методов исследования были использованы психологические методы сбора информации (шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), «Детско-родительские отношения подростков» (по П.В. Трояновской), «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина); а также – методы статистической обработки эмпирических данных. *Результаты* исследования показали, что возникновение тревожности подростков может быть следствием увеличения контроля родителей над подростками, проявления авторитарной позиции по отношению к подросткам, несоответствия родительских воспитательных позиций. Понимающая, принимающая и адекватная родительская позиция может снижать уровень тревожности подростков. Отсутствие проявлений тревожности может указывать на гармоничные взаимоотношения между родителями и подростками. Исследование показало, что в исследуемой группе подростков и их родителей выявилось положительное отношение родителей к подросткам, что способствовало низкой тревожности последних.

**Ключевые слова:** тревожность, подростковый возраст, детско-родительские отношения, воспитание, тревожность подростков, отношение отцов, отношение матерей, родители, самооценочная тревожность, тип родительского отношения.

## RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL ATTITUDES AND ANXIETY IN ADOLESCENTS

© The Author(s) 2022

**CHEREMISKINA Irina Igorevna**, PhD in Psychology, associate professor  
at the Department of Philosophy and Legal Psychology  
*Vladivostok State University*  
690014, Russia, Vladivostok, [irina-cheremiski@mail.ru](mailto:irina-cheremiski@mail.ru)

**ANDREEVA Olga Vladimirovna**, PhD in Philosophy, associate professor  
at the Department of Philosophy and Legal Psychology  
*Vladivostok State University*  
690014, Russia, Vladivostok, [andreevamsun@mail.ru](mailto:andreevamsun@mail.ru)

**Abstract.** The theme of the relationship between parents and adolescents is one of the most significant in adolescent psychology. The influence of parents on a teenager is multifaceted: it concerns the emotional, behavioral sphere of the child, as well as the formation of his personality, in general. Feelings experienced by a teenager can initiate a wide range of adverse manifestations in behavior that can adversely affect the development of a teenager, the formation of his personality. This study is devoted to the study of an urgent problem - adolescent anxiety and its relationship with the attitude of parents towards them. The aim of the study was to identify the relationship between types of parental attitudes and anxiety in adolescents. The research methods were psychological methods of collecting information (a scale of personal anxiety (A.M. Parshioners), “Child-Parent Relationships of Adolescents” (according to P.V. Troyanovskaya), “Questionnaire of Parental Attitude” by A.Ya. Varga, V.V. Stolín); as well as methods of statistical processing of empirical data. The results of the study showed that the occurrence of anxiety in adolescents may be the result of increased parental control over adolescents, manifestations of an authoritarian position towards adolescents, inconsistencies in parental educational positions of parents. An understanding, accepting and adequate parental position can reduce the level of adolescent anxiety. The absence of manifestations of anxiety may indicate a harmonious relationship between parents and adolescents. The study showed that in the study group of adolescents and their parents, a positive attitude of parents towards adolescents was revealed, which contributed to the low anxiety of the latter

**Keywords:** anxiety, adolescence, parent-child relationships, upbringing, adolescent anxiety, fathers' attitudes, mothers' attitudes, parents, self-esteem anxiety, type of parental attitude.

### ВВЕДЕНИЕ

Отношение матерей и отцов к ребенку порождают разнообразные феномены диады «родитель – ребенок» на индивидуально-психологическом и социально-пси-

хологическом уровнях, что инициирует широкий диапазон исследований [1; 2; 3; 4; 5]. Родители являются первой социальной средой развития ребенка, которая обеспечивает удовлетворение практически всех его по-

требностей, в том числе в любви и привязанности, в безопасности и защите [6]. Согласно классическим теориям З. Фрейда, А. Фрейд, Э. Эриксона, К. Хорни, А. Адлера развитие ребенка непосредственно связано с отношением к ним их родителей и влиянием родительской позиции на развитие ребенка [7; 8; 9]. Переживания ребенка в детстве, связанные с отношением к ним родителей влияют на формирование взрослой личности [10; 11; 12; 13].

Одним из главных моментов, создающих гармонически развитую личность ребенка, считаются воспитательные позиции родителей, определяющие общий стиль воспитания. А.С. Спиваковская, А.Я. Варга выделяют определенные типы отношений родителей к детям, основанные на некоторых факторах: факторах родительского контроля и техники поддержания дисциплины, эмоциональных контактов, любви и принятия, последовательность действий, авторитарность или авторитетность родителей, сотрудничество, конфликтность, эмоциональная дистанция [14; 15]. Эти факторы могут строиться на положительном или негативном эмоциональном отношении родителей к ребенку. [14; 15]. На основе указанных факторов А.Я. Варга выделяет следующие типы отношения родителей к ребенку: принятие-отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник [16]. Подростковый возраст можно назвать самым трудным и острым периодом в отношениях между родителями и детьми. Многие родители испытывают сложности в воспитании подростка и нуждаются в психологической и просветительской поддержке в отношении того, на чем должны быть основаны отношения с ребенком. Современные условия развития личности достаточно противоречивы и насыщены массой неоднозначных факторов. Повышенная агрессивность окружающей среды и стремительное социальное расслоение, изменение требований к когнитивным и коммуникативным процессам человека провоцируют эмоциональные нарушения, в ряду которых тревожность занимает особое место. Высокий уровень тревожности в подростковом возрасте часто сопровождается снижением настроения, потерей надежды и социальной изоляцией и может приводить к аутоагрессивному поведению, суицидальным мыслям и намерениям, злоупотреблению алкоголем и наркотиками, снижению успеваемости в школе. Опираясь на позицию ряда авторов, включая классиков Д.Б. Эльконина, А.Е. Личко, Л.С. Выготского, изучающих особенности подросткового возраста, можно сказать, что подростковый период – это сложное время как для самого подростка, так и для окружающих его людей [17; 18; 19; 20; 21; 22]. Сосредоточенность на себе, возникновение чувства взрослости, подражание взрослым, формирование самосознания, самооценки, интерес к противоположному полу, духовное развитие и взаимоотношение с родителями являются основными процессами подросткового возраста. Подростки сталкиваются с достаточно быстрыми изменениями, к которым они не всегда готовы, и это может провоцировать состояние тревожности.

В подростковом возрасте максимальное значение приобретает отношение родителей к подросткам. А.Б. Бабаева и Л.Б. Бахтигулова в своих статьях указывают на прямую связь между отношениями родителей и тревожностью подростков, связанную с родительским контролем и проявлением гиперопеки, воспитательным процессом родителей и взаимоотношениями между родителями и подростками [23; 24]. Исходя из вышеописанных обстоятельств особую актуальность представляют полученные в ходе данного исследования результаты, которые могут расширить имеющиеся на сегодняшний день представления о специфике взаимоотношений между родителями и подростками, и их влиянии на тревожность в подростковом возрасте. Новизна полученных данных обусловлена проведенным сопоставлением представлений родителей о типе их отношения к соб-

ственным детям и представлений детей об отношении к ним родителей, так как исследователи чаще обращаются к оценке отношений только одной из сторон [25; 26; 27]. Полученные расхождения в представлениях матери и самого подростка могут стать отдельным предметом анализа в рамках семейной психологии и семейного консультирования.

#### МЕТОДОЛОГИЯ

Предмет исследования – отношение родителей как фактор тревожности подростков в контексте психологического консультирования. Эмпирическое исследование проводилось в одной из среднеобразовательных школ г. Владивостока. В исследовании приняли участие 55 школьников – ученики 8-х и 9-х классов, 27 юношей и 28 девушек в возрасте 13–15 лет, и их родители – 54 матери и 27 отцов.

Для определения уровня тревожности подростков на первом этапе исследования была применена шкала личностной тревожности для учащихся 13–16 лет (А.М. Прихожан) [28]. Для того, чтобы получить возможность построить картину взаимоотношений родителей и подростков на втором этапе исследования использовалась методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) по П.В. Трояновской, которая позволяет выяснить наиболее полную и дифференцированную картину отношения родителей к подросткам с точки зрения самих подростков [16]. С целью исследования отношения родителей к детям на третьем этапе использовалась методика «Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина [16]. Этот опросник позволил выявить то, как описывает свое отношение к подростку, свои воспитательные методы сам родитель. Расчет корреляционной связи между показателями проводился с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена, который позволяет выявить связь с учетом силы и направления для измерений, проведенных не только в интервальной, но и в ранговой шкале, что обеспечивает его релевантность нашему исследованию.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты первого этапа эмпирического исследования с использованием методики «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан показали, что подростки демонстрируют уровень чрезмерного спокойствия, Таблица 1.

Таблица 1 – Данные оценки тревожности у школьников по методике «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан

Уровни личностной тревожности подростков	Показатели				
	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Магическая тревожность	Общая тревожность
Чрезмерное спокойствие	23	29	24	43	32
Соответствует норме	25	22	26	10	18
Несколько завышена	5	4	4	2	5
Явно завышена	1	-	1	-	-
Очень высокая	1	-	-	-	-

Таким образом, в большинстве своем исследуемые подростки характеризуются как эмоционально благополучные: им свойственны оптимальное проявление тревожности, адекватный уровень критичности относительно школьного обучения и жизненных ситуаций. Второй этап исследования был направлен на изучение отношения родителей к детям глазами подростков. Подростки оценивали отношение матерей и отцов к ним. По результатам исследования были сделаны выводы по каждому блоку шкал. По первому блоку методики «Детско-родительские отношения подростков» П.В. Трояновской (ДРОП), описывающему эмоциональное отношение родителей к подросткам, можно сказать, что большинство подростков оценивают отношение к ним матерей на среднем и высоком уровнях. По их мнению, матери проявляют к ним любовь и внимание, понимают их чувства и состояния, сопереживают им в разных жизненных ситуациях. Уровень эмоциональной дистанции между матерями и подростками школьники



оценивают как низкий и средний, что указывает на качественную эмоциональную связь с матерями. Блок шкал, описывающий особенности общения и взаимодействия, говорит о том, что большая часть подростков оценивает сотрудничество с матерями на среднем уровне, а конфликтность в основном на низком и среднем уровнях. Принятие решений и поощрение автономности подростки оценивают на среднем и высоком уровнях, что указывает на демократичность матерей по отношению к подросткам и готовность матерей быть с ними в диалоге, передавая ответственность подростку за те действия и поступки, которые они совершают. При этом высокий уровень поощрения автономности говорит о том, что матери стараются контролировать подростков в некоторых ситуациях. В блоке контроля подростки оценивают мониторинг и контроль на среднем и высоком уровнях со стороны матерей. При этом требовательность и авторитарность матерей подростки оценивают на низком и среднем уровнях, что может указывать на декларируемость большинства требований со стороны матерей. Подростки считают, что матери удовлетворяют их потребности в эмоциональной сфере, они получают от матерей достаточно заботы и ласки. При этом реализацию наказания со стороны матерей они оценивают на среднем уровне и считают, что матери проявляют адекватную реакцию в плане наказания за неприемлемое поведение. По блоку противоречивости воспитательных позиций матерей, подростки оценивают непоследовательность и неуверенность матерей в плане воспитания на среднем уровне. Согласно дополнительному блоку шкал, направленных на выявление адекватности образа ребенка, подростки демонстрируют средний уровень, что указывает на то, что матери в целом принимают их такими, какие они есть, но при этом хотели бы видеть своих детей более успешными и более способными. Отношения в семье матерей к отцам подростки оценивают на среднем уровне: считают, что матери хорошо взаимодействуют с отцами и доброжелательны к ним. Удовлетворение потребностей и общую удовлетворенность отношениями с матерями подростки оценивают на среднем уровне: считают, что матери в целом удовлетворяют их материальные потребности и потребности в информации. Подростки считают воспитательную позицию матерей по отношению к ним адекватной. При этом считают, что матери бывают по отношению к ним слишком навязчивы и проявляют очень большую опеку. Взаимопонимание с матерями подростки оценивают, как положительное. С целью установления взаимосвязей между типами отношения матерей к подросткам и показателями тревожности у подростков был произведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена. Для обработки статистических данных мы использовали программу SPSS 20.0 (Таблица 2).

Таблица 2 – Результаты расчета коэффициента ранговой корреляции по Ч. Спирмену

Показатели тревожности у подростков	Типы отношения матерей к подросткам				
	Школьная тревожность	авторитарность (r = 0,386)		неадекватность образа ребенка (r = 0,365)	общая удовлетворенность отношениями (r = -0,307)
Самооценочная тревожность	конфликтность (r = 0,302)	авторитарность (r = 0,395)	непоследовательность (r = 0,394)	неадекватность образа ребенка (r = 0,483)	общая удовлетворенность отношениями (r = -0,491)
Межличностная тревожность	авторитарность (r = 0,364)		непоследовательность (r = 0,411)	неадекватность образа ребенка (r = 0,409)	общая удовлетворенность отношениями (r = -0,422)
Магическая тревожность	неадекватность образа ребенка (r = 0,340)				
Общая тревожность	авторитарность (r = 0,365)		непоследовательность (r = 0,333)	неадекватность образа ребенка (r = 0,414)	общая удовлетворенность отношениями (r = -0,353)

По результатам корреляционного анализа наибольшее количество связей выявлено в отношении самооценочной тревожности подростков. Когда матери проявляют

ую низкую конфликтность по отношению к подросткам, поддерживают их интересы, проявляют последовательность в стиле воспитания, в отношении запретов и поощрений, дают возможность подросткам отстаивать свою позицию в вопросах столкновения интересов, подростки спокойны в проявлении негативных оценок к ним со стороны других людей, они не испытывают состояние тревоги и внутреннее напряжение.

Анализируя данные о представлениях подростков об отношении к ним отцов, полученные с помощью методики «Детско-родительские отношения подростков» в первом блоке шкал об особенностях эмоциональных отношений родителей и подростков, последние оценивают отношение к ним отцов как принимающее и эмпатичное. Они демонстрируют средний и высокий уровень по этим шкалам. Эмоциональную дистанцию с отцами подростки воспринимают как невысокую, что говорит о том, что подростки прислушиваются к отцам. Подростки оценивают сотрудничество и конфликтность с отцами на низком и среднем уровнях. Принятие решений и поощрение их автономности подростки оценивают на среднем и высоком уровне. Результаты блока контроля говорят о том, что подростки оценивают требовательность, контроль и авторитарность со стороны отцов на среднем и высоком уровнях. Они считают требования отцов обоснованными, при том что отцы ожидают от них большей ответственности. Уровень контроля отцов по отношению к подросткам они оценивают, как средний, и признают авторитарность отцов на среднем уровне. Они считают, что отцы не берут на себя доминирующую роль, не стараются подавлять инициативу подростков и жестко руководить ими. Реализацию наказания подростки оценивают на среднем уровне, считая, что отцы не намерены терпеть их неприемлемое поведение, и за все нарушения установленных правил подростки должны нести ответственность. При этом подростки высоко оценивают поощрение со стороны отцов, считая, что отцы не скупятся на похвалу и поощрения. Противоречивость воспитания в четвертом блоке шкал подростки оценивают на среднем уровне. Они считают, что отцы в целом последовательны в своих воспитательных позициях, но считают отцов более авторитетными в некоторых вопросах, чем матерей. В пятом блоке шкал, где подростки оценивали отношение отцов к матерям, проявлено положительное отношение отцов к матерям. Искажение образа ребенка подростки оценивают на среднем и низком уровнях. Подростки считают, что отцы принимают их, но в то же время хотят видеть их более способными и более успешными. При этом подростки высоко оценивают качество удовлетворения своих материальных потребностей, потребности во внимании, потребности в безопасности со стороны отцов. Общая удовлетворенность взаимоотношений подростков с отцами оценивается на среднем уровне: считают, что отцы удовлетворяют не только материальные, но и эмоциональные потребности. С целью установления взаимосвязей между типами отношения отцов к подросткам и показателями тревожности у подростков нами также был произведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена, Таблица 3.

Таблица 3 – Результаты расчета коэффициента ранговой корреляции по Ч. Спирмену

Показатели тревожности у подростков	Типы отношения отцов к подросткам		
	Самооценочная тревожность	конфликтность (r = 0,361)	авторитарность (r = 0,347)

Результаты корреляционного анализа указывают на то, что наибольшее количество связей выявлено в отношении самооценочной тревожности подростков. Демонстрируя подросткам низкую конфликтность при столкновении интересов подростков и отцов, отцы дают

подросткам возможность учиться самостоятельно, отстаивать свои интересы, брать на себя ответственность и принимать решения. Чувствуя со стороны отца доверие, поддержку, дружеское отношение, подростки не испытывают состояние тревожности, они готовы к преодолению препятствий и трудностей, чувствуют уверенность в себе.

На третьем этапе исследования с помощью методики (ОРО) «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина было выявлено отношение родителей к детям. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что матери оценивают свое отношение к подросткам на высоком уровне принятия, тем самым выражают положительное отношение к своим детям. Большая часть матерей оценивают на высоком уровне свой интерес к тому, чем занимаются их дети, чем увлекаются. Основная часть матерей оценивает на среднем уровне свое сосуществование с детьми, что может говорить о том, что матери принимают своих детей, но при этом могут устанавливать дистанцию с подростками. Матери оценивают контроль над подростками на среднем и низком уровнях. Отношение к неудачам детей матери оценивают на низком уровне, что говорит о том, что матери не считают своих детей неудачниками и верят в них. С целью установления взаимосвязей между представлениями подростков о типах отношения матерей к ним и типами родительского отношения матерей к подросткам был произведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена, Таблица 4.

Таблица 4 – Результаты расчета коэффициента ранговой корреляции по Ч. Спирмену

Представление подростков о типах отношения матерей к ним	Типы родительского отношения матерей к подросткам	
	Принятие	Отношение к неудачам ребенка
Конфликтность	( $r = -0,331$ )	–
Мониторинг	–	( $r = 0,342$ )
Удовлетворение потребностей	( $r = 0,327$ )	–

По результатам анализа можно увидеть, что существует слабая отрицательная взаимосвязь между принятием матерей (отношение матерей к подросткам) и конфликтностью матерей (как подростки оценивают отношение матерей к ним). Это может говорить о том, что совпадение интересов, взглядов между матерями и подростками приводит к низкому уровню конфликтности между ними. Подростки чувствуют принятие матерей и тем самым выше оценивают отношения с матерями как бесконфликтное взаимодействие. Слабая положительная взаимосвязь между отношением матерей к неудачам подростков и мониторингу со стороны матерей (как подростки оценивают отношение матерей к ним) может указывать на то, что, если матери начинают обращать внимание на неудачи ребенка, подростки начинают замечать повышенный интерес матерей к их делам и увлечениям. Существование слабой взаимосвязи между принятием матерей (отношение матерей к подросткам) и удовлетворением потребностей подростков (как подростки оценивают отношение матерей к ним) может говорить о том, что, чем выше матери принимают своих детей, тем больше подростки считают, что матери удовлетворяют их потребности. Существование малого количества взаимосвязей между показателями типов родительского отношения матерей к подросткам и представлениями подростков о типах отношения матерей к ним говорит о том, что матери не совсем объективно оценили свое отношение к подросткам.

Анализируя результаты исследования, можно сказать, что отцы полностью оценивают свое отношение с детьми как принимающее, тем самым показывают са-

мый высокий уровень отношения к ним. Большинство отцов оценивают свое общение с детьми на среднем уровне, что может указывать на то, что отцам трудно быть с детьми на равных. Также большая часть отцов показала средний уровень сосуществования с подростками и средний уровень контроля над подростками. Своё отношение к неудачам ребенка отцы оценили на самом низком уровне. Для установления взаимосвязей между представлениями подростков о типах отношения отцов к ним и типами родительского отношения отцов к подросткам, также был произведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена, Таблица 5.

Таблица 5 – Результаты расчета коэффициента ранговой корреляции по Ч. Спирмену

Представление подростков о типах отношения отцов к ним	Типы родительского отношения отцов к подросткам				
	Принятие	Кооперация	Смѣло	Контроль	Отношение к неудачам ребенка
Принятие	( $r = 0,322$ )	( $r = 0,347$ )	( $r = 0,306$ )	( $r = 0,422$ )	( $r = 0,438$ )
Знание	( $r = 0,339$ )	( $r = 0,342$ )	( $r = 0,318$ )	( $r = 0,470$ )	( $r = 0,469$ )
Эмоциональная дистанция	( $r = 0,411$ )	( $r = 0,386$ )	( $r = 0,379$ )	–	( $r = 0,394$ )
Сотрудничество	( $r = 0,605$ )	( $r = 0,594$ )	( $r = 0,559$ )	( $r = 0,464$ )	( $r = 0,504$ )
Принятие решений	( $r = 0,485$ )	( $r = 0,535$ )	( $r = 0,484$ )	( $r = 0,435$ )	( $r = 0,467$ )
Расширение автономности	( $r = 0,393$ )	( $r = 0,387$ )	( $r = 0,347$ )	–	–
Мониторинг	( $r = 0,449$ )	( $r = 0,394$ )	( $r = 0,421$ )	( $r = 0,349$ )	( $r = 0,349$ )
Особенности поощрения	( $r = 0,509$ )	( $r = 0,469$ )	( $r = 0,471$ )	( $r = 0,368$ )	( $r = 0,379$ )
Непоследовательность	–	–	–	( $r = 0,360$ )	–
Удовлетворение потребностей	( $r = 0,460$ )	( $r = 0,446$ )	( $r = 0,441$ )	–	–
Доброжелательность к супругу/супруге	( $r = 0,468$ )	( $r = 0,404$ )	( $r = 0,425$ )	( $r = 0,374$ )	–
Общая удовлетворенность отношениями	( $r = 0,521$ )	( $r = 0,505$ )	( $r = 0,471$ )	( $r = 0,416$ )	( $r = 0,529$ )

В результате анализа выявлено, что практически все показатели типов родительского отношения отцов коррелируют с представлением подростков о типах отношения отцов к ним на высоком уровне положительной взаимосвязи. Это может говорить о том, что отцы более объективно оценили свое отношение к подросткам, чем матери. Отцы оценивают своих детей реалистично. Считают свое отношение к подросткам принимающим, проявляют искренний интерес к детям, поощряют самостоятельность, осуществляют адекватный контроль над подростками, верят в своих детей. Это проявляется во взаимосвязи с представлением подростков о типах отношения отцов к подросткам. Подростки считают отцов принимающими их, проявляющими к ним дружеское отношение, качество эмоциональных связей оценивают как положительное. Подростки удовлетворены отношениями с отцами.

#### ОБСУЖДЕНИЕ

Использованные в исследовании методы и методики являются наиболее часто используемыми для изучения данного предмета, описанные эмпирические результаты в целом соотносятся с имеющимися по данной проблеме, многие авторы описывают связь между типом семейного воспитания и тревожностью подростков [23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31]. Ю.В. Сорокопуд и О.А. Матвеева указывают на то, что авторитарная и доминантная позиция родителей является значимым фактором высокой тревожности подростков – полученные нами значения корреляционных связей позволяют говорить о подтверждении выводов, сделанных авторами на основе теоретического анализа и психологического моделирования. В тоже время А.Ж. Кубеев, А.Л. Линтварев и В.Ю. Еремеев указывают на наличие связи между низким контролем со стороны родителей и высокой тревогой школьников, однако в своем исследовании указанные авторы опирались на данные оценки родителями своего отношения к подросткам, как было показано в нашем исследовании, матери склонны идеализировать свое отношение к ребенку и целесообразнее было изучить и представление о типе отношения к ребенку в представлении его самого.

Полученные нами в исследовании данные соотносятся с рекомендациями, которые дают в своей работе А.Б. Бабаева и О.В. Дувалина [23]. Они указывают на необходимость предоставления подросткам большей свободы со стороны родителей, ведь, по их мнению, гиперконтроль со стороны родителей является основным



путем получения тревожности. Такой тип воспитания, по мнению авторов, имеет далеко идущие последствия – в будущем такие подростки становятся инфантильными, несамостоятельными и неуверенными в себе. Мы наглядно показали, что низкая выраженность полноты и непрерывности власти, а также интенсивности конфликтов в отношении к ребенку со стороны обоих родителей является значимым фактором его спокойствия во всех сферах жизнедеятельности. Мы считаем, что полученные данные могут использоваться как научное обоснование рекомендаций родителям со стороны психологов, работающих в учебных и внеучебных учреждениях.

#### ВЫВОДЫ

Анализ результатов исследования показал, что когда матери проявляют низкую конфликтность по отношению к подросткам, поддерживают их интересы, позволяют им самовыражаться, проявляют последовательность в стиле воспитания, в отношении запретов и поощрений, дают возможность подросткам отстаивать свою позицию в вопросах столкновения интересов, это может привести к снижению самооценочной тревожности подростков. В этом случае подростки чувствуют поддержку, любовь и заботу со стороны матерей. Они спокойны в проявлении негативных оценок к ним со стороны других людей, эмоциональное состояние устойчиво, подростки не испытывают состояния тревоги и внутреннее напряжение. Анализ взаимосвязи между показателями тревожности подростков и отношением к ним их отцов позволяет нам сказать о том, что показатель самооценочной тревожности подростков может быть ниже, если отцы будут проявлять к подросткам доверие, поддержку, дружеское отношение, снижать уровень контроля и неприкосновенность своей власти, давать возможность подросткам отстаивать свои интересы.

Представление матерей об их отношении к подросткам связано с принятием своих детей, признанием их индивидуальности. Неудачи своих детей матери считают случайными и всегда верят в подростков. Считают, что осуществляют оптимальный контроль за подростками. Матери стараются быть ближе к детям, могут предоставлять подросткам заботу, проявляют искренний интерес к детям, высоко оценивают способности подростков, поощряют самостоятельность и инициативу подростков, стараются быть с ними на равных. Отцы считают, что полностью принимают своих детей. Уважают их, проводят с подростками большое количество времени. Неудачи детей отцы считают случайными. Могут ослаблять контроль и предоставлять подростку необходимую свободу действия. Отцы удовлетворяют потребности подростков, находясь с подростками в сотрудничестве. Проявляют интерес к подросткам, высоко оценивают их способности.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что оценка совпадений и расхождений оценок взаимосвязей между показателями типов родительского отношения отцов и матерей к подросткам и представлениями подростков о типах отношения родителей к ним показала расхождение этих оценок. Можно сказать, что матери оценили свое отношение к подросткам идеалистически, так как количество взаимосвязей оказалось на низком уровне, что говорит о том, что матери несколько завысили свою оценку отношения к детям по сравнению с представлениями подростков об отношении к ним матерей. Отцы, в отличие от матерей, оценили свое отношение к подросткам более объективно, что говорит о большом количестве взаимосвязей между представлением подростков об отношении к ним отцов и о типе отношений отцов к подросткам. По результатам эмпирического исследования можно констатировать, что для обеспечения комфортных переживаний подростков, родители должны стремиться доверять своим детям, поддерживать их, давать детям возможность проявлять свою индивидуальность и самостоятельность. Родители должны обеспечивать подросткам уверенность в том, что ро-

дители на стороне подростков и всегда поддерживают их. Возникновение тревожности подростков и ее связи с отношением к ним их родителей, может быть следствием увеличения контроля родителей над подростками, проявления авторитарной позиции по отношению к подросткам, несоответствия родительских воспитательных позиций родителей. Понимающая, принимающая и адекватная родительская позиция снижает уровень тревожности подростков. Отсутствие проявлений тревожности говорит о гармоничных взаимоотношениях между родителями и подростками.

Психологическое консультирование родителей тревожных подростков может являться помощью для родителей в создании благоприятных взаимоотношениями между родителями и подростками с целью оптимизации эмоционального состояния их детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Li M., Gong H. Spare the rod, spoil the child. Predictive effects of parental adult attachment on adolescent anxiety: The mediating role of harsh parenting // *Journal of Affective Disorders, China*, 2022. - С. 107-112
2. Okunlola O., Gesinde A., Odukoya A. Parenting styles and self-esteem of adolescents: a systematic review // *Proceedings of INTCESS 2020. 7th International Conference on Education and Social Science*, 2020. С. 1341-1347.
3. Mandal K., Das K., Datta K., Chowdhury S. R., Datta S. Study to determine the relationship between parenting style and adolescent self-esteem // *Nurs. Sci.* - 2021. - №3. - С. 112-117.
4. Cole L. M., Maliakkal N. T., Jeleniewski S. A., Cohn E. S., Rebellon C. J. Van Gundy K. T. The Differential Effects of Parental Style on Parental Legitimacy and Domain Specific Adolescent Rule-Violating Behaviors - *Journal of Child and Family Studies*, 2021. - № 30. - С. 1229-1246.
5. Badr H. E., Naser J., Al-Zaabi A., Al-Saeedi A., Al-Munefi K., Al-Houli S., Al-Rashidi D. Childhood maltreatment: A predictor of mental health problems among adolescents and young adults - *Child Abuse & Neglect*. -2018. - № 80. - С. 161-17.
6. Фомина Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений // Л. К. Фомина // *Молодой ученый*, 2014. - № 2 (61). - С. 704-707.
7. Эриксон Э. *Детство и общество* / Э. Эриксон. - Санкт-Петербург: Питер, 2020. - 448 с.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты: пер. с англ. / Т. Е. Шапошникова / К. Хорни. - Санкт-Петербург.: Питер, 2019. - 240 с.
9. Freud S. *Three Essays on the Theory of Sexuality*. - New-York: Verso. - 2017. - 208 с.
10. Steele E. H., McKinney C. Emerging adult psychological problems and parenting style: Moderation by parent-child relationship quality // *Personality and Individual Differences*. - 2019. - № 146. - С. 2019-20.
11. Kang J., Guo H. The effects of authoritative parenting style on young adult children's prosocial behaviour: the mediating role of emotion-regulation // *China Journal of Social Work*. - 2022. - №15. - С. 162-177.
12. Fagan A. A. Child maltreatment and aggressive behaviors in early adolescence // *Evidence of moderation by parent/child relationship quality. Child Maltreatment*. - 2020. - № 25(2). - С. 182-191.
13. Hayek J., Tuani M., Schneider F., Vries H. Parenting style as longitudinal predictor of adolescents' health behaviors in Lebanon. // *Health Education Research*. - 2021. - № 36. - С. 100-115.
14. Спиваковская А. С. Как быть родителями. О психологии родительской любви / А. С. Спиваковская. - М.: Педагогика, 1986. - 160 с.
15. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Москва, 1986. - 206 с.
16. Райгородский Д. Я. *Практическая психодиагностика (методики и тесты)* / Д. Я. Райгородский - Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2001. - 672 с.
17. Эльконин Д. Б. *Психическое развитие в детских возрастах* // Д. Б. Эльконин. - М.: Институт практической психологии, 1997. - 416 с.
18. Выготский Л. С. *Вопросы детской психологии* / Л. С. Выготский. - М.: Перспектива, 2018. - 224 с.
19. Магомедова А. М. *Подростковый возраст. Особенности развития психики подростка* / А. М. Магомедова // *Мировая наука*. - 2020. - № 3. - С. 305-308.
20. Летунова А. Л. Особенности общения современных подростков со сверстниками / А. Л. Летунова, Г. В. Слепухина // *Научный электронный журнал Меридиан*, 2019. - С. 270-272.
21. Толстых Н. Н. Психология подросткового возраста / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан - М.: Юрайт, 2021. - 406 с.
22. Стейнберг Л. *Переходный возраст, Не упустите момент* / Л. Стейнберг - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 304 с.
23. Бабаева А. Б., Дувалина О. Н. Тревожность в подростковом возрасте как следствие отношений с родителями. / А. Б. Бабаева // *COLLOQUITUM-JOURNAL*. - 2020. - №15. - С. 5-8.
24. Бахтигулова Л. Б. *Отношения родителей к детям как педагогическая проблема.* // Л. Б. Бахтигулова // *Вопросы педагогики*. - 2021. - № 2-2. - С. 30-33.
25. Понкратова Е. Е. *Исследование взаимосвязи восприятия детско-родительских отношений со школьной тревожностью у подростков* // *Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение*. 2019. №1-2 (5-6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-vospriyatiya-detsko-roditel-skih-otnosheniy-so-shkolnoy-trevozhnostyu-u-podrostkov>.



26. Рунова Ю. Н., Черкасова И. П. Взаимосвязь параметров детско-родительских отношений и уровня выраженности тревожности подростков // *Семья как фактор социальной мобильности людей с инвалидностью*. – 2018. – С. 145-152.

27. Кубеев А. Ж., Линтварев А. Л., Еремеев В. Ю. Взаимосвязь типов семейного воспитания, тревожности и агрессивности у подростков // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – №. 68-3. – С. 338-342.

28. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан.: – М.: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

29. Сольнин Н. Э., Лебедева Е. П. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – №. 6. – С. 281-284.

30. Сольнин Н. Э., Лебедева Е. П. Родительское отношение как причина тревожности в подростковом возрасте // *Психологическое благополучие современной семьи*. – 2016. – С. 160-164.

31. Сорокопуд Ю. В., Матвеева О. А. Влияние семейного воспитания на подростковую тревожность // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – №. 2 (87). – С. 66-68.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов*

*The authors declare no conflicts of interests*

*Received date: 29.11.2022*

*Revised date: 07.12.2022*

*Accepted date: 26.12.2022*

УДК 159.9.075

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_10



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»

© Автор(ы) 2022

**ВОЛОХОВА Екатерина Вадимовна**, магистрант кафедры общей и социальной психологии

*Тюменский государственный университет*

625007, Россия, Тюмень, [volokhova\\_ekaterina.vadimovna@mail.ru](mailto:volokhova_ekaterina.vadimovna@mail.ru)

ORCID: 0000-0003-1525-0224

**ЛЮБИМОВА Елена Анатольевна**, кандидат социологических наук,

доцент кафедры общей и социальной психологии

*Тюменский государственный университет*

625007, Россия, Тюмень, [e.a.lyubimova@utmn.ru](mailto:e.a.lyubimova@utmn.ru)

AuthorID: 372318

SPIN: 7916-3512

ORCID: 0000-0002-8420-0514

**Аннотация.** В современной психологии отсутствует единое мнение о возможности развития эмоционального интеллекта (EQ). Существуют два подхода к этой проблеме: первый отрицает возможность развития эмоционального интеллекта, второй – постулирует возможность и важность его развития. Именно в отсутствии единого мнения о возможности развития эмоционального интеллекта состоит актуальность и проблема, на рассмотрение которой направлена данная работа. Цель работы: изучение динамики эмоционального интеллекта студентов в процессе освоения дисциплины «Эмоциональный интеллект». Изучение динамики EQ осуществлено посредством формирующего эксперимента, за основу которого взят теоретический конструкт Д.В. Люсина. Для достижения поставленной цели в эмпирической части исследования использованы: методика «MSCEIT V2.0» под авторством Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо в русскоязычной адаптации Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой, опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» под авторством Д.В. Люсина. В статье представлены результаты исследования динамики эмоционального интеллекта студентов, принявших участие в изучении элективной дисциплины «Эмоциональный интеллект». Сравнение с использованием статистического Н-критерия Краскела-Уоллиса показало, что после воздействия и повторного сравнения групп по 15 исследуемым показателям эмоционального интеллекта по четырем (26,6 %) отмечаются значимые различия, которые отсутствовали в момент сравнения трех экспериментальных групп и одной контрольной группы в начале формирующего эксперимента. Сравнительный анализ количественных показателей по Т-критерию Вилкоксона свидетельствует о том, что после прохождения студентами дисциплины «Эмоциональный интеллект» произошел ряд изменений. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть полезны психологам, преподающим в школах и вузах, а также востребованы в групповом консультировании и на тренинговых занятиях групп, связанных с проблематикой EQ.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект (EQ), межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, эмоции, понимание эмоций, управление эмоциями, динамика эмоционального интеллекта, подходы к определению эмоционального интеллекта, развитие эмоционального интеллекта, уровни развития EQ, модели EQ.

**Благодарности:** Авторы статьи выражают признательность исследователям Института психологии РАН в лице Сергиенко Е.А и Ветровой И.И. за помощь в обработке данных методики «MSCEIT V2.0».

## DYNAMICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE “EMOTIONAL INTELLIGENCE”

© The Author(s) 2022

**VOLOKHOVA Ekaterina Vadimovna**, Master’s student of the Department

of General and Social Psychology

*Tyumen State University*

625007, Russia, Tyumen, [volokhova\\_ekaterina.vadimovna@mail.ru](mailto:volokhova_ekaterina.vadimovna@mail.ru)

**LYUBIMOVA Elena Anatolyevna**, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor

of the Department of General and Social Psychology

*Tyumen State University*

625007, Russia, Tyumen, [e.a.lyubimova@utmn.ru](mailto:e.a.lyubimova@utmn.ru)

**Abstract.** There is no consensus in modern psychology about the possibility of developing emotional intelligence (EQ). There are two approaches to this problem: the first one denies the possibility of developing emotional intelligence, the second one postulates the possibility and importance of its development. It is precisely in the absence of a common opinion about the possibility of developing emotional intelligence that the relevance and the problem to which this work is directed consist. The purpose of the work: to study the dynamics of emotional intelligence of students in the process of mastering the discipline “Emotional intelligence”. The study of EQ dynamics was carried out by means of a formative experiment based on the theoretical construct of D.V. Lyusin. To achieve this goal, in the empirical part of the study, the following methods were used: the “MSCEIT V2.0” methodology under the authorship of J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso in the Russian-language adaptation by E.A. Sergienko, I.I. Vetrova, emotional intelligence questionnaire “EmIn” authored by D.V. Lyusin. The article presents the results of a study of the dynamics of emotional intelligence of students who took part in the study of the elective discipline “Emotional Intelligence”. Comparison using the statistical Kraskel-Wallis H–test showed that after exposure and repeated comparison of groups of 15 studied indicators of emotional intelligence by 4 (26.6 %), significant differences were noted, which were absent at the time of comparison of three experimental groups and one control group at the beginning of the formative experiment. A comparative analysis of quantitative indicators according to the Wilcoxon T-criterion indicates that a number of changes occurred after the students passed the discipline “Emotional Intelligence”. The practical significance of the study lies in the fact that the results can be useful to psychologists teaching in schools and universities, as well as in demand in group counseling and training sessions of groups related to the problems of EQ.

**Keywords:** emotional intelligence (EQ), interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, emotions, understanding emotions, emotion management, dynamics of emotional intelligence, approaches to the definition of emotional intelligence, development of emotional intelligence, levels of development of EQ, EQ models.

**Acknowledgements:** The authors of the article express their gratitude to the researchers of the Institute of Psychology

of the Russian Academy of Sciences in the person of E.A. Sergienko and I.I. Vetrova for their help in processing the data of the "MSCEIT V2.0" methodology.

## ВВЕДЕНИЕ

Длительное время в обществе господствовало представление о том, что успех человека зависит от его интеллекта (IQ) [1]. Однако учёных заинтересовал вопрос, почему люди с невысоким IQ бывают успешнее тех, у кого он высокий [1–3]. Так, в 1990 г. Дж. Майер и П. Сэловей ввели концепт эмоционального интеллекта (EQ), предположив, что развитый эмоциональный интеллект помогает человеку преуспеть в жизни, поскольку подразумевает более эффективное взаимодействие с окружающим миром, сочетая особенности эмоциональной и когнитивной сфер человека [4].

Особый интерес к данной теме прослеживается в контексте профессиональной деятельности и лидерства: какие компетенции и качества отличают успешного сотрудника от менее успешного коллеги, как EQ повышает удовлетворенность работой и улучшает производительность труда [5–7]. EQ имеет три уровня развития – высокий, средний и низкий [8]. Сотрудники с более высокими баллами EQ имеют более высокие показатели, более высокий ранг и получают большее повышение заработной платы за заслуги, чем сотрудники с более низким уровнем EQ, они получали лучшую оценку и рейтинги супервизора по межличностной коммуникации, стрессоустойчивости и лидерству, в отличие от людей со средним и низким уровнем EQ [9]. Также эмоциональный интеллект влияет на профессиональное благополучие и успех, удовлетворенность своими достижениями, поскольку мотивирует человека к профессиональному самосовершенствованию [10–11].

Однако зачастую роль эмоций отходит на второй план. Большой упор делается на развитие интеллектуального, а не эмоционального [12]. Проявление чувств и эмоций часто порицается, что в дальнейшем способствует их подавлению, приводит к проблемам в эмоциональной сфере человека, а также к проблемам с психическим здоровьем [13]. Поэтому люди ищут способы развития не только своего интеллектуального коэффициента, но и эмоционального интеллекта. Компании прибегают к заказу тренингов по развитию EQ для своих сотрудников, что требует постоянных материальных вложений. Трансформация образовательной среды направлена преимущественно на индивидуальное развитие, в котором эмоциональная составляющая является очень важной частью процесса обучения школьников и студентов [14–16]. Эта тенденция поможет выпускать сотрудников, не только разбирающихся в своей специальности, но и владеющих развитым EQ.

В настоящее время существует множество подходов к определению эмоционального интеллекта. П. Сэловей и Дж. Майер рассматривали «эмоциональный интеллект», как способность человека к работе с собственными чувствами и чувствами окружающих, умение распознавать, оценивать, понимать, анализировать эмоции и использовать полученную эмоциональную информацию как основу для мышления, решения поставленных задач и контроля своих действий [4]. В данной работе за основу взято именно это определение EQ.

Основные модели эмоционального интеллекта рассматривают его как способности, личностные характеристики и их интеграцию [3; 17–18]. Проанализировав эти модели эмоционального интеллекта, можно сказать, что их сходство заключается в направленности EQ как на самого себя, так и на окружающих людей. Из этого следует, что развитый эмоциональный интеллект помогает понимать, анализировать и эффективно использовать как свои эмоции, так и эмоции других.

В современной психологии отсутствует единое мнение о возможности развития EQ. Существуют два подхода к этой проблеме, один из которых отрицает возмож-

ность развития эмоционального интеллекта, а другой – сообщает о возможности и важности его развития [19, с. 4–7]. Приверженцы второго подхода рассматривают возможность развития EQ в специально созданных условиях [20–24]. Они создают множество методик и техник, направленных на повышение коэффициента EQ. Так, к использованию предлагаются тренинги, мастер-классы, дискуссии и лекции, направленные на проблематику EQ, а также специально направленные психологические игры и упражнения [25–28]. Таким образом, совмещение семинарских и тренинговых методов в элективной дисциплине «Эмоциональный интеллект» было направлено одновременно на ознакомление и на развитие EQ, его компонентов. Задачи курса, направленные на развитие межличностного и внутриличностного интеллекта, реализованы посредством групповой коммуникации и поддержки, рефлексии эмоциональной сферы каждого из участников, использования разнообразных средств фиксации и анализа эмоциональной сферы.

Именно в отсутствии единого мнения о возможности развития эмоционального интеллекта обусловлена актуальность данной работы. Изучение динамики EQ осуществлено посредством формирующего эксперимента, проходящего в рамках элективной дисциплины «Эмоциональный интеллект». Основой данной исследовательской работы послужила гипотеза о том, что в специально созданных условиях в рамках элективной дисциплины «Эмоциональный интеллект» динамика EQ будет положительной.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Изучение динамики EQ осуществлено посредством формирующего эксперимента. Целью элективной дисциплины являлось ознакомление слушателей с основами теоретических знаний об эмоциональном интеллекте, а также в развитии компетенции «эмоциональный интеллект», необходимой для профессиональной деятельности и личной эффективности. Эмпирическую базу исследования составили студенты разных направлений, девушки и юноши, выбравшие элективную дисциплину «Эмоциональный интеллект», в возрасте от 18 до 25 лет, в количестве 84 чел. (64 участника экспериментальных групп, 20 участников контрольной группы), среди которых: первая экспериментальная группа (13.02.2020 – 06.06.2020) – 22 человека (18 девушек, 4 юношей); вторая экспериментальная группа (20.09.2020 – 28.01.2021) – 18 человек (16 девушек, 2 юношей); третья экспериментальная группа (04.03.2021 – 07.06.2021) – 24 человека (21 девушек, 3 юношей); контрольная группа (04.03.2021 – 07.06.2021) – 20 человек (17 девушек, 3 юношей). Три экспериментальные группы проходили обучение по дисциплине «Эмоциональный интеллект» один учебный семестр. Контрольная группа не проходила обучение по вышеуказанной дисциплине. Замеры EQ студентов проводились до и после изучения дисциплины «Эмоциональный интеллект».

В качестве инструментария были использованы две методики: MSCEIT V2.0. Дж. Мэйера, П. Сэловей, Д. Карузо в русскоязычной адаптации Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой [6] и опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина. Опросник «MSCEIT V2.0» состоит из задач и измеряет объективные показатели уровня EQ, в то время как опросник «ЭМИн» измеряет субъективные представления человека о своем эмоциональном интеллекте. Это дает нам возможность оценить различные стороны конструкта EQ.

Полученные данные обработаны посредством Н-критерия Краскела-Уоллиса, который предназначен для проверки равенства нескольких выборок, и Т-критерия Вилкоксона, который предназначен для сопоставления показателей в двух разных условиях на од-



ной и той же выборке испытуемых, позволяя выявить динамику.

### РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате сравнения трех экспериментальных групп, далее обозначаемых как ЭГ (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3) и контрольной группы (КГ), с использованием статистического Н-критерия Краскела-Уоллиса, предназначенного для оценки различий одновременно между тремя, четырьмя и более выборками по уровню какого-либо признака, было подтверждено отсутствие значимых различий между группами по 15 исследуемым признакам ( $p < 0,05$ ) до изучения дисциплины «Эмоциональный интеллект».

Сравнительный анализ количественных показателей по Т-критерию Вилкоксона, применяемого для сопоставления показателей двух разных условий на одной и той же выборке испытуемых (Таблица 1), свидетельствует о том, что в ЭГ произошел ряд изменений.

В ЭГ1 изменения произошли по 10 из 15 исследуемых переменных. Значимые изменения просматриваются по методике «ЭМИн» Д.В. Люсина, где изменились показатели по шкалам МЭИ (Межличностный ЭИ), ВЭИ (Внутриличностный ЭИ), ПЭ (Понимание эмоций), УЭ (Управление эмоциями), ОЭИ (Общий уровень ЭИ) и субшкалам МП (Понимание чужих эмоций), МУ (Управление чужими эмоциями), ВП (Понимание своих эмоций), ВУ (Управление своими эмоциями), ВЭ (Контроль экспрессии). По тесту «MSCEIT V2.0» значимых различий нет.

После второго замера эмоционального интеллекта студенты из ЭГ1 стали лучше понимать свои и чужие эмоции. После прохождения курса «Эмоциональный интеллект» они стали более способны управлять чужими эмоциями, стали лучше контролировать свои эмоциональные проявления. В целом увеличился уровень развития их эмоционального интеллекта. Это говорит о том, что после прохождения данной дисциплины в первой экспериментальной группе отмечается положительная динамика развития эмоционального интеллекта.

В ЭГ2 изменения произошли по 3 из 15 исследуемым переменным. Значимые изменения просматриваются по методике «ЭМИн» Д.В. Люсина, где изменились показатели по шкале ВЭИ (Внутриличностный ЭИ), и субшкалам ВП (Понимание своих эмоций), ВУ (Управление своими эмоциями). По тесту «MSCEIT V2.0» значимых различий нет.

После второго замера эмоционального интеллекта студенты из ЭГ2 стали лучше понимать собственные эмоции, и стали лучше управлять ими. Можно сделать вывод, что прохождение этого курса респондентами из третьей экспериментальной группы способствовало лучшему пониманию и принятию себя и тех эмоций, которые они испытывают.

В ЭГ3 изменения произошли по 10 из 15 исследуемых переменных. Значимые изменения просматриваются по методике «ЭМИн» Д.В. Люсина, где изменились показатели по шкалам МЭИ (Межличностный ЭИ), ВЭИ (Внутриличностный ЭИ), ПЭ (Понимание эмоций), УЭ (Управление эмоциями), ОЭИ (Общий уровень ЭИ) и субшкалам МП (Понимание чужих эмоций), МУ (Управление чужими эмоциями), ВП (Понимание своих эмоций), ВУ (Управление своими эмоциями). По тесту «MSCEIT V2.0» значимые различия наблюдаются по шкале ПЭ (Понимание эмоций). Данные показывают, что испытуемые из ЭГ3 стали лучше разбираться в своих эмоциях, они более способны к эмоциональному самоконтролю.

Также у них повысилась способность к пониманию эмоций других людей, они стали лучше понимать, как их можно регулировать. В целом данные говорят о повышении уровня эмоционального интеллекта после освоения элективной дисциплины.

Заметим, что в группах ЭГ1 и ЭГ3 значимых изменений больше, а в ЭГ2 они минимальны. Это может быть

связано с тем, что данная группа изначально показала более высокий результат.

В КГ изменений на уровне статистической значимости не выявлено, что подтверждает одну из наших гипотез, что в контрольной группе, участники которой не осваивали дисциплину «Эмоциональный интеллект», не произойдет значимых изменений в динамике EQ.

Таблица 1 – Сравнительный анализ количественных показателей по Т-критерию Вилкоксона

	MSCIET (ПЭ) Идентификация эмоций	MSCIET (ФЭ) Эмоциональная фасилитация мышления	MSCIET (ПЭ) Понимание эмоций	MSCIET (УЭ) Управление эмоциями	MSCIET (ОЭИ) Общий балл
ЭГ 1	0,717	0,807	0,088	0,154	0,154
ЭГ 2	0,351	0,759	0,954	0,190	0,323
ЭГ 3	0,123	0,909	0,037	0,764	0,187
КГ	0,107	0,130	0,633	0,141	0,125
	Эйбигт (МП) Понимание чужих эмоций	Эйбигт (МУ) Управление чужими эмоциями	Эйбигт (ВП) Понимание своих эмоций	Эйбигт (ВУ) Управление своими эмоциями	Эйбигт (ВЭ) контроль экспрессии
ЭГ 1	0,047	0,022	0,049	0,016	0,019
ЭГ 2	0,636	0,333	0,045	0,030	0,680
ЭГ 3	0,000	0,003	0,007	0,000	0,385
КГ	0,657	0,485	0,094	0,529	0,709
	Эйбигт (МЭИ) Межличностный ЭИ	ОпрЭйбигт (ВЭИ) Внутриличностный ЭИ	Эйбигт (ПЭ) Понимание эмоций	Эйбигт (УЭ) Управление эмоциями	Эйбигт (ОЭИ) Общий уровень ЭИ
ЭГ 1	0,017	0,004	0,032	0,004	0,002
ЭГ 2	0,652	0,032	0,324	0,191	0,133
ЭГ 3	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000
КГ	0,588	0,314	0,660	0,924	1,000

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что во всех трех экспериментальных группах после изучения дисциплины «Эмоциональный интеллект» произошли статистически значимые изменения.

Таблица 2 – Результаты изучения значимости различий в ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, КГ после проведения формирующего эксперимента по Н-критерию Краскела-Уоллиса

Шкала	Группа	Уровень значимости
«MSCIET (ПЭ) Понимание эмоций»	ЭГ3	$p \leq 0,05$
«ОпрЭМИн Люсин (МП) Понимание чужих эмоций»	ЭГ1	$p \leq 0,05$
	ЭГ3	$p \leq 0,001$
«ОпрЭМИн Люсин (МУ) Управление чужими эмоциями»	ЭГ1	$p \leq 0,05$
	ЭГ3	$p \leq 0,01$
«ОпрЭМИн Люсин (ВП) Понимание своих эмоций»	ЭГ1	$p \leq 0,05$
	ЭГ2	$p \leq 0,05$
	ЭГ3	$p \leq 0,01$
«ОпрЭМИн Люсин (ВУ) Управление своими эмоциями»	ЭГ1	$p \leq 0,05$
	ЭГ2	$p \leq 0,05$
	ЭГ3	$p \leq 0,001$
«ОпрЭМИн Люсин (ВЭ) контроль экспрессии»	ЭГ1	$p \leq 0,05$
«ОпрЭМИн Люсин (МЭИ) Межличностный ЭИ»	ЭГ1	$p \leq 0,05$
	ЭГ3	$p \leq 0,001$
«ОпрЭМИн Люсин (ВЭИ) Внутриличностный ЭИ»	ЭГ1	$p \leq 0,01$
	ЭГ1	$p \leq 0,05$
	ЭГ3	$p \leq 0,001$
«ОпрЭМИн Люсин (УЭ) Управление эмоциями»	ЭГ1	$p \leq 0,01$
	ЭГ3	$p \leq 0,001$
«ОпрЭМИн Люсин (ОЭИ) Общий уровень ЭИ»	ЭГ1	$p \leq 0,01$
	ЭГ3	$p \leq 0,001$

Сравнение трех ЭГ (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3) и КГ (Таблица 2) с использованием статистического Н-критерия Краскела-Уоллиса после повторного тестирования позволило нам получить следующие результаты, представленные в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты сравнения независимых выборок после воздействия по Н-критерию Краскела-Уоллиса

Исследуемые показатели	Хи-квадрат	Асимпт. Знч.
MSCIET (ФЭ) Эмоциональная фасилитация мышления	12,309	0,006
MSCIET (ПЭ) Понимание эмоций	12,464	0,006

MSCIET (УЭ) Управление эмоциями	8,022	0,046
MSCIET (ОИЭ) Общий балл	14,587	0,002

## ВЫВОДЫ

Повторное сравнение групп по 15 исследуемым показателям эмоционального интеллекта показало, что в 4 из них отмечаются значимые различия, которые отсутствовали в момент сравнения трех экспериментальных (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3) и КГ в начале формирующего эксперимента. Таким образом, гипотеза о том, что в экспериментальных группах по завершению элективной дисциплины «Эмоциональный интеллект» произошли изменения по таким общим компонентам EQ, как понимание эмоций, управление эмоциями, общий эмоциональный интеллект, подтверждена. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что посредством специально созданных условий формирующего эксперимента действительно возможен сдвиг EQ в сторону положительных значений. Изменения произошли по следующим общим компонентам EQ: понимание эмоций; управление эмоциями; общий эмоциональный интеллект.

Полученная информация может быть полезной психологам, преподающим в школах и вузах в процессе построения обучения, а также востребованы в групповом консультировании и на тренинговых занятиях групп, связанных с проблематикой EQ.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стей С., Бук Г. *Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваши успехи*. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс. 2007. 384 с.
2. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ*. Москва: МИФ. 2013. 560 с.
3. Bar-On R. *The Bar-On Concept of EI: The 15 factors of the Bar-On model // Website provides information on the Bar-On model of emotional and social intelligence as well as other conceptual and psychometric models developed by Dr Reuven Bar-On [ReuvenBar-On.org]*. 2013. URL: <https://www.reuvenbaron.org> (дата обращения: 10.06.2021)
4. Mayer J. D. Salovey P. *What is Emotional Intelligence? // In P. Salovey, D. Sluyter (eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Harper Collins. 1997. P. 3–31.
5. Putri Y. S. *Pengaruh Kecerdasan Emosional, Kecerdasan Intelektual, dan Lingkungan Kerja terhadap Kinerja Karyawan (Studi pada PT Skyworth Industry Indonesia Bekasi) // Jurnal Studi Manajemen & Organisasi*. 2016. 13(1). P. 88–97.
6. Miao C., Humphrey R. H., Qian S. *A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes // Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2017. 90(2). P. 177–202.
7. Hurley J., Barron D. *Emotional intelligence and leadership // In Emotional Intelligence in Health and Social Care*. 2018. P. 75–87.
8. Овчинников М. В., Бенедюк Д. А. *Психолого-педагогические технологии развития эмоционального интеллекта в период ранней взрослости. // Парадигмы образовательного процесса: традиции и инновации: научное издание. Сборник научных статей*. Челябинск: Печатный двор. 2018. С. 92–96.
9. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. *Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success // Social and Personality Psychology Compass*. 2011. 5. P. 88–103.
10. Хлевная Е. А., Киселева Т. С., Сергиенко Е. А., Никитина А. А., Осипенко Е. И. *Роль эмоционального интеллекта в профессиональном благополучии человека. // КПЖ*. 2020. №6 (143). С. 265–273.
11. Киселева Т. С., Сергиенко Е. А. *Роль эмоционального интеллекта в саморегуляции и совладании у руководителей и неруководителей малого и среднего бизнеса // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание*. Москва: Институт психологии РАН. 2016. С. 404–418.
12. Андреева И. Н. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
13. Cherniss C., Roche C., Barbarasch B. *Emotional Intelligence // In Encyclopedia of Mental Health: Second Edition*. 2016. P. 108–115.
14. Макарова Е. А., Федькина Л. И. *Эмоционально-волевой компонент образовательного процесса // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова*. 2017. № 1. С. 65–69.
15. Максимов О. И. *О некоторых аспектах эмоционального интеллекта и его использования в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2021. №2. С. 114–118.
16. Хуснулина Э. А. *Развитие эмоционального интеллекта как важный компонент soft skills в процессе обучения // Студент и наука (гуманитарный цикл): Материалы международной студенческой научно-практической конференции*. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова. 2021. С. 1037–1041.
17. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. *Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCIET v. 2.0) русскоязычная версия*. Москва: Институт психологии РАН, 2010. 176 с.

18. Люсин Д. В. *Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика*. 2006. №4. С. 3–22.

19. Батури Н. А., Матвеева Л. Г. *Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2009. № 42 (175). С. 4–7.

20. Зорина Н. Н. *Возможности развития эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 71–1. С. 300–304.

21. Беленкова Л. Ю., Ананикова В. В. *Развитие эмоционального интеллекта студентов на этапе их профессионального становления средствами психологического тренинга // Проблемы современного педагогического образования*. 2021. Вып. 73. Ч. 1. С. 340–343.

22. Михайленко М. В. *Особенности развития эмоционального интеллекта студентов // Инновационная наука в современном мире: материалы международной научно-практической конференции, Нефтекамск, 22 июня 2021 года*. Нефтекамск: НИЦ «Мир науки». 2021. С. 255–259.

23. Ларионова Л. И., Смирнова П. В., Азарова Л. Н. *Особенности развития эмоционального интеллекта у современных студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2021. Т. 10. № 1А. С. 78–84.

24. *Development of students' emotional competence. / O. Gulbs, L. Tyshakova, L. Balabanova, K. Balabanova. American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. 2021. 21(2). P. 39–44.

25. Баурова Ю. В. *Развитие эмоционального интеллекта в обучении взрослых // Мир науки*. 2016. № 4. Т.4. С. 3.

26. Хлевная Е. А., Штроо В. А., Киселева Т. С. *Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта // Психологическая наука и образование*. 2012. Том 4. № 3. URL: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 10.06.2021)

27. Dolev N., Leshem S. *Teachers emotional intelligence: The impact of training // International Journal of Emotional Education*. 2016. 8(1). P. 75–94.

28. *Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? / D. Nelis, J. Quoidbach, M. Mikolajczak, M. Hansenne. Personality and Individual Differences*. 2009. 47(1). P. 36–41.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests

Received date: 19.11.2022

Revised date: 02.12.2022

Accepted date: 26.12.2022

УДК 159.9

DOI: 10.57145/27128474\_2022\_11\_04\_11



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ У ЛИЦ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАСТОЛЬНЫМИ ИГРАМИ

© Автор(ы) 2022

**МАТВЕЕВА Ирина Александровна**, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии  
*Новосибирский государственный медицинский университет*  
630099, Россия, Новосибирск, [irina\\_kurus@rambler.ru](mailto:irina_kurus@rambler.ru)

SPIN: 7183-9800

AuthorID: 847148

ORCID: 0000-0002-3520-0446

**ПОНОМАРЕНКО Ирина Владимировна**, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии  
*Новосибирский государственный медицинский университет*  
630099, Россия, Новосибирск, [I.V\\_Ponomarenko@mail.ru](mailto:I.V_Ponomarenko@mail.ru)

SPIN: 7481-1421

AuthorID: 1126312

ORCID: 0000-0003-4473-4519

**ЛАЗЮК Ирина Викторовна**, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии  
*Новосибирский государственный медицинский университет*  
630099, Россия, Новосибирск, [iren8002@rambler.ru](mailto:iren8002@rambler.ru)

SPIN: 2181-1216

AuthorID: 1073103

ORCID: 0000-0001-9512-9816

**САРЫЧЕВА Юлия Викторовна**, доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии  
*Новосибирский государственный медицинский университет*  
630099, Россия, Новосибирск, [julia\\_sar@mail.ru](mailto:julia_sar@mail.ru)

SPIN: 5972-2450

AuthorID: 430151

ORCID: 0000-0002-4325-3935

**ДИКАЯ Полина Дмитриевна**, студент 6 курса факультета социальной работы и клинической психологии  
*Новосибирский государственный медицинский университет*  
630099, Россия, Новосибирск, [polidd@mail.ru](mailto:polidd@mail.ru)

ORCID: 0000-0003-4417-7556

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей когнитивной сферы у лиц, занимающихся настольными играми. Авторы показывают причины повышения интереса к настольным играм, связанные в т.ч. с «геймификацией» учебно-образовательного процесса. «Бордгеймеры» представляют особый тип гик-культуры и характеризуют собой особенности развития современного цифрового общества. Отмечено, что «геймеры» отличаются специфическими когнитивными функциями. Эмпирическое исследование было проведено в марте 2019 года среди 27 лиц юношеского возраста на базе игротек «Мосигры» и «HobbyWorld». Посредством интервьюирования выделены ведущие причины увлечения настольными играми. В юношеском возрасте одной из главных причин выступает желание саморазвития посредством объединения в группы по интересам. Среди репертуара используемых игр фигурируют «Монополия», «Имаджинариум», «Соображарий», «Дженга», «Диксит», «Упо», шахматы, шашки, нарды и обыкновенные игральные карты. Результаты исследования показывают, что для лиц, занимающихся настольными играми, характерно лучшее отсроченное воспроизведение (ретенция) и развитие визуальной модальности по сравнению с лицами, не увлекающимися играми. Отсроченное воспроизведение совершенствуется в процессе игры, так как все время необходимо фиксировать игровую ситуацию, слушать подсказки, ориентироваться на меняющиеся правила. Игроки в настольные игры способны быстро оценивать ситуацию здесь и сейчас, для них важны окружающие объекты и явления. Также «бордгеймеры» характеризуются преобладанием смешанных типов мышления, что обусловлено необходимостью оперирования различным типом предъявляемого материала. Можно отметить следующую тенденцию: исходные когнитивные особенности стимулируют к занятию настольными играми, в тоже время увлечение настольными играми способствует дальнейшему развитию и совершенствованию когнитивной сферы.

**Ключевые слова:** когнитивная сфера, ранний юношеский возраст, настольная игра, «бордгеймеры», «гик-культура», геймификация, память, внимание, мышление.

## PECULIARITIES OF THE COGNITIVE SPHERE IN PERSONS OF EARLY YOUTH PLAYING BOARD GAMES

© The Author(s) 2022

**MATVEEVA Irina Aleksandrovna**, senior teacher of department Psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology  
*Novosibirsk State Medical University*  
630099, Russia, Novosibirsk, [irina\\_kurus@rambler.ru](mailto:irina_kurus@rambler.ru)

**PONOMARENKO Irina Vladimirovna**, senior teacher of department Psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology  
*Novosibirsk State Medical University*  
630099, Russia, Novosibirsk, [I.V\\_Ponomarenko@mail.ru](mailto:I.V_Ponomarenko@mail.ru)

**LAZYUK Irina Viktorovna**, senior teacher of department Psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology  
*Novosibirsk State Medical University*  
630099, Russia, Novosibirsk, [iren8002@rambler.ru](mailto:iren8002@rambler.ru)



**SARYCHEVA Julija Viktorovna**, associate Professor at the department Psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology  
*Novosibirsk State Medical University*  
630099, Russia, Novosibirsk, julia\_sar@mail.ru  
**DIKAJA Polina Dmitrievna**, 6th year student of Pediatric faculty  
*Novosibirsk State Medical University*  
630099, Russia, Novosibirsk, polidd@mail.ru

**Abstract.** The article presents the results of a study of the peculiarities of the cognitive sphere in persons engaged in board games. The authors show the reasons for the increased interest in board games related to incl. with the “gamification” of the educational process. “Boardheimers” represent a special type of geek culture and characterize the peculiarities of the development of modern digital society. It is noted that “gamers” are distinguished by specific cognitive functions. An empirical study was conducted in March 2019 among 27 adolescents at the Mosigra and HobbyWorld toy libraries. The leading reasons for the hobby for board games are highlighted by means of interiorization. In adolescence, one of the main reasons is the desire for self-development through association in interest groups. The repertoire of the games used includes Monopoly, Imaginarium, Soobrazariy, Jenga, Dixit, Uno, chess, checkers, backgammon and ordinary playing cards. The results of the study show that people who play board games are characterized by better delayed reproduction (retention) and the development of visual modality compared to people who are not addicted to games. Delayed reproduction is improved during the game, since it is necessary to fix the game situation all the time, listen to prompts, and be guided by changing rules. Board game players are able to quickly assess the situation here and now, for them the surrounding objects and phenomena are important. Also, «board gamers» are characterized by the predominance of mixed types of thinking, which is due to the need to operate with a different type of presented material. The following trend can be noted: the initial cognitive features stimulate board games, while at the same time, passion for board games contributes to the further development and improvement of the cognitive sphere.

**Keywords:** cognitive sphere, early adolescence, board game, board gamers, geek culture, gamification, memory, attention, thinking.

## ВВЕДЕНИЕ

Несмотря на процессы информатизации, в мировой тенденции отмечается возрастающий интерес общества к настольным играм. Существует огромное многообразие таких игр, но у большинства людей этот термин до сих пор ассоциируется с «лото», «шахматами» и т.д. Для информирования населения, повышения интереса и приобщения к разнообразным настольным играм создаются игротеки [1]. Настольные игры в современной культуре выступают как сложный и многоаспектный феномен. Субкультура «бордгеймеров» или «настольщиков» характеризуется многоуровневостью и относится к классу «гик-культура» [2]. В России за последнее двадцатилетие отмечается возрастание роста интереса к данному объединению, связано это с развитием специальных фестивалей, например, «Игромир» [3]. Такая культура является неотъемлемой частью информационного общества и становится существенной составляющей образа жизни [4]. Гик-культура в рамках общемировых тенденций способствует процедуре «геймификации» учебного процесса [5]. Так, инструменты «геймификации» выступают одними из ключевых при обучении детей современного поколения [6]. Подчеркивается, что действенным средством обучения и воспитания выступает проведение групповых настольных игр [7].

В примерной образовательной программе основного общего образования указано, что учащийся старшего звена школы должен обладать первичными навыками планирования, целеполагания, определять необходимые действия, выбирать из предложенных вариантов, владеть навыками самоконтроля, принятия решений и регуляции осознанного выбора. Настольные игры с заданной системой правил, предъявляющие особые требования к организации взаимодействия друг с другом, системой наказаний и поощрений, могут дополнительно способствовать развитию всех вышеперечисленных навыков. Указывают, что настольные игры могут оказывать определенное влияние на развитие личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий [8]. Важнейшими особенностями настольных игр выступают: влияние на эмоциональную сферу, они способствуют формированию личностных качеств, в т.ч. развитию коммуникативных навыков [9]. С другой стороны, при сверхувлеченности настольными играми отмечается затруднения коммуникации между представителями различных игровых направлений. Это обусловлено сверхпоглощенностью предметом интереса и его специфичностью [10].

С помощью настольных игр происходит интеграция эмоционального и рационального компонентов познавательной деятельности, в т.ч. формируется мотивация к обучению [11]. Разные логические настольные игры способствуют интеллектуальному развитию [12]. Имеются указания, что лица длительное время занимающиеся настольными играми характеризуются высокими показателями интеллекта [13]. Указывают, что специфические условия игрового мира являются предикторами развития, в т.ч. и социального интеллекта [14]. В литературе имеются сведения о том, что увлечение компьютерными играми, помимо негативных последствий, способствует развитию функций внимания, пространственного мышления и когнитивного контроля [15]. Лица, увлеченные играми, характеризуются специфическими когнитивными навыками, которые подтверждаются в экспериментальных исследованиях. Отмечено, что игроки разрабатывают системы быстрого доступа к идентификации слов, хотя субъективно не замечают применение специфических технологий [16]. Это обуславливает широкое использование настольных игр в дидактических целях и, можно предположить, влияние такого рода игр на развитие когнитивной сферы. Когнитивная сфера – это иерархически организованная структура, находящаяся под влиянием средовых воздействий [17]. Для гетерохронного развития этих функций необходимо привлечение всех видов активности, начиная от личностной и заканчивая познавательной [18], что и реализуется посредством использования игр. Лица юношеского возраста испытывают потребность в собственном развитии и находят ее реализацию в такой форме досуга. Одной из существенных трудностей при изучении влияния игровой деятельности на развитие психических процессов выступает жанровое многообразие таких игр [19]. Проведение таких исследований является перспективным направлением в современной науке.

В настоящее время недостаточно исследований, изучающих нецеленаправленное влияние настольных игр на развитие познавательных психических процессов. Под нецеленаправленным влиянием мы понимаем то, что занятие таким родом деятельности не ставит задачей реализацию развивающей функции. В связи с чем представляет интерес изучение особенностей когнитивной сферы (произвольного внимания, вида мышления, непосредственной памяти и восприятия) в юношеском возрасте при увлечении играми.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Цель исследования – изучить особенности когнитив-

ной сферы у лиц юношеского возраста, занимающихся настольными играми.

Эмпирическое исследование было проведено в марте 2019 года. Исследование проводилось среди 27 лиц юношеского возраста на базе игротек «Мосигры» и «HobbyWorld».

По результатам анкетирования юноши и девушки впоследствии были разделены на две группы: увлекающихся настольными играми (туда вошли все участники, занимающимися ими более полугода) и не увлекающихся. Основную группу составили (лица, занимающиеся настольными играми) 14 человек, средний возраст – 17,1±0,8 лет, в группе сравнения (лица, не занимающиеся настольными играми) – 13 человек, средний возраст также составил 17,3±0,6 лет.

Методики исследования:

1. Интервью;
2. Тест «Тип мышления и уровень креативности» Дж. Брунера;
3. Тест Мюнстерберга;
4. Методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия;
5. «Диагностика перцептивной ведущей модальности» С. Ефремцева.

Для статистической обработки результатов исследования были использованы: программа «Statistica 12.0», непараметрический критерий различий для несвязных выборок U-критерий Манна-Уитни, критерий Хи-квадрат Пирсона.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

По результатам анализа интервью были выделены основные причины, способствующие увлечению настольными играми (рисунок 1).

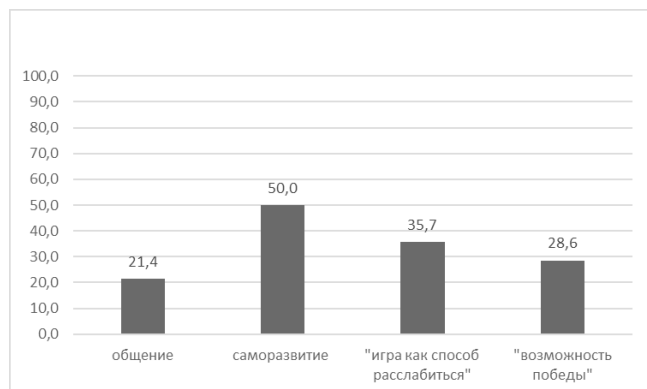


Рисунок 1 – Частота встречаемости наиболее распространенных причин увлечения настольными играми в исследуемой группе (N=14), %

Для лиц раннего юношеского возраста одной из основных причин увлечения настольными играми выступает саморазвитие, которое они могут получить посредством игровой деятельности. Вероятно, речь идет о расширении сферы социальных контактов и развитие интимных отношений со сверстниками, которые формируются посредством создания игровых сообществ. На втором месте, отмечают роль игры в качестве отдыха, на третьем – возможность удовлетворения собственных амбиций и соревновательный момент.

На вопрос «Какими именно настольными играми вы увлекаетесь?» были названы такие настольные игры, как «Монополия», «Имаджинариум», «Соображарий», «Дженга», «Диксит», «Упо», шахматы, шашки, нарды и обыкновенные игральные карты.

Результаты исследования частоты встречаемости типов мышления у лиц, занимающихся и не занимающихся настольными играми, представлены в таблице 1.

При оценке частоты встречаемости типов мышления выявлено, что смешанные типы мышления встречаются достоверно чаще – у 7 человек (50 %), играющих в

настольные игры, по сравнению с не увлекающимися настольными играми. При увлечении разнонаправленными настольными играми, вероятно, требуется задействование разных типов мышления. Так, игры требуют использование различных понятий, что реализуется в виде понятийного мышления, запоминание различных образов или использование различных символических систем.

Таблица 1 – Частота встречаемости типов мышления у лиц, занимающихся и не занимающихся настольными играми (N=27), %

Тип мышления	Лица, занимающиеся настольными играми (N=14)		Лица, не занимающиеся настольными играми (N=13)		Значения критерия $\chi^2$	p-level
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%		
Чистые типы	7	50	2	15,4	3,63	0,05
Предметное	1	7,14	1	7,69		≥0,05
Образное	3	21,43	5	38,46		≥0,05
Знаковое	2	14,29	3	23,08		≥0,05
Символическое	1	7,14	2	15,38		≥0,05
Смешанные типы	7	50	11	84,6	3,63	0,05
Предметно-образное	3	21,43	1	7,69		≥0,05
Образное, знаковое	1	7,14	1	7,69		≥0,05
Знаково-образное	2	14,29	0	0,00		≥0,05
Знаковое, предметное	1	7,14	0	0,00		≥0,05

При оценке уровня креативности не было выявлено достоверных различий ( $p=0,33$ ). В целом, уровень креативности среди испытуемых обеих групп соответствует среднему, ближе к высокому (для лиц, увлекающихся играми средние значения – 9,9 ±2,2 балла; для не увлекающихся – 9,0 ±3,4). Следовательно, настольные игры не способствуют развитию уровня креативности. Возможно, это связано с тем, что игроки не создают, как правило, свой продукт, а действуют в определенных рамках.

При оценке средних показателей по уровню произвольного внимания с помощью методики Мюнстерберга достоверные различия получены не были. У лиц, занимающихся настольными играми, среднее значение количества воспроизведенных слов составило 21,4±3,7, у не занимающихся – 20,5±5,4. Развитие этого показателя никак не связано с наличием игрового увлечения. Кроме того, ни один из испытуемых не выполнил методику быстрее отведенного времени, что свидетельствует о II уровне избирательности внимания. По мнению автора методики, 20 слов соответствует среднему уровню развитости произвольного внимания, а 21 слово – выше среднего.

В раннем юношеском возрасте отмечается большая познавательная избирательность [20]. Достаточная концентрация произвольного внимания достигается только при условии крайней заинтересованности. Можно предположить, что данная методика не вызвала высокого уровня заинтересованности у испытуемых.

При оценке непосредственной памяти были получены следующие результаты (Таблица 2).

Таблица 2 – Средние показатели по уровню непосредственной памяти у лиц, занимающихся и не занимающихся настольными играми (N=27), баллы

Номер серии	Лица, занимающиеся настольными играми (N=14)		Лица, не занимающиеся настольными играми (N=13)		Значения U-критерия	p-level
	M	SD	M	SD		
1	6,5	1,7	3,8	1,5	71,0	0,3
2	8,0	1,2	6,7	1,8	36,5	0,1
3	8,9	1,1	8,0	1,4	36,0	0,09
Ретения	8,3	1,3	7,1	1,4	50,5	0,05

При сравнении показателей по уровню непосредственного запоминания достоверные различия не были получены. Уровень отсроченного воспроизведения в группе лиц, занимающихся настольными играми выше, чем у лиц, не занимающихся настольными играми (критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ). Можно предположить, что более высокий уровень отсроченного воспроизведения в основной группе может быть связан со спецификой занятий настольными играми. Так, играющим нужно

удерживать множество правил, запоминать исполняемые ими ходы в течение длительного времени и т.д., что требует длительного удержания материала в памяти, а также приводит к повышению результативности отсроченного воспроизведения в связи с тренировками. Таким образом, у лиц, занимающихся настольными играми, преобладает большая результативность отсроченного воспроизведения (т.е. ретенции).

При проведении сравнительного анализа по уровню выраженности перцептивной модальности получены следующие результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Средние показатели по уровню выраженности перцептивной модальности у лиц, занимающихся и не занимающихся настольными играми (N=27), баллы

Тип перцептивной модальности	Лица, занимающиеся настольными играми (N=14)		Лица, не занимающиеся настольными играми (N=13)		Значения U-критерия	p-level
	M	SD	M	SD		
Аудиальная	10,6	2,1	8,6	3,6	64,5	0,2
Визуальная	10,4	2,3	7,7	2,5	32,5	0,01
Кинестетическая	9,6	2,8	8,5	2,4	81,0	0,6

Уровень выраженности визуальной модальности в группе лиц, занимающихся настольными играми выше, чем у лиц, не занимающихся ( $U=32.5$ ,  $p<0,01$ ). Подобные результаты могут свидетельствовать о том, что игрокам гораздо проще воспринимать информацию через зрительный канал.

По сравнению со сверстниками, не увлекающимися настольными играми, игроки обладают более развитыми когнитивными функциями, что может быть связано с исходными когнитивными особенностями, наличие которых способствует формированию увлечения. Также в процессе занятий настольными играми происходит усовершенствование имеющихся когнитивных навыков. Можно рекомендовать привлечение игровой деятельности в организацию учебного процесса.

#### ВЫВОДЫ:

1. Смешанные типы мышления встречаются достоверно чаще – у 7 человек (50%), играющих в настольные игры, по сравнению с не увлекающимися настольными играми. В настольных играх отмечается использование различного предметно-символического материала, в связи с чем и актуализируется использование смешанных типов мышления. В ходе занятий настольными играми также расширяется взаимодействие различных типов мышления.

2. Респонденты, занимающиеся настольными играми, характеризуются большими показателями отсроченного воспроизведения по сравнению с лицами, не имеющими таких увлечений, что связано с необходимостью удержания объема информации в ходе игровой деятельности. Занятия настольными играми способствуют также более длительному удержанию материала в памяти.

3. Особенности ведущей перцептивной модальности у лиц, увлекающихся настольными играми, в сравнении с не увлекающимися, заключаются в более высокой выраженности визуальной модальности.

4. Использование игровых технологий в организации учебного процесса может косвенно способствовать развитию когнитивных функций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Герасикова Е. Н., Родина Е. Н., Шпакова Г. А. Рынок настольных игр: тенденции и способы продвижения // *Инновации в науке*. 2018. № 6 (82). С. 58-60.
2. Андреев Е. А. Формирование и уровень развития гик-культуры настольных игр в России // *Вестник культуры и искусств*. 2017. № 2 (50). С. 115-121.
3. Казакова Г. М., Андреев Е. А., Тузовский И. Д. Гик-культура в контексте культурологического анализа // *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2018. № 31. С. 65-73.
4. Владимиров И. А. Гик-культура как новый молодежный социокультурный феномен современного российского общества // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2019. Т. 9. № 3 (39). С. 114-118.
5. Брушкова Л. А., Владимиров И. А. Гик-культура как молодежная суперсубкультура цифрового общества // *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2019. Т. 10. № 2. С. 19.
6. Байкалова А. Ю. Геймификация как педагогический инстру-

мент подготовки вожатского отряда к работе в лагере // *Вестник педагогических инноваций*. 2018. № 4 (52). С. 71-76.

7. Рождественская Н. С., Якубенко Л. М. Настольная игра как элемент социокультурного влияния на воспитание и досуг учащихся // *Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*. 2019. № 2 (44). С. 64-68.

8. Васильева В. В., Тюменцева Т. Д. Развитие познавательных УУД младших школьников при помощи настольных игр // *Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал*. 2018. № 3 (10). С. 77-78.

9. Корзунова В. И., Мельник Е. В. Социально-психологические аспекты волонтерской деятельности студентов-психологов // *Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации*. 2015. № 3. С. 127-129.

10. Андреев Е. А., Тузовский И. Д. Гик-, глэм- и нуль-культуры как суперсубкультуры цифровой эпохи // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*. 2017. № 4 (209). С. 268-273.

11. Тихонова Ю. А. Использование настольных игр на уроках и внеурочное время в начальной школе как средство мотивации учащихся // *Современное образование: актуальные вопросы и инновации*. 2019. № 3. С. 157-160.

12. Жиркова Н.И., Ефимова Н. С., Башиева М. И. Особенности развития интеллектуальных умений детей 5-7 лет посредством настольных логических игр // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 6. С. 73.

13. Герлах И. В. Организация воспитательно-развивающей работы клуба настольных интеллектуальных игр // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика*. 2018. Т. 24. № 1. С. 161-166.

14. Бажин А. С., Фомина Н. И. Особенность развития социального интеллекта студентов вуза // *Студент. Аспирант. Исследователь*. 2016. № 4 (10). С. 126-136.

15. Бозачева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2014. № 4. С. 120-130.

16. Halpern D. F., & Wai J. (2007). The world of competitive Scrabble: Novice and expert differences in visuospatial and verbal abilities. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(2), 79–94. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.13.2.79>

17. Ахметова Л. В. Половозрастные особенности развития когнитивной сферы учащихся начальных классов // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2005. № 1 (46). С. 18-20.

18. Остапенко Г. С. Структурно-динамическая специфика гетерохронного развития когнитивной сферы подростка // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 291-296.

19. Богачева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2015. № 1. С. 94-103.

20. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // *Образовательные технологии (г. Москва)*. 2013. № 2. С. 34-42.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

The authors declare no conflicts of interests

Received date: 03.12.2022

Revised date: 24.12.2022

Accepted date: 26.12.2022



УДК 159.923.2

DOI: 10.57145/27128474.2022.11.04.12



©2022 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САОМОТНОШЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СВЯЗИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

© Автор(ы) 2022

**БУСЫГИНА Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики  
Самарский государственный социально-педагогический университет  
443099, Россия, Самара, [psipraxis@mail.ru](mailto:psipraxis@mail.ru)

SPIN: 4696-7306

AuthorID: 283026

ORCID: 0000-0001-6595-3513

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена недостаточной разработанностью вопроса психологического благополучия преподавателя, связанного с опытом самопринятия в концепции самоотношения, в современных научных публикациях. Значимость обсуждаемого аспекта обуславливается тем фактором, что в рамках профессиональной деятельности педагога предполагается активное коммуникативное взаимодействие в состоянии психического и эмоционального стресса, следовательно, формирование эмоционального интеллекта в данном случае – важное развитие компетенций педагога. Целью работы является исследование взаимосвязи особенностей самоотношения педагогов с аспектами эмоционального интеллекта. Проведенный анализ литературных источников позволил авторам раскрыть сущность понятия синтонии, а также концепции самоотношения в работах отечественных исследователей. Показана связь между аспектами самоотношения и эмоционального интеллекта, а также важность развития последнего. В процессе эмпирического исследования доказано, что аспекты позитивного самоотношения являются значимым фактором в развитии эмоциональной компетентности преподавателя. Выявлено, что это может стать эффективной профилактикой эмоционального выгорания педагогов и обеспечить их психологическое благополучие. Предложена разработка тренинговой программы для педагогов по формированию и развитию профессионально-психологических опор эмоциональной компетентности.

**Ключевые слова:** самоотношение, эмоциональная компетентность, профессиональное самосознание, эмоциональный интеллект, управление эмоциональной сферой.

## RESEARCH OF CHARACTERISTICS OF THE TEACHER'S SELF-ATTITUDE IN THE CONTEXT OF RELATION WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE

© The Author(s) 2022

**BUSYGINA Tatyana Aleksandrovna**, candidate of psychological sciences,  
associate professor of the department of psychology and pedagogy  
Samara State University of Social Sciences and Education  
443099, Russia, Samara, [psipraxis@mail.ru](mailto:psipraxis@mail.ru)

**Abstract.** The relevance of the article is due to the insufficient elaboration of the issue of psychological well-being of the teacher associated with the experience of self-acceptance in the concept of self-attitude in modern scientific publications. The significance of the discussed aspect is due to the fact that active communicative interaction in a state of mental and emotional stress is assumed within the professional activity of a teacher, therefore, the formation of emotional intelligence in this case is an important development of the teacher's competencies. The aim of the work is to study the relationship between the features of teachers' self-attitude with aspects of emotional intelligence. The analysis of literary sources allowed the authors to reveal the essence of the concept of syntony, as well as the concept of self-relation in the works of domestic researchers. The connection between the aspects of self-attitude and emotional intelligence, as well as the importance of the development of the latter, is shown. In the process of empirical research, it is proved that aspects of positive self-attitude are a significant factor in the development of emotional competence of a teacher. It is revealed that this can become an effective prevention of emotional burnout of teachers and ensure their psychological well-being. The development of a training program for teachers on the formation and development of professional and psychological pillars of emotional competence is proposed.

**Keywords:** self-attitude, emotional competence, professional self-awareness, emotional intelligence, emotional sphere management.

### ВВЕДЕНИЕ

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Профессиональная деятельность преподавателя связана с большим количеством коммуникаций в условиях психических и эмоциональных нагрузок, поэтому развитие эмоционального интеллекта (EQ) занимает особое место в структуре профессионально важных качеств педагога, обеспечивающий внутреннее благополучие и умение адекватно разрешать эмоционально заряженные ситуации, управлять своим состоянием (Е.В. Ефимова, М.А. Манойлова, Л.М. Митина, И.А. Локтионова, Н.Н. Посысов, З.А. Саидов, И.В. Серафимович, С.Е. Черкзов, Т.Н. Шарипова, Н.У. Ярычев и др.).

Стоит отметить, что значимость эмоционального интеллекта педагога обосновывается и доказывается более двух десятилетий в рамках отечественной психологии. Но существует противоречие между большим количеством курсов и программ по развитию умений управления эмоциональной сферой педагогов и их содержанием, анализ которого в основном показывает попытку создать видимость развития эмоциональной компетентности с помощью психотехники, при этом не затрагивая

основы развития эмоциональной сферы.

Многолетний опыт исследования проблемы эмоционального интеллекта педагога, особенностей протекания профессионально-обусловленных кризисов, изучения факторов эмоционального выгорания педагогов позволяет опираться на идею о том, что эмоциональная компетентность может развиваться только на базе устойчивого позитивного самоотношения. Анализ научных исследований показывает, что именно экспериментальные работы, показывающие взаимосвязь эмоционального интеллекта и компонентов самоотношения, отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни преподавателя, малочисленны.

Ценным является взгляд Я. Мазуркевич на природу развития эмоционального интеллекта, а именно такого компонента, как распознавание эмоций других людей, – синтонии, определяемой как инстинктивное созвучие с окружением. Синтоническая личность непроизвольно переживает эмоции, созвучные с эмоциональными состояниями людей из близкого социального круга. Развитие синтонии связано с эмоциональными реакциями взрослых на действия ребёнка, которые служат ориентирами для формирования его самоотношения и само-

оценки. Основы реалистичного восприятия себя и самопринятия закладываются на ранних стадиях онтогенеза, определяясь исходным принятием ребёнка со стороны родителей [3; 16].

Мы считаем, что проживание состояния психологического благополучия личности связано с опытом самопринятия, которое раскрывается в концепции самоотношения. Поэтому уместно сделать акцент именно на исследовании его аспектов как факторов повышения уровня эмоциональной компетентности.

Теоретическая значимость исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы развития эмоционального интеллекта педагога в связи с особенностями самоотношения, что стало основанием для уточнения существующих представлений об их связи.

Практическая актуальность исследования связана с необходимостью изучения специфики самоотношения, определяющей отношение личности к самой себе, возможности самораскрытия и самореализации.

Рассогласование актуальности и степени разработанности проблемы определило цель эмпирического исследования, а именно выявить связь аспектов эмоционального интеллекта и самоотношения педагогов.

Феномен самоотношения изучается зарубежными учеными с различных позиций и раскрывает содержательные характеристики данного феномена такие как: самоуважение (Х. Каплан, И.С. Кон, Х. Маркус и др.), чувство компетентности (А. Бандура, Д. Роттер и др.), интегральная самооценка (Р. Бернс, С. Куперсмит, М.И. Лисина и др.), самопринятие (Д. Марвел, К. Роджерс, Л. Уэллс и др.), любовь к себе (Д. Марвел, Л. Уэллс и др.).

В фундаментальной отечественной психологии мы опираемся на два теоретических подхода: один представлен в работах С.Р. Панталева, И.И.Чесноковой и рассматривает самоотношение как эмоционально-ценностное отношение к себе, другой развивается в исследованиях И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе, В.В.Столина, описывая самоотношение как систему установок, направленных на себя.

Наиболее разработанной в отечественной психологии является концепция самоотношения В.В. Столина [14], которая основана на идеях А.Н. Леонтьева о самознании личности, направленном на ее личный способ интеграции деятельности. В.В. Столин понимает самознание как совокупность психических процессов, благодаря которым происходит выделение личности из окружающего мира, проявление ее внутренней сущности, изменение отношения к прошлому, настоящему и будущему, как «специфическую активность субъекта в адрес своего «Я», состоящую в определенных внутренних действиях (и установках на них), характеризующую эмоциональной спецификой и предметным содержанием действия» [14].

В концепции С.Р. Панталева самоотношение является феноменологическим выражением (представленностью) смысла «Я» для самого субъекта [14]. И.И. Чеснокова определяет эмоционально-ценностное самоотношение, как вид эмоционального переживания, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает и открывает в себе. Более общим аспектом строения самоотношения являются эмоциональные компоненты – самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, образующие эмоциональное пространство отражения отношения к себе [18].

Согласно концепции С.Р. Панталева, различия между двумя способами выражения смысла «Я» состоит в более глубоком и содержательном различии двух подсистем самоотношения – самооночной и выражение смысла «Я» воплощается в чувстве осознанности «Я», саморегуляции, самопринятии, самоуверенности, самоценности, самопривязанности, внутренней конфликтности, самообвинении [8].

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*  
*ГРНТИ: 150000. Психология; ВАК: 5.3.1.*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на*  
*которых обосновывается автор; выделение неразре-*  
*шенных раньше частей общей проблемы.*

Учитывая фундаментальные подходы, обозначенные выше, мы видим связь между аспектами самоотношения и эмоционального интеллекта в исследованиях ученых последних лет.

Так, в исследовании В.Д. Скороходовой, Л.А. Ларионовой, О.В. Пуляевской выявлено, что специалисты с более развитым эмоциональным интеллектом оценивают себя как более успешных профессионалов; и устойчивость к дезадаптации в виде истощения значительно выше, а специалисты, имеющие широкий круг задач, обладают и более высокой эмоциональную компетентностью [13, с. 29].

По мнению группы исследователей Н.Е. Ширинской, А.Р. Гайнановой, И.А. Пухова, «повышение уровня эмоциональной компетентности, вербализация эмоций, управление ими позволит не накапливать негативное влияние профессионально деятельности на эмоциональную сферу личности, сохранять работоспособность и здоровье» [19, с. 96].

По словам Д.В. Люпина, «... способность к пониманию эмоций и управлению ими находится в тесной взаимосвязи с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей, в том числе и к своему собственному...» [6].

По мнению Г.Б. Мониной, эмоционально компетентный человек использует такие здоровьесберегающие стратегии, как «принятие себя как достойного уважения человека, признание права на выражение любых эмоций, способность регулировать свое поведение изнутри, не зависеть от оценки окружающих, постоянная работа над собой» [7, с. 84].

Поскольку работа педагога сопряжена с ежедневными и многочисленными аудиториями учеников, то как пишет Е.В. Ерохина: «недостаточное развитие эмоционального интеллекта имеет следствием риск формирования с годами негативного отношения к профессии и к себе, как профессионалу, дезадаптации в виде эмоционального истощения» [2, с. 184].

#### МЕТОДОЛОГИЯ

##### *Формирование целей статьи.*

В этой связи целью нашего исследования является исследование особенностей самоотношения педагогов в контексте связи с аспектами эмоционального интеллекта. Гипотезой стало предположение о том, что показатели самоотношения преподавателя влияют на уровень развития эмоциональной компетентности.

*Используемые в исследовании методы, методики и технологии.*

Психодиагностический комплекс включал следующие методики: для определения уровня самоуважения, самоинтереса, самоуверенности, самопоследовательности, самопонимания мы использовали тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Панталева [1]; для исследования самоотношения через призму самореализации – шкалы методики диагностики самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [15], для изучения уровня принятия/ неприятия себя – шкалы методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда [15, с. 193]; для определения уровня осознания собственных эмоций и чувств и эмоций и чувств других людей и умение управлять своей эмоциональной сферой и эмоциональной сферой других – тест эмоционального интеллекта М.А. Манойловой [6, с. 41].

При математической обработке экспериментальных данных использовались методы корреляционного анализа, расчет был осуществлен при помощи программы STATISTICA 11.0. Для описания полученных данных применялся качественный анализ.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

*Изложение основного материала исследования с пол-*

ным обоснованием полученных научных результатов.

Опишем наиболее значимые взаимосвязи, показанные в таблице 1.

Таблица 1 – Матрица корреляций показателей эмоционального интеллекта и самооценки ( $r=0,4$ , при  $p=0,05$ )

Шкалы	Коэффициенты корреляции статистически значимы при уровне значимости равном $p=0,05$													
	Значения	Среднее отклонение	Шкала I - Самоуважение	Шкала II - Аутосимпатия	Шкала III - Самоинтерес	Шкала IV - «Осознание своих чувств и эмоций»	Шкала V (самопринятие)	Шкала VI (самопринятие)	Шкала VII (самопринятие)	Принятие себя	Непринятие себя	Автономность (Автономность)	Самопонимание (Самопонимание)	Аутосимпатия (Аутосимпатия)
Интегральный показатель эмоционального интеллекта	7,08	1,67	0,40	0,01	0,52	0,18	-0,13	0,05	0,28	0,36	-0,38	0,47	0,48	0,36
Осознание своих чувств и эмоций	5,27	1,95	0,27	-0,10	0,44	0,15	-0,29	0,00	0,25	0,35	-0,38	0,41	0,43	0,42
Управление своими чувствами и эмоциями	8,65	1,16	0,37	0,03	0,41	0,05	-0,06	0,05	0,20	0,44	-0,45	0,26	0,53	0,54

Интегральный показатель EQ положительно связан со шкалой «Самоуважение» (0,40), что отражает вполне логичную закономерность. Педагог, обладающий самоуважением, адекватно оценивает свои личные и профессиональные качества, знает о положительных и отрицательных чертах, может грамотно пользоваться ресурсами и работать над зонами роста, не осуждая себя. Поэтому чем выше самоуважение, тем выше показатели проявления и принятия особенностей эмоциональной сферы.

Шкала «Самоинтереса» имеет также положительную корреляционную связь с EQ ( $r=0,52$ ). Педагог, проявляющий направленность на самопознание, получение информации о себе, готовность общаться с собой «на равных», склонность к изучению внутреннего мира, к анализу своих возможностей, а также уверенный в своей интересности для других, ориентирован на контакт со своими эмоциями и чувствами, распознает их влияние и потенциал для педагогической деятельности.

Опишем положительную связь интегрального показателя EQ и показателя самоактуализации «Автономность» ( $r=0,47$ ). Тонкое взаимодействие с эмоциональной сферой, умение оказать себе поддержку, найти точки опоры помогает обрести внутреннюю зрелость и независимость.

Шкала «Самопонимание» напрямую связана с интегральным показателем EQ ( $r=0,48$ ). Чем выше самопонимание, тем выше чувствительность педагога к своим потребностям, тем ярче проявляется склонность опираться на свои вкусы, идеи, взгляды, а не придерживаться общественных стандартов. Можем предположить, что такой педагог будет внутренне уверен и спокоен в ситуации борьбы с застаревшими нормами обучения и отстаивании своей инновационной позиции.

Шкала EQ «Осознание своих чувств и эмоций» положительно корреляционно связана со шкалой «Аутосимпатия» ( $r=0,42$ ) и «Принятие себя» ( $r=0,44$ ). Чем более развита позитивная Я-концепция преподавателя, принятие себя как с сильными сторонами, так и точками коррекции, тем больше внимание проявляет педагог к своей эмоциональной сфере, осознанию своих эмоциональных проявлений.

При этом вполне логичной предстает отрицательная взаимосвязь шкалы «Осознание своих эмоций и чувств» с показателем «Непринятие себя» ( $r=-0,45$ ). Чем выше самокритика, недовольство, завышенные требования к себе, нереалистичные ожидания, тем ниже контакт и доверия сфере эмоций и чувств, высока вероятность тревоги, беспокойства и психоэмоциональных срывов.

Шкала EQ «Управление своими эмоциями и чувствами» положительно связана со шкалой «Аутосимпатия» ( $r=0,54$ ). Полученный результат нам наглядно показывает, что положительная оценка педагогом своих личностных качеств влияет на способность к эмоциональной саморегуляции.

## ВЫВОДЫ

### Выводы исследования.

Анализ полученных экспериментальных данных приводит нас к выводу о том, что аспекты позитивного самооценки, такие как дружелюбное отношение к себе, сензитивность личности к своим желаниям и потребностям, развитая система самоподдержки, выраженный смысл «Я» посредством эмоциональных переживаний является одним из значимых факторов в развитии эмоциональной компетентности преподавателя, может обуславливать состояние его психологического благополучия и служить фактором профилактики эмоционального выгорания.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении состоят в разработке тренинговой программы для педагогов по формированию и развитию профессионально-психологических опор эмоциональной компетентности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие – 2-е изд., переруб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216с.
2. Ерохина Е. В. Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и профессиональной дезадаптации личности / Е. В. Ерохина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – №1. – С.183-191.
3. Кравченко А. В. Нарцисс и его отражения // Моск. психотерапевт. ж-л. – 2001 № 2. С.15
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследование / Под ред. Люсина Д. В., Ушакова Д. В. – М.: Институт психологии РАН. – 2004. – № 3. – С. 29-36.
6. Манойлова М. А. Акреологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков, 2004. – 140 с.
7. Моница Г.Б. Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста / Г. Б. Моница // Учебные записки Санкт-Петербургского университета технологий и управления экономики. – 2011. – № 3(33). – С. 84 – 96
8. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
10. Саидов З. А., Яртычев Н. У., Локтионова И. А. Эмоциональный интеллект как составляющая коммуникативной компетентности педагога. Мир науки, культуры, образования. 2021 – № 2 (87) – С.240-243.
11. Сарджвеладзе Н. И. Самоотношение личности // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородской. Самара, 2003. С. 45-47.
12. Серафимович И. В., Посысов Н. Н. Эмоциональный интеллект – предиктор профессионализма педагога? Образовательная политика. 2020; № 2 (82): 106-114.
13. Скороходова В. Д., Ларионова Л. А., Плявская О. В. Эмоциональный интеллект как фактор удовлетворенности работой педагогов // Журнал «Международный студенческий научный вестник». – 2019. – № 4 – С.29.
14. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
15. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 426 – 433.
16. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. - № 1 (25). – С. 9-17.
17. Черкезов С. Е., Ефимова Е. В., Шарыпова Т. Н. Значимость эмоционального интеллекта преподавателя вуза для студентов. Вестник Майкопского государственного технологического университета 2022. Том 14, № 1.
18. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
19. Эмоциональный интеллект как сдерживающий фактор развития синдрома эмоционального выгорания / Н. Е. Ширинская, А. Р. Гайнанова, И. А. Пухов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 35-2. – С. 92-98.

Received date: 13.12.2022

Revised date: 21.12.2022

Accepted date: 26.12.2022



ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

**Азимут научных исследований: педагогика и психология (коэффициент научной значимости K2)**

(№ 145 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,643

Сайт: <http://landrailpip.ru/>

Научные специальности:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки),
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление (коэффициент научной значимости K2)**

(№ 146 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,615

Сайт: <http://landraileiu.ru/>

Научные специальности:

- 5.2.1. Экономическая теория (экономические науки),
- 5.2.4. Финансы (экономические науки),
- 5.2.5. Мировая экономика (экономические науки),
- 5.5.2. Политические институты, процессы, технологии (политические науки)
- 5.5.4. Международные отношения (политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал (коэффициент научной значимости K2)**

(№ 220 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,677

Сайт: <http://landrailbgz.ru/>

Научные специальности:

- 5.9.7. Классическая, византийская и новогреческая филология (филологические науки),
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

**Карельский научный журнал (входит в РИНЦ) - ИФ- 0,992**

Сайт: <http://landrailknz.ru/>

(отрасли науки: педагогические науки; психологические науки; экономические науки; филологические науки)

**СТРУКТУРНЫЕ ПАРАМЕТРЫ:**

*Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:*

**1. Метаданные статьи** на русском и английском языках (научная специальность, УДК, DOI, название статьи, знак копирайта (авторского права), научные индикаторы автора, ФИО автора полностью, должность, организация, адрес организации, личная электронная почта, аннотация и ключевые слова) – не проверяются на антиплагиат.

**2. Тело статьи:**

**ВВЕДЕНИЕ**

- Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами (кратко описывается проблема исследования и значение ее решения)
- Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.  
(указаны общие тенденции в том, что уже было опубликовано, указано на отдельную проблему или на перспективу развития по данной тематике)

- Обосновывается актуальность исследования.

(подтверждена актуальность исследования, указано практическое значение статьи и ее вклад в науку)

**МЕТОДОЛОГИЯ**

- Формирование целей статьи.  
(указывается цель статьи)
- Используемые методы, методики и технологии.  
(а) описание методов, которые вы применяли конкретно для статьи, если теоретическая статья, то выбрать один метод и описать его методологию, теорию, историю, конкретно какие принципы этого метода применяли к данному исследованию, б) описание этапов эксперимента, в) описание участников эксперимента (возраст, пол, вузы и какие площадки были охвачены)

**РЕЗУЛЬТАТЫ**

- Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.
- (а) раскрыто новшество статьи, описаны авторские наблюдения и результаты, б) представленные результаты соответствуют заявленным целям и задачам статьи, в) описана идея, концепция, методика, которая нашла применение (конкретика), г) представлены результаты в виде таблиц и рисунков - названия таблиц и рисунков отвечают содержанию таблиц и рисунков)

**ОБСУЖДЕНИЕ**

- Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях.  
(а) сравнили различные методы, сравнили результаты исследования с аналогичными в других статьях, б) написали о различиях или сходстве (или и о различиях, и о сходстве), в) сделали разбор и разъяснение результатов, г) сделали обобщение и оценку результатов, сделали оценку достоверности полученных результатов, д) определили место полученных в ходе исследования результатов в структуре известных знаний)

**ВЫВОДЫ**

- Выводы исследования.  
(подводится итог статьи, указываются результаты, к которым пришли в результате проведенного исследования)
- Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.  
(указываются направления, по которым необходимо провести дальнейшие исследования)

**3. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (не проверяется на антиплагиат).

(в списке литературы 10 источников за последние 5 лет (в 2021 году - это статьи 2016-2020 годов) и в списке литературы 10 иностранных источников)

**Технические параметры:**

Названия файла:

•Фамилия\_направление\_город (например: Иваненко\_право\_Киев, Романов\_психология\_Анадырь и т.д.)

**Стандарты:** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Незрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов - 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам*

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

**ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!**

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 июня (июньский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 сентября (сентябрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 декабря (декабрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного

цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 4770 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4774 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4777 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 2222 рубля за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылаются и электронный макет журнала).

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылаются скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью высылать по адресу** (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

**БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)**

Организация: ООО “Ландрейл” (с 29.08.2022 года учредитель журнала)

ИНН 6320068129

КПП 632001001

ОГРН 1226300024939

Расчётный счёт 40702810254400060734

БИК 043601607

Банк ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ПАО СБЕРБАНК

Корр. счёт 3010181020000000607

ОКВЭД 58.14, 58.29, 63.11, 63.12, 62.01, 72.20, 85.22

В назначении платежа обязательно указывайте: Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала.