

Свидетельство о регистрации:
ПИ № ФС 77-77633
от 31.12.2019 г.

Registration:
PI № 77-77633
of December 31, 2019

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Совет молодых ученых РГППУ

Ministry of Education of the Russian Federation
Russian State Vocational Pedagogical University
Concil of Young Scientists of RSVPU

**Инновационная научная современная
академическая исследовательская
траектория (ИНСАЙТ)**

Научный журнал

Выпуск 3(15)

INSIGHT

Scientific Journal

Issue 3(15)

Екатеринбург
РГППУ
2023

Учредитель и издатель: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

Главный редактор: канд. пед. наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета **Коновалов Антон Андреевич**

Ответственный редактор: ст. преп. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета **Шаров Антон Александрович**

Редакционная коллегия:

Бермус Александр Григорьевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образования и педагогических наук Южного федерального университета (Ростов-на-Дону)

Блинов Владимир Игоревич, чл.-кор. Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

Гнатышина Елена Александровна, д-р пед. наук, проф., директор Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск)

Жукова Наталья Владимировна, д-р психол. наук, доц., проф. каф. клинической психологии и педагогики Уральского государственного медицинского университета (Екатеринбург)

Кислов Александр Геннадьевич, д-р филос. наук, проф., гл. науч. сотр. каф. методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Сергеев Игорь Станиславович, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

Синякова Марина Геннадьевна, д-р психол. наук, доц., зав. каф. гос. службы и кадровой политики Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России (Екатеринбург)

Третьякова Вера Степановна, д-р филол. наук, проф. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Третьякова Наталия Владимировна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева (Москва)

Ульянина Ольга Александровна, чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, доц., проф. департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», ведущий науч. сотр. лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии наук (Москва)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д-р пед. наук, проф., и. о. директора Центра оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов (Екатеринбург)

Арбузов Сергей Сергеевич, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, информационных технологий и методики обучения информатике Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Заводчиков Дмитрий Павлович, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Лыжин Антон Игоревич, канд. пед. наук, зам. директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и детского отдыха Министерства просвещения Российской Федерации (Москва)

Харламова Екатерина Евгеньевна, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента и финансов производственных систем Волгоградского государственного технического университета (Волгоград)

Чухин Степан Геннадьевич, канд. пед. наук, доц., зав. лаб. «Воспитание детей и молодежи в условиях цифрового общества» Омского научного центра РАО (Омск)

Щипанова Дина Евгеньевна, канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Founder and publisher: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», 11 Mashinostroiteley Str., Ekaterinburg

Editor-in-Chief: Candidate of Sciences in Pedagogy, Director of the Scientific and Educational Center for the Study of the Prospects of Personnel Support in the System of Professional Education of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Konovalov*

Managing Editor: Senior Lecturer at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Sharov*

Editorial Board:

Aleksandr G. Bermus, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of Southern Federal University (Rostov-on-Don)

Vladimir I. Blinov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of Research Center for Professional Education and Qualification Systems of Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Elena A. Gnatyshina, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of the Professional and Pedagogical Institute of South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Natalia V. Zhukova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy of Ural State Medical University (Ekaterinburg)

Aleksandr G. Kislov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philosophy, Professor, chief researcher of the Department of Professional and Pedagogical Education Methodology of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Igor S. Sergeev, Holder of Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Leading Researcher of the Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Marina G. Sinyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Public Administration and Personnel Policy of Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia (Ekaterinburg)

Vera S. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philological Sciences, Professor at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Natalia V. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Moscow)

Olga A. Ulyanina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, the Faculty of Social Science of National Research University High School of Economics, chief researcher of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow)

Ferdinand T. Khamaturov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Acting Director of the Center for Assessing Professional Skills and Qualifications of Teachers (Ekaterinburg)

Sergey S. Arbuzov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) at the Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Dmitry P. Zavodchikov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Anton I. Lyzhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Deputy Director of Department of State policy in the sphere of child upbringing, additional education and social protection of Ministry of Education of the Russian Federation (Moscow)

Ekaterina E. Kharlamova, Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor (Docent) at the Department of Management and Finance of Production Systems of Volgograd State Technical University (Volgograd)

Stepan G. Chukhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Laboratory for Education of Children and Youth in Digital Society, Omsk Scientific Center of the Russian Academy (Omsk)

Dina E. Shchipanova, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor (Docent) at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ): научный журнал. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. Вып. 3(15). 154 с. Текст: непосредственный.

Опубликованы научные труды заслуженных и молодых ученых в области педагогического, профессионально-педагогического образования и психологии. Публикации отражают современные тенденции, вопросы методологии профессионально-педагогического образования, отечественной педагогической антропологии, результаты психологических исследований, посвященные мотивации, ответственности и самоорганизации студентов. В выпуске представлено интервью с основателем научной школы «Психология профессионального образования» Э. Ф. Зеером.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Журнал издается при поддержке совета молодых ученых РГППУ.

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2023

INSIGHT: scientific journal. Ekaterinburg: Publishing house of Russian State Vocational Pedagogical University, 2023. № 3(15). 154 p. Text: print.

Scientific papers of honored scientists and young researchers in the field of pedagogical, vocational and pedagogical education and psychology have been published. The publications reflect modern trends, issues of the methodology of vocational and pedagogical education, domestic pedagogical anthropology, results of psychological research, devoted to the motivation, responsibility and self-organization of students. The journal presents an interview with the founder of the scientific school "Psychology of professional education" E. F. Zeer.

Authors are responsible for the accuracy of information in their publications.

The journal is published with the support of the Council of Young Scientists of RSVPU.

© Federal State Autonomous Educational
Institution of Higher Education
"Russian State Vocational Pedagogical
University", 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья.....	7
О Всероссийском конкурсе педагогических достижений «Мастер года» на страницах журнала «ИНСАЙТ».....	9
РАЗДЕЛ 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	11
Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах	11
Иванова И. В., Коненкова Н. В. Рефлексивно-ценностный подход к формированию экологически ответственного поведения подростков и молодежи	49
Лыжин А. И. Роль и место мастера производственного обучения в системе внутрифирменного корпоративного обучения.....	62
Панкратова Л. Э. Отечественная педагогическая антропология первой четверти XXI века: анализ основных тенденций	74
Шмурыгина О. В., Овчинникова Д. Г. Особенности мотивации к обучению студентов вузов при реализации образовательного процесса в онлайн-формате	84
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	96
Лопес Е. Г., Домбровская Е. А. Социальная идентичность и толерантность студентов	96
Афиногенова О. П., Сунцева Я. В. Взаимосвязь мотивации к родительству с уровнем тревожности и психического напряжения.....	114
Зюзькевич Ю. А. Взаимосвязь тактик самопрезентации с мотивацией успеха и избегания неудач у студентов вуза.....	134
СЛОВО ЮБИЛЯРУ: ИНТЕРВЬЮ С Э. Ф. ЗЕЕРОМ.....	146

CONTENTS

Introduction to This Issue	7
About the All-Russian competition of pedagogical skills «Master of the Year» on the pages of the journal “INSIGHT”	9
SECTION 1. VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODS AND TRENDS OF DEVELOPMENT	11
Sergeev I. S. Educational professional orientation and school professional orientation: coincidence in area, discrepancy in meanings.....	11
Ivanova I. V., Konenkova N. V. Reflective-value approach to the formation of environmentally responsible behavior of adolescents and youth.....	49
Lyzhin A. I. The role and place of the master of industrial training in the corporate training system	62
Pankratova L. E. Domestic pedagogical anthropology of the first quarter of the XXI century: Analysis of the main trends.....	74
Shmurygina O. V., Ovchinnikova D. G. Features of motivating students studying online.....	84
SECTION 2. PSYCHOLOGICAL RESEARCH.....	96
Lopes E. G., Dombrovskaja E. A. Social identity and tolerance of students.....	96
Afinogenova O. P., Suntseva I. V. The relationship between the features of the formation of parenthood, motivation for parenthood and the level of anxiety and mental stress.....	114
Zyuzkevich J. A. Interrelation of tactics of self-presentation and motivation among students.....	134
THE ANNIVERSARY SCIENTIST SPEAKS: INTERVIEW WITH E. F. ZEER.....	146

Вечная загадка это не та, у которой нет отгадки,
а та, у которой она всегда разная.
С. Е. Лец

Уважаемые читатели!

Вы держите в руках третий выпуск научного журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)», выпущенный в 2023 г., и пятнадцатый с момента основания журнала. В месяц выхода в свет данного выпуска – октябрь – традиционно отмечается сразу два праздника, посвященных педагогической профессии: День среднего профессионального образования (2 октября) и День учителя (5 октября). От лица Свердловской областной организации «Общероссийский профсоюз образования» я искренне поздравляю вас, уважаемые педагоги, авторы и читатели журнала, с этими замечательными праздниками!



Профессиональный союз работников народного образования и науки Российской Федерации сегодня – это крупнейшая общественная организация, объединяющая в своих рядах почти четыре миллиона работников системы образования, обучающихся вузов и колледжей. Наша первоочередная забота – кадры, их социальная защищенность, возможность профессионального становления и развития. И с тем, что именно кадры – основа основ любой отрасли, думаю, не будет спорить никто. Наш Профсоюз заинтересован в том, чтобы привлекать и сохранять в отрасли профессионалов, создавая комфортные и безопасные условия на рабочих местах, обеспечивая эффективную и стабильную работу системы образования.

Современный Профсоюз – это не протестное движение, а активный и надежный социальный партнер. Он занимает свою конкретную нишу в системе управления образовательными организациями, не просто реализуя статью 26 закона «Об образовании в Российской Федерации». Процесс гораздо глубже и интереснее. Взгляните, например, на его значимость с точки зрения управленческой теории Ицхака Адизеса, который выделяет четыре ключевые функции управления: производственную, административную, предпринимательскую и интегративную. А в самом процессе производства и продвижения пред-

приятия или организации на рынке лидирующую роль зачастую играет администрация. В процессах же администрирования (т. е. чтобы все в организации происходило правильно с точки зрения законодательства) и интегрирования (объединения коллектива) роль профсоюзов трудно переоценить. Это и поддержка в вопросах соблюдения трудового законодательства, и продвижение насущных инициатив в органах государственной власти, и непосредственная человеческая забота о людях.

Думается, трудно найти более многогранную и разнообразную сферу деятельности, чем образовательная. К ней причастны люди практически всех возрастов (от малышей из ясельной группы до седых профессоров) и всех отраслей, поскольку получение любой профессии и специальности связано именно с этой сферой. Кроме того, образование – очень личная история, поскольку у каждого человека с ним складываются свои отношения, каждый здесь идет своим путем, и здесь нет готовых рецептов.

И совсем не удивительно, что каждый выпуск журнала «ИНСАЙТ» объединяет на своих страницах богатую палитру педагогических идей, научных аспектов и практических советов. Читатели данного выпуска смогут окунуться в историю становления и развития отечественной педагогической антропологии, проникнуться особенностями и смыслами образовательной профорientации, формирования мотивации к обучению, родительству, экологически ответственному поведению молодежи.

Позвольте пожелать вам, уважаемые коллеги, удовольствия от работы в этом удивительном постоянно меняющемся пространстве, увлеченности, вдохновения и (обязательно!) достойной оценки и уважения вашего труда!

Председатель Свердловской областной организации
«Общероссийский профсоюз образования»
Татьяна Трошкина

О ВСЕРОССИЙСКОМ КОНКУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ «МАСТЕР ГОДА» НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ИНСАЙТ»

Всероссийский конкурс «Мастер года» проводится ежегодно в рамках федерального проекта «Профессионалитет». Целями конкурса являются поощрение педагогических работников, повышение престижа педагогических профессий, популяризация передовых идей в области образования и подготовки кадров, а также изучение и внедрение лучших педагогических практик.

Впервые Всероссийский конкурс проводился в 2021 г., его победителем стал преподаватель Екатеринбургского экономико-технологического колледжа Д. Кадочников. В 2022 г. победителем стала преподаватель Донского колледжа информационных технологий И. Демихова, поэтому в этом году конкурс принимала Тульская область.

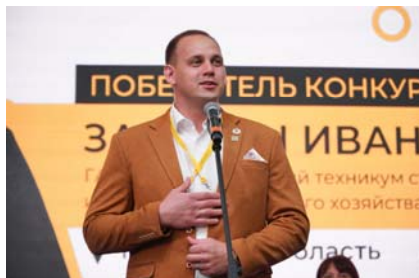
«Несмотря на то, что Конкурс является молодым, он уже занимает почетное место в линейке конкурсов профессионального мастерства. Возрастающая популярность Конкурса подтверждается увеличением количества педагогов, подавших заявки на участие. Если в 2022 г. в Конкурсе приняли участие 2,5 тыс. педагогов, то в 2023 г. их количество увеличилось почти на 1,5 тыс. человек», – отмечает В. С. Неумывакин, директор департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения.



В 2023 г. 89 победителей региональных этапов данного конкурса приняли участие в финальных состязаниях, проходивших с 28 сентября по 2 октября на 12 площадках Тулы. 2 октября в День среднего профессионального образования стало известно имя победителя Всероссийского конкурса педагогических достижений: лучшим педагогическим работником системы среднего профессионального образования в 2023 г. стал преподаватель Тюменского техникума строительной индустрии и городского хозяйства И. Зарубин. Он трудится в техникуме уже 10 лет и ранее помогал коллегам участвовать в конкурсах

профессионального мастерства, а в этом году впервые решился проявить себя и поделиться своим опытом.

«У нас в области достойно поддерживают систему профессионального образования, и мы второй год подряд входим в десятку призеров “Мастера года”». Очень рад, что, помимо наставника и команды техникума, к поддержке активно подключаются победители региональных этапов прошлых лет, а также нынешние участники регионального этапа. Конкурс сплачивает коллективы, чувствуется поддержка, и это очень важно», – рассказывает победитель конкурса И. Зарубин.



курса И. Зарубин.

«Мастер года» – долгожданное мероприятие для системы СПО, для которой долгое время не существовало подобных конкурсов. Мероприятие способствует не только повышению квалификации педагогов, но и позволяет обмениваться ценными знаниями с коллегами.

Инженер-исследователь
Управления научно-исследовательской работы РГППУ
Дарья Ожиганова

Раздел 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 373.5.0471.048

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-11-48

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ШКОЛЬНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: СОВПАДЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ, РАСХОЖДЕНИЕ В СМЫСЛАХ

Игорь Станиславович Сергеев

*доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Федерального института развития образования*

*Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации,
Москва, Россия*

*sergeev-is@ranepa.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>*



Аннотация. Представлен аналитический обзор актуального состояния отечественной школьной профориентации. Охарактеризованы предметное, профильное и внепредметное пространства профориентационной работы со школьниками. Предложена типология экосистем школьной профориентации.

Выявлено ключевое противоречие между образовательной и школьной профориентацией, определяющее альтернативные пути развития базовой модели профориентационной работы с детьми и подростками (профориентационного минимума) в среднесрочной перспективе. Определена сущность противоречия, состоящая в том, что ключевые задачи образовательной профориентации, связанные с развитием школьника как субъекта социально-профессионального самоопределения, наиболее эффективно решаются во внешкольной среде. Показано, что перенос «центра тяжести» профориентационной работы в пространство школы приводит к возрастанию рисков отказа от образовательной профориентации в пользу упрощенных просветительских, диагностико-консультативных, а также воздействующих подходов.

Ключевые слова: образовательная профориентация, профессиональное самоопределение, профориентационный минимум, общеобразовательная школа, экосистема профориентации

Для цитирования: Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 11–48. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-11-48>.

© Сергеев И. С., 2023

INSIGHT. 2023. № 3 (15)

11

Section 1. VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODS AND TRENDS OF DEVELOPMENT

Original article

EDUCATIONAL PROFESSIONAL ORIENTATION AND SCHOOL PROFESSIONAL ORIENTATION: COINCIDENCE IN AREA, DISCREPANCY IN MEANINGS

Igor S. Sergeev

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of science)
In Pedagogic Sciences*

*Leading Researcher of the Federal Institute
for Educational Development (FIED RANEPA),
Moscow, Russia*

*sergeev-is@ranepa.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>*

Abstract. An analytical review of the current state of domestic school professional orientation is presented. The subject, profile and non-subject spaces of professional orientation work with schoolchildren are characterized. A typology of ecosystems of school professional orientation is proposed.

The key contradiction between "educational" and "school" professional orientation is revealed, which determines alternative ways of developing the basic model of professional orientation work with children and adolescents (professional orientation minimum) in the medium term. The essence of the contradiction is that the key tasks of educational professional orientation related to the development of a student as a subject of socio-professional self-determination are most effectively solved in an extracurricular environment. At the same time, the transfer of the "center of gravity" of professional orientation work to the school space leads to an increase in the risks of abandoning educational professional orientation in favor of simplified educational, diagnostic and advisory, as well as influencing approaches.

Keywords: educational professional orientation, professional self-determination, professional orientation minimum, secondary school, professional orientation ecosystem

For citation: Sergeev I. S. Educational professional orientation and school professional orientation: coincidence in area, discrepancy in meanings // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 11–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-11-48>.

Введение и постановка проблемы. Объектом рассмотрения в данной статье выступает институциональный аспект профориентационной работы с детьми и подростками. Предмет ограничен рамками школь-

ной профориентации. Несмотря на то, что понятие «школьная профориентация» является интуитивно ясным и достаточно широко используется в научном образовательном сообществе, его нельзя отнести к числу общепринятых научных терминов. В этой статье под школьной профориентацией понимается достаточно широкая группа подходов и моделей организации профориентационной работы со школьниками, реализуемых полностью или частично в пространстве образовательного процесса школы.

Термин «образовательная профориентация», введенный и обоснованный нами в одной из предыдущих публикаций [1], трактуется как одна из трех парадигм профориентационной работы, имеющая своей целью формирование самостоятельной готовности человека к профессиональному самоопределению в современном контексте. Образовательная профориентация включает в себя формирование личностно значимого отношения к ценностям труда и профессионализма, собственных смыслов профессиональной деятельности; активизацию и развитие человека как субъекта профессионального самоопределения; формирование и развитие компетенций профессионального самоопределения.

Другими парадигмами современной профессиональной ориентации выступают консультативная профориентация, нацеленная на помощь человеку в его конкретном профессионально-образовательном выборе, и воздействующая профориентация, основанная на идее управления профессиональным выбором человека в интересах того или иного институционального субъекта (государства или корпорации, вуза или колледжа).

Между школьной и образовательной профориентацией существует достаточно очевидная связь: и та, и другая имеет дело с единым контингентом, в качестве которого выступают дети и подростки школьного возраста¹. Обсуждая проблемы профориентации детей и подростков, авторы научных публикаций в большинстве случаев касаются вопросов как школьной, так и образовательной профориентации, их не разделяя. Этот, казалось бы, простой и понятный факт на практике оборачивается определенными коллизиями и, более того, чреват зна-

¹ Целевой контингент образовательной профориентации шире, включая, с одной стороны, детей старшего дошкольного возраста, с другой – студентов колледжей и вузов, однако работа с этими категориями выходит за рамки данной статьи.

чительными рисками в развитии российской системы профориентации. И то, и другое нам предстоит рассмотреть в этой статье.

Школьная профориентация в современной России переживает период активного подъема, вызванный обострением кадровых потребностей экономики, усилением общественного внимания к профориентации детей и молодежи, включением ранней профориентации в число государственных приоритетов. В рамках национального проекта «Образование» реализуются профориентационные проекты для школьников «Проектория», «Билет в будущее», «Ворлдскиллс – юниоры» (последний сейчас проходит процесс реформирования). В Примерную программу воспитания (2020) включен инвариантный модуль «Профориентация». В 2022 г. утверждены примерные рабочие программы курсов внеурочной деятельности «Профориентация» (протокол Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) по общему образованию от 25.08.2022 г. № 5/22) и «Билет в будущее» (протокол ФУМО по общему образованию от 29.09.2022 г. № 7/22). Пространство дополнительного образования детей представлено широким комплексом федеральных проектов профориентационной направленности: «Сириусы», «Кванториумы», кружковое движение «Национальная технологическая инициатива» (НТИ) и др. Активно развиваются региональные и муниципальные, а также корпоративные модели профориентационной работы со школьниками. Наконец, с 1 сентября 2023 г. во всех российских школах вводится профориентационный минимум.

Обзор литературы. Рост интереса к школьной профориентации отражается в количестве научных публикаций. Некоторые из них, появившиеся в последние годы, посвящены системному анализу профориентационной работы со школьниками в Российской Федерации. Так, В. Н. Пронькин анализирует профориентационные возможности школы и их отражение в основной образовательной программе общего образования, включая программу воспитания, профориентационный потенциал учебных предметов (в особенности курса «Технология», который, по мнению автора, чрезвычайно велик, но на практике почти не используется) и внеурочную деятельность (которую автор предлагает дополнить отдельным направлением «Профориентационная деятельность») [2].

Е. О. Черкашин фиксирует свое внимание на особенностях реализации модуля «Профориентация» программы воспитания. С его точки зрения, система школьной профориентации включает в себя цикл «профориентационных часов общения» (профориентационные уроки и беседы); внеурочную работу (игровые методы, профессиональные пробы, в том числе онлайн, педагогическое сопровождение, экскурсии, посещение выставок, профориентационные стажировки, профориентационные лагеря (смены) и т. д.; особо отмечен федеральный проект «Билет в будущее» и его цифровая платформа); освоение школьниками основ профессии посредством различных курсов по выбору в рамках основной общеобразовательной программы или курсов дополнительного образования [3].

Еще один анализ возможностей реализации модуля «Профориентация» школьной программы воспитания представлен в работе Н. Г. Блинниковой. По результатам проведенного исследования автор фиксирует три основные группы дефицитов, снижающие результативность школьной профориентации: 1) дефицит индивидуального психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; 2) методический дефицит, связанный со слабым использованием «технологий деятельностного типа», обеспечивающих эффективную профориентационную работу в групповом формате; 3) организационно-управленческий дефицит, обусловленный отсутствием межведомственного сетевого взаимодействия в решении профориентационных задач. При этом, по мнению Н. Г. Блинниковой, на основании проведенного анализа преждевременно говорить о системном характере профориентационной деятельности в школе» [4].

На протяжении двух последних десятилетий отечественная школьная профориентация развивается в трех пространствах, которые можно обозначить как предметное, профильное и внепредметное. Различные публикации представляют практики, реализуемые в одном либо в нескольких из этих пространств.

Предметное пространство школьной профориентации предполагает использование профориентационного пространства различных образовательных областей и учебных предметов, включенных в школьный учебный план. Профориентационная работа осуществляется учителем-предметником чаще всего в форме рассказа о профес-

сиях, представителям которых необходимы соответствующие предметные (математические, физические, биологические, языковые и т. д.) знания и умения. Значительно реже используются учебные задания с профориентационным содержанием (например, математические задачи, по условию которых продавец (или бухгалтер, токарь и т. д.) должен провести расчеты, необходимые ему в профессиональной деятельности). В единичных публикациях встречаются упоминания о подобном подходе на основе специально разработанных внеурочных курсов, таких как «Математика в профессиях» [5].

По-видимому, нет никаких объективных данных о том, насколько такой, достаточно архаичный подход влияет на социально-профессиональное самоопределение школьников. Однако он все же вносит свой вклад в формирование профориентационной среды школы, выступая формой профессионального информирования. Анализируя предметный подход в школьной профориентации, группа исследователей из Екатеринбурга выделяет ключевую проблему в его реализации. «Профориентационная работа в общеобразовательных школах сводится в основном к предметно-учебной ориентации, – отмечают авторы. – Ее осуществляют учителя-предметники и классные руководители, психологи, заведующие кабинетами профориентации. Однако эта работа в большинстве школ проводится формально» [6, с. 244].

Обобщая мнение школьных педагогов, В. В. Иваненко приходит к следующему выводу: «На уроках в рамках школьной программы изучение мира профессий занимает незначительную часть, поэтому огромное значение имеет внеурочная деятельность» [7]. Истинная проблема состоит в том, что учитель-предметник видит свою профессиональную задачу как «прохождение программы» по предмету, и это уводит фокус его внимания с глубинных задач воспитания и развития личности школьника, сопровождения его социально-профессионального самоопределения. Что касается самих предметных программ, то они и без того давно перегружены, и в них всегда найдется что-то, более отвечающее базовым дидактическим принципам научности, систематичности и последовательности, чем информация профориентационного характера. Соответственно, внеурочная деятельность (к которой мы вернемся позже) рассматривается ими как наиболее эффективный путь для решения задач школьной профориентации. Но с на-

чала 2000-х гг. обозначился и иной путь – профильное обучение, что обусловлено приказом Минобразования России от 18 июля 2002 г. № 2783 «Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [8].

Профильное пространство школьной профориентации обеспечивается путем создания на старшей ступени школы профильных классов, привязанных к той или иной области знаний (наук), условно соотносимой с одной или несколькими сферами профессиональной деятельности. Профильные классы чаще всего создаются при участии вузов, реже – как корпоративные (как элемент кадровой политики по инициативе или при участии крупных компаний или структур, таких как Сибур, Газпром, Росатом, КАМАЗ, МЧС и др.). Формирование профильного пространства школьной профориентации на старшей ступени общего образования соответствует положениям Закона об образовании в Российской Федерации, которое содержится в нем с момента принятия в 2012 г. и выражено формулировкой: «профессиональная ориентация содержания среднего общего образования» [9].

В настоящее время профильные классы получили значительное распространение, что подтверждается большим количеством публикаций, описывающих соответствующие профориентационные практики. Целевая специфика работы типичного профильного класса может быть несколько упрощенно описана следующими словами Закона об образовании: «продвижение образовательных программ партнерского вуза, популяризация соответствующей группы профессий, качественная подготовка к сдаче ЕГЭ, необходимых для поступления по соответствующим специальностям и направлениям подготовки» [9]. Таким образом, социально-профессиональная профориентация оказывается «защита» в образовательную ориентацию, проблема выбора сферы профессиональной деятельности заслоняется проблемой успешного поступления в избранный вуз, т. е. подготовки к ЕГЭ по избранным предметам. На практике оказывается, что «предметное самоопределение» может и не иметь никакого отношения к реальному профессиональному самоопределению выпускника школы.

На эту особенность профильного подхода в школьной профориентации обращают внимание Н. В. Павлова и И. В. Захаров. «Профильное обучение школьников, – отмечают они, – предполагает не только

более высокий уровень подготовки по дисциплинам профиля, но и формирование их интересов в определенной предметной области. Это должно способствовать осознанному выбору профессии и образовательной стратегии выпускника. Но не всегда учащиеся могут соотносить свои учебные (предметные. – И. С.) компетенции с определенной профессиональной областью» [10, с. 153].

Другая проблема рассматриваемого подхода состоит в том, что «при комплектовании классов с углубленным изучением дисциплин, профильным обучением недостаточно учитываются индивидуальные особенности учащихся, их подбор проводится без должного психологического обоснования» [6, с. 244]. Иными словами, профориентационная работа со школьниками начинается уже в профильном классе, тогда как, наоборот, поступление в профильный класс должно знаменовать собой завершение предыдущего, длительного и притом наиболее ответственного этапа сопровождения профессионального самоопределения подростка. В итоге в профильном классе реализуется логика скорее воздействующей, чем образовательной профориентации (примерно по такой формуле: «раз уж ты оказалась в педагогическом классе, будем теперь формировать у тебя интерес к профессии учителя»). Возникает тот самый зазор между школьной и образовательной профориентацией, на который мы уже указывали ранее. Далее, в разделе «Результаты и обсуждение» мы вернемся к этому моменту и рассмотрим его более детально.

Внепредметное пространство школьной профориентации реализуется средствами внеурочной деятельности и охватывает два принципиально различных типа профориентационной среды: внутришкольный или внешкольный. Базовое различие состоит в том, что во внутришкольной среде, как правило, может быть реализовано лишь *ознакомление* школьников с профессионально-трудовой сферой, тогда как выход во внешкольную среду позволяет решать более серьезные профориентационные задачи, предполагающие *погружение* и даже *включение* учащегося в профессионально-трудовой контекст.

Внутришкольные модели организации внеурочной, внепредметной профориентации чаще всего формируются под влиянием подходов, характерных для консультативной парадигмы. Одна из популярных моделей предусматривает введение специального курса внеуроч-

ной деятельности, который может вести педагог-психолог, классный руководитель, заместитель директора по профориентации либо наиболее подготовленный (заинтересованный) учитель-предметник. В зависимости от авторства курса он может тяготеть либо к тематике профориентационного самопознания и самоопределения учащихся (диагностико-консультативный подход), либо к знакомству с многообразием профессий, в том числе в региональном разрезе (информирующий, или просветительский подход). В большинстве случаев присутствует сочетание того и другого подходов, что видно на примере практики, представленной в статье Ю. С. Майоровой [11]. «Школьникам сложно определиться с выбором профессий в современном мире, – отмечает автор. – Единственный подход, который поможет исправить ситуацию – это введение в образовательную программу профуроков. Они должны ориентировать школьников относительно востребованных профессий, вовлекать их в экономико-правовую ситуацию на рынке занятости и социально-трудовых отношений, проблемы труда, научить их определять ключевые компетенции, которые помогут им достичь успеха на трудовом поприще» [11, с. 245].

Профориентационные курсы могут носить различные названия, такие как «Профориентация» или «Билет в будущее» (программы, утвержденные на федеральном уровне), «Психология самоопределения», «Моя будущая профессия» или даже «Мир профессий будущего». Встречаются и отдельные практики, которые выходят за рамки «кабинетной профориентации», решающей стандартные задачи (профориентационное самопознание и профессиональное просвещение) и обладают некоторыми признаками практикоориентированности. Например, годовичная программа педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся школы, разработанная Е. Е. Дмитриевой, включает в себя три раздела: «Самопознание», «Активное познание» (расширение кругозора учащихся относительно мира профессий) и «Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности», на основе прохождения которых учащиеся формируют примерные планы собственного профессионального будущего. Наибольший интерес представляет третий раздел, предполагающий выполнение учащимися проектов, связанных с будущей профессиональной деятельностью. «Профессионально-ориентированный проект, – поясняет автор, – должен отве-

чать ряду требований, главное из которых – получение опыта решения профессиональных задач. Еще одно обязательное требование к проектам – планирование общественно-полезного результата... Совместно с учителями-предметниками были разработаны задания для профессионально-ориентированных проектов» [12, с. 26]. К сожалению, содержание статьи не позволяет судить о том, велась ли работа школьников над профессионально-ориентированными проектами в рамках внутришкольной среды, или при этом осуществлялись выходы во внешний профессиональный контекст.

Выход профориентации во внешкольное пространство приводит к взрывообразному росту возможностей не только относительно содержательного отношения, но и многообразия форм и методов работы, их многочисленных вариантов практической реализации, в том числе уникальных (авторских). В отдельных статьях, посвященных региональным и муниципальным обзорам школьной профориентации (Красноярский край [4], Челябинская область [13], Тюмень [14], Московская область [15]), выделяется 15–20 и более направлений и форм профориентационной работы со школьниками, подавляющее большинство из которых реализуется во внешкольной среде. Это дни открытых дверей (турникетов), экскурсии на предприятия и профориентационные экспедиции, профессиональные пробы и их циклы, встречи с профессионалами и площадки профориентационного нетворкинга, практикоориентированные программы дополнительного образования профориентационной направленности, профориентационные фестивали, конкурсы профессионального мастерства для детей и подростков, программы предпрофессионального и профессионального обучения для школьников, стажировки на производстве, программы наставничества и т. д.

Например, в Тюменской области, начиная с 2021 г., реализуется новая программа дополнительного образования «Успешный выбор», в которой задействованы 13 тыс. обучающихся 8–9-х классов. Программа охватывает как внутришкольное (аудиторное), так и внешкольное пространство, опираясь на разнообразные виды профориентационно значимой деятельности. Структуру программы составляет пять модулей: 1) диагностика; 2) погружение в мир профессий посредством онлайн-уроков на федеральных порталах и Тюменском образовательном канале; 3) курс деловых и сюжетно-ролевых игр, тренингов, а также

профессиональных проб, проводимых на базе профессиональных образовательных организаций; 4) экскурсии на предприятия, в колледжи и вузы, дни открытых дверей; 5) разработка и защита индивидуальных проектов [14].

Особо отметим два измерения внешкольной профориентационной среды, которые имеют статус федеральных приоритетов. Это, во-первых, уже упоминавшиеся федеральные проекты ранней профессиональной ориентации школьников, такие как «Билет в будущее» и «Проектория», а также «Кванториумы», кружки НТИ и др. В некоторых субъектах федерации существуют и аналогичные региональные проекты (например, проект «Профгид» в той же Тюменской области). Главный риск проектного способа построения профориентационных пространств состоит в том, что любой проект, согласно определению, ограничен во времени. Это выражается и в особом (проектном) способе финансирования соответствующих практик. Опыт показывает, что любые проекты, в том числе в системе образования, начинаются, продолжаются и заканчиваются (а иногда и достаточно неожиданно обрываются). Это можно было наблюдать на примере проекта «Молодые профессионалы – juniors», который, пережив несколько трансформаций (Kid Skills, Junior Skills, Ворлдскиллс – juniors), вновь оказался в подвешенном статусе, будучи критически зависим от финансовой и политической конъюнктуры. В то же время социально-экономический эффект от системной образовательной профориентации может быть получен лишь через 10–15 лет, что существенно превышает срок жизни даже самых продолжительных проектов. Проблема состоит в том, что внедрение содержательной части проекта не сопровождается внедрением всего комплекса механизмов (финансовых, нормативных, кадровых), необходимых для самоподдержания инноваций, вводимых проектом, в долгосрочной перспективе. В результате проектный способ введения инноваций не приводит к институциональным изменениям в системе школьного образования.

Во-вторых, важным приоритетом федеральной образовательной политики в последние годы выступает наставничество [16]. В контексте профориентационной работы оно может рассматриваться и как форма педагогического сопровождения профессионального и образовательного выбора выпускника школы, и более широко – как «по-

мощь обучающимся в создании индивидуальных траекторий как ключевых компетенций будущего, тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ (тьюториалы, консультации, рефлексивные тренинги)» [15, с. 48]. В то же время анализ публикаций показывает, что наставничество в профориентации представляет собой почти неуловимое пространство современной образовательной практики. Хотя оно и упоминается в отдельных работах, но чаще всего в теоретическом ключе как необходимый элемент той или иной умозрительной модели профориентации. Практики реализации профориентационного наставничества представлены лишь в единичных работах, и это, как правило, наставничество типа «студент вуза – школьник, обучающийся в профильном классе при этом вузе».

Таким образом, современное состояние отечественной школьной профориентации можно назвать парадоксальным в двух отношениях. С одной стороны, налицо противоречие между федеральными приоритетами в профориентационной работе со школьниками (проекты «Билет в будущее» и другие, профориентационное наставничество), ориентированными на современное содержание и продвинутые форматы работы и имеющими уже пятилетнюю историю, и доминированием в научных публикациях описаний практик предметной, профильной, «кабинетной» профориентации.

С другой стороны, новые подходы и практики в профориентации школьников лишь в минимальной степени можно отнести к школьной профориентации, поскольку институциональное участие школы в них минимизировано. Вот как описывает роль школы в этих практиках Н. Г. Блинникова (курсив наш. – И. С.) [4, с. 118–119]:

- *организация участия школьников* в мероприятиях по формированию гибких (надпрофессиональных) навыков soft skills (коммуникабельность, креативность, стратегирование, импровизация, умение работать в цифровой среде);

- *организация участия школьников* в профессионально ориентированных конкурсах разных уровней (в том числе в движении «Молодые профессионалы» в возрастной группе до 16 лет (JuniorSkills));

- *организация участия школьников* во Всероссийских образовательно-профориентационных проектах «Большая перемена», «Полюс-класс» Малой инженерной академии Сибирского федерального университета, Госкорпорации «Росатом».

Материалы и методы. Проведен анализ 524 отечественных источников (научные статьи в журналах и сборниках, монографии, материалы конференций), опубликованных в 2022 г., размещенных в электронной библиотеке Elibrary.ru и соответствующих поисковым запросам «профориентация», «профориентационный», «профессиональная ориентация», а также «Билет в будущее» в заголовках, аннотациях и (или) ключевых словах. Подобный подход позволил сделать «ментальный снимок» профориентационной реальности, сложившейся в Российской Федерации в 2022 г., определить «зоны активного обсуждения» и «зоны умолчания», выявить доминирующие парадигмы и подходы в профориентационной работе со школьниками¹.

Кроме того, использован метод дихотомического анализа, давший возможность исследовать многомерное содержательное пространство профессиональной ориентации детей и подростков школьного возраста в следующих измерениях:

- образовательная – консультативная – воздействующая профориентация;
- инклюзивные – эксклюзивные модели школьной профориентации;
- предметные – надпредметные подходы в профориентации;
- урочное – внеурочное пространство профориентационной работы;
- внутришкольный – экосистемный способы организации профориентационной работы с детьми и подростками (локальные – открытые экосистемы профориентации).

Использование дихотомического подхода позволяет в некоторой степени упорядочить множество парадигм, подходов, направлений, моделей и форматов профориентационной работы со школьниками, представленных в отечественных публикациях.

Результаты и обсуждение.

• *Образовательная – консультативная – воздействующая профориентация.* Проведенный анализ показал, что большая часть представленных подходов, моделей и практик (61 % от общего количества изученных публикаций) содержит признаки образовательной пара-

¹ Более широкий анализ обозначенных публикаций представлен в нашем авторском блоге (<https://igor-st-sergeev.livejournal.com>), публикации от 8, 9, 13, 14, 18 и 20 июня.

дигмы профориентационной работы¹. Указания на принадлежность к воздействующей и консультативным парадигмам содержат, соответственно, 24 и 15 % публикаций. При этом значительная часть работ (40 %) опирается на промежуточные и гибридные подходы, так или иначе сочетающие различные парадигмы. Доминирование образовательной парадигмы объясняется тем, что подавляющее большинство авторов (соавторов) публикаций (95 %) указывают в качестве места своей работы образовательные организации. В то же время доля статей, в которых профориентационная работа со школьниками представлена в целостном ключе, характерном именно для образовательной профориентации, составляет всего лишь 44 %.

Таким образом, идея о том, что школьная и образовательная профориентации могут содержательно не совпадать, получает количественное доказательство. В 56 % работ школьная профориентация не тождественна образовательной (в том числе 7 % статей иллюстрируют консультативные подходы, 9 % – воздействующие подходы, остальные 40 %, как уже отмечалось, показывают то или иное сочетание разных парадигм).

Распространенный случай сочетания парадигм (образовательной и воздействующей профориентации) уже был рассмотрен ранее. Это организация вузом профориентационной работы в профильном классе, направленной, с одной стороны, на подготовку школьника к самостоятельному самоопределению (образовательная профориентация), с другой – на привлечение абитуриентов (воздействующая профориентация). Примечательная особенность творческого стиля некоторых авторов, описывающих воздействующие практики, состоит в том, что они, вольно или невольно, стремятся завуалировать манипулятивный характер используемых подходов, представляя воздействующую профориентацию в качестве образовательной или консультативной. Если же представить сущность воздействующего подхода в неприкрытом виде, то окажется, что он являет собой своего рода маркетинговый процесс – продвижение определенных вариантов профессиональных

¹ Вопрос о том, по каким именно признакам (маркерам) можно отнести ту или иную практику (либо ее описание) к образовательной, консультативной или воздействующей профориентации, достаточно сложен и выходит за рамки данной статьи, поэтому ему будет посвящена отдельная публикация.

судеб, малопрестижных в среде современной молодежи. Для того чтобы открыто и убедительно рассуждать о возможностях решения этой задачи, нужно, очевидно, обладать значительной научной смелостью и достаточно высокой квалификацией.

Другая типичная ситуация связана с недостаточно проясненной методологической позицией авторов, выраженной в парадигмальном несовпадении целей и средств. Например, весьма популярна спорная идея реализовать цели образовательной профориентации, ограничиваясь средствами консультативного подхода. Она нашла свое отражение даже в недавно утвержденном профессиональном стандарте «Профконсультант» [17]. Его особенность состоит в том, что цель деятельности сформулирована в духе образовательной парадигмы («Формирование склонности к познанию и анализу мира профессий, самоанализу индивидуальной ситуации профессионального самоопределения и способности к выбору профессионального и карьерного пути граждан всех возрастов на основе сравнения своих профессиональных предпочтений с потребностями рынка трудоустройства» [17]), тогда как конкретные трудовые действия профконсультанта строго ограничены традиционными рамками консультативной парадигмы (профессиональное информирование, диагностика, консультирование, а также составление и использование профессиограмм).

Вот одна из статей, демонстрирующих хаотическое смешение парадигм (проявляя научную деликатность, позволим себе не называть фамилию автора, не ссылаясь на нее, но процитировать некоторые моменты). Название статьи: «Ориентация школьников на рабочие профессии». Аннотация: «Цель данной работы – формирование у обучающихся личностных и общественно значимых мотивов выбора профессии». На первый взгляд, простой и понятный посыл открывает при ближайшем рассмотрении несколько методологических противоречий. «Ориентация школьников на рабочие профессии» – признак воздействующей парадигмы. Решение проблемы «выбора профессии» – признак консультативной профориентации, которая сосредоточена именно на этапе конкретного выбора. Фраза «формирование у обучающихся личностных мотивов...» по общему смыслу тяготеет к образовательной парадигме, но слово «формирование» снова указывает на близость к воздействующим подходам.

Как уже отмечалось, небольшое количество методологически целостных статей представляют консультативные либо воздействующие практики школьной ориентации. Например, одна из работ посвящена вопросам организации сетевого взаимодействия как средства профориентационной работы в современных школах, где «изучаются причины, способствующие необходимости организации сетевого взаимодействия в процессе *профессионального консультирования* (курсив наш. – И. С.), представлены методы и приемы, используемые в сетевом процессе в сотрудничестве с обучающимися и при работе с преподавателями» [6, с. 243]. Следует признать, что использование инструментов сетевого сотрудничества образовательных организаций для расширения пространства профконсультирования (а не для обеспечения практикоориентированного характера школьной профориентации, как это характерно для образовательной парадигмы) – достаточно нетривиальный подход.

• *Инклюзивные – эксклюзивные модели школьной профориентации.* Речь в данном случае идет не об узко понимаемой инклюзивности, как о работе с лицами, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья, а об инклюзивности в широком смысле (включение различных (в том числе особых) групп обучающихся в единое, общее для всех образовательное или профориентационное пространство на основе признания ценности каждого для развития всех). В отличие от инклюзивных практик, эксклюзивные ориентированы на контингент, отобранный по определенному признаку.

С точки зрения профориентации эксклюзивные практики адресованы всему потоку обучающихся, инклюзивные – тем, кто уже совершил профессионально-образовательный выбор и желает в нем утвердиться и продвигаться, осваивая ступени профессиональной идентификации и, далее, профессиональной адаптации. Например, в среде профориентаторов-практиков существует не очень каноничное определение профориентационной работы со студентами колледжей и вузов как «вторичной» профориентации (в отличие от «первичной» профориентации школьников). Смысл такого разделения вполне ясен, при этом первичная профориентация естественным образом оказывается инклюзивной, а вторичная – эксклюзивной. И те же самые действия по «продвижению профессий» (и малопрестижных профессиональ-

ных судеб), которые на этапе первичной (инклюзивной) профориентации выступают показателями воздействующей парадигмы, потом (на этапе вторичной (экслюзивной) профориентации) становятся органичными элементами педагогического сопровождения профессиональной идентификации студента.

В эту вполне логичную картину вносят путаницу профильные классы. Которые, очевидно, относятся к первичной профориентации (этап школьного образования), но одновременно и к экслюзивной (что отличает любой профильный класс от непрофильного).

Один из наиболее ярких примеров «первично-экслюзивной» школьной профориентации – педагогические (психолого-педагогические) классы, для которых характерно наиболее причудливое переплетение образовательных и воздействующих подходов. Тридцать лет назад этот узел, казалось бы, уже был распутан в кандидатской диссертации В. И. Блинова «Теория и практика педагогической профориентации старшеклассников после Великой Отечественной войны» [18], где были четко выявлены и описаны два полярных подхода в работе педагогических классов (те самые, которые мы сегодня называем «образовательной» и «воздействующей» профориентацией). Однако истории свойственно повторяться, о чем свидетельствует значительное количество современных публикаций.

В качестве примера приведем характерное название одной из работ: «Педагогический класс – целенаправленная профориентация в СОШ для поступления в педагогический университет». «Целенаправленная профориентация» – очевидный оксюморон (разве может профориентация быть нецеленаправленной, спонтанной или случайной) и в то же время характерный эвфемизм, призванный корректно прикрыть воздействующую суть представленной практики. Примечательно, что в перечень ключевых слов автор ставит слово «проблемы», и далее в тексте статьи на эти проблемы указывает (цели его «целенаправленной» профориентации почему-то не достигаются).

Некоторый свет на эти проблемы проливает другая статья, авторы которой «обосновывают необходимость формирования мотивации к профессиональной педагогической деятельности учащихся педагогических классов: только около 30 % учащихся совершили осознанный выбор обучения в педагогическом классе, менее 20 % участников

опроса в будущем хотят получить профессию педагога» [19, с. 86–87]. Главную проблему педагогических классов авторы вынесли непосредственно в заголовок статьи («Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов»), т. е. цель профориентационной работы в данном случае – формирование мотивации к конкретному виду профессиональной деятельности в рамках общеобразовательного процесса. В этом есть изначально неразрешимое противоречие, которое можно сформулировать в виде следующего вопроса: считать ли обучающихся педагогических классов лицами, сделавшими свой профессиональный выбор, или нет? Если да (и тогда это эксклюзивная модель), то тогда почему только 20 % из них хотят получить в будущем профессию педагога? Если нет, тогда это инклюзивная модель, которая не предусматривает формирования у несомоопределившихся субъектов мотивации к педагогической или любой иной профессиональной деятельности. *Если же одно не исключает другого, то это и есть воздействующая профориентация.*

В некоторых публикациях применительно к педагогическим классам используется характерный термин «допрофессиональная подготовка учителя». Смысл подобной подготовки ясен для той небольшой части учащихся, которые действительно хотят получить профессию педагога, но теряется для «инклюзивного большинства»¹.

Разрешению обозначенных проблем должна предшествовать предпрофильная подготовка школьников. Однако, если бы она действительно осуществлялась, в педагогических классах не могло бы оказаться 80 % учащихся, не ориентированных на получение педагогической профессии.

• *Предметные – надпредметные подходы в профориентации* мы уже рассмотрели ранее. Отметим лишь один важный момент. В про-

¹ Такой смысл мог бы быть внесен, если бы работа психолого-педагогических классов школы была выстроена не в профессионально-пропедевтическом, а в общеобразовательном ключе, будучи нацелена на формирование универсальных компетенций психологического и педагогического характера, необходимых для каждого человека (воспитание собственных детей, эффективная коммуникация, управление конфликтами и т. д.). Однако подобные модели «мягкого» психолого-педагогического профилирования школьной профориентации нам не встречались, во всяком случае, в публикациях 2022 г.

странстве между «предметным» и «над (вне) предметным» знанием лежит еще одна сфера – сфера *межпредметного* интегративного знания, которая все еще плохо освоена нашей школой, с ее ярко выраженной предметной структурой учебного плана. Тем не менее, именно в межпредметном содержании присутствует огромный, но практически не реализованный профориентационный потенциал. Положение о том, что современные науки, технологии, профессии имеют межпредметный, трансдисциплинарный, конвергентный характер, уже давно является общепризнанным. Наиболее яркий пример – НБИКС-технологии (нано-, био-, информационные, когнитивные, социогуманитарные) и широкая группа обеспечивающих их новых и перспективных профессий.

У некоторых авторов все же можно найти отражение практик, основанных на межпредметном подходе:

- использование интегративных заданий естественнонаучной направленности (сельскохозяйственной тематики) в профориентационной работе учителя сельской школы (А. И. Черанева, О. В. Коршунова¹);
- модель предметно-языкового интегрированного обучения² как средство профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения (А. С. Белоусов);
- организация профориентационной работы школьников на основе серии межпредметных учебных проектов (В. В. Лоренц).

Последнее направление представляется наиболее перспективным, поскольку любой (а в особенности качественный) учебный проект является в той или иной степени межпредметным и в той или иной степени профориентационным. Наряду с циклами профессиональных проб и профориентационным нетворкингом проектная деятельность входит в «золотую триаду» базовых методов образовательной профориентации [1].

¹ Чтобы не слишком перегружать библиографический аппарат, мы позволили себе не делать ссылки на некоторые работы, поскольку, по нашему мнению, их легко можно найти с помощью поисковых систем.

² Предметно-языковое обучение (CLIL) – известная педагогическая технология, предусматривающая одновременное изучение иностранного языка и другого предмета таким образом, чтобы иностранный язык выступал средством изучения другого предмета, и наоборот.

• *Урочное – внеурочное пространство профориентационной работы.* Эта дихотомия также была рассмотрена ранее. Значимый нюанс состоит в том, что внеурочное пространство профориентации нередко не отличается от урочного: профориентационные занятия проводятся теми же школьными педагогами, в тех же кабинетах и на основе приблизительно тех же видов деятельности, что и предметные уроки. Характерная коллизия возникает в рамках профориентационного минимума, где во *внеурочной деятельности школьников с 6-го по 11-й класс* вводится цикл *профориентационных уроков* [20].

Если такую профориентационную работу и можно отнести, с большой натяжкой, к внеурочной деятельности, то к внеклассной отнести ее уже невозможно. Однако есть и противоположные, хотя и немногочисленные примеры, когда профориентационные уроки проводятся вне стен школы (на производстве (Тюменская область)), или когда для проведения предметного урока иногда приглашается носитель подходящей профессии непосредственно с производства (Самарская область).

• *Внутришкольный – экосистемный способы организации профориентационной работы с детьми и подростками.* Эту дихотомию, на наш взгляд, следует считать центральной, поскольку именно она задает развилку, определяющую возможные сценарии развития российской школьной профориентации в ближайшие годы на основе профориентационного минимума.

Описание *внутришкольного способа организации профориентационной работы* в чистом виде встречается в публикациях относительно редко. Это вполне объяснимо: никакая школа, даже максимально самодостаточная, не может функционировать как замкнутая система. Тем не менее, значительное количество публикаций содержат описание если не вполне внутришкольных, то, по крайней мере, школоцентрических моделей образовательной профориентации. К их числу относятся два подхода, уже обозначенных во введении.

Это, во-первых, предметная профориентация, реализуемая преимущественно через предметное и межпредметное содержание изучаемых дисциплин в урочной и внеурочной деятельности. Наибольшую завершенность этот подход получает в профильных классах, лицеях и гимназиях.

Во-вторых, это консультативно-просветительский подход, основанный на идеях и методах консультативной парадигмы и дополненный более или менее широкими программами профессионального информирования школьников и их родителей. Работу в рамках данного подхода часто курирует или непосредственно реализует педагог-психолог, используя групповое консультирование школьников и активизирующие методы (профориентационные игры, тренинги, обсуждения). Психологическое происхождение подобных программ обычно хорошо заметно по терминологии, используемой авторами. К этой категории относятся и некоторые расширенные программы, включающие в себя либо индивидуальное сопровождение профессионального самоопределения школьника, либо его проектную деятельность, подобно ранее рассмотренной программе Е. Е. Дмитриевой «Самопознание – Активное познание – Опыт в проектной профессионально-ориентированной деятельности» [12].

Примечательно, что в практике управления школой до настоящего времени существует традиция рассматривать профориентационную работу именно в консультативно-просветительском ключе. Как отмечает В. И. Белоглазов, «с точки зрения менеджмента образовательными процессами система профориентационной работы в школе должна строиться в следующих направлениях: 1) профессиональная диагностика; 2) профессиональное консультирование; 3) профессиональное просвещение. Работа руководителя школы при таком перечне направлений должна сводиться к планированию и организации работы школьной команды (педагог-психолог, социальный работник, классные руководители) по реализации системы мероприятий по проведению мониторинга профессиональных склонностей, карьерному консультированию детей и их родителей, а также в информационном сопровождении субъектов образовательного пространства» [21, с. 6]. В этой же статье автор подчеркивает, что общая цель школьной профориентации – помочь школьнику определиться с выбором профессии (используя как информационные, так и мотивационные средства поддержки), что вполне соответствует консультативной парадигме.

Развитие цифровых ресурсов профориентации существенно расширило возможности как для диагностико-консультативной, так и для информационно-просветительской работы. Некоторые внутришкольные

модели приоритетно нацелены на использование цифровых ресурсов, например, таких как готовые программные продукты, психологические онлайн-тесты для обучающихся, интернет-сайты «Проектория», «Билет в будущее», «Атлас новых профессий», «Навигатум», «Проф-Выбор.ру» (Т. В. Ложникова [22, с. 159]). По мнению автора, школьная профориентация представляет собой психолого-педагогическое сопровождение, понимаемое как сочетание систематического профинформирования и профконсультирования. Это необходимо рассматривать как непосредственную задачу всего педагогического коллектива школы и как некую составную часть учебно-воспитательной деятельности в целом, а не подменять набором отдельно взятых мероприятий. При этом, по мнению Т. В. Ложниковой, профориентационная работа должна охватывать весь процесс формирования всесторонне развитой личности и проводиться на протяжении всего обучения в школе. Как видим, из четырех базовых принципов образовательной профориентации (непрерывность и преемственность, практикоориентированность, социальное партнерство, баланс настоящего и будущего [1]) автор опирается лишь на первый. Кроме того, несмотря на активное использование открытых (внешних) интернет-ресурсов, такую модель школьной профориентации все еще нельзя назвать экосистемной, ибо в сетевом пространстве школы представлены лишь информационные ресурсы, а не субъекты. Единственным институциональным субъектом профориентационной работы со школьниками в рамках данной модели остается школа, использующая интернет-ресурсы в виртуально расширенном так называемом кабинетном пространстве, развивая идеи скорее консультативной, нежели образовательной профориентации.

Экосистемный подход в организации профориентационной работы со школьниками использует инструменты социального (межинституционального) партнерства и сетевого взаимодействия. Отметим, что такой подход далеко не нов. Уже с 70–80-х гг. прошлого века в работах таких классиков отечественной профориентологии, как И. Н. Назимов, Е. А. Климов, А. Д. Сазонов, отмечалась необходимость системного, целенаправленного взаимодействия различных социальных институтов в решении профориентационных задач, для чего был даже введен особый термин «система профессиональной ориентации».

Если мы говорим о школьной профориентации в контексте экосистемного подхода, то здесь могут быть выявлены и рассмотрены следующие дихотомии:

- локальная экосистема (школа и ее партнеры) – открытая экосистема (например, территориальная или отраслевая);
- экосистема, ограниченная рамками образовательных организаций – экосистема, включающая в себя предприятия экономической сферы;
- школоцентричная экосистема – экосистема, в которой школа находится на периферии и выполняет вспомогательные функции (например, формирует группы учащихся и доставляет их к местам прохождения экскурсий, профессиональных проб или стажировок);
- экосистема с участием школы – экосистема профориентации, в которой участвуют школьники, но не участвует школа.

Наиболее распространенным вариантом являются экосистемы «школа – вуз», представленные примерно в половине изученных публикаций. Это объясняется прежде всего тем, что авторы подавляющего большинства работ (около 70 %) – преподаватели вузов, для которых публикация научных статей входит в показатели эффективности их труда. С другой стороны, экосистемная модель профориентации «школа – вуз» действительно широко распространена в российской образовательной практике. С точки зрения обозначенных выше дихотомий это локальная экосистема, ограниченная рамками образовательных организаций. Как показывает анализ публикаций, профориентационная модель «школа – вуз» обладает следующими особенностями.

Во-первых, она реализуется на практике в большом многообразии направлений и форматов профориентационной работы со школьниками:

- организация комплексной профориентационной работы со школьниками на кафедре анатомии медицинского университета (Н. М. Рехтина);
- создание агроклассов при агротехнологическом вузе с целью ранней профориентации на аграрные профессии и целенаправленной подготовки учащихся к поступлению в аграрный вуз (А. Ю. Миронкина);
- построение некой единой воспитательной среды педагогического университета и школы в процессе деятельности педагогических классов, что позволяет эффективно реализовывать систему наставничества в процессе профориентации школьников (Т. Е. Гаврутенко, С. Е. Максимова);

- профориентационный мастер-класс как способ взаимодействия студентов и школьников (Е. Л. Барышникова);
- профориентационный тренинг как форма тьюторского сопровождения обучающихся психолого-педагогических классов в открытом пространстве университета (Е. А. Василенко);
- обучение младших школьников логическим играм, с помощью которых предпринимается попытка сформировать у них желание профориентационного выбора экономического вуза, результатом чего становится их желание изучить специализацию вуза и посетить День открытых дверей (А. А. Бунькова);
- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с умственной отсталостью в рамках профориентационной образовательной экосистемы (И. Э. Велюго, К. Н. Максименко).

Профильные классы, о которых говорилось ранее, один из популярных вариантов профориентационной экосистемы «школа – вуз», сочетающий комплексность работы и ограниченность целевой категории. В последние годы такая модель получила завершённый вид «предуниверсария». При этом, как отмечают А. И. Болвачев и К. А. Кушнарёв, «именно профориентационную работу ученики выделяют как ключевое направление работы предуниверсария» [23, с. 4].

Исследуя профессиональное самоопределение школьников, обучающихся в предуниверсарии, авторы обнаружили «различия между профориентацией на университет, при котором располагается предуниверсарий, и общей профориентацией», опирающейся на «более широкие потребности рынка труда» и связанной с выбором профессии или профессиональной сферы, а не конкретного вуза [23, с. 4]. Вполне очевидно, что две разные стратегии самоопределения выпускников предуниверсария соотносятся с парадигмальным раздвоением школьной профориентации на образовательную или консультативно-просветительскую, с одной стороны, и воздействующую – с другой. В некоторых публикациях воздействующий вектор работы предуниверсария обозначен достаточно откровенно: главная задача вуза – «профориентационная работа, направленная на учеников предуниверсария. Значительное количество учеников данных заведений продолжает обучение в том же вузе» [24, с. 56].

Здесь уже представлена еще одна особенность экосистемы «школа – вуз». Инициатором ее создания (и, во всяком случае, ведущим участником) выступает вуз, заинтересованный в притоке абитуриентов. Это экосистема вуза, а не школы. Самоопределяющийся школьник в этой экосистеме выступает не целью, а ресурсом. Попытки профориентаторов балансировать между образовательной и воздействующей профориентацией, между подготовкой к самостоятельному самоопределению и привлечением абитуриентов нередко завершаются в пользу последнего.

«Профориентационная работа университетов с учащимися школ в последние годы была призвана преимущественно решать проблемы набора контингента, в связи с чем стали активно использоваться инструменты маркетингового комплекса. Профориентационная работа стала вытесняться деятельностью по маркетингу образовательных программ. В классическом понимании внимание в профориентационной работе все же должно фокусироваться на осознанном профессиональном самоопределении школьников в контексте выбора высшего учебного заведения и трудоустройства после его окончания», – совершенно справедливо замечает А. В. Прохоров [25, с. 320]. И все же при этом, по мнению автора, «ключевую роль в профориентации школьников... следует отводить университетам» [25, с. 321]. Каким же образом автор собирается разрешить противоречие между маркетинговыми интересами вуза и гуманистическим смыслом школьной профориентации? Его решение следует признать довольно остроумным: он расширяет экосистему «школа – вуз», вводя в нее третьего институционального субъекта: «школа – вуз – работодатель» [25]. Таким образом, локальная профориентационная экосистема превращается в открытую (которую мы рассмотрим позже).

Значительно реже (на уровне единичных публикаций) встречаются упоминания профориентационной экосистемы «школа – колледж». Анализ одной из таких работ (Н. А. Златин, А. К. Бесстрашнова) показывает, что устройство и функционирование этой экосистемы близки к модели «школа – вуз». В данном случае «колледжем активно ведется работа с учащимися школ по следующим направлениям: организация и проведение профессиональных проб; подготовка участников чемпионата Ворлдскиллс – Юниоры (14–16 лет); реализация дополнительных

общеобразовательных общеразвивающих программ» [26, с. 36]. Это экосистема, созданная и управляемая колледжем, а не школой; ее особенность в том, что, в отличие от модели «школа – вуз», задача школьниц минимальна: организовать и обеспечить участие школьников в профориентационных мероприятиях и программах, реализуемых на территории колледжа. В то же время экосистема «школа – колледж» напоминает модель «школа – вуз» тем, что балансирует между образовательной и воздействующей профориентацией: «комплексная работа по профориентации молодежи в условиях учреждений среднего профессионального образования... позволяет готовить подрастающее поколение к осознанному выбору профессии и повышает престиж рабочих профессий» [27, с. 122].

Еще один не очень распространенный вид локальной экосистемы школьной профориентации – «школа – детский сад». Ее назначение – обеспечение непрерывности и преемственности профориентационной работы в детском саду и в младших классах школы, основной внешний партнер – родители воспитанников и обучающихся [28]. Встречается и наиболее экзотический формат – комбинация двух предыдущих («детский сад – школа – вуз»), который имеет выраженный вузоцентричный характер и в других отношениях также напоминает профориентационную экосистему «школа – вуз».

Далее рассмотрим основные типы *открытых* экосистем школьной профориентации. Все они предполагают в том или ином сочетании использование механизмов сетевого сотрудничества, межведомственного взаимодействия и государственно-частного партнерства. При этом открытые профориентационные экосистемы могут быть выстроены по различному признаку.

Территориально-сетевые (межшкольные) экосистемы профориентации. Один из примеров – Инженерное школьное сообщество, созданное в Еврейской автономной области как объединение учащихся школ региона [29]. Для работы с сообществом приглашаются специалисты различного профиля (психологи, специалисты по 3D-моделированию и робототехнике, лаборант химического анализа, математик, дизайнер, художник, инженер информационных систем, строитель и др.), которые проводят занятия в различном формате (психологический тренинг, хакатон, лабораторный практикум, мастер-класс и т. д.). Дру-

гой пример – сетевой проект «Ателье профессий», реализуемый совместно четырьмя общеобразовательными школами Ярославля начиная с 2020 г. В рамках проекта каждый желающий школьник, в границах сформированной экосистемы, может пройти предпрофессиональную практику по той или иной профессии. При этом сетевое взаимодействие образовательных учреждений, как отмечают авторы проекта, позволяет более эффективно использовать материальные, организационные и кадровые ресурсы, а также привлекать в качестве партнеров к профориентационной работе учреждения профессионального образования и производственные предприятия [30].

Кластерные (территориально-отраслевые) экосистемы профориентации, как правило, выступают элементами соответствующих территориальных профессионально-образовательных кластеров, сформированных при участии профильных колледжей и (или) вузов, а также предприятий-работодателей.

Наличие подобной экосистемы – благоприятная предпосылка к тому, чтобы профильное пространство школьной профориентации приобретало менее воздействующий и более образовательный характер. Одну из таких практик описывает коллектив авторов из Челябинска: «Создание академических классов в лицее шло параллельно с созданием территориально-полиотраслевого образовательно-профориентационного кластера», целью работы которого «является обеспечение региональной и межотраслевой интеграции социальных партнеров в профориентационной деятельности... использование новых эффективных подходов и технологий для личностно-профессионального развития обучающихся... Такое содействие наращивает доступность образования, его качество и вариативность, способствует преодолению капсулированности образовательных организаций... Учебный план класса инженерно-технологического профиля содержит курсы по выбору, реализуемые на площадках ЮУрГУ и радиозавода» [31]. Авторы квалифицируют созданную ими экосистему как ядро формирующегося «территориально-полиотраслевого образовательно-профориентационного кластера».

Можно ли отнести этот кластерный проект к категории «школьной профориентации»? По-видимому, да, поскольку авторы определяют свой кластер как «объединение *вокруг* МАОУ “Академический

лицей № 95 г. Челябинска” партнерских образовательных и иных организаций, предприятий высокотехнологичных отраслей для личностно-профессионального развития учащихся» [31, с. 56] (курсив наш. – И. С.).

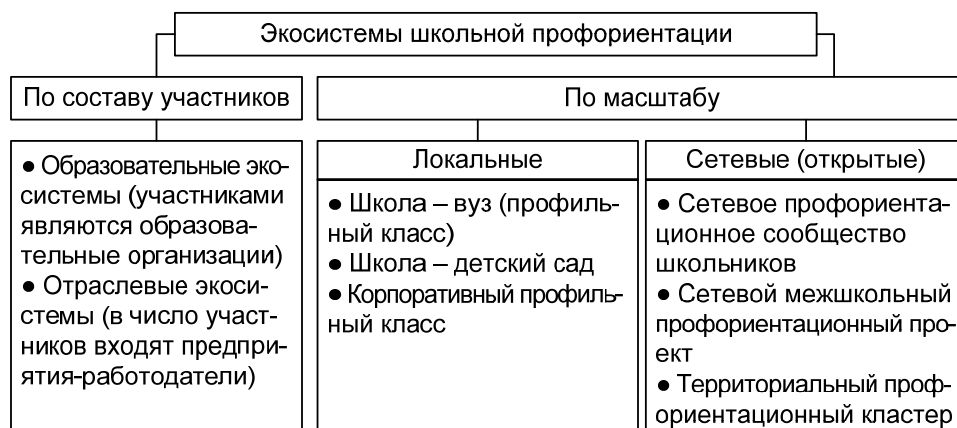
Еще один пример территориально-отраслевого кластера школьной профориентации – формат «агрошколы», представленный в нескольких работах. Коллектив авторов из Свердловской области поясняет: «Основная идея проекта – это создание нового формата социальной экосистемы за счет организации деятельности аграрных профильных классов... с профориентационным компонентом, при привлечении социальных партнеров..., а также при развитии системы наставничества и экологического волонтерства... Агрошкола как новый формат социальной экосистемы – это своеобразная инфраструктура синергетического взаимодействия власти, бизнеса, технологических лидеров и социо-экономических объектов для обеспечения ее технологического развития» [32, с. 28, 35].

Отраслевые и корпоративные экосистемы профориентации не привязаны к определенной территории и представляют собой своего рода межрегиональную сеть определенных практик (проектов, программ) школьной профориентации под эгидой крупного предприятия или группы предприятий. В качестве примера можно привести программу «Школьная лига РОСНАНО», которая носит выраженный экосистемный характер. В рамках программы проводится мероприятие «Школьная неделя высоких технологий и технопредпринимательства», которое авторы позиционируют как средство налаживания образовательного взаимодействия школы и бизнес-структур. Авторы данного проекта особо подчеркивают, что школа, решающая вопросы, связанные с развитием человеческого капитала, должна иметь соответствующие институциональные структуры, где становится возможным выполнение обозначенных задач [33].

Как видим, данная практика представляет собой не столько профориентационную экосистему школы, сколько экосистему для школы, созданную внешним институциональным партнером. Такова особенность всех моделей корпоративной профориентации, и этим они напоминают вузоиницированные и вузоориентированные профильные классы. Тем не менее, школа не только выступает обязательным участником данного типа профориентационных экосистем,

но и вносит в нее свой содержательный вклад: не случайно авторы «Школьной недели высоких технологий и технопредпринимательства» называют ее еще и инструментом формирования школьного образовательного пространства, объединяющего первую и вторую половины дня; а также исследовательскую, проектную и технологическую деятельности учащихся [33].

На рисунке¹ представлена как обобщающий результат анализа попытка классификации экосистем школьной профориентации.



Возможная типология экосистем школьной профориентации

Возникает вопрос: можем ли мы сопоставить обозначенные на рисунке типы экосистем по признаку их результативности? К сожалению, однозначного ответа на этот вопрос дать нельзя. С одной стороны, мы не обладаем объективными (и тем более, сопоставимыми) данными о том, какой реальный социально-экономический эффект дает профориентационная работа со школьниками в рамках того или иного типа экосистем. Более того, есть серьезные сомнения в том, что такие данные вообще можно будет когда-либо получить. С другой стороны, мы можем сопоставить представленные типы профориентационных систем по признакам их принадлежности к той или иной профориентационной парадигме. Для образовательной парадигмы такими признаками могут выступать четыре ее базовых принципа, которые уже обозначены выше: продолжительность и непрерывность, практико-

¹ Конкретные примеры экосистем школьной профориентации того или иного типа не ограничиваются приведенными на рисунке.

ориентированность, социальное партнерство, баланс настоящего и будущего. Таким образом, мы можем косвенно судить о профориентационной эффективности того или иного типа экосистемы, исходя из общего соображения о степени воздействия в пространстве профориентационной работы со школьниками и о качественном превосходстве образовательной парадигмы над консультативной.

Выходя за рамки предмета исследования, необходимо отметить, что существует еще один тип экосистем, обеспечивающих профориентационную работу со школьниками. В данном случае задачи образовательной профориентации решаются не просто во внешкольном пространстве, но и без участия школы. Один из таких примеров нашел отражение в названии статьи, опубликованной коллективом петербургских авторов: «Сетевое взаимодействие “учреждение дополнительного образования – вуз – предприятие” в построении профориентационной образовательной среды: профориентационный проект “Траектория”» [34].

В данном случае центром экосистемы выступает организация дополнительного образования детей. Этот подход был в свое время обозначен в Концепции развития дополнительного образования детей (2014), где данный тип образования рассматривается как основное пространство профессионального самоопределения детей и подростков [35]. В подобном русле со второй половины 2010-х гг. начинает создаваться контур профориентационной работы со школьниками в системе дополнительного образования на основе многоуровневой системы проектов (федеральных («Сириусы», детские технопарки «Кванториум», кружки НТИ), региональных, муниципальных).

Сходный тип профориентационной экосистемы формировался и вокруг федерального проекта «Билет в будущее» на первом этапе его развития в 2018–2020 гг. Содержательная часть работы разворачивалась на внешкольных площадках или онлайн, тогда как в задачу школы входило лишь формирование организованных групп учащихся.

Подводя итоги всему вышесказанному, с долей осторожности отметим парадоксальную тенденцию: чем в меньшей степени профориентация детей и подростков является школьной, тем в большей степени она является образовательной. Урочные и внеурочные (аудиторные) формы профориентационной работы в школе традиционно тяготеют к прежним консультативно-просветительским подходам, а фор-

мирование профильных классов обостряет риск распространения воз- действующей парадигмы. Перенос профориентационной работы со школьниками во внешкольное пространство снижает эти риски и поз- воляет обеспечить пробное погружение учащихся в профессиональ- ный и профессионально-образовательный контекст. Это хорошо по- нимают немецкие специалисты, которые считают пространство обще- образовательной школы принципиально не подходящим для самооп- ределения. Все мероприятия, направленные на формирование профес- сионального самоопределения, проводятся в Германии за пределами школы – в учебных центрах предприятий, профессиональных учеб- ных заведениях, вузах, центрах внешкольного образования. Здесь на- лицо ярко выраженный экосистемный подход, из которого школа со- знательно исключена.

Заключение. Смещая фокус внимания со школьной профориен- тации на более широкий феномен профориентационной работы с детьми и подростками школьного возраста, отметим, что последняя в настоя- щее время развивается на основе двух магистральных направлений.

Первое из таких направлений можно назвать *школоцентриче- ским* (а также локальным или моноинституциональным). Это тот слу- чай, когда содержательно-смысловые пространства образовательной и школьной профориентации сливаются воедино.

Данный подход соответствует идее профориентации в том виде, в каком она была выработана на индустриальном этапе развития че- ловеческой цивилизации, во-первых, в силу ее внутренней техноло- гичности (включенность профориентационной работы в квазитехноло- гический классно-урочный процесс в форме «уроков профориентации»).

Во-вторых, характерные черты общества индустриального типа (многосторонняя отчужденность человека и расчлененность его тру- да) ярко проявляются и в традиционной школе, которая органически лишена практико- и жизнеориентированности. Ребенок осваивает в ходе учебного процесса не жизненно значимые знания и умения (исключая в некоторой степени начальную ступень), а специально адаптирован- ные, дидактизированные формы социального опыта в виде учебных предметов, отчужденных как от социальной практики, так и от задач его личностного развития.

Оформление профориентации (или даже самоопределения) в качестве особого школьного предмета (цикла уроков) представляется в рамках данного подхода не просто логичным, но единственно возможным шагом. В дальнейшем этот предмет, скорее всего, ожидает естественная адаптация к среде школьного образования, в которой не предусмотрено место для практикоориентированности и самоопределения. Курс профориентации, прошедший подобную эволюцию, будет нацелен на передачу школьникам систематических научных знаний о профессиях, профессионально значимых типах личности, рынках труда и т. д. И на каком-то этапе неизбежно окажется, что в таком виде он попросту не нужен, поскольку не решает своих основных задач: не обеспечивает развитие школьника как субъекта социально-профессионального самоопределения.

В-третьих, современная школа, будучи порождением и отражением общества индустриального типа с его конвейерным форматом производства выступает пространством стандартизации и унификации. Какие бы усилия не предпринимались для того, чтобы инвариант школьного предмета по профориентации был дополнен разнообразными вариативными и индивидуальными составляющими, эти составляющие, как можно предположить, по различным причинам будут активно вымываться из образовательного процесса.

Тем не менее у школоцентрического подхода есть неоспоримое достоинство: его можно легко и быстро внедрить. Он заранее адаптирован к существующей школьной системе, и поэтому прост для восприятия всех участников и заинтересованных (педагогов и родителей, управленцев и проверяющих).

Второе направление профориентационной работы с детьми и подростками школьного возраста может быть названо *экосистемным* (а также сетевым или полиинституциональным). Оно предполагает формирование территориальных, отраслевых (а в ряде случаев и более широких, если иметь в виду возможности Интернета) экосистем профориентации, в работу которых втянуты образовательные организации различного типа, предприятия-работодатели, службы занятости, родительские и молодежные объединения и т. д. Этот подход, с одной стороны, соответствует постиндустриальной модели самоопределения в среде, насыщенной профориентационными возможностями [36].

С другой стороны, он воспроизводит классическое определение профориентации как системы согласованной, целенаправленной работы различных социальных институтов, появившееся полвека назад и опередившее свое время.

Экосистемный подход – сложная, эффективная, перспективная модель, которая (в отличие от школоцентрической) может оказать заметное влияние на повышение глобальной конкурентоспособности нашей страны. Сетевой подход в образовательной профориентации – это зерно, которому суждено превратиться в полноценное дерево через годы, если его не погубят быстрорастущие сорняки школоцентрического подхода.

Риск состоит в том, что сетевая модель образовательной профориентации в общественном (а также административном) сознании часто воспринимается не как целевая и наиболее перспективная, а наоборот, как слабая и паллиативная модель. Как некий временный «облегченный вариант», приемлемый до тех пор, пока не будет внедрена «настоящая школьная профориентация», которая, с этой точки зрения, видится полноценной, системной, эффективной. На наш взгляд, это стратегически опасное заблуждение.

В свете сказанного выше трансформация проекта «Билет в будущее» в программу внеурочной работы школы, как и введение профориентационного минимума с ядром в виде «уроков профориентации по четвергам» (и с продвинутым уровнем в форме предпрофессиональных классов), вызывает мысли о капитуляции федеральной профориентационной повестки перед школьной архаикой, об отказе от образовательной профориентации в пользу школьной профориентации.

Думается, нам всем предстоит немало поработать, чтобы доказать, что такой диагноз имеет мало отношения к реальности и ее перспективам. Профориентационный минимум – новая сущность, которая на протяжении ближайших лет неизбежно будет меняться, развиваясь в ту или в иную сторону. В какую именно? Возможно, в сторону усиления школоцентрического подхода, и это негативный сценарий. В то же время в профориентационном минимуме даже в его нынешнем варианте заложен заметный экосистемный потенциал, на развитии которого, по нашему мнению, и следует сосредоточить общие усилия.

Список источников

1. Сергеев И. С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1 (52). С. 24–44. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>.
2. Пронькин В. Н. Профориентационный потенциал школы и его отражение в основной образовательной программе основного общего образования // Школа и производство. 2022. № 5. С. 53–60. <https://doi.org/10.47639/0037-4024-2022-5-53>.
3. Черкашин Е. О. Реализация модуля «Профориентация» программы воспитания в условиях цифровизации образования // Народное образование. 2022. № 6 (1495). С. 158–162.
4. Блиникова Н. Г. Реализация инвариантного модуля рабочей программы воспитания «Профориентация» с использованием коуч-технологии «Колесо успеха» // XXII Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения «К 350-летию со дня рождения Петра I: секулярный мир и религиозность»: материалы и доклады Межрегион. науч.-практ. конф. Красноярск, 2022. С. 111–126.
5. Налимова И. В., Шевчук А. В. Профориентация в начальной школе // Начальная школа. 2022. № 1. С. 35–37.
6. Соболев Г. Н., Донгаузер Е. В., Гаспарович Е. О. Сетевое взаимодействие как средство профориентационной работы в современных школах // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сб. науч. ст. Екатеринбург, 2022. Вып. 5. С. 243–246.
7. Иваненко В. В. Проблемные аспекты организации ранней профориентации младших школьников // Ratio et Natura. 2022. № 2 (6). URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2022-12/problemnye-aspekty-organizacii-ranney-proforientacii-mladshikh-shkolnikov.pdf>.
8. Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 г. № 2783. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308747#c75CwqTU9M5o4zI61>.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

10. Павлова Н. В., Захарова И. В. Профориентация старшеклассников в системе задач профильного обучения // Непрерывность образования: от школы к вузу: материалы 5-й Всерос. науч.-метод. школы-семинара. Ульяновск, 2022. С. 153–155.

11. Майорова Ю. С. Профориентационная работа как система сопровождения личности на стадии выбора профессии // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сб. материалов 10-й Междунар. науч.-практ. конф. Абакан, 2022. С. 245–246.

12. Дмитриева Е. Е. Опыт разработки и реализации программы педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся школы // Наука. Управление. Образование. РФ. 2022. № 3 (7). С. 22–27. <https://doi.org/10.56464/2713-0487-2022-3-22>.

13. Гулюмова М. А., Сичинский Е. П. Реализация региональной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся Челябинской области // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 3 (35). С. 118–126.

14. Стрижак Н. Ю., Перегонцева Т. В., Чудинова А. И. Самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся города Тюмени как индикатор качества муниципального образования // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2022. № 2 (32). С. 14–17.

15. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 г. № Р-145. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/.

16. Усова С. Н. Профессиональная ориентация школьников: новые решения и практики школ-лидеров образования Подмоскovie // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 2 (80). С. 46–53.

17. Об утверждении профессионального стандарта «Профконсультант»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 21.06.2023 г. № 537н. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452871/d6d265a769fac62fe6960d88fdf72c17b8371c64/.
18. Блинов В. И. Теория и практика педагогической профориентации старшеклассников после Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 16 с.
19. Лесконог Н. Ю., Шаламова Л. Ф. Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов как основа подготовки педагогических кадров в регионах Российской Федерации // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 86–102.
20. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования: письмо Министерства просвещения Российской Федерации 17.08.2023 г. № ДГ-1773/05. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/>.
21. Белоглазов В. И. Профессиональная ориентация школьников в механизме управления образовательной организацией // В зеркале права – 2022: сб. науч. тр. Липецк, 2022. Вып. 3. С. 4–7.
22. Ложникова Т. В. Профориентационная работа с обучающимися средней школы через использование современных цифровых технологий // Академическая публицистика. 2022. № 9–2. С. 158–161. URL: <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/AP-2022-09-2.pdf?ysclid=llphyz0snw114270371>.
23. Болвачев А. И., Кушнарев К. А. Эмпирическая модель предвуниверсария // Открытое образование. 2022. Т. 26, № 3. С. 4–16. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-4-16>.
24. Емелева А. Ю., Розанова Л. Ф. Необходимость трансформации старшей школы в предвуниверсарий // Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов современности: материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием. Комсомольск-на-Амуре, 2022. Ч. 2. С. 55–57. <https://doi.org/10.17084/978-5-7765-1528-6-2022-55>.

25. Прохоров А. В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 319–328. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328>.

26. Златин Н. А., Бесстрашнова А. К. Форма наставничества «студент – ученик» // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2022. № 2 (56). С. 35–38.

27. Роль учреждений среднего профессионального образования в профориентации выпускников школ / О. А. Андриенко [и др.] // Современное педагогическое образование. 2022. № 3. С. 122–126.

28. Фурсова Я. С., Князева Ю. Н., Масюк Т. Н. Профориентация обучающихся при взаимодействии образовательных организаций в предметности «детский сад – школа» // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. От эффективного лидерства к успешной образовательной организации: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Кемерово, 2022. С. 190–194.

29. Хисматуллина Т. А. Профориентация подростков через организацию инженерного школьного сообщества // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: материалы 26-й Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2022. С. 299–302.

30. Большакова О. В., Мирзоян Е. Г., Петров А. И. Модель профессионального самоопределения обучающихся в сетевом проекте «Ателье профессий» // Образовательная панорама. 2022. № 2 (18). С. 62–69.

31. Емельянова Л. А., Глазырина Л. А., Татьянченко Д. В. Академические классы: кластерная интеграция социальных партнеров // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14, № 1 (55). С. 54–63. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2022-14-1-54-63>.

32. Агрошкола: новый формат социальной экосистемы / О. В. Лозгачева [и др.] // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 26–38. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_05_03.

33. Юшков А. Н., Казакова Е. И., Алексеев А. И. Концепция школьной недели высоких технологий и технопредпринимательства (межрегиональная проектная сетевая образовательная инициатива) // Управ-

ление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 4. С. 48–62.

34. Сетевое взаимодействие «Учреждение дополнительного образования – вуз – предприятие» в построении профориентационной образовательной среды: профориентационный проект «Траектория» / О. Р. Исакова, Ю. Г. Командирова, О. Г. Полякова, И. Н. Чурилина // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2022. № 2 (9). С. 14–19.

35. Концепция развития дополнительного образования детей: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г. № 1726-р. URL: <https://rg.ru/documents/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.

36. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации / И. С. Сергеев, Д. А. Махотин, В. Н. Пронькин, Н. Ф. Родичев // Педагогика. 2021. Т. 85, № 7. С. 5–19.

Статья поступила в редакцию 19.08.2023; одобрена после рецензирования 21.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 19.08.2023; approved after reviewing 21.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.

Научная статья

УДК 37.033.01

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-49-61

РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

Ирина Викторовна Иванова

*доктор педагогических наук,
кандидат психологических наук, доцент
Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского,
Калуга, Россия
IvanovaDIV@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>*



Наталья Викторовна Коненкова

*специалист управления науки и грантов
Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского,
Калуга, Россия
konenkovanv@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7450-7152>*



Аннотация. Отражены результаты рассмотрения проблемы формирования экологически ответственного поведения подрастающего поколения. В качестве методологического подхода для построения воспитательной работы с подростками и молодежью представлен рефлексивно-ценностный подход, разработанный автором в научной школе экзистенциальной педагогики М. И. Рожкова. Предложены ключевые факторы и практико-ориентированные педагогические средства, содействующие формированию экологически ответственного поведения обучающихся, которые могут быть применены в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды.

Ключевые слова: рефлексивно-ценностный подход, экологическая ответственность, воспитание, фактор, педагогическое средство

Для цитирования: Иванова И. В., Коненкова Н. В. Рефлексивно-ценностный подход к формированию экологически ответственного поведения подростков и молодежи // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 49–61. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-49-61>.

© Иванова И. В., Коненкова Н. В., 2023

Original article

REFLECTIVE-VALUE APPROACH TO THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AND YOUTH

Irina V. Ivanova

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science)
In Pedagogical Sciences, Candidate of Sciences in Psychology,
Associate Professor*

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky,
Kaluga, Russia*

*IvanovaDIV@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>*

Natalia V. Konenkova

Science and grant management specialist

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky,
Kaluga, Russia*

*konenkovanv@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7450-7152>*

Abstract. The article reflects the results of consideration of the problem of formation the environmentally responsible behavior of the younger generation. The reflective-value approach is presented as a methodological approach for constructing educational work with adolescents and youth, developed by the author in the scientific school of existential pedagogy M. I. Rozhkova. The article proposes scientific ideas and practice-oriented pedagogical tools that promote the formation of environmentally responsible behavior in students, which can be applied in a value-oriented educational environment.

Keywords: reflexive-value approach, environmental responsibility, education, factor, pedagogical tool

For citation: Ivanova I. V., Konenkova N. V. Reflective-value approach to the formation of environmentally responsible behavior of adolescents and youth // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 49–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-49-61>.

Актуальность исследования. Проблема формирования экологической ответственности подростков и молодежи является одной из актуальных в современном мире. От ее успешного решения во многом зависят и обеспечение национальной экологической безопасности, и реализация задач устойчивого развития общества. Стоит отметить, что в России с конца XX в. активно изучаются понятия «экологическая

ответственность», «экологически ответственное поведение». 2017 г. был объявлен Годом экологии, именно тогда всеобщее внимание было приковано к проблемам экологии, особенно отмечена необходимость развития экологической ответственности населения нашей страны [1].

Реализация национальных проектов «Экология», «Демография», «Здравоохранение», «Образование», «Наука» во многом связана с воплощением приоритетных задач государства, в ходе которого Российская Федерация выйдет на новый уровень развития. Важнейшую роль в данном преобразовании, как указывает А. Е. Зорина, «...сыграет новый подход к заботе об окружающей среде» [2, с. 300].

Подчеркивая актуальность формирования экологически ответственного поведения граждан России, обратимся к статистическим данным. Согласно данным официального сайта фонда «Общественное мнение», россияне считают, что экологическая ситуация и состояние окружающей среды зависят и от властей (36 % опрошенных), и от жителей страны (33 % респондентов) [3].

По результатам опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения, 34 % граждан РФ не стараются сократить использование личного автотранспорта, не сортируют бытовой мусор (58 %), не сдают опасные отходы в специальные пункты приема (65 %), используют полиэтиленовые пакеты (60 %), не покупают товары из биоразлагаемых материалов (54 %), не принимают участия в экологических акциях (84 %), не направляют средства в поддержку фондов природы, заповедников и т. п. (83 %) [4].

В контексте рассматриваемой проблемы вызывают интерес данные статистических исследований, в которых респондентами являются молодые люди: более половины из числа опрошенных считают, что в основном россияне халатно относятся к природе (64,20 %), причины чего студенты видят в следующем: общий уровень культуры населения (69,28 %), отношение федеральных (27,75 %) и местных (32,49 %) властей к экологическим проблемам [5].

Результаты проведенных исследований неутешительны: у значительной части населения не сформировано ответственное отношение к своему поведению в окружающем мире. Это актуализирует проблему целенаправленного и системного формирования и развития экологи-

ческой ответственности граждан, особенно подрастающего поколения, представители которого смогут реализовать свой потенциал в отношении будущего нашей страны, в том числе в сфере экологии.

Президент Российской Федерации в обращении к Федеральному собранию подчеркнул: «...сегодня в нашем обществе четко обозначился запрос на перемены. Люди хотят развития и сами стремятся двигаться вперед в профессии, знаниях, в достижении благополучия, готовы брать на себя ответственность за конкретные дела...» [6]. Как отмечает Э. А. Рамазанова, «...речь идет о людях новой формации, в том числе и молодежи как строителях и хозяевах общества будущего, со сформированным мировоззрением, умеющих четко ставить цели, подбирать наиболее эффективные механизмы и инструменты для их достижения, расставлять приоритеты» [7, с. 429].

Обзор литературы. В современной отечественной науке имеется ряд теоретических положений, раскрывающих проблему формирования и развития экологически ответственного поведения личности. Рассмотрим некоторые из них.

Первое теоретическое положение: экологически ответственное поведение личности опирается на сформированные рефлексивные способности и регулируется ценностными ориентациями, имеющими нравственное начало.

Экологическая ответственность – это «нравственно-волевое качество личности, внутренний регулятор взаимоотношений в системе “человек – биосфера”, ориентированный на сохранение и развитие этой системы, а также ее членов, основанный на понимании своего места в этой системе и осознании необходимости осуществлять экологически ответственную деятельность» [8, с. 7].

Второе теоретическое положение: экологическая ответственность имеет сложную интегративную структуру, включающую взаимосвязанные компоненты:

- мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный и рефлексивно-смысловой [8];
- мотивационно-ценностный, содержательно-операционный (процессуальный), оценочно-результативный [9];
- аксиологический, когнитивный и деятельностный [10].

Сложная структура экологической ответственности предопределяет специфику формирующих процессов (педагогического, психолого-педагогического и др.) в области ее развития.

Третье теоретическое положение: выделяются экологически ориентированный и воспитательно-ориентированный подходы к формированию экологической ответственности личности в условиях образования.

Исследуя проблему формирования экологически ответственного поведения детей, подростков и молодежи, отдельные ученые делают упор исключительно на педагогическую работу в области освоения обучающимися предметов, содержательно близких к области «Экология». Например, Г. Н. Каропа экологическую ответственность позиционирует как особое качество личности, требующее целенаправленного системного развития, важная роль в котором отводится дисциплинам естественнонаучного цикла [11, с. 70–99]. Есть и другой подход. Так, О. И. Башлакова утверждает, что экологическая ответственность, основываясь на нравственности личности, обеспечивается нравственными качествами (отзывчивостью, бережливостью, внимательностью, добротой и др.), «...распространяемыми на природные объекты» [12, с. 115].

Четвертое теоретическое положение: экологически ответственное поведение должно носить осознанный субъектно-ориентированный характер.

В рамках философских концепций ответственность человека представляет собой способность к осуществлению деятельности в соответствии с моральными и правовыми нормами на основе прогнозирования возможных последствий собственного выбора. Ответственное поведение индивида основывается на добровольных обязательствах по предотвращению возможного ущерба от своих действий, а также по целенаправленному созданию условий, содействующих безопасности. Такое поведение предполагает сознательность субъекта, понимание необходимости и важности регулирования собственных поступков, что определяет меру свободы [13].

Пятое теоретическое положение (следствие четвертого положения): целенаправленное формирование экологической ответственности личности возможно в условиях реализации экзистенциальной стратегии

воспитания, ориентирующей организацию воспитательного процесса на воплощение обучающимся субъектной позиции (М. И. Рожков) [14].

Реализация экзистенциальной стратегии воспитания возможна при наличии определенных условий, среди которых определяющими являются следующие: направленность преподавателя на сотрудничество с обучающимися, его референтность для воспитанников. Педагог, являющийся референтным для детей, должен, безусловно, обладать нравственной устойчивостью, активной жизненной позицией, быть носителем экологически ответственного поведения. Лишь в этом случае воспитание, ориентированное на формирование и развитие экологической ответственности обучающихся, будет результативным.

В русле реализации экзистенциальной стратегии воспитания отечественными учеными разработаны новые педагогические подходы, технологии, формы воспитательной работы с детьми и молодежью с целью ориентированного формирования и развития у подрастающего поколения экологической ответственности. В частности, Т. Н. Сапожникова предложила рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников [15], Л. В. Байбородова спроектировала субъектно-ориентированную технологию [16], а Т. Н. Гущина – технологию социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассников в условиях дополнительного образования [17] и т. д.

Результаты зарубежных исследований также подтверждают актуальность обращения к воспитанию свободной личности, ответственной за себя, личный выбор и собственное поведение [18, 19, 20, 21, 22].

Методы и подход к исследованию. Концепцию исследования определяет *рефлексивно-ценностный подход*, разработанный И. В. Ивановой в научной школе экзистенциальной педагогики М. И. Рожкова. В его основу положена идея взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии подростка, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды [23].

Цель исследования – выработка ключевых факторов и педагогических средств формирования экологически ответственного поведения подрастающего поколения в контексте воспитательной работы, основанной на методологии рефлексивно-ценностного подхода.

Гипотеза исследования: опираясь на рефлексивно-ценностный подход И. В. Ивановой, разработанный в научной школе экзистенциальных подходов в педагогике под руководством М. И. Рожкова, полагаем, что формирование у подростков и молодежи экологической ответственности возможно в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды. Такая среда насыщена нравственным содержанием, направлена на развитие у обучающихся экзистенциальной сферы.

На данном этапе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы по рассматриваемой проблеме, моделирование, а также методы обобщения, систематизации.

Результаты исследования. С учетом закономерностей и принципов рефлексивно-ценностного подхода [23] были сформулированы следующие *ключевые факторы формирования экологической ответственности подростков и молодежи:*

1. Целенаправленное, системное и обоснованное применение педагогических средств способствует развитию нравственной рефлексии личности. Различные методики (проблемные ситуации, стимулирующие реальные дилеммные ситуации, «О трудностях на пути к цели»), индивидуальная карта «Я познаю себя», дневник саморазвития, портфолио и другие методы побуждают к осуществлению нравственной самооценки и организации нравственной экспертизы событий [24].

2. Наличие субъект-субъектных отношений между обучающимися и педагогами позволит организовать доверительное взаимодействие, ориентированное на рефлексивную самооценку в конкретных проблемных ситуациях. В данном случае могут быть рекомендованы диалоговые формы работы на занятии, активно применяемые в ходе реализации технологий проблемного обучения. Данное средство обучения способствует развитию критического мышления обучающихся, позволяет достичь межличностного согласия: либо полное согласие позиций участников диалога, либо согласие в определении направления путей решения учебной проблемы, которые будут скорректированы в процессе дальнейшей совместной работы, либо согласие с тем, что поставленная проблема является слишком сложной для решения в данное время в конкретном коллективе. В диалоге участники дискуссии свободно выражают свое мнение по обсуждаемой проблеме, анализируют точки зрения других участников. Такое общение позволяет фор-

мировать подлинно открытое мышление, необходимое не только в образовательной деятельности, но и в сфере межличностного взаимодействия в целом.

3. Сформированность рефлексивной позиции субъектов образовательных отношений предоставит возможность организовывать и поддерживать обсуждение, связанное с выбором способа поведения в системе оценки его альтернатив. В этом контексте необходимо развивающее содержание форм контроля результатов учебной деятельности. Оно должно выражаться в замене системы отметок на систему критериев, оценивающих эффективность поиска решения поставленной задачи (проблемы), а не контролирующих степень воспроизведения готового (известного, выученного) учебного материала, а также оценивающих комплекс основных действий, из которых складывается практическая деятельность (будущая специальность). Формирование рефлексивной позиции личности связано с преодолением поглощенности собственной активностью, с необходимостью анализа процесса и результата учебно-познавательной деятельности. На наш взгляд, эффективными средствами обучения станут диалоги, диспуты, беседы, моделирование профессиональной деятельности, смена ролей (обучающийся – обучающий). Весьма результативным является совмещение действий: анализа большого объема содержания работы (учебного содержания) и оценки собственных способов учебной деятельности. Это могут быть самые разнообразные схемы (структурно-логические, знаковые), обобщающие таблицы и т. д. Их использование, с одной стороны, позволяет структурировать большой объем учебного материала, с другой стороны, помогает выявить ценностные приоритеты, критерии значимости.

4. Использование педагогических средств должно учитывать мотивационную доминанту обучающегося и обеспечивать прогнозирование возможных вариантов развития событий (эффектов принятого решения) по итогам совершения того или иного выбора. Мотивационная значимость личностной рефлексии позволяет сосредоточить внимание и усилия на самом процессе и результатах собственной мыслительной деятельности. Кроме того, она обеспечивает преемственность основных этапов организации учебной деятельности, эффективность выбора приемов и форм работы.

5. Создание соответствующих условий (естественных, имитационных) содействует осуществлению подростком / молодым человеком самостоятельного ответственного выбора своего поведения. Важной характеристикой процесса отбора и реализации форм организации учебной деятельности является сочетание принципов системности и проблематизации с использованием рефлексии как метода, применяемого на каждом этапе совместной познавательной деятельности. Групповые формы работы, в ходе которых не только происходит обмен знаниями, но и совершенствуются навыки межличностного взаимодействия, организационно-развивающие игры, проектная деятельность, стимулирование самостоятельной постановки исследовательских проблем в развивающем обучении, конструирование проблемных ситуаций, требующих совместного решения, позволяют создавать и поддерживать благоприятные условия для формирования экологической ответственности личности.

6. Акцент в воспитательной деятельности необходимо сделать на организацию рефлексивной оценки обучающимися актуальных проблемных ситуаций в области экологии с целью развития рефлексивных способностей и нравственной рефлексии. Организация поиска решения проблемы позволяет сформировать у подростков и молодых людей адаптивные копинг-стратегии как стратегии активного преодоления трудной жизненной ситуации, совладания с ней в опоре на инициативу, активность, самостоятельное решение [25].

Механизмом воспитательной деятельности в данном случае станет содействие рефлексивной самооценке обучающихся в конкретной проблемной ситуации. Именно рефлексивная деятельность, организуемая в условиях построения и поддержания ценностно-ориентированной образовательной среды, позволит подростку и молодому человеку провести анализ сформированных смысложизненных ориентиров, которые во многом определяют вектор поведения человека: ответственности / безответственности, добра / зла, правды / лжи и т. д.

Ценности, выступая в роли мотивов поведения, побуждают к конкретному действию. Поэтому именно развитие нравственной устойчивости является ключевым фактором формирования экологической ответственности у подрастающего поколения.

Выбирая способ поведения, мышления, понимания жизни, человек опирается исключительно на сформированные смысложизненные

ориентации, которые в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды подвергаются рефлексии, что побуждает индивида к сознательному саморазвитию и совершенствованию собственных качеств, определению, в конечном счете, смысла своей жизни [23].

Логично предположить, что в таком случае воспитание выступает как сопровождение целенаправленного, основанного на нравственных ценностях процесса развития обучающегося во взаимодействии с референтными педагогами.

Научная новизна исследования:

- процесс формирования экологической ответственности подростков и молодежи рассмотрен в контексте методологии рефлексивно-ценностного подхода, что обеспечивает учет процессуальной основы формирующей педагогической деятельности в данной области;

- предложены ключевые факторы формирования экологической ответственности молодых людей, обоснование которых проведено в опоре на закономерности и принципы рефлексивно-ценностного подхода;

- раскрыт механизм воспитательной деятельности, содействующий формированию экологической ответственности, его действие основано на погружении обучающегося в ценностно-ориентированную образовательную среду, побуждающую его к осуществлению рефлексивной самооценки в конкретной проблемной ситуации.

Заключение. На современном этапе развития образования одной из важных стратегических задач выступает формирование экологической ответственности подрастающего поколения. Ее решение возможно в контексте реализации экзистенциальной стратегии воспитания, ориентированной на воплощение обучающимся субъектной позиции в опоре на сформированные ценностные ориентации. В качестве методологической основы рассматриваемой деятельности предложен рефлексивно-ценностный подход, основанный на идее взаимообусловленности развития ценностной и рефлексивной сфер личности, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в пространстве ценностно-ориентированной образовательной среды с учетом выделенных ключевых факторов. Рассмотренные научные идеи и педагогические средства, содействующие формированию экологически ответственного поведения обучающихся, могут быть применены в образовательных организациях разных типов и видов.

Список источников

1. О проведении в Российской Федерации Года экологии: Указ Президента РФ от 05.01.2016 г. № 7. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51142>.
2. Зорина А. Е. Формирование экологически ответственного поведения молодежи // Государственная молодежная политика: национальные проекты 2019–2024 гг. в социальном развитии молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 апр. 2020 г. М.: Перспектива, 2020. С. 300–306. URL: <https://itdperspectiva.page.link/MolPol2020>.
3. Состояние экологии и включенность в экологические практики. Об экологической ситуации, ее изменениях, причинах для беспокойства и экологическом поведении. URL: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/14146>.
4. Забота об окружающей среде: хотим, но не можем? URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9504>.
5. Новости «Российского общества социологов»: сайт. URL: http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=19&id=1399&p=3.
6. Послание Президента Федеральному собранию от 15.01.2020 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>.
7. Рамазанова Э. А. Специфика формирования мировоззрения студенческой молодежи // Государственная молодежная политика: национальные проекты 2019–2024 гг. в социальном развитии молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 апр. 2020 г. М.: Перспектива, 2020. С. 428–431. URL: <https://itdperspectiva.page.link/MolPol2020>.
8. Карпова Н. Н. Формирование экологической ответственности старшеклассников в ходе решения эколого-прикладных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 27 с.
9. Кириллов А. В., Иконникова М. А., Назаренко А. В. Факторы, определяющие эффективность экологического воспитания // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. № 4 (37). С. 102–110. https://doi.org/10.14526/01_1111_57.
10. Цветкова И. В., Иванова Т. Н. Социальные критерии экологической ответственности молодежи // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4 (89). С. 723–735. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.723-735>.

11. Каропа Г. Н. Теоретические основы экологического образования школьников. Минск: Изд-во Нац. ин-та образования, 1999. 188 с.
12. Башлакова О. И. Проблемы экологической безопасности России // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 3 (42). С. 112–121. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2015-3-42-112-121>.
13. Серезкина А. А., Некрасов С. И. Этизация экологической ответственности в стратегии устойчивого развития // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2011. № 166. С. 40–45.
14. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 73–77.
15. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2010. 431 с.
16. Байбородова Л. В. Субъектно-ориентированная технология на пути к успеху ребенка // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие / сост. С. А. Аракчеева; под ред. М. И. Рожкова. М.: Изд-во Ин-та изучения детства, семьи и воспитания Рос. акад. образования, 2018. С. 24–35.
17. Гущина Т. Н. Самоорганизация обучающихся – путь к успеху // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие / сост. С. А. Аракчеева; под ред. М. И. Рожкова. М.: Изд-во Ин-та изучения детства, семьи и воспитания Рос. акад. образования, 2018. С. 35–42.
18. Cai M. Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China // Open Journal of Social Sciences. 2019. Vol. 7, № 12. P. 26–38. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.712003>.
19. Carr A. Positive Psychology and You: A Self-Development Guide. London: Routledge, 2019. 428 p. <https://doi.org/10.4324/9780429274855>.
20. Durlak J. A., Weissberg R. P., Pachan M. A. Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents // American Journal of Community Psychology. 2010. Vol. 45, iss. 3–4. P. 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>.

21. Feinberg W. What is a public education and why we need it: A philosophical inquiry into self-development, cultural commitment, and public engagement. Lanham: Lexington Books, 2016. 145 p.

22. Ng T. Experiences of chinese young people in devising their self-development plans in Hong Kong: a qualitative study // *Asia Pacific Journal of Educators and Education*. 2019. Vol. 34. P. 167–185. <https://doi.org/10.21315/apjee2019.34.9>.

23. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2017. Т. 5, № 6. С. 41–49. https://doi.org/10.12737/article_5a1bfb0bb17788.67058203.

24. Иванова И. В. Самопознание и саморазвитие / под ред. М. И. Рожкова. М.: Директ-Медиа, 2023. 316 с.

25. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: формирование адаптивных копинг-стратегий // *Вестник Омского университета. Сер.: Психология*. 2020. № 4. С. 16–26. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2020.4.16-26>.

Статья поступила в редакцию 23.09.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 23.09.2023; approved after reviewing 27.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.

Научная статья

УДК 377.354:377.121.3

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-62-73

РОЛЬ И МЕСТО МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВНУТРИФИРМЕННОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ



Антон Игоревич Лыжин

кандидат педагогических наук, директор

*ЧУДПО «Учебный Центр Уралмашзавода»,
Екатеринбург, Россия*

lyzhin.anton@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3973-0073>

Аннотация. Рассмотрены основные современные организационные формы профессионального обучения, используемые для развития кадрового потенциала промышленного сектора России. Определены необходимые компетенции и критерии эффективности деятельности мастера системы внутрифирменного корпоративного обучения, а также требования к нему со стороны производственных компаний (на примере ПАО «Уралмашзавод»). Проведен анализ профессиональных целей и задач мастера производственного обучения в корпоративном университете и в системе среднего профессионального образования. Уточнена формулировка термина «мастер производственного обучения в системе внутрифирменного корпоративного обучения».

Ключевые слова: мастер производственного обучения, среднее профессиональное образование, внутрифирменное корпоративное обучение, федеральный проект «Профессионалитет», корпоративный университет, учебный центр, профессионально-педагогическая подготовка

Для цитирования: Лыжин А. И. Роль и место мастера производственного обучения в системе внутрифирменного корпоративного обучения // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 62–73. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-62-73>.

Original article

THE ROLE AND PLACE OF THE MASTER OF INDUSTRIAL TRAINING IN THE CORPORATE TRAINING SYSTEM

Anton I. Lyzhin

Candidate of Sciences in Pedagogy, Director

*Uralmashzavod Training Center,
Ekaterinburg, Russia*

lyzhin.anton@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3973-0073>

© Лыжин А. И., 2023

Abstract. The main modern organizational forms of professional training used for the formation and development of the human resources potential of the industrial sector of Russia are considered. The necessary competencies and criteria for the effectiveness of such a master are determined, as well as requirements from production companies (for example, Uralmashzavod). The analysis of professional goals and objectives of the master of industrial training of the corporate training system in comparison with the system of secondary vocational education is carried out. A refined formulation of the term «master of industrial training» in the corporate training system is proposed.

Keywords: master of industrial training, secondary vocational education, corporate training, Federal project "Professionalism", corporate university, training center, professional and pedagogical training

For citation: Lyzhin A. I. The role and place of the master of industrial training in the corporate training system // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 62–73. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-62-73>.

Введение. В последние годы в Российской Федерации вновь наблюдается активное развитие промышленного сектора (увеличение объемов производства за счет выполнения гособоронзаказа), что во многом обусловлено проведением специальной военной операции и переходом большого количества предприятий на двух-, трехсменный, а иногда и круглосуточный режим работы. Складывающаяся ситуация в свою очередь формирует острую потребность в квалифицированных рабочих кадрах и обязывает профессионально-педагогическое сообщество разрабатывать новые и совершенствовать существующие формы и методы их подготовки.

В феврале 2023 г. государственная корпорация «Ростех» назвала самые востребованные специальности в российском оборонно-промышленном комплексе: универсальные станочники, токари, фрезеровщики, операторы и наладчики станков с программным управлением, слесари механосборочных работ, слесари-электромонтажники и др. [1].

К наиболее активно развивающимся отраслям промышленности в России в 2022–2023 гг. относятся химическая, топливно-энергетическая, строительная, станкостроительная, легкая, текстильная, деревообрабатывающая, мебельная и пищевая. Для работы в сфере тяжелой промышленности чаще всего требуются литейщики, штамповщики, доменщики, стропальщики, сталевары, формовщики. В области машиностроения и металлообработки нужны токари, конструкторы, наладчики, сборщики, механики. В сфере добычи полезных ископаемых востребованы геодезисты, взрывники, проходчики, шахтеры, марк-

шейдеры, машинисты специализированного оборудования. В пищевой отрасли требуются повара, кондитеры, обвальщики, тестомесы, пекари. Строительная отрасль испытывает дефицит в бетонщиках, сварщиках, электриках, крановщиках, арматурщиках, малярах и многих других.

«Перезагрузка» системы среднего профессионального образования (СПО). Традиционной, исторически сложившейся системой подготовки востребованных рабочих кадров является система среднего профессионального образования. Ее популярность среди молодежи стабильно растет: в рамках приемной кампании 2023 г. в России зафиксирован стабильно высокий спрос на средние профессиональные образовательные организации. По информации, представленной в рамках заседания межведомственной рабочей группы по восстановлению рынка труда, на обучение по программам СПО подано около 3 млн заявлений от выпускников. Стоит отметить, что половина абитуриентов отдали предпочтение техническим специальностям. В рамках конкурса на обучение за счет средств государственного бюджета показатель по этим направлениям в среднем составил 2,9 человека на место [2].

Система СПО сегодня – это более 3,5 тыс. колледжей и 3,4 млн студентов. Кроме того, в 2022 г. внедрен федеральный проект «Профессионалитет» (обучение по программе стартовало 1 сентября 2022 г.). В 43 регионах страны был создан 71 кластер для подготовки специалистов для железнодорожной, фармацевтической, химической отраслей, атомной и легкой промышленности, металлургии, сельского хозяйства и машиностроения. В 2023 г. в проект добавятся еще 70 образовательно-производственных кластеров, а общее число обучающихся по программе «Профессионалитет» достигнет 350 тыс. человек.

Эффективность образовательно-производственных кластеров обусловлена действием нескольких принципов [3].

Во-первых, это системность и комплексность: в рамках кластера создается единая интегрированная система образования, подготовки кадров и производства, что обеспечивает высокий уровень качества кадрового потенциала, соответствующего потребностям регионального рынка труда.

Во-вторых, кластерная модель образования позволяет быстро реагировать на изменения рынка труда и экономической ситуации в регионе, внедрять новые технологии, повышать квалификацию кадров.

В-третьих, в рамках кластера предусмотрено активное взаимодействие образовательных организаций и предприятий региона. Следовательно, студенты получают реальный опыт и максимально быстро адаптируются к требованиям рынка труда.

В-четвертых, за счет использования современных технологий и оборудования, благодаря участию бизнеса стоимость подготовки кадров может быть снижена.

Несмотря на существующие позитивные изменения в системе среднего профессионального образования, необходимо отметить и ряд сохраняющихся проблемных моментов, оказывающих сдерживающее влияние на ее развитие.

Так, Х. Н. Албеков, Л. Х. Джабраилова и Т. А. Мордасова на основе анализа современного состояния российского образования выделили наиболее значимые внутренние проблемы развития СПО [4]:

1) низкое качество образования и подготовки рабочих кадров среднего звена;

2) отсутствие возможности полноценного проведения всех видов практик;

3) недостаточный уровень подготовки школьников, поступающих в профессиональные образовательные организации;

4) дефицит высококвалифицированных педагогических кадров;

5) слабая разработанность механизмов взаимодействия и координации деятельности федеральных органов власти, органов власти субъектов России;

6) недостаточность финансирования образовательных организаций СПО;

7) демографический спад и постепенное нарастание дефицита квалифицированных кадров, способных работать в высокотехнологическом секторе экономики.

В результате проведенного в марте текущего года В. И. Блиновым, Е. Ю. Есениной и И. С. Сергеевым исследования выявлена низкая степень готовности профессиональных образовательных организаций к достижению технологического суверенитета, к решению задач импортозамещения [5].

Участники дискуссии «Актуальные вопросы развития системы среднего профессионального образования в Российской Федерации»,

состоявшейся в феврале 2020 г. в рамках заседания Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре, помимо названных выше проблем обратили внимание на следующие моменты [6]:

- наличие разрыва между потребностями экономики в рабочих кадрах и специалистах среднего звена и соответствием их квалификации требованиям работодателей;
- необходимость модернизации учебно-материальной базы образовательных организаций СПО;
- низкая престижность рабочих профессий (недостаточная привлекательность рабочих квалификаций и квалификаций среднего звена среди населения).

Кроме того, необходимо отметить, что учебно-производственный процесс во многих техникумах и колледжах носит «запаздывающий», «догоняющий» характер и не в состоянии обеспечить опережающее обучение рабочих кадров. Прав В. И. Блинов, называя данный аспект совершенствования системы СПО «вечным» [7]. Большинство работодателей, принимая во внимание четко регламентированные сроки подготовки рабочих кадров в образовательных организациях, зачастую не готовы ждать окончания их обучения, поскольку нуждаются в квалифицированных специалистах «здесь и сейчас». По этой причине часть профессионально-педагогического сообщества активно ведет работу по разработке альтернативных форм и методов подготовки рабочих кадров, в том числе и в рамках внутрифирменного корпоративного обучения.

Особенности отечественного корпоративного обучения. Анализ становления и развития системы внутрифирменного корпоративного обучения в России представлен в исследовании Н. Г. Бабилюровой [8]. В нашей стране данная система (корпоративные университеты) начала складываться в 1999–2001 гг. («Вымпелком», «Ингосстрах», «Ростелеком», «Северсталь» и т. д.).

В российском понимании корпоративный университет – это система концептуальных программ по обучению, которая, создаваясь на основе стратегии компании, способствует ее реализации и дает толчок дальнейшему развитию, распространяет корпоративные ценности и культуру. Данная форма внутрифирменного обучения призвана решать множество важнейших задач, среди которых стоит особенно отметить

удовлетворение потребности организации в квалифицированных кадрах, повышение мотивации и систематизацию бизнес-процессов по развитию сотрудников. Чаще всего корпоративный университет (учебный центр) – это структурное подразделение компании с четырьмя базовыми функциями:

- 1) обучение сотрудников всех уровней;
- 2) управление знаниями (системная консолидация опыта сотрудников и его распространение);
- 3) функционирование единого центра корпоративной культуры, хранилища ценностей компании;
- 4) создание центра инноваций.

Учебные центры некоторых компаний являются самостоятельными юридическими лицами: корпоративный университет «Норникель», корпоративный институт «Газпром», корпоративный университет «Северсталь», Технический университет Уральской горно-металлургической компании, частное учреждение дополнительного профессионального образования «Учебный Центр Уралмашзавода».

Если говорить о категориях обучающихся, то в основном это специалисты, руководители всех уровней и сотрудники с высоким профессиональным потенциалом. Большое внимание уделяется развитию технического персонала, это объединяет все корпоративные университеты в России, поиск специалистов происходит повсеместно. Самое важное для предприятий промышленного сектора – это обучение рабочего персонала, традиции подготовки которого оказались утраченными и невостребованными [8].

Мастер корпоративного университета VS мастер в СПО.

В системе внутрифирменного корпоративного обучения промышленного сектора экономики страны, как и в архитектуре федерального проекта «Профессионалитет», фигура мастера производственного обучения вновь становится ключевой, а технологии и методики его подготовки и привлечения к работе приобретают важное значение.

Результаты исследований доказывают, что современная система СПО видит в мастере производственного обучения педагогического работника, обладающего широким спектром психолого-педагогических и отраслевых компетенций. В первую очередь мастер должен стать педагогом-новатором, уверенно ориентирующимся в производ-

ственных процессах и технологиях завтрашнего дня, готовым к конструированию и проектированию учебно-производственного процесса с применением новых педагогических знаний и практик в областях нейропедагогики, когнитивистики профессионального обучения, инженерной педагогики, инженерного *lean-agile* мышления, а также инженерии дистанционного обучения. Внедрение и использование данных областей знаний позволит мастеру производственного обучения создать условия для формирования новых образовательных продуктов на основе гипертекстовых и медиатехнологий, геймификации с целью увеличения темпа и скорости усвоения знаний (умений), адаптации к современным бизнес-системам и средам профессиональной реализации обучающихся, а также разработки инструментов цифровой дидактики [9]. С учетом именно этих векторов современная система профессионально-педагогического образования пытается решить вопросы организации подготовки будущих мастеров производственного обучения в колледжах и техникумах в рамках направления «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Несмотря на то, что современная система СПО определяет мастера как своего рода «универсального солдата», обладающего широким спектром универсальных, профессиональных и психолого-педагогических компетенций, не стоит забывать, что одной из его основных трудовых функций является формирование у студентов, осваивающих профессию, базовых приемов и навыков выполнения трудовых операций, общее погружение в конкретную рабочую специальность. Такое целеполагание позволяет во многом расширить спектр возможностей кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования, в том числе за счет студентов старших курсов и выпускников по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

В системе внутрифирменного корпоративного обучения ситуация обстоит несколько иначе. Каждое промышленное предприятие (в особенности крупное) по-своему уникально, владеет парком конкретного промышленного оборудования и станков, четкой номенклатурой выпускаемой продукции, уникальными производственными технологиями. А. Zhang, S. Guo утверждают, что тенденция быстрого развития отраслей промышленности, а значит и обновление оборудо-

вания и совершенствование технологий, является еще одним фактором, обуславливающим необходимость и незаменимость внутрифирменного обучения [10]. На это же обращают внимание в своей работе V. D. Sekerin, L. M. Gaisina, N. V. Shutov, H. Kh. Abdrakhmanov, N. E. Valitova [11]. Следовательно, процесс производственного обучения в корпоративных университетах не может носить общепрофессиональный характер, а должен быть направлен на формирование в максимально короткие сроки конкретных производственных умений у обучающегося с учетом специфики деятельности того или иного предприятия. Поэтому основной задачей мастера производственного обучения учебного центра компании является подготовка рабочего персонала к самостоятельной работе на производственном оборудовании с соблюдением установленных норм выработки, технологических процессов и правил охраны труда.

Практика деятельности Учебного Центра Уралмашзавода показывает, что для решения учебно-производственной задачи привлечение выпускников направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» и мастеров производственного обучения колледжей и техникумов без опыта работы на конкретном производстве является неэффективным. Как верно приходят к выводу А. Г. Колзина, О. Ф. Шихова, А. А. Гареев, Ю. А. Шихов, М. Г. Родригез Булнес, наиболее значимые профессионально-педагогические компетенции для преподавателя сферы внутрифирменного обучения включают гностический, коммуникативный, оценочный и проектировочный компоненты, которые конкретизируют виды и задачи его преподавательской деятельности на предприятии и могут служить ориентиром для проектирования индивидуальной образовательной траектории [12]. Поэтому для организации производственного обучения в учебный центр привлекаются действующие высококвалифицированные рабочие кадры с большим производственным опытом (ПАО «Уралмашзавод»). Ведь именно действующий специалист, как никто другой, знает все производственные «нюансы» своей профессии и способен передать их обучаемому для того, чтобы тот в кратчайшие сроки приступил к самостоятельной работе на производстве.

Конечно же, необходимо рассмотреть вопрос готовности и способности самих высококвалифицированных рабочих к осуществлению

педагогической (учебно-производственной) деятельности. Ведь именно недостаток педагогического мастерства рабочие ПАО «Уралмашзавод» чаще всего называют в качестве фактора, препятствующего им выполнять роль мастера производственного обучения в учебном центре предприятия [13]. Очевидно, что они в рамках собственного профессионального становления не получили системных знаний в области педагогики и организации учебно-производственного процесса, поэтому задача системы внутрифирменного корпоративного обучения устранить этот недостаток. Например, одним из вариантов решения данной задачи может стать применение разработанной в Российском государственном профессионально-педагогическом университете образовательной платформы «Педагогический ликбез», предназначенной для формирования в интерактивном цифровом формате педагогической компетентности производственных кадров. Диагностический инструментарий, предлагаемый пользователю на старте, позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории по развитию профессионально-педагогической компетентности в зависимости от уровня сформированности тех или иных педагогических умений или навыков, возможна «тонкая настройка» образовательных программ с учетом педагогических дефицитов конкретного обучающегося (высококвалифицированного рабочего) [13].

Отдельного внимания заслуживает точка зрения И. С. Ковалевой и Ю. В. Безукладниковой, которые считают, что в состав педагогических компетенций мастера производственного обучения корпоративного университета должны входить следующие компоненты [14]:

- знания и умения в психолого-педагогическом поле: от приемов по увлечению обучающихся учебным материалом до создания комфортной среды для сотрудничества;
- высокий уровень коммуникабельности и креативности;
- знания стратегического планирования, подбора методов обучения;
- использование в педагогическом процессе новых технологий;
- стремление и мотивация к профессиональному саморазвитию.

Корреляции между названными выше компонентами педагогических компетенций мастера производственного обучения сегодня подтверждаются результатами ряда эмпирических исследований [15]. Важность профессионального самосовершенствования подчеркивают

J. Bailey, M. G. Rodriguez, M. Flores, P. E. Gonzalez: именно способность к развитию личности является отправной точкой в успешном общении с коллегами, выстраивании комфортной рабочей атмосферы, нацеленной на сотрудничество [16].

Заключение. Подводя итог, отметим, что, несмотря на общую цель, направленную на подготовку квалифицированных рабочих кадров для промышленного сектора нашей страны, деятельность и роль мастера производственного обучения корпоративного университета и мастера в системе СПО отличаются. С учетом проведенного анализа дадим определение понятию «мастер производственного обучения в системе внутрифирменного корпоративного обучения»: это высококвалифицированный рабочий, обладающий психолого-педагогической компетентностью и готовый осуществлять подготовку рабочего персонала к самостоятельной работе на производственном оборудовании предприятия с соблюдением установленных норм выработки, технологических процессов и правил охраны труда.

Настоящая статья не претендует на исчерпывающий вариант решения вопроса роли и места мастера производственного обучения корпоративного университета. Дальнейшие перспективы исследования будут связаны с задачами разработки компетентностного портрета такого мастера, совершенствованием методов, форм и инструментов их отбора в его подготовке.

Список источников

1. «Ростех» назвал самые востребованные специальности в российской оборонке. URL: <https://ria.ru/20230214/rostekh-1851843732.html?ysclid=lm5y2mt1em556413242>.

2. Татьяна Голикова обсудила с регионами реализацию мер поддержки занятости. URL: <http://government.ru/news/49426/>.

3. Калмацкий М. Для развития России готовятся новые кадры. URL: <https://rg.ru/2023/04/18/dlia-razvitiia-rossii-gotoviatsia-novye-kadry.html>.

4. Албеков Х. Н., Джабраилова Л. Х., Мордасова Т. А. Проблемы развития системы среднего профессионального образования в России // Журнал прикладных исследований. 2021. № 6-10. С. 966–973. https://doi.org/10.47576/2712-7516_2021_6_10_966.

5. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Готовность отечественной системы СПО к достижению технологического суверенитета: результаты исследования // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023. № 2 (53). С. 6–31. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.001>.

6. Актуальные вопросы развития системы среднего профессионального образования в Российской Федерации. URL: http://science.council.gov.ru/activity/activities/round_tables/114783/.

7. Блинов В. И. Тенденции развития среднего профессионального образования и перспективы научных исследований // *Техник транспорта: образование и практика*. 2023. Т. 4, № 1. С. 9–15. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2023.1.9-15>.

8. Бабилурова Н. Г. Развитие профессионального потенциала персонала корпораций машиностроительного комплекса: зарубежный и отечественный опыт профессионального обучения // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009. № 11 (149). С. 169–172.

9. Коновалов А. А., Лыжин А. И. Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета // *Вестник Мининского университета*. 2022. Т. 10, № 2 (39). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-2>.

10. Zhang A., Guo S. Comparison of Chinese and Foreign Studies on Skilled Talents Training for Industrial Internet // *Experience and Product Design Across Cultures: 13th International Conference, CCD 2021, Held as Part of the 23rd HCI International Conference, HCI 2021, Virtual Event, July 24–29, 2021, Proceedings, Part I*. Cham, 2021. P. 547–560. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77074-7_41.

11. Improving the quality of competence-oriented training of personnel at industrial enterprises / V. D. Sekerin [et al.] // *Quality – Access to Success*. 2018. Vol. 19, № 165. P. 68–73.

12. Структура и содержание профессионально-педагогической компетенции преподавателей сферы внутрифирменного обучения / А. Г. Колзина [и др.] // *Образование и наука*. 2022. Т. 24, № 4. С. 40–78. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-4-40-78>.

13. Коновалов А. А., Лыжин А. И. Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2022. № 2. С. 47–56. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.005>.

14. Ковалева И. С., Безукладникова Ю. В. Компетенции мастера производственного обучения с точки зрения производства // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 97–103. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-97-103>.

15. Шаров А. А., Коновалов А. А. Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 5. С. 7–21. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01>.

16. Contradictions and proposals for education in the knowledge society / J. Bailey [et al.] // Sophia. 2017. Vol. 13, № 2. P. 30–39. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.571>.

Статья поступила в редакцию 06.09.2023; одобрена после рецензирования 29.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 06.09.2023; approved after reviewing 21.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.

Обзорная статья

УДК 37.015.2(471+571)

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-74-83

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА: АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ



Лариса Эльмировна Панкратова

кандидат философских наук, доцент

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*l.pankratowa2011@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3822-7051>*

Аннотация. Анализируется траектория развития российской педагогической антропологии как науки в первой четверти XXI в. на основе работ отечественных исследователей. Особое внимание уделено вопросу важности антропологизации педагогического образования. Выделены особенности, тенденции и перспективы развития педагогической антропологии, рассмотрено ее место в системе педагогических наук. Подчеркнута значимость антропологических исследований для развития современной педагогики.

Ключевые слова: педагогическая антропология, антропология, педагогика, антропология образования, образование, философия образования, антропологический поворот

Для цитирования: Панкратова Л. Э. Отечественная педагогическая антропология первой четверти XXI века: анализ основных тенденций // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 74–83. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-74-83>.

Review article

RUSSIAN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY OF THE FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY: ANALYSIS OF THE MAIN TRENDS

Larisa E. Pankratova

Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia,*

*l.pankratowa2011@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3822-7051>*

© Панкратова Л. Э., 2023

Abstract. The article analyzes the trajectory of the development of Russian pedagogical anthropology as a science in the first quarter of the XXI century on the basis of the works of domestic researchers. Special attention is paid to the importance of anthropologizing teacher education. Features, tendencies and prospects of development of pedagogical anthropology have been allocated, its place in the system of pedagogical sciences has been considered. The importance of anthropological research for the development of modern pedagogy was emphasized.

Keywords: pedagogical anthropology, anthropology, pedagogy, anthropology of education, education, philosophy of education, anthropological turn

For citation: Pankratova L. E. Domestic pedagogical anthropology of the first quarter of the XXI century: Analysis of the main trends // INSIGHT. № 3 (15). P. 74–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-74-83>.

Введение. Возникшая именно в России стараниями Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского педагогическая антропология прошла достаточно извилистый путь своего развития. После смерти отцов-основателей термин «педагогическая антропология» не находит места в отечественной мысли. Возможно, это связано с центрацией русской философско-педагогической школы на проблемах общего, а не личного, частного – на идеях государственности, общинности, соборности и коллективизма. Но антропологический поворот в педагогике тем не менее наблюдается в работах К. В. Вентцеля, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Л. Н. Толстого, в 30-х гг. XX в. появляется целостная наука о развитии ребенка – педология. Советская педагогика также пыталась «включить» дитя в центр своих исследований и практик в направлениях «педагогике сотрудничества» (в дальнейшем эти идеи развиваются в субъект-субъектном и личностно-ориентированном подходах в педагогике).

В нашей стране полноценное возрождение педагогической антропологии началось с 90-х гг. XX в. Исследователи определяют ее место в системе педагогических наук, анализируют специфику, функции, методы, перспективы развития. Значительный вклад в этом направлении внесли Б. М. Бим-Бад, Е. Г. Ильяшенко, Г. И. Коджаспирова, В. Б. Куликов, В. И. Максакова, А. П. Огурцов, С. А. Смирнов и др. Несмотря на разность позиций данных исследователей по поводу предметного поля педагогической антропологии и ее самостоятельности как отдельной дисциплины, все они стали родоначальниками возрождения данной отрасли знания в России в конце XX – начала XXI вв.

Что же происходит с педагогической антропологией уже в новом XXI в.? Реализовались ли мечты К. Д. Ушинского о новой науке о человеке, поставленной на службу педагогики? Проследить путь этой науки в современной отечественной мысли, увидеть тенденции в новом тысячелетии и, возможно, спроектировать перспективы развития – задачи автора данной статьи.

Обзор литературы. Анализируя количество статей, в названиях и содержании которых встречается термин «педагогическая антропология» (сайт *eLibrary.Ru*), можно заметить, что с 2000 г. интерес к данной отрасли знания возникает достаточно медленно: за пять лет появилось всего 8 статей. В период 2006–2011 гг. – 34 статьи, 2012–2017 гг. – 50 статей, 2018–2023 гг. – 21 статья. В последнее время фиксируется определенное снижение заинтересованности авторов в проблематике педагогической антропологии. Ряд исследователей фактически отказывают данной науке в самостоятельности, не дифференцируя ее в отношении других направлений антропологии, рассматривая ее в некоем симбиозе с психологией, педагогикой, философией. Так, Ю. И. Салов и Ю. С. Тюнников в 2003 г. разрабатывают учебное пособие «Психолого-педагогическая антропология». С точки зрения авторов, данное направление философии образования исследует «пути и методы формирования и воспитания человека в соответствии с философскими представлениями о природе человека» [1, с. 3]. В 2017 г. написана монография Е. И. Исаева «Введение в психолого-педагогическую антропологию» [2]. В статье С. И. Ануфриева антропология именуется философско-педагогической [3]. Аналогичный подход можно отметить и в статье Е. А. Когай, С. А. Муравьева [4]. В работе А. С. Белкина и Н. Г. Свининой «Витагенный опыт и витагенный принцип – категории педагогической антропологии» встречается термин «антропологическая педагогика» [5, с. 25]. Все это позволяет говорить о пока еще недостаточной дифференцированности педагогической антропологии от смежных областей знания.

Большая часть научных статей, посвященных педагогической антропологии, написанных отечественными исследователями в первой четверти XXI в., относится к анализу трудов ученых прошлого, прежде всего работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», являющейся программной для данной научной дисциплины. Так, О. С. Бороздина анализи-

рует модель человека в педагогической антропологии К. Д. Ушинского [6]. Отправной точкой для самоопределения современных педагогов И. М. Реморенко предлагает сделать именно педагогическое наследие основоположника научной педагогики в России с его фиксацией противоречивости системы образования [7]. Развитие идей К. Д. Ушинского в трудах Б. Г. Ананьева прослеживают В. В. Чистяков и К. Е. Безух [8]. Истоки целостности человека как основного предмета педагогической антропологии в трудах С. И. Гессена исследуются С. И. Ануфриевым [3]. Оценка идей К. Д. Ушинского и С. И. Гессена для современной философии образования в центре внимания В. Ю. Бельского [9]. В целом, взгляд современных отечественных исследователей в области педагогической антропологии устремлен в прошлое, в ретроспективный анализ трудов ученых, признанных классиками педагогики и философии.

Работы по богословской антропологии, имеющие педагогико-антропологическую направленность, также опираются на идеи мыслителей прошлого. Философско-педагогическую антропологию П. Д. Юркевича исследуют И. Б. Гаврилов и П. К. Иванов [10]. Свойства личности и сотрудничество в педагогике как смысловые акценты анализа богословских произведений и работ В. В. Зеньковского и В. Н. Лосского рассматривают иеромонах Кирилл (Зинковский) и К. В. Кузнецова [11].

Исторические аспекты становления педагогической антропологии в России исследует и Т. Н. Любан. Она считает, что после революции 1917 г. в стране прервалась традиция антропологического взгляда на воспитание (возобновилась лишь к 1980 г.) [12, с. 103–106]. Обращает на себя внимание психологический подход к педагогической антропологии, ставящий во главу угла проблемы онтогенетического развития [12, с. 107]. И. В. Ирхина изучает историческое развитие идей рассматриваемой отрасли знания от 60-х гг. XIX в. до начала XXI в., анализирует их влияние на школьную дидактику. С точки зрения исследовательницы, педагогическая антропология «растворена» в других науках: педагогике, психологии, богословии и др. [13].

Не только отечественные мыслители становятся объектом изучения современных российских ученых. Интересные идеи и эвристический потенциал для исследований О. М. Барышникова находит в работах французского педагога-реформатора С. Френе [14].

Обращает на себя внимание то, что перечень персоналий в исторических обзорах развития педагогической антропологии достаточно обширный: педагоги, философы, богословы. Практически каждый из них пишет о человеке в процессе воспитания и развития, следовательно, автоматически «зачисляется» авторами статей и учебных пособий в сферу педагогической антропологии.

Возникает вопрос, насколько авторы научных работ обосновывают методологическую самостоятельность рассматриваемой науки и занимаются развитием ее категориально-понятийного аппарата [15]. Или педагогическая антропология, как считает В. А. Воронцов, это просто комплекс знаний из различных наук о человеке, обеспечивающих педагогическую деятельность? [16].

Теоретико-методологическим вопросам педагогической антропологии посвящены работы Б. М. Бим-Бада, В. М. Гапоновой, И. А. Грешиловой, Е. Г. Ильяшенко, В. Е. Ключко, Г. М. Коджаспировой, Л. М. Лузиной, В. И. Максаковой, А. П. Огурцова и др. В учебном пособии Г. М. Коджаспировой педагогическая антропология определяется как «самостоятельная наука в системе философско-педагогическо-антропологического знания, выступающая методологией антропоориентированной педагогики» [17, с. 27]. И. Ф. Петров, А. В. Ширма считают педагогическую антропологию частью педагогики [18]. В. Е. Ключко предлагает «использовать теоретико-методологический базис системной антропологической психологии в качестве основания для проектирования конкретной модели педагогической антропологии... Безусловно, в любых своих вариантах педагогическая антропология подразумевается как полидисциплинарная область, интегрирующая все сферы человекознания, имеющая при этом самый непосредственный выход в практику обучения и воспитания человека» [19, с. 17]. В. М. Гапонова пишет о том, что данная отрасль знания как наука формируется в России лишь с конца XX в. [20].

В интерпретациях исследователей можно выделить как психологический подход, обосновывающий теоретический фундамент педагогической антропологии психологическими концепциями (В. Е. Ключко) [19], так и философский, например, с точки зрения И. А. Грешиловой, рассматриваемая наука – это педагогически ориентированная философская теория [21]. В. К. Пичугина анализирует влияние урбани-

стических тенденций и цифровизации на современного человека, пытаются наметить перспективы развития педагогической антропологии, вывести ее на новые горизонты поиска из определенного «топтания» на месте с конца XX в. [22].

Осмысление антропологического поворота в современной педагогике привело к попыткам ряда исследователей включить в понятийно-категориальный аппарат педагогической антропологии новые термины и понятия. Так, А. С. Белкин и Н. Г. Свинина предлагают использовать в рассматриваемой отрасли знаний термины «витагенный опыт» и «витагенный принцип» [5, с. 17]. А. В. Леонтович вводит понятия «платформа антропологии» и «платформа педагогической антропологии» [23]. В целом, аппарат педагогической антропологии содержит в основном педагогические, философские, психологические, культурологические категории и понятия.

Практически любая современная наука испытывает влияние двух противоположных, но дополняющих друг друга тенденций: интеграции и дифференциации. Это касается и педагогической антропологии. Так, С. А. Расчетина вводит понятие «социально-педагогическая антропология», в ее рамках изучается поведение ребенка в ситуациях риска и исключения его из процессов социализации [24]. Появление новых видов деятельности, считают А. П. Шарухин и Т. Г. Шарухина, требует их анализа для успешной организации учебно-воспитательного процесса, поэтому сегодня появляется новое направление – служебно-боевая педагогическая антропология [25].

Представляется малоперспективным такая расширительная дифференциация педагогической антропологии, так как под каждый новый вид деятельности нецелесообразно подводить определенный теоретический фундамент: это приведет к дальнейшему размыванию смысловых границ науки.

По мнению А. А. Поляруш, эвристический потенциал для развития собственной методологической базы педагогическая антропология может почерпнуть в трудах классиков советского периода – Г. П. Щедровицкого и Э. В. Ильенкова [26]. Прикладные аспекты применения рассматриваемой отрасли знания в практике современной школы оценивают в своих статьях Н. С. Малякова [27], Н. Н. Ильина и А. А. Коновалов [28]. Также анализируется возможность построения организационного школьного уклада на идеях педагогической антропологии [29].

Заключение. Обзор научных работ первой четверти XXI в., посвященных педагогической антропологии, позволяет сделать следующие выводы и отметить определенные тенденции. Во-первых, большая часть всех исследований носит ретроспективный характер, взгляды ученых обращены в прошлое, к анализу трудов К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и др. Во-вторых, в плане развития методологического фундамента рассматриваемой науки выделим два подхода: психологический и философский. В-третьих, можно констатировать, что в становлении и развитии педагогической антропологии происходит определенное «топтание» на месте. Более того, явно прослеживается тенденция к размыванию ее границ и «растворению» в других предметных областях. Тем не менее все исследователи говорят о важности антропологизации педагогического образования, совершенствовании методологического фундамента педагогической антропологии, ее категориального и понятийного аппарата, новых методов исследования.

Тенденции развития отечественной педагогической антропологии в целом схожи с мировыми. Так, например, N. B. Salazar считает, что антропология – целостная дисциплина без четких границ, и в этом ее специфика [30]. В большинстве европейских стран признан именно такой подход: педагогическая антропология «растворена» в социологии и этнографии образования. Исключениями являются Германия и Испания, где она рассматривается как отдельная наука или «субдисциплина» педагогической науки [31].

Список источников

1. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 256 с.
2. Исаев Е. И. Введение в психолого-педагогическую антропологию. М.: Изд-во Моск. гос. психол.-пед. ун-та, 2017. 180 с.
3. Ануфриев С. И. Проблема формирования целостного человека в современном образовании и философско-педагогическая антропология С. И. Гессена // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 2 (80). С. 8–10. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2009&issue=2&article_id=1213.

4. Когай Е. А., Муравьев С. А. Проблема эволюции идеалов социального воспитания и образования молодежи сквозь призму философско-педагогической антропологии // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 2. С. 19–24.

5. Белкин А. С., Свинина Н. Г. Витагенный опыт и витагенный принцип – категории педагогической антропологии // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 15–25.

6. Бороздина О. С. Модель человека в педагогической антропологии К. Д. Ушинского // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 77 (2). С. 10–14. <https://doi.org/10.18411/trnio-09-2021-39>.

7. Реморенко И. М. Маятники самоопределения в педагогической антропологии К. Д. Ушинского // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2022. Т. 16, № 4. С. 151–168. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.09>.

8. Чистяков В. В., Безух К. Е. Развитие идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского в трудах Б. Г. Ананьева // Система ценностей современного общества. 2015. № 42. С. 25–32.

9. Бельский В. Ю. Русская традиция педагогической антропологии в современной философии образования // Социально-гуманитарное обозрение. 2019. № 2. С. 5–8.

10. Гаврилов И. Б., Иванов П. К. К характеристике философско-педагогической антропологии П. Д. Юркевича // Христианское чтение. 2022. № 2 (101). С. 198–208.

11. Кирилл (Зинковский) иером., Кузнецова К. В. Богословская антропология о свойствах личности и педагогическом сотрудничестве: смысловые акценты // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2021. Т. 7, № 2. С. 132–143. <https://doi.org/10.18413/2408-932X-2021-7-2-0-12>.

12. Любан Т. Н. История и современность педагогической антропологии в России // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2011. № 1 (20). С. 98–109. URL: <https://periodical.pstgu.ru/ru/series/issue/4/20/article/1486?ysclid=liww8n6b9t331123760>.

13. Ирхина И. В. Развитие идей педагогической антропологии в отечественной дидактике школы (60-е гг. XIX – начало XXI века) // Гаудеамус. 2005. Т. 1, № 7. С. 167–178.
14. Барышникова О. М. Педагогическая антропология С. Френе // Образование и саморазвитие. 2010. № 6 (22). С. 176–182.
15. Сакутин В. А. Трансцендентальный аргумент в педагогической антропологии // Вестник Морского государственного университета. 2015. № 73. С. 104–106.
16. Воронцов В. А. Мифологическое сознание в свете педагогической антропологии // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3 (93). С. 102–107.
17. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
18. Ширма А. В., Петров И. Ф. Педагогическая антропология как наука о человеке в образовательном пространстве // Вестник современных исследований. 2018. № 12–1 (27). С. 266–268. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36708547>.
19. Ключко В. Е. Психологические основания системной педагогической антропологии // Психология обучения. 2011. № 11. С. 16–30.
20. Гапонова В. М. Становление педагогической антропологии как науки: ретроспективный анализ // KANT. 2011. № 2. С. 188–190.
21. Грешилова И. А. Педагогическая антропология как педагогически ориентированная философская теория // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 98–104. URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/1/Greshilova_Pedagogical-Anthropology/18_2013_1.pdf.
22. Пичугина В. К. Педагогическая антропология XXI в.: проблемы и перспективы образовательной заботы о себе // Грани познания. 2015. № 7 (41). С. 1–8. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443366638.pdf>.
23. Леонтович А. В. Платформа антропологии и педагогическая практика: пространство бытия человека // Народное образование. 2020. № 6 (1483). С. 69–73.
24. Расчетина С. А. Социально-педагогическая антропология: поиск теоретических оснований // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 5–6 дек. 2013 г. СПб.: Экспресс, 2013. С. 18–24. URL:

https://togirro.ru/assets/files/Vestnik/2013/vestnik_TOGIRRO_2_2013.pdf?ysclid=lix2mt8bvs675902505.

25. Шарухин А. П., Шарухина Т. Г. О расширении понятийного аппарата педагогики: служебно-боевая педагогическая антропология войск Национальной гвардии Российской Федерации // Общество. 2020. № 1 (16). С. 93–96.

26. Поляруш А. А. Системно-мыследеятельностная методология Г. П. Щедровицкого как теоретическая основа педагогической антропологии // Эпоха науки. 2022. № 30. С. 351–354. URL: <http://eraofscience.com/EofS/2022/30iyun/3066.pdf>.

27. Малякова Н. С. Педагогическая антропология как методология организации антропологической практики // Социально-антропологические проблемы современного образования: материалы Междунар. науч.-метод. конф., посвященной памяти профессора Л. М. Лузиной, Псков, 19–20 дек. 2019 г. Псков: Изд-во Псков. гос. ун-та, 2020. С. 87–93.

28. Коновалов А. А., Ильина Н. Н. Модель подготовки будущих педагогов профессионального образования на основе педагогических идей К. Д. Ушинского // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 1 (68). С. 148–157. DOI: 10.51944/20722516_2023_1_148.

29. Малякова Н. С. Пути построения организационного уклада школы на идеях педагогической антропологии // Актуальные проблемы современной науки. 2012. № 21–1. С. 171–180.

30. Salazar N. B. Anthropologies of the Present and the Presence of Anthropology // Этнография. 2022. № 2 (16). С. 6–24. [https://doi.org/10.31250/2618-8600-2022-2\(16\)-6-24](https://doi.org/10.31250/2618-8600-2022-2(16)-6-24).

31. Scheunpflug A. Pädagogische Anthropologie // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2015. Bd. 18, № 1. S. 1–3. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0615-9>.

Статья поступила в редакцию 06.06.2023; одобрена после рецензирования 09.07.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 06.06.2023; approved after reviewing 09.07.2023; accepted for publication 30.09.2023.

Научная статья

УДК 378.015.324.2:378.147.1:004.77

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-84-95

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ



Ольга Владимировна Шмурыгина

*кандидат философских наук, доцент,
заведующая кафедрой философии и гуманитарных наук
Уральский институт ГПС МЧС России,
Екатеринбург, Россия*

*shmur-olga@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>*



Дина Геннадьевна Овчинникова

*старший преподаватель
Уральский институт ГПС МЧС России,
Екатеринбург, Россия*

*ovchinnikovadina@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-7215-5365>*

Аннотация. Представлен анализ особенностей мотивации обучающихся при реализации образовательного процесса в онлайн-формате. Дается характеристика элементов мотивации к обучению, таких как постановка целей, руководство своим временем, структурирование среды, поиск помощи, стратегическое мышление, самооценка. Проанализированы результаты нескольких эмпирических исследований (зарубежных и отечественных), проведенных в данной сфере. Сделан вывод о преобладании внутренней мотивации у обучающихся при онлайн-обучении. В качестве способа повышения уровня мотивации у студентов вузов при дистанционном обучении предложен метод проектной деятельности, как индивидуальной, так и групповой.

Ключевые слова: мотивация, онлайн-образование, дистанционные образовательные технологии, эффективность онлайн-обучения

Для цитирования: Шмурыгина О. В., Овчинникова Д. Г. Особенности мотивации к обучению студентов вузов при реализации образовательного процесса в онлайн-формате // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 84–95. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-84-95>.

Original article

FEATURES OF STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING IN THE IMPLEMENTATION OF THE ONLINE EDUCATIONAL PROCESS

Olga V. Shmurygina

*Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor,
Head of the Department of Philosophy and Humanities
Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia,
Ekaterinburg, Russia
shmur-olga@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>*

Dina G. Ovchinnikova

*Senior Lecturer
Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia,
Ekaterinburg, Russia
ovchinnikovadina@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-7215-5365>*

Abstract. The article presents an analysis of the features associated with the motivation of students when implementing the educational process in an online format. The elements that make up students' motivation, such as setting goals, managing their time, structuring the environment, seeking help, strategic thinking, and self-esteem, are characterized. The results of several empirical studies (foreign and domestic) conducted in this area were analyzed. The conclusion is made about the predominance of internal motivation of students at online learning. The project method is proposed as a method for increasing the level of motivation among university students, both individual and group.

Keywords: motivation, online education, distance educational technologies, effectiveness of online learning.

For citation: Shmurygina O. V., Ovchinnikova D. G. Features of motivating students studying online // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 84–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-84-95>.

Введение и постановка проблемы. Обучение с применением информационно-коммуникативных технологий требует от обучающихся наличия особых психологических качеств, таких как мотивированность, самостоятельность, рефлексивность и др. При этом отдельные структурные элементы психики, которые ранее формировались в процессе общения в рамках учебной деятельности, при дистанционном обучении уходят на второй план. Так, наблюдается сокращение межлич-

ностного общения во всех сферах деятельности обучающихся, в том числе и в учебной, что в конечном итоге проявляется в несформированности Я-концепции у многих современных подростков и студентов [1].

В зависимости от степени насыщения образовательного процесса теми или иными дистанционными технологиями, характера взаимодействия между участниками, способов подачи материала можно выделить несколько типов обучения [2]:

- традиционное обучение – реализуется без использования электронных технологий;
- традиционное обучение с веб-поддержкой – до 30 % курса реализуется в сети: доставка материала, минимальное взаимодействие через систему управления обучением (LMS – Learning management system) при выполнении самостоятельной работы;
- смешанное обучение – 30–79 % курса реализуется в сети;
- полное онлайн-обучение – более 80 % курса реализуется в сети, часто совсем без очного взаимодействия.

Кроме того, могут применяться различные модели самого электронного обучения:

- очная + дистанционная формы;
- сетевое обучение (автономные курсы или информационно-образовательная среда);
- сетевое обучение + кейс-технологии;
- обучение, построенное преимущественно на видео-конференц-связи.

Применение любых форм дистанционных технологий характеризуется увеличением объема самостоятельной работы обучающихся. В связи с этим требуется наличие у них высокого уровня самомотивации, дисциплинированности и умения управлять своим временем.

Таким образом, целью настоящего исследования является рассмотрение особенностей мотивации к обучению (как внутренней, так и внешней) у студентов вузов при организации образовательного процесса в дистанционном формате. На основании цели были определены следующие исследовательские задачи:

- проанализировать мотивационные установки обучающихся в зависимости от организации процесса обучения (в реальном времени, с частичным применением дистанционных технологий, в онлайн-формате);

- выявить факторы, влияющие на эффективность онлайн-обучения;
- определить роль мотивации в повышении эффективности онлайн-обучения;
- установить элементы, из которых состоит мотивация обучающихся.

Обзор литературы. Дистанционное обучение в настоящее время рассматривается как одна из самых перспективных форм образования, которая позволяет не только трансформировать образовательный процесс под новые реалии, но и вовлекать в использование современных информационных технологий как преподавателей, так и обучающихся. Модели применения дистанционных технологий в образовании, описанные выше, требуют выбора соответствующих средств обучения, подбора возможной и актуальной формы взаимодействия между обучающимися и педагогом. Следовательно, требуется и смена системы оценивания, контроля достижения результатов обучения. Кроме того, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности процесса дистанционного обучения, чему в последнее время посвящено много работ.

А. В. Лейфа и Е. В. Павлова в своих работах рассматривают проблемы психологической готовности преподавателей к деятельности в новых условиях [3], однако не затрагивают вопросы психологического состояния обучающихся при таких формах образования. О. В. Кузьмина [4] акцентирует внимание на зависимости психологического состояния преподавателей от их установок и мотивов к работе в новых условиях.

В исследовании О. Н. Бекетовой и С. А. Деминой [5] уже присутствует анализ коммуникативных проблем, возникающих между педагогами и студентами в условиях цифровизации. По мнению Д. Э. Гаспарян [6], развитие дистанционного обучения способствует тому, что взаимоотношения участников образовательного процесса видоизменяются и доля влияния педагогов снижается. Как отмечает Х. М. Ханapieва [7], при полностью электронном обучении все его участники зачастую испытывают чувство одиночества и неуверенности в своих силах.

Т. А. Воробьева [8] провела анализ зарубежных исследований, посвященных выявлению психологических особенностей участников электронного образования, и определила, что одним из важнейших факторов эффективности дистанционного образования для обучающихся

является присутствие у них таких личностных характеристик, как добросовестность, способность к психологической саморегуляции и самоорганизации. Другими словами, они должны быть ориентированы в большей степени на самостоятельное управление процессом своего обучения, используя индивидуальные различия внутренней мотивации. Согласно исследованию, те студенты, которых можно отнести к более мотивированным, получали более высокие результаты обучения от онлайн-образования. Хорошие результаты также показали те обучающиеся, которые смогли почувствовать общность, единство, несмотря на отсутствие прямых личных контактов.

Вопросами мотивации студентов в целом занимались Т. Г. Дулинец и А. С. Захарова, выделяя внешнюю и внутреннюю мотивацию обучения в вузе у студентов инженерно-технических и гуманитарных направлений подготовки [9].

W. Hoyer и O. MacIniss считают, что повышению уровня мотивации способствуют следующие факторы [10]:

- присутствие личной заинтересованности, т. е. понимание того, что предпринимаемые действия принесут выгоду;
- соответствие поставленных задач сложившейся внутренней системе ценностей человека;
- умеренность присутствующих рисков и препятствий;
- наличие взаимосвязи с предыдущим опытом.

В исследовании С. Wang и ее коллег [11] были дифференцированы мотивационные установки студентов при обучении в традиционном и дистанционном форматах. Существенное отличие заключается в том, что в классическом обучении мотивация во многом зависит от необходимости соответствовать социальной роли студента, ученика, слушателя, которую обучающийся берет на себя, поступая в то или иное образовательное учреждение. Необходимо успевать за остальными обучающимися, выполнять требования преподавателя, которые он выдвигает к освоению своего академического курса и т. д. Это в большей степени относится к показателям внешней мотивации. Совершенно иные мотивационные установки у обучающегося, осваивающего онлайн-курс. В этом случае на первый план выходят поддержание собственной индивидуальности и стремление самосовершенствоваться. И это происходит не под давлением преподавателя, а благодаря личной осознанности, что говорит о преобладании внутренней мотивации [12].

Методы и подход к исследованию. В основе данного исследования лежит метод критического анализа научной литературы, посвященной вопросам мотивации студентов в онлайн-формате. Отправной точкой исследования выступает когнитивная теория личности, в частности понимание того, что обучающиеся всю информацию, получаемую в процессе обучения, сопоставляют с уже имеющимся опытом и в соответствии с этим выстраивают свое дальнейшее поведение. В качестве эмпирической базы исследования выступили различные научные изыскания, проводимые российскими и зарубежными учеными. Среди них можно отметить исследование, проведенное в Уральском федеральном университете (УрФУ) в 2018 г. Работа группы ученых (М. В. Клименских, Ю. В. Лебедева, А. В. Мальцев, В. В. Савельев) посвящена выявлению ключевых психологических позиций, влияющих на успешность студентов в условиях онлайн-обучения (в частности, выраженность внутренней и внешней мотивации) [13]. Также следует обратить внимание на концепцию С. Wang и ее соавторов [11], выделяющую отличительные характеристики мотивации обучающихся при реализации образовательного процесса в онлайн-формате.

Результаты исследования и обсуждение. Начнем с рассмотрения проблем с мотивацией, возникающих у обучающихся в онлайн-формате, который предполагает большую часть самостоятельной работы. Важным становится то, как обучающиеся осуществляют поиск и интерпретацию необходимой информации, учитывая тот факт, что работают они по принципу «навести и щелкнуть» (point-and-click) [11]. Студент с низким уровнем мотивации будет хаотично пролистывать интернет-страницы, пытаясь найти что-то нужное. Однако, как показывает практика, это приводит к поверхностным личным учебным и научным результатам, потому что цель заключается в выполнении формальных требований и получении зачета за выполненную работу. Студент с высоким уровнем мотивации, наоборот, будет опираться на цифры и факты, подвергать сомнению найденную информацию, потому что стремится узнать что-то новое, повысить уровень своей компетентности.

Следовательно, мотивация обучающихся оказывает существенное влияние на эффективность образовательного процесса. К такому выводу пришли и авторы исследования, проведенного в УрФУ в 2018 г.,

еще до массового перехода на онлайн-обучение и применение дистанционных технологий в образовании. Так, были выявлены следующие психологические факторы, влияющие на эффективность онлайн-обучения студентов [13]:

- 1) внутренняя мотивация: познавательная, мотивация достижения, саморазвития;
- 2) уровень интеллекта;
- 3) внешняя мотивация: ориентация на общественное мнение, чувство долга, чувство вины за плохой результат;
- 4) собственно личностные качества: склонность к кооперации и согласию с другими людьми, добросовестность, эмоциональная восприимчивость, тревожность и незащищенность;
- 5) учебный стаж: более опытные студенты, уже прошедшие не менее двух онлайн-курсов, как правило, показывают более высокую успеваемость;
- 6) открытость опыту, т. е. любознательность, увлеченность.

Опираясь на исследование, проведенное С. Zheng, J.-C. Liang, M. Li, С.-С. Tsai [14], была определена структура мотивации, включающая шесть основных элементов.

1. *Постановка целей* является одним из самых важных элементов. Поскольку большая часть учебной деятельности осуществляется самостоятельно, обучающийся должен четко понимать, для чего он выполняет каждое свое действие, каких установленных результатов обучения он должен достичь. Кроме того, эти самостоятельные действия связаны с поиском определенной информации, которую необходимо выделить из общего потока. Для этого должны быть четко заданы ориентиры, т. е. релевантные цели и задачи.

2. *Управление временем* приобретает огромное значение в онлайн-образовании, характеризующемся асинхронностью. Классическая система образования имеет жесткую структуру академических часов, отведенных на освоение учебных дисциплин. При онлайн-обучении самостоятельный поиск информации, выполнение иных учебных действий ничем не ограничены. В связи с этим умение распределять свое время, сочетая различные виды учебной деятельности и периоды отдыха, при этом не теряя интерес, оказывает большое влияние на желание продолжать процесс обучения онлайн [15].

3. *Структурирование среды.* Важным для обучающегося становится наличие у него хорошей компьютерной техники и высокоскоростного интернета. В противном случае онлайн-обучение может вызывать негативные эмоции: напряжение, раздражение или даже депрессию, что в итоге снижает уровень мотивации.

4. *Поиск помощи.* Если в традиционном обучении преподаватель всегда рядом, к нему можно обратиться во время учебных занятий, то применение дистанционных технологий в обучении на первый план выдвигает общение в виртуальной среде. Преподаватель, тьютор должен быть доступен практически 24 ч в сутки семь дней в неделю. Помощь обучающемуся может потребоваться в любой момент, и если он ее не получает, происходит снижение уровня мотивации.

5. *Стратегическое мышление.* Умение видеть проблемы и препятствия «сверху», со стороны позволяет быстрее определять способы их решения или преодоления. Заикливание на одной проблеме отнимает большое количество времени, сил и желания учиться, т. е. снижает уровень мотивации.

6. *Самооценка.* Так как прямые контакты с преподавателем существенно сокращены, во многих своих учебных действиях обучающемуся приходится оценивать себя самостоятельно, т. е. возрастает роль самоанализа и рефлексии.

Полагаем, что работа с этими элементами позволит повысить эффективность онлайн-образования и окажет положительное влияние на достижение образовательных результатов.

Таким образом, можно утверждать, что при традиционных формах обучения преобладает внешняя мотивация. С одной стороны, преподаватель, являясь лидером образовательного процесса, может применять меры поощрения и наказания, что оказывает существенное воздействие на мотивацию обучающихся. С другой стороны, у обучающихся проявляется стремление быть не хуже других, что мотивирует их добиваться определенных успехов в учебной деятельности.

При переходе на онлайн-обучение вектор мотивации смещается в сторону внутренних устремлений. Так как преподаватель в данном случае выступает в роли консультанта и проверяющего, то у него нет возможности повлиять на мотивацию студентов. При этом из-за отсутствия аудиторных занятий исключается соревновательный фактор, который часто мотивировал обучающихся к решению учебных задач.

На наш взгляд, основная причина проблем, возникающих у российских вузов в связи с онлайн-обучением, заключается в том, что не были внесены существенные изменения в образовательный процесс. Во время пандемии была предпринята попытка адаптировать имеющиеся учебные материалы, предназначенные для аудиторной работы, в онлайн-формат. Однако это вызвало очень много трудностей как для студентов, так и для преподавателей. Первым очень сложно концентрировать свое внимание на полуторачасовых занятиях в режиме вебинара или конференц-связи, прослушивания онлайн-лекций. Преподавателю же не представляется возможным удерживать внимание всей аудитории, потому что он не видит ее целиком и не ощущает настроений и эмоций слушателей. Ни для одной из сторон нет обратной связи и, соответственно, удовлетворения от занятия, а тем более мотивации для участия в подобных мероприятиях в дальнейшем. Практические (семинарские, лабораторные) занятия зачастую ограничиваются выдачей заданий и механической проверкой их выполнения. Таким образом, потенциал лекционных и практических занятий не используется в полном объеме.

Мы считаем, что онлайн-образование следует выстраивать с учетом преимуществ виртуальной среды и сети Интернет с целью создания устойчивой мотивации студентов к процессу обучения. Так же мы согласны, что количественные методы оценивания, широко применяемые в аудитории, теряют свою эффективность в онлайн-формате [16]. Это связано с тем, что широкий доступ к информации облегчает обучающимся поиск правильных ответов теста или задания контрольной работы. В итоге желание получить формальную оценку или зачет за проделанную работу очень часто сподвигает к недобросовестности и списыванию ответов.

В решении проблем низкой мотивации, по нашему мнению, поможет использование проектной деятельности, как индивидуальной, так и групповой. Задача преподавателя в данном случае состоит в том, чтобы заинтересовать обучающихся каким-либо творческим проектом на первоначальном этапе для дальнейшей мотивации к его разработке и получению результата. Групповые проекты, в свою очередь, позволят избежать отчуждения студентов, которое часто возникает в онлайн-формате, будут способствовать организации совместной работы и оказывать существенное влияние на процесс социализации студентов.

Заключение. Подводя итог, отметим, что образовательный процесс в любом своем проявлении (в традиционной форме, в онлайн-формате) – это процесс коммуникации, на который существенное влияние оказывает мотивация обучающихся.

Применение дистанционных образовательных технологий смещает акцент мотивации у студентов с внешней на внутреннюю. Для обеспечения эффективности образовательного процесса в онлайн-формате необходимо заменять классическую проверку знаний обучающихся и контроль за их деятельностью развитием их индивидуальности, творческих способностей с предоставлением личной свободы. Для этих целей лучше всего подходит проектное обучение, которое позволит поддерживать внутреннюю мотивацию обучающихся на высоком уровне. При этом важно использовать как индивидуальные, так групповые проекты. Это не только окажет влияние на развитие самостоятельности обучающихся, их критического мышления, но также выведет процесс их взаимодействия на новый уровень, что очень важно, поскольку потеря социальных связей – это одна из проблем виртуального общества.

Результаты данного исследования могут послужить основой для последующего научного осмысления способов повышения мотивации у обучающихся в образовательном процессе. В дальнейшем мы рассматриваем возможность проведения эмпирических исследований, связанных с уточнением и классификацией мотивационных установок обучающихся в процессе онлайн-обучения с целью выявления способов повышения его эффективности.

Список источников

1. Авдулова Т. П., Прикладовская В. М. Сравнительный анализ особенностей тревожности, депрессивности и коммуникативной сферы у подростков, обучающихся онлайн и офлайн // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022)*: сб. ст. 3-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 17–18 нояб. 2022 г. М.: Изд-во Моск. гос. психол.-пед. ун-та, 2022. С. 407–420.

2. Сорочинский М. А. Психолого-педагогические особенности использования электронного обучения // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 6. С. 274–278. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770085.htm>.

3. Лейфа А. В., Павлова Е. В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 78–93. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-78-93>.
4. Кузьмина О. В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). Ст. 12. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/569-kuzmina20.html>.
5. Бекетова О. Н., Демина С. А. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы развития // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 1. С. 69–78.
6. Гаспарян Д. Э. Этические дилеммы применения информационных технологий в сфере образования: российский и зарубежный опыт // Вестник Московского государственного института культуры и искусств. 2020. № 1 (93). С. 99–110. <https://doi.org/10.24411/1997-0803-2020-10111>.
7. Ханapieва Х. М. Особенности работы преподавателя при дистанционной форме обучения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. Т. 11, № 2. С. 78–82.
8. Воробьева Т. А. Психологические особенности электронного обучения // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 100–104.
9. Дулинец Т. Г., Захарова А. С. Исследование учебной мотивации студентов // Педагогика высшей школы. 2017. № 2 (8). С. 4–6.
10. Hoyer W., MacInnis D. Consumer behavior. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 2001. 681 p.
11. Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts / C. Wang [et al.] // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 95. P. 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.034>.
12. Oishi S., Choi H. Culture and motivation: A socio-ecological approach // Advances in Motivation Science / ed. A. J. Elliot. 2017. Vol. 4. P. 141–170. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2017.02.004>.

13. Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов / М. В. Клименских, Ю. В. Лебедева, А. В. Мальцев, В. В. Савельев // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 6 (42). С. 312–321. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.26>.

14. The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach / C. Zheng, J.-C. Liang, M. Li, C.-C. Tsai // *System*. 2018. Vol. 76. P. 144–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>.

15. Ouajdouni A., Chafik K., Boubker O. Measuring e-learning systems success: Data from students of higher education institutions in Morocco // *Data in Brief*. 2021. Vol. 35. Art. 106807. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.106807>.

16. Снежко Г. Е. Мотивация студентов в онлайн-образовании // *Мир науки. Социология, философия, культурология*. 2021. Т. 12, № 4. Ст. 56SCSK421. <https://doi.org/10.15862/56SCSK421>.

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 27.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья

УДК [159.923.2+316.647.5]-057.87

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-96-113

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ



Елена Геннадьевна Лопес

кандидат педагогических наук, доцент

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*lopes64@list.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3505-6536>*



Елена Андреевна Домбровская

студент

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*lenokdombrovskaya@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0003-1420-6640>*

Аннотация. Представлен теоретический обзор изучения социальной идентичности личности с позиций отечественных и зарубежных исследователей. Особо отмечена необходимость формирования и развития социальной идентичности, толерантного отношения к себе и другим, жизненных и профессиональных установок молодых людей. Описаны результаты эмпирического исследования социальной идентичности, толерантности и установок в группах студентов разных вузов. Полученные данные позволят разработать и реализовать на этапе профессиональной подготовки в рамках различных образовательных программ технологии развития и воспитания личности.

Ключевые слова: социальная идентичность, коммуникативная толерантность, иррациональные установки

Для цитирования: Лопес Е. Г., Домбровская Е. А. Социальная идентичность и толерантность студентов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 96–113. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-96-113>.

© Лопес Е. Г., Домбровская Е. А., 2023

Section 2. PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Original article

SOCIAL IDENTITY AND TOLERANCE OF STUDENTS

Elena G. Lopes

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia,*

*lopes64@list.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3505-6536>*

Elena A. Dombrovskaja

Student

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*lenokdombrovskaya@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0003-1420-6640>*

Abstract. The scientific article presents a theoretical review of the study of the social identity of the individual from the positions of domestic and foreign representatives of science. The need for the formation and development of social identity, tolerance towards oneself and other, life and professional attitudes of young people was emphasized. The results of empirical research of social identity, tolerance and attitudes in groups of students from different universities are described. The results obtained will enable the development and implementation of technologies for the development and education of personality within the framework of various educational programs at the stage of professional training of students.

Keywords: social identity, communicative tolerance, irrational attitudes

For citation: Lopes E. G., Dombrovskaja E. A. Social identity and tolerance of students // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 96–113. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-96-113>.

Введение. В современной мировой социальной, экономической, политической ситуации, в условиях неопределенности, неоднозначности информационного поля и сложности прогнозирования будущего человек сталкивается с трудностями (само)восприятия (Я и другие, Я и общество), что может привести к появлению негативных тенденций в его жизнедеятельности. Воспитание толерантности и формирование умения развивать в себе социальную идентичность создают ощущение безопасности для индивида и общества.

Фокус проблем личности многогранен, можно сказать, что ее существование происходит в двух направлениях: усвоение социального опыта и его реализация, в контексте социальной психологии важно, насколько интегрируются эти две стороны в системе связей с другими людьми. Личность рассматривается как взаимодействующий и общающийся субъект. Все приобретенное в процессе социализации не является чем-то застывшим и постоянно подвергается коррекции или изменениям.

Актуальность проведенного исследования обусловлена проблемами социальной идентичности личности на этапе профессиональной подготовки [1]. Необходимо понять, насколько индивид может взаимодействовать с другими, сотрудничать с ними, разрешать конфликты, соподчинять свой индивидуальный стиль деятельности в рамках сотрудничества. Во всех этих процессах проявляются определенные качества личности в конкретных социальных ситуациях.

Обзор литературы. Теоретические основы изучения социальной идентичности рассматриваются в отечественной и зарубежной науке. Проблема идентичности личности – одна из центральных в социальной психологии. В концепции У. Джемса, личностная идентичность – самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт личности; социальная идентичность – самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе [2].

Большая заслуга в исследовании проблемы идентичности личности принадлежит Э. Эриксону. Он отмечал, что формирование идентичности происходит на протяжении всей жизни человека. На определенных ее этапах развивается именно социальная идентичность – сознание себя частью социального мира. Юность – это возраст окончательного укоренения доминирующей позитивной идентичности эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни. И именно тогда «возникают сомнения, независимо от того, антиципировалось ли это будущее в более ранних ожиданиях или нет» [3, с. 139]. В период юности регрессирующих и растущих, бунтующих и созревающих молодых людей заботит прежде всего то, кто они и каковы они в глазах более широкого круга значимых лиц по сравнению с их собственными представлениями о себе, как связать ценимые ранее мечты, особенности характера, роли и навыки с профессиональными прототипами настоящего времени. Опасность этой стадии – смешение ролей [3].

Особо отметим, что «социальная идентификация личности в нестабильном, кризисном обществе испытывает неожиданные, непривычные воздействия. В их числе изменчивость социальных взаимосвязей, функций основных социальных институтов, плюрализм культур и идеологий, противоборство групповых интересов» [4, с. 36].

Можно выделить следующие теоретико-методологические подходы к изучению проблемы идентификации. *Социологический подход* – исследование социально-культурных детерминант формирования групповых солидарностей (Э. Дюркгейм) [5]. *Гуманистические концепции социальной солидарности* – Г. Лукач выделяет активное субъектное начало, играющее решающую роль в системе социальных отношений (самоопределение личности) [6]. В рамках *феноменологического подхода* подчеркивается значимость типизации индивидом реалий его обыденной жизни в понятиях здравого смысла, определяемых данной культурой, акцентируется внимание на том, что мир личности является двойственным. С одной стороны, общество структурировано системой деперсонифицированных взаимосвязей, с другой стороны, люди сами конструируют его в процессе взаимодействия и придают реальный смысл собственным типичным представлениям (P. L. Berger, T. Lukhman, A. Shuts) [7, 8]. *Общесоциологический подход* – П. Бурдьё акцентирует внимание на активной позиции социальности человека, включенного в сети социальных взаимоотношений, в рамках которых он использует «символический капитал» достигнутого социального статуса и индивидуальных возможностей [9].

В зарубежной психологической науке идентичность рассматривается учеными с разных точек зрения: как психологическая уверенность в себе (Э. Эриксон); стремление к положительному образу себя (Г. Тэджфел, Дж. Тэрнер), положительной самооценке и самоуважению (С. Хартер, М. Борба, С. Борба); повышение жизнестойкости (Е. Кони); позитивный вектор самореализации (Дж. Марсиа); наличие цели и смысла жизни (А. С. Уотерман); создание благоприятной поддерживающей образовательной среды (Н. Аббаси); разработка способов опощрения положительных результатов развития позитивных социальной и личностной идентичностей (Э. Т. Беркман, Д. Х. Пфейфер) [10, с. 8].

В отечественной психологической науке в центре внимания исследователей – вопрос взаимодействия процессов идентификации с базисными потребностями личности (самосохранение, самоутверждение, самовыражение, потребности в защите со стороны окружающих) [11]. В Институте социологии Российской академии наук считают, что социальное поведение личности зависит от «уровня идентификации» с более узкой или более широкой общностью. Согласно концепции В. А. Ядова, идентификация с ближайшим окружением активизирует ситуативные установки и определяет поведение человека в условиях взаимодействия между контактными группами, а также толерантное отношение между субъектами социального взаимодействия [12].

В понимании толерантности можно отметить две традиции: западноевропейскую и российскую. По мнению Р. Nicholson, в рамках западной традиции выделяют следующие составляющие толерантности: наличие отклонений; моральная важность существования отклонения; моральное несогласие субъекта толерантности с этим отклонением; сила субъекта толерантности, необходимая для воздействия; отказ от использования силы; благость толерантности как отношение к «Другому» [13].

В российской традиции толерантность – умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам и высказываниям других людей [14]. По мнению Г. Л. Бардиер, ее можно рассматривать и как социальную установку, как отношение (свойство) личности, как следствие защитных механизмов, как ценностную ориентацию и мировоззрение [15, 16]. Установка, по Д. Н. Узнадзе, представляется целостным психофизиологическим состоянием индивида, которое является результатом закрепления и «якорения» предшествующего опыта, отражает отношение объекта к реальной действительности при той или иной деятельности [17].

Л. Б. Шнейдер рассматривала один из пяти уровней идентичности, включающий «позитивное самоотношение, положительное самооценивание и наличие стабильной связи с социальной реальностью» [18, с. 37]. И. С. Семененко, В. В. Лапкин, В. И. Пантин определяют идентичность как «тенденцию к укреплению социальной солидарности, которая становится фундаментом распространения социального творчества» [19, с. 694];

Г. М. Андреева – «как источник формирования комфортного социального самочувствия человека, проявляющегося в поведенческих последствиях» [1, с. 305]; О. О. Савина – «как наличие способности к наращиванию осознанности самооценности и ролевых позиций, готовности и умения делать выбор, планировать перспективы, брать ответственность на себя» [20, с. 9]. Р. М. Шамянов представляет идентичность как «фактор устойчивости социального поведения» [21, с. 150].

Л. Б. Шнейдер, В. В. Хрусталева разработали на принципах прямого и цепного ассоциативного теста методику определения уровня социальной идентичности человека. С их точки зрения, идентичность – это мотивационная готовность к реализации себя, к вхождению в деятельностную среду, к постоянному самоисследованию и развитию своей личности с ориентацией на просоциальные нормативы и идеалы общества; результат активного рефлексивного процесса, отражающий подлинные представления субъекта о себе, собственном пути развития [22]. Социальная идентичность проявляется в осознании себя представителем определенной категории людей – степень отождествления-дифференциации себя с «Миром» и «Другими», выражающаяся в когнитивных, эмоциональных, поведенческих контекстах [23].

Формирование и развитие социальной идентичности молодых людей, толерантное отношение к происходящему, совершенствование жизненных и профессиональных установок во многом определяют психологическое состояние современного молодого поколения [24].

Методы и методики. В эмпирическом исследовании были использованы методы анализа научной литературы, математической обработки данных, математической статистики, для сравнительного анализа статистических данных применен Н-критерий Крускала – Уоллеса (программа IBM SPSS Statistics 22.0).

Цель исследования – выявить проявления социальной идентичности, коммуникативной толерантности и иррациональных установок студентов разных вузов. *Объект исследования* – социальная идентичность испытуемых, *предмет исследования* – взаимосвязь социальной идентичности, толерантности и иррациональных установок студентов.

Гипотеза исследования: существуют статистически значимые различия проявлений социальной идентичности, коммуникативной толерантности и иррациональных установок в разных группах студентов.

Выборка респондентов представлена тремя группами: группа 1 – студенты, обучающиеся в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) – 37 человек; группа 2 – студенты, обучающиеся в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) – 29 человек; группа 3 – студенты, обучающиеся в Уральском государственном медицинском университете (УГМУ) – 15 человек. Всего – 81 респондент в возрасте от 18 до 23 лет.

В исследовании были использованы методика исследования социальной идентичности (авторы Л. Б. Шнейдер, В. В. Хрусталева), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (автор В. В. Бойко), диагностика наличия и выраженности иррациональных установок (автор А. Эллис).

Результаты исследования и обсуждение. По методике социальной идентичности были получены следующие данные. В *группе 1* и *группе 3* общий индекс по шкале «Социальность» равен $X_{cp} = 0,69$ и $X_{cp} = 0,63$ соответственно, что свидетельствует о высоком, достигнутом уровне социальной идентичности испытуемых. В *группе 2* данный показатель выше ($X_{cp} = 0,73$): у студентов преобладает статус псевдоидентичности, они находятся в стабильном отрицании собственной уникальности, непринятии критики по отношению к себе и гипертрофированности отношений во вне. Результаты представлены на рис. 1.

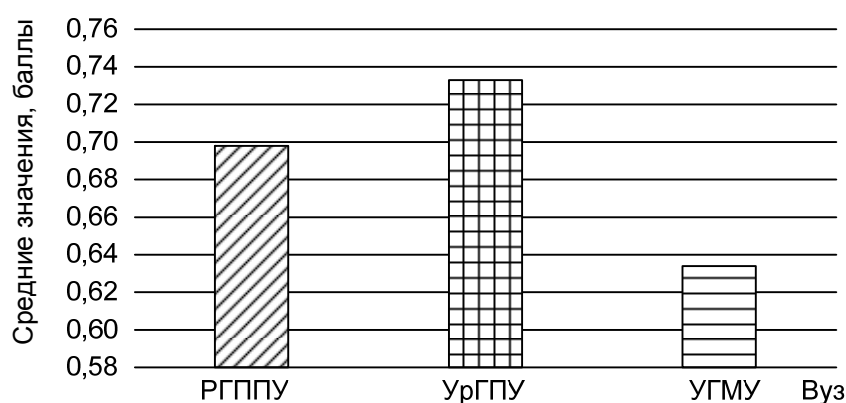


Рис. 1. Результаты по шкале «Социальность»

В методике Л. Б. Шнейдер и В. В. Хрустальной выделено пять видов (статусов) социальной идентичности:

1. *Преждевременная идентичность* – возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее, это вариант навязанной идентичности.

2. *Диффузная идентичность* – у индивида не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать.

3. *Мораторий* – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты.

4. *Достигнутая идентичность* – субъект сформировал определенную совокупность лично значимых для него целей, ценностей и убеждений.

5. *Псевдоидентичность* – стабильное отрицание собственной уникальности или нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия.

Результаты выраженности идентичности по видам (статусам) представлены на рис. 2, в табл. 1.

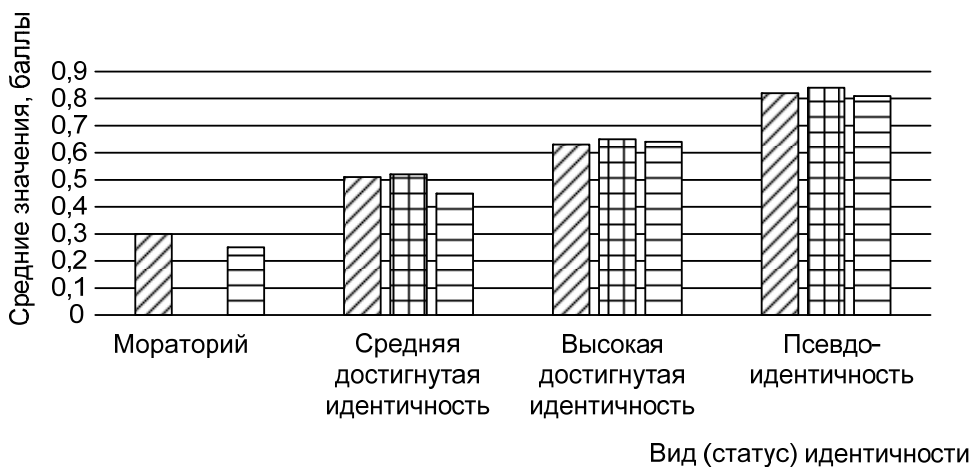


Рис. 2. Выраженность видов (статусов) социальной идентичности у студентов из разных вузов:
 ▨ – РГПУ; ▩ – УрГПУ; □ – УГМУ

Таблица 1

Распределение студентов из разных вузов
в зависимости от вида (статуса) социальной идентичности

Вид (статус) социальной идентичности Вуз	Диффузная идентичность	Мораторий	Средняя достигнутая идентичность	Высокая достигнутая идентичность	Псевдоидентичность
РГППУ	0	3	8	46	43
УрГПУ	0	0	21	24	55
УГМУ	0	7	33	13	47
Сумма по общей выборке	0	10	62	83	145
<i>Итого по общей выборке, %</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>21</i>	<i>28</i>	<i>48</i>

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что высокий уровень выраженности имеет статус «Псевдоидентичность» по общей выборке во всех группах студентов (48 % респондентов): 55 человек в УрГПУ, 47 – в УГМУ, 43 – в РГППУ. Для испытуемых характерны стабильное отрицание собственной уникальности, нарушения механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, временной связности жизни, ригидность Я-концепции, они болезненно относятся к критике в свой адрес, отличаются низким уровнем рефлексии. На втором месте – статус «Высокая достигнутая идентичность» (28 % от всей выборки респондентов): 46 студентов из РГППУ, 24 – из УрГПУ, 13 – из УГМУ. Испытуемые переживают достигнутые цели, ценности и убеждения как лично значимые и осмысленные. Особо отметим статус «Мораторий», он проявляется у 3 % респондентов: 7 человек из УГМУ, 3 – из РГППУ. У этих испытуемых наблюдается кризис идентичности, что часто сопровождается повышенной тревожностью (в УрГПУ данный статус не нашел выражения). Диффузный статус идентичности не представлен ни в одной группе.

Л. Б. Шнейдер и В. В. Хрусталева разработали стандартные нормы выраженности статусов социальной идентичности (табл. 2).

Таблица 2

Стандартные нормы выраженности статусов социальной идентичности

Уровень социальной идентичности	Вид (статус) идентичности	Среднее по группе, баллы	Частотность, %
Очень низкий	Диффузная идентичность	до 0,17	7
Низкий	Мораторий	0,18–0,31	16
Средний	Достигнутая идентичность	0,31–0,57	57
Высокий	Достигнутая идентичность	0,57–0,70	15
Очень высокий	Псевдоидентичность	0,71–1,0	5

Таким образом, очень высокий уровень статуса «Псевдоидентичность» характерен для всех групп студентов: УрГПУ – $X_{cp} = 0,84$, РГППУ – $X_{cp} = 0,82$, УГМУ – $X_{cp} = 0,81$; высокий уровень статуса «Достигнутая идентичность»: УрГПУ – $X_{cp} = 0,65$, УГМУ – $X_{cp} = 0,64$, РГППУ – $X_{cp} = 0,63$; средний уровень статуса «Достигнутая идентичность»: УрГПУ – $X_{cp} = 0,52$, РГППУ – $X_{cp} = 0,51$, УГМУ – $X_{cp} = 0,45$; низкий уровень статуса «Мораторий»: РГППУ – $X_{cp} = 0,3$, УГМУ – $X_{cp} = 0,25$, в группе студентов УрГПУ данный статус не выявлен.

Методика изучения социальной идентичности позволяет рассчитать по формуле показатели социальной/асоциальной направленности идентичности. Из всей выборки респондентов (81 человек) социальную направленность продемонстрировали 74 студента (90,05 %). Ответы испытуемых характеризуют их как индивидов, имеющих потребность в групповом членстве, желающих принимать нормы и правила общества, поддерживать групповую сплоченность. Асоциальную направленность продемонстрировали 7 студентов (9,95 %): они стремятся к независимости, самостоятельности, не желают подчиняться общим требованиям и правилам, установленным в группе.

По методике В. В. Бойко общий балл коммуникативной толерантности составил в группах студентов РГППУ – $X_{cp} = 43,11$, УрГПУ – $X_{cp} = 41,79$. Данные результаты характеризуют испытуемых как способных проявлять в целом коммуникативную толерантность в аспекте отношений (высокий уровень общей коммуникативной толерантности). В группе студентов УГМУ – $X_{cp} = 45,00$, это средний уровень выраженности коммуникативной толерантности при взаимодействии с окружающими.

Результаты выраженности коммуникативной толерантности по отдельным шкалам представлены на рис. 3.

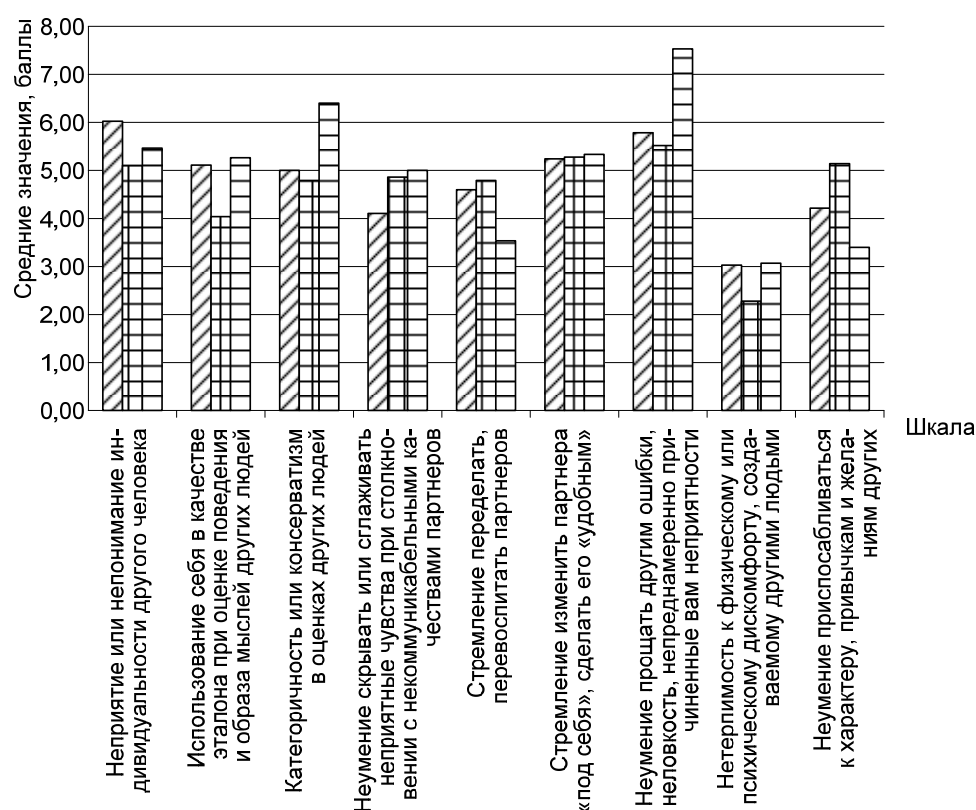


Рис. 3. Выраженность коммуникативной толерантности у студентов из разных вузов:
 ▨ – РГППУ; ▩ – УрГПУ; □ – УГМУ

Таким образом, наибольшую выраженность имеет шкала «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности»: УГМУ – $X_{cp} = 7,53$, РГППУ – $X_{cp} = 5,78$, УрГПУ – $X_{cp} = 5,52$. Наименьшие показатели – у шкалы «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми»: УГМУ – $X_{cp} = 3,07$, РГППУ – $X_{cp} = 3,03$, УрГПУ – $X_{cp} = 2,28$.

Характер значений по отдельным шкалам методики В. В. Бойко подтверждает необходимость развития толерантности к себе, к другим, к социальной среде и профилактики интолерантности. Преобладающими компонентами коммуникативной толерантности среди групп студентов были выделены следующие: «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности», «Категоричность или консерватизм в оценках других людей», «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», «Стремление изменить партнера “под себя”, сделать его “удобным”». Результаты по данным шкалам позволяют сделать вывод о том, что в настоящее время повсеместное внедрение цифровизации, информационных технологий, количество используемых гаджетов негативно влияют на развитие общения и выстраивание позитивных коммуникаций между субъектами социального взаимодействия.

Опросник А. Эллиса позволяет определить степень направленности установок рациональности/иррациональности мышления испытуемых. Методика содержит следующие 6 шкал: 4 шкалы отражают иррациональные установки – «Катастрофизация» (неблагоприятное событие воспринимается как ужасное), «Долженствование в отношении себя», «Долженствование в отношении других» (наличие или отсутствие чрезмерно высоких требований к себе или другим), «Самооценка» (оценка себя или других); 2 шкалы – «Рациональность мышления», «Фрустрационная толерантность» (степень переносимости фрустраций, т. е. стрессоустойчивость) – выражают установки рациональности мышления. Чем выше балл, тем рациональнее установки, и наоборот.

Результаты методики А. Эллиса представлены на рис. 4.



Рис. 4. Выраженность (ир)рациональных установок у студентов разных вузов:
 ▨ – РГПУ; ▩ – УрГПУ; □ – УГМУ

Таким образом, определены преобладающие иррациональные установки в группах студентов (в порядке доминирования): УГМУ – «Долженствование в отношении других» ($X_{cp} = 19,53$), «Фрустрационная толерантность» ($X_{cp} = 18,80$), «Самооценка» и «Рациональность мышления» ($X_{cp} = 18,40$), «Катастрофизация» и «Долженствование в отношении себя» ($X_{cp} = 16,00$); УрГПУ – «Долженствование в отношении других» ($X_{cp} = 18,83$), «Самооценка» и «Рациональность мышления» ($X_{cp} = 19,24$), «Фрустрационная толерантность» ($X_{cp} = 17,10$), «Катастрофизация» ($X_{cp} = 16,48$), «Долженствование в отношении себя» ($X_{cp} = 15,66$); РГПУ – «Самооценка» и «Рациональность мышления» ($X_{cp} = 19,35$), «Фрустрационная толерантность» и «Долженствование в отношении других» ($X_{cp} = 18,19$), «Долженствование в отношении себя» ($X_{cp} = 16,68$), «Катастрофизация» ($X_{cp} = 15,65$).

По результатам методики А. Эллиса можно сделать вывод о том, что у студентов проявляются и рациональные, и иррациональные установки, но наблюдаются следующие отличия. Испытуемые группы РГПУ имеют самый высокий показатель по шкале «Рациональность мышления», меньше всего – в группе студентов УГМУ. Показатель стрессоустойчивости больше всего выражен в группах студентов РГПУ и УГМУ, в меньшей степени – в группе студентов УрГПУ.

Что касается иррациональных установок, то самый высокий результат по шкале «Долженствование в отношении других» в группе 3 (УГМУ), чуть меньше – в группе 2 (УрГПУ) и группе 3 (РГППУ). Данная шкала характеризует студентов как чрезмерно требовательных к другим. Шкала «Долженствование в отношении себя»: выше показатели у испытуемых группы РГППУ, на втором месте – группа УГМУ, на третьем – группа УрГПУ. Студенты трех вузов способны предъявлять требования к себе, но в меньшей степени, чем к другим людям.

На основе полученных данных был проведен сравнительный анализ (табл. 3), выбран Н-критерий Крускала – Уоллеса, потому что представлены независимые выборки и распределение признаков отличается от нормального.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа
по методике исследования социальной идентичности
между группами студентов из разных вузов

Показатель	Н-критерий	Уровень значимости	Средний ранг		
			РГППУ	УрГПУ	УГМУ
Социальность	14,051	0,001	43,41	43,10	31,00

Были выявлены достоверные высоко значимые различия между тремя выборками испытуемых по общему показателю социальной идентичности «Социальность» ($H = 14,051$; $p = 0,001$), причем у студентов РГППУ и УрГПУ этот показатель выше, чем у студентов УГМУ. Это свидетельствует о том, что обучающиеся из педагогических вузов более ориентированы на социализацию с другими людьми, готовы быть частью общества, принимать нормы и правила, порой «жертвовать» своей индивидуальностью, при этом чувствуя определенную степень защиты и безопасности. Студенты-медики обособлены от общественных нравов и рамок, стремятся к независимости от других.

В табл. 4 представлены результаты сравнительного анализа по методике В. В. Бойко.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа
по методике диагностики коммуникативной толерантности
между группами студентов из разных вузов

Шкала	Н-критерий	Уровень значимости	Средний ранг		
			РГППУ	УрГПУ	УГМУ
Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей	6,64	0,036	25,22	17,75	13,21

Выявлены достоверные различия между тремя выборками испытуемых по показателю коммуникативной толерантности – шкала «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей» ($H = 6,64$; $p = 0,036$): у студентов РГППУ и УрГПУ этот показатель выше, чем у студентов УГМУ. Это свидетельствует о том, что обучающиеся из педагогических вузов проявляют большую склонность к оцениванию людей с учетом собственного, эгоцентричного Я, причем в группе РГППУ – самый высокий результат, что может говорить о способности студентов вызывать в отношении себя уважение, симпатию и одобрение, приводить как аргумент собственный пример. Будущие медики склонны объективно оценивать ситуацию, не переходить на оценку личности, уверены в себе, независимы от общественного признания.

По методике выраженности иррациональных установок не выявлено статистически значимых различий.

Заключение. Теоретический анализ литературы и результаты проведенных исследований по рассматриваемой проблеме позволили выделить основные подходы к концепции социальной идентичности, изучаемые в рамках разных научных направлений социологии, психологии, философии, выделить статусы, содержание и уровни сформированности социальной идентичности, проявлений толерантности и уста-

новок личности. Определение социальной идентичности, коммуникативной толерантности и установок студентов разных вузов на этапе профессиональной подготовки выявило не только наличие статуса «Достигнутая социальная идентичность» у молодых людей, но и получение высоких показателей по статусу «Псевдоидентичность», что предполагает болезненное неприятие критики в свой адрес, низкую рефлексивность, нарушение временной связности жизни у испытуемых. Результаты исследования позволяют констатировать существование проблем, которые необходимо решать в рамках организации образовательного и воспитательного процессов в системах высшего и среднего профессионального образования: развитие коммуникативных навыков, рефлексии, способности положительного (само)восприятия, толерантного отношения к себе и к другим, умения предъявлять требования (прежде всего к себе). Данное исследование не исчерпывает всей проблематики социальной идентичности и ее компонентов и имеет свое продолжение.

Список источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
2. Капустин С. А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 64–71. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0108>.
3. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.
4. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.
5. Дюркгейм Э. Социология: Ее предмет, метод, предназначение. 4-е изд. испр. М.: Юрайт, 2019. 307 с.
6. Lukacs G. History and Class Consciousness. Cambridge: MIT Press, 1971. 408 p.
7. Berger P. L., Luckman T. The Social construction of reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, New York: Doubleday, 1966. 210 p.
8. Schutz A. The Phenomenology of social world. London: Heinemann educational books, 1972. 287 p.

9. Бурдые П., Глебова С., Могильнер М. Идентичность и репрезентация: элементы критической рефлексии идеи «региона» // *Ab Imperio*. 2002. № 3. С. 45–60.
10. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж. С. Тернер [и др.] // *Иностранная психология*. 1994. № 4. С. 8–17.
11. Дилигенский Г. Г. Проблемы теории человеческих потребностей // *Вопросы философии*. 1984. № 4. С. 84–92.
12. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // *Психология самосознания: хрестоматия* / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2003. С. 589–601.
13. Nicholson P. Toleration as a Moral Ideal // *Aspects of Toleration* / eds. J. Horton, S. Mendus. London; New York: Methuen and Co. Ltd., 1985. P. 158–173.
14. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии: Психология межэтнической толерантности. 2-е изд. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. 279 с.
15. Бардиер Г. Л. Проблемы толерантности девиантного поведения в бизнесе // *Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития: материалы ежегодной Всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 29 окт. – 1 нояб. 2002 г.* СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та экономики и финансов, 2002. С. 32–36.
16. Бардиер Г. Л. Социальные потребности и социальный капитал: аспекты личности и организации // *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2019. Т. 32, № 2. С. 22–30.
17. Узнадзе Д. Н. *Общая психология*. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 412 с.
18. Шнейдер Л. Б. *Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: Теория и методы диагностики*. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. 128 с.
19. *Идентичность: личность, общество, политика* / отв. ред. И. С. Семенов. М.: Весь мир, 2017. 987 с.

20. Савина О. О. Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте: Условия, структура, динамика, типология: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 25 с.

21. Шамионов Р. М. Психология социального поведения личности: учебное пособие. Саратов: Саратовский источник, 2009. 185 с.

22. Шнейдер Л. Б., Хрусталева В. В. Ассоциативный тест как основа конструирования методики изучения социальной идентичности // Вестник Российской международной академии туризма. 2014. № 3. С. 83–96.

23. Хрусталева В. В. Структурно-содержательные характеристики и проявления социальной идентичности старшеклассников в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 26 с.

24. Григорьева М. Ю. Динамика идентичности как фактор социализации подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 28 с.

Статья поступила в редакцию 27.06.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 27.06.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 30.09.2023.

Научная статья

УДК [316.61:314.3]:159.9.072

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-114-133

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ К РОДИТЕЛЬСТВУ С УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ И ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ



Оксана Петровна Афиногенова

клинический психолог

*Центр психологической помощи «Мир в красках»,
Москва, Россия*

xsune4ka@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0001-2140-0076>



Яна Витальевна Сунцева

кандидат исторических наук, семейный психолог

*Государственный университет просвещения,
Москва, Россия*

yana_snc@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-2316-1598>

Аннотация. Рассмотрены особенности мотивации к родительству, а также выявлена взаимосвязь между уровнем тревожности и психического напряжения и мотивацией к родительству. Были применены следующие методы эмпирического исследования: опросник «Сознательное родительство» М. О. Ермихиной, методика «Мотивация родительства» Ю. Ф. Лахвич, Л. И. Науменко, методика «Шкала самооценки» Ч. Д. Спилбергера, адаптированная Ю. Л. Ханиным, а также методика «Шкала психологического стресса PSM-25». В результате исследования были получены данные, подтверждающие гипотезу о том, что повышенный уровень тревожности и психической напряженности (стресса) взаимосвязан с формированием родительства как осознанного психологического образования личности, а также положительной мотивацией к родительству. Мотивация к родительству имеет гендерную специфику: компонент осознанного родительства «Родительские чувства» наиболее развит у женщин, даже при наличии психического напряжения; они более мотивированы на появление детей и выполнение роли родителя.

Ключевые слова: родительство, сознательное родительство, мотивация к родительству, тревожность, психическая напряженность

Для цитирования: Афиногенова О. П., Сунцева Я. В. Взаимосвязь мотивации к родительству с уровнем тревожности и психического напряжения // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 114–133. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-114-133>.

Original article

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MOTIVATION FOR PARENTHOOD AND THE LEVEL OF ANXIETY AND MENTAL STRESS

Oksana P. Afinogenova

Clinical psychologist

*Center of psychological assistance «World in colors»,
Moscow, Russia*

xsune4ka@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0001-2140-0076>

Iana V. Suntseva

*Candidate of Sciences in History,
Family psychologist*

*State Pedagogical University,
Moscow, Russia*

yana_snc@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-2316-1598>

Abstract. The features of motivation for parenthood are considered, and the relationship between the level of anxiety and mental stress and motivation for parenthood is revealed. To identify these features, the authors used the following methods of empirical research: the questionnaire "Conscious Parenthood" by M. O. Ermikhina, the method "Motivation of Parenthood" by Y. F. Lakhvich, L. I. Naumenko, the method "Self-Esteem Scale" by C. D. Spielberger, adapted by Y. L. Khanin, as well as the Psychological Stress Scale PSM-25 methodology. As a result of the study, the obtained data confirmed the hypothesis that the increased level of anxiety and mental tension (stress) is correlated with the formation of parenthood as a conscious psychological education of the individual and positive parenting motivation. Motivation for parenthood has gender specificity, that is the component of conscious parenting "Parental feeling" is most developed in women even in the presence of mental tension; they are more motivated to have children and carry the role of parent.

Keywords: parenthood, conscious parenting, motivation for parenthood, anxiety, mental tension

For citation: Afinogenova O. P., Suntseva I. V. The relationship between the features of the formation of parenthood, motivation for parenthood and the level of anxiety and mental stress // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 114–133. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-114-133>.

Введение. Феномен родительства является важной социально-психологической функцией индивида. Характер родительства, включающий в себя совокупность ценностных ориентаций, установок и ожиданий, отражается на качестве воспитания детей.

Многочисленные психологические исследования свидетельствуют о кризисном характере периода вхождения в родительство [1, 2, 3, 4, 5]. Родительство принято рассматривать как функцию по уходу и воспитанию за ребенком, где уделяется внимание вкладу каждого из родителей в контексте системы правил, норм, моделей поведения отца и матери [6, с. 78]. Также стремление к родительству можно отнести к духовным потребностям человека [7].

По мнению Р. В. Овчаровой и М. А. Мягковой, «родительство – интегральное психологическое образование личности отца и матери, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, его установок и ожиданий, а также родительских чувств, отношений и позиций, равно как и родительской ответственности так называемого стиля семейного воспитания. Родительство является динамическим личностным образованием» [8, с. 113].

Выделяются следующие составляющие родительства:

- эмоциональная (субъективное ощущение себя как родителя);
- когнитивная (осознание родственной связи с ребенком и представление о себе как о родителе, включая знания о родительских функциях);
- поведенческая (умения и навыки по уходу за ребенком, воспитанию, обучению и образованию ребенка, а также стиль семейного воспитания).

Формирование психологической готовности к родительству приобретает важное значение в современном мире, что определяет актуальность нашего исследования по изучению специфики психологических аспектов, оказывающих влияние на мотивацию к родительству.

В обеспечении индивидуальной жизнедеятельности субъекта принято выделять потребности двух видов:

- видовые (или органические потребности, потребности жизнеобеспечения);
- индивидуальные.

Г. Г. Филиппова относит «потребность в воспроизводстве (размножении)» к видовой и считает ее жизненно-необходимой потребностью именно всего вида, а не отдельного индивида [9]. Для появления потребности в воспроизводстве человеку необходимо осознание и понимание своих индивидуальных и видовых потребностей, что может привести к противопоставлению своих потребностей и потребности продолжения рода на индивидуальном уровне. На психическом и биологическом уровнях возникает конфликт между этими двумя видами потребностей, который может быть усилен тревогой и психической напряженностью.

Такой конфликт может разрешиться через осуществление формирующейся в онтогенезе индивидуальной установки на рождение и воспитание детей, которая соответствует социально-культурным и биологическим задачам человека. Важную роль играет эмоциональная сфера индивида: уровень тревоги и стресса (психической напряженности) предположительно может повлиять на формирование положительной мотивации к родительству, осознанности, интегральности родительства как образования личности и, как следствие, на принятие решения стать родителем.

Мотивация к родительству не является биологической по своей природе. Потребность в детях не выделяется как самостоятельная потребность, а обычно отождествляется или с сексуальной потребностью, или с так называемой потребностью продолжения рода.

Потребности репродуктивной сферы многие исследователи объединяют с потребностями в размножении, например, У. Макдугалл использует термин «потребность продолжения рода» [10], Г. А. Мюррей – «потребность в размножении» [9], В. К. Вилюнас – «потребность в воспроизводстве» [11], П. Янг – «сексуальная потребность» [12], И. П. Павлов объединяет «половую и родительскую» [12], К. Мадсен – «половую потребность и потребность в уходе за детьми» [13].

Перечисленные выше исследователи рассматривают разные уровни развития потребностей, которые выполняют функцию не только продолжения рода, но и удовлетворяют личностные потребности: соответствие культурной модели личности, продолжение себя, реализацию планов и различных ожиданий. Однако субъект не всегда может четко

осознавать связь личных потребностей и потребностей всего вида. Субъект, связывающий половой акт и факт рождения ребенка, предположительно осознает связь половой и родительской потребности.

Большое значение для готовности к родительству играет уровень тревожности. Исследователями принято различать тревожность как свойство личности – относительно постоянную, относительно неизменную в течение жизни черту (личностная тревожность), и тревогу как отрицательное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно-психической деятельности (ситуативная тревожность) [14, 15].

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность.

Согласно Ч. Д. Спилбергеру [16], существует ситуативная и личностная тревожность. Ситуативная (или реактивная) тревожность понимается как состояние субъекта в настоящее время, характеризующееся субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью в данной конкретной обстановке. Это состояние активизируется как эмоциональная реакция на экстремальную или стрессовую ситуацию и может обладать разной степенью интенсивности и динамичности.

Личностную тревожность автор предлагает понимать как мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая обязывает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состояниями тревоги, интенсивность которых не соответствует величине реальной опасности.

Таким образом, *цель* данного исследования – выявление взаимосвязи мотивации к родительству с уровнем тревожности и психического напряжения.

Методы исследования. Для изучения взаимосвязей мотивации к родительству и тревоги в январе 2022 г. было проведено исследова-

ние среди клиентов центра психологической помощи «Мир в красках». *Гипотезой* данного исследования стало предположение о том, что у молодых людей в возрасте 21–40 лет повышенный уровень тревожности и психической напряженности (стресса) взаимосвязан с формированием родительства как осознанного психологического образования личности, а также положительной мотивацией к родительству.

Для участия в данном исследовании мы отобрали 125 респондентов (85 женщин и 40 мужчин) в возрасте от 21 до 40 лет, разделив их на две группы по гендерному признаку и две – по возрастному:

- 1-я группа: женщины от 21 до 40 лет (средний возраст – 32,7 лет);
- 2-я группа: мужчины от 21 до 40 лет (средний возраст – 31,8 лет);
- 3-я группа: женщины и мужчины от 21 до 30 лет (средний возраст – 26,6 лет);
- 4-я группа: женщины и мужчины от 31 до 40 лет (средний возраст – 37,7 лет).

Данное разделение необходимо для того, чтобы сравнить наиболее важные психологические параметры осознанного родительства с параметрами тревоги и психического напряжения (стресса) и их влияние между группами, а также для сравнения мотивации к родительству у людей разного пола.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

- опросник «Сознательное родительство» М. О. Ермихиной [17];
- методика «Мотивация родительства» Ю. Ф. Лахвич, Л. И. Науменко [18];
- методика «Шкала самооценки» Ч. Д. Спилбергера, адаптированная Ю. Л. Ханиным [14];
- методика «Шкала психологического стресса PSM-25» [19].

Результаты исследования. С помощью методики «Сознательное родительство» М. О. Ермихиной было установлено, что испытуемые в выборке характеризуются в целом развитым осознанным родительством, демонстрируют высокую степень осознанности в стиле семейного воспитания и в родительском отношении, в то же время имеют недостаточно выраженные родительские установки и ожидания.

Выраженность компонентов сознательного родительства в выборке мужчин приведена в гистограмме на рис. 1.

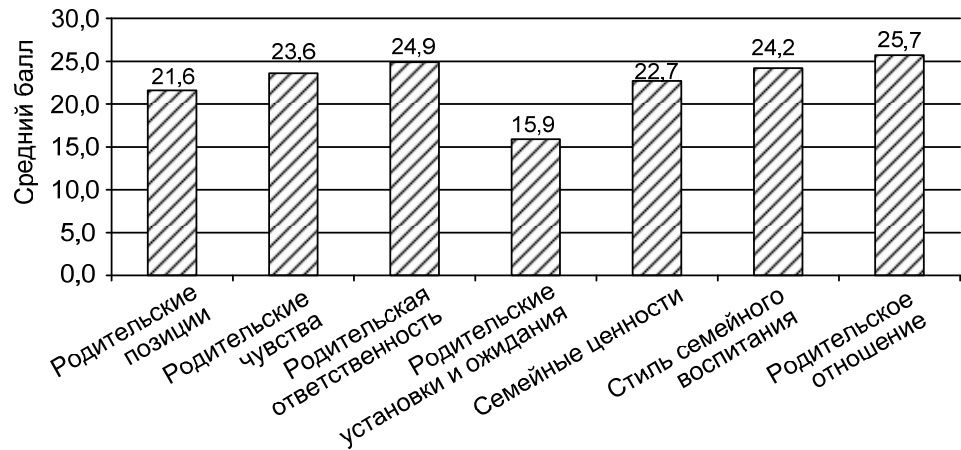


Рис. 1. Выраженность компонентов сознательного родительства в выборке мужчин

Наиболее осознанным компонентом родительства для представленной выборки выступает «Родительское отношение» (25,7 балла). Испытуемые демонстрируют осознанное представление о ребенке, положительное эмоционально-ценностное отношение к нему, готовность к адекватной системе поведенческих реакций при взаимодействии с ним.

Достаточно высокие баллы были также получены по компонентам «Родительская ответственность» (24,9) и «Стиль семейного воспитания» (24,2). Испытуемые готовы обеспечивать ребенка всем необходимым как с материальной, так и эмоциональной стороны, придерживаться адекватного поведения по отношению к нему, сочетать контроль, заботу и опеку со свободой и эмоциональной поддержкой.

В наименьшей степени в выборке представлен компонент осознанного родительства «Родительские установки и ожидания» (15,9). Полагаем, что у испытуемых отмечаются сложности с формированием репродуктивных представлений, ролевой позиции родителя, соотношения идеального и реального образа ребенка.

Выраженность компонентов сознательного родительства в выборке мужчин и женщин представлена на рис. 2.

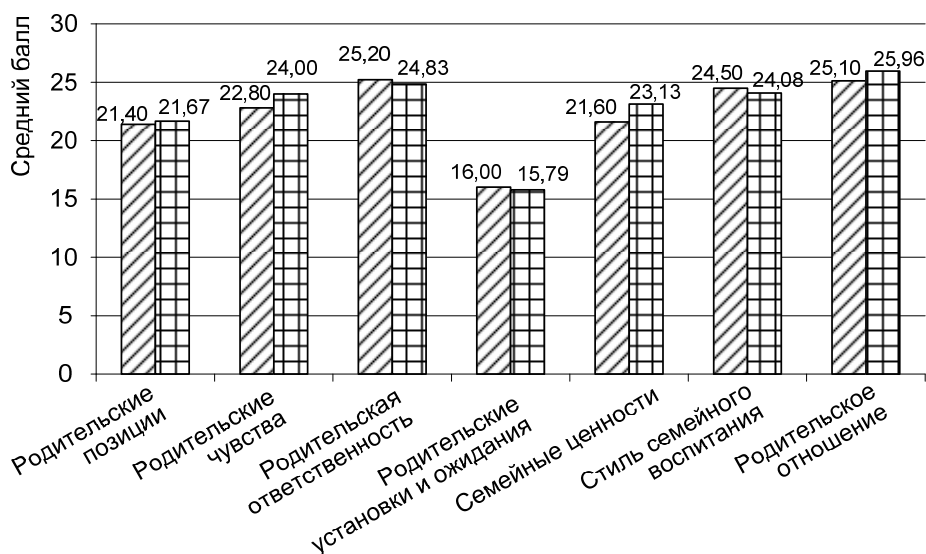


Рис. 2. Выраженность компонентов сознательного родительства:

▨ – среди мужчин; ▩ – среди женщин

Отметим, что потенциальные различия в выраженности компонентов сознательного родительства в выборке мужчин и женщин фиксируются только по параметру родительских чувств. Для того чтобы выявить, являются ли эти различия статистически достоверными, был применен непараметрический U-критерий Манна – Уитни, поскольку он не требует наличия нормального распределения сравниваемых совокупностей.

В табл. 1 приведены результаты расчета U-критерия Манна – Уитни для компонентов сознательного родительства.

Таблица 1

Расчет U-критерия Манна – Уитни
для компонентов сознательного родительства

Параметр	Среднее значение		Результат
	в группе мужчин	в группе женщин	
1	2	3	4
Родительские позиции	21,40 ± 2,27	21,67 ± 2,32	$U_{\text{мп}} = 111,5, p > 0,05,$ различия недостоверны

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Родительские чувства	22,80 ± 1,39	24,00 ± 2,11	$U_{эмп} = 75$, различия достоверны при $p \leq 0,05$
Родительская ответственность	25,20 ± 3,61	24,83 ± 1,97	$U_{эмп} = 113$, $p > 0,05$, различия недостоверны
Родительские установки и ожидания	16,00 ± 3,13	15,79 ± 1,82	$U_{эмп} = 116,5$, $p > 0,05$, различия недостоверны
Семейные ценности	21,60 ± 3,13	23,13 ± 2,21	$U_{эмп} = 85$, $p > 0,05$, различия недостоверны
Стиль семейного воспитания	24,50 ± 2,32	24,08 ± 3,12	$U_{эмп} = 112,5$, $p > 0,05$, различия недостоверны
Родительское отношение	25,10 ± 2,64	25,96 ± 2,39	$U_{эмп} = 88,5$, $p > 0,05$, различия недостоверны

В результате удалось установить, что компонент сознательного родительства «Родительские чувства» развит в женской выборке достоверно в большей степени, чем в мужской (различия достоверны при $p \leq 0,05$). В целом компоненты, характеризующие сознательное родительство у мужчин и женщин развиты на сходном уровне.

С помощью методики «Мотивация родительства» была определена выраженность мотивов родительства, которая может быть развита на низком, среднем и высоком уровнях. Выраженность мотивов родительства в выборке мужчин приведена в гистограмме на рис. 3.

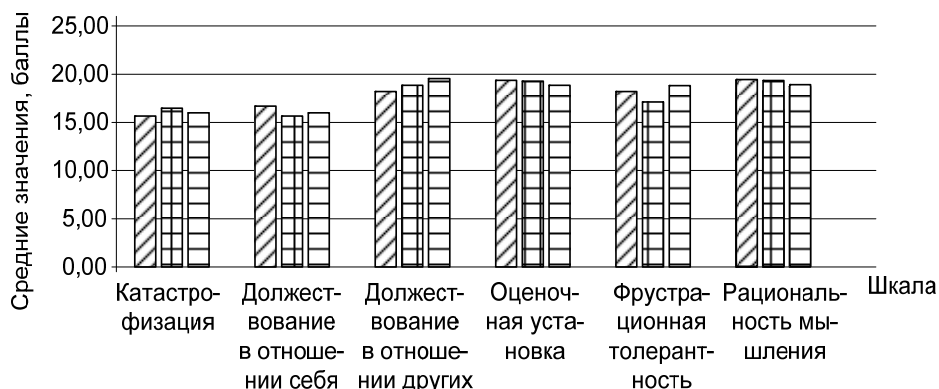


Рис. 3. Выраженность мотивов родительства в выборке мужчин, %:

▨ – низкий уровень; ▩ – средний уровень; □ – высокий уровень

Самым развитым мотивом родительства в выборке мужчин выступает «Направленность на ребенка». Высокий уровень развития этого мотива имеет 75 респондентов (60 % выборки). Желание иметь детей у испытуемых с развитой направленностью на ребенка связано с самооценностью самого ребенка, потребностью дать ему свою любовь, внимание, поддержку.

Для значительного числа испытуемых актуальна и мотивация родительства в виде направленности для себя. Ее продемонстрировали 51 респондент (41 % выборки). Эта мотивация предполагает желание завести ребенка для того, чтобы реализовать в роли матери или отца, испытать радость родительства, получить самореализацию.

В наименьшей степени для испытуемых свойственен мотив родительства, связанный с направленностью на общество. Он актуален только для 21 испытуемого (17,4 % выборки), а для 67 испытуемых (54 %), напротив, представлен на низком уровне. Этот мотив связан с высокой социальной желательностью поведения, желанием иметь детей, чтобы быть как все, не выделяться.

Выраженность мотивов родительства в выборке мужчин и женщин представлена в гистограмме на рис. 4.

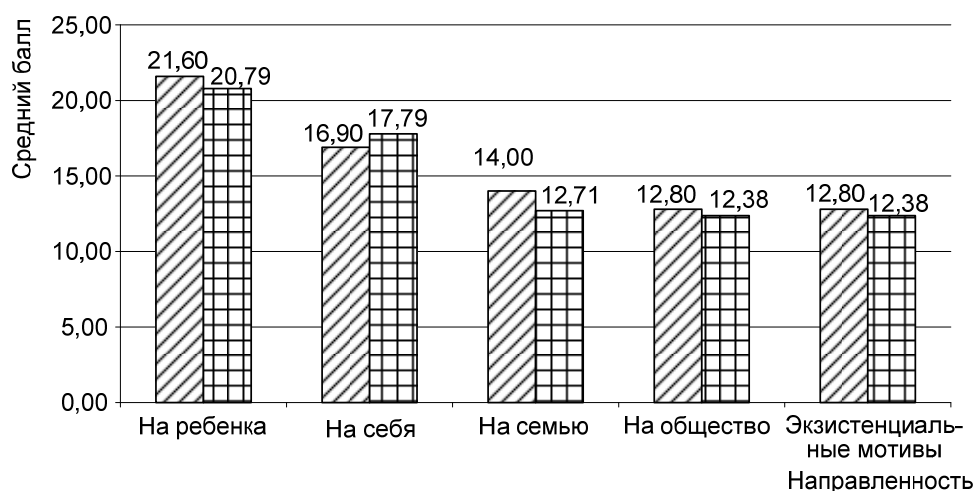


Рис. 4. Выраженность мотивов родительства в выборке мужчин и женщин:

▨ – мужчины; ▩ – женщины

Существенных различий в выраженности мотивов родительства в выборке мужчин и женщин установить не удалось. Отсутствие статистически достоверных различий подтверждено также расчетом U-кри-

терия Манна – Уитни (табл. 2). Следовательно, выраженность мотивов родительства не детерминирована полом респондентов.

Таблица 2

Расчет U-критерия Манна – Уитни для мотивов родительства в общей выборке

Параметр	Среднее значение		Результат
	в группе мужчин	в группе женщин	
Направленность на ребенка	21,60 ± 6,52	20,79 ± 6,85	$U_{эмп} = 110,5, p > 0,05$, различия недостоверны
Направленность на себя	16,90 ± 5,49	17,79 ± 7,37	$U_{эмп} = 111, p > 0,05$, различия недостоверны
Направленность на семью	14,00 ± 6,55	12,71 ± 6,93	$U_{эмп} = 102,5, p > 0,05$, различия недостоверны
Направленность на общество	12,80 ± 4,37	12,38 ± 5,90	$U_{эмп} = 101, p > 0,05$, различия недостоверны
Экзистенциальные мотивы	12,80 ± 4,37	12,38 ± 5,90	$U_{эмп} = 101, p > 0,05$, различия недостоверны

Таким образом, для выборки испытуемых развитыми мотивами родительства выступили «Направленность на ребенка» и «Направленность на себя». В наименьшей степени испытуемыми в их родительстве руководит мотив «Направленность на общество».

С помощью методики «Шкала самооценки» были выявлены уровни ситуативной и личностной тревожности на следующих уровнях: низкий, средний и высокий. Полученные данные представлены на рис. 5.

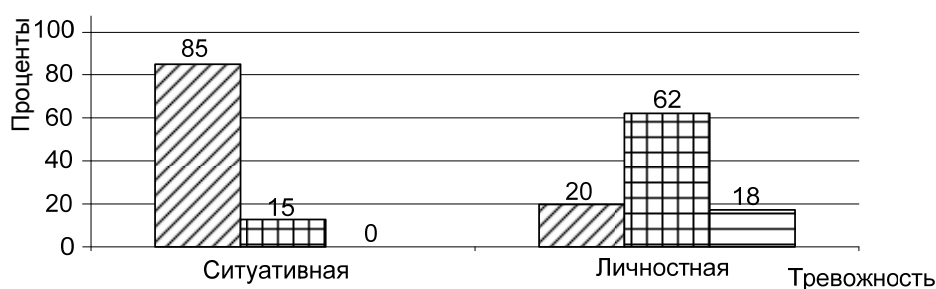


Рис. 5. Выраженность ситуативной и личностной тревожности в выборке мужчин и женщин, %:

▨ – низкий уровень; ▩ – средний уровень; ▪ – высокий уровень

Высокого уровня ситуативной тревожности в выборке испытуемых не зафиксировано. Средним уровнем ситуативной тревожности характеризуются 20 человек (15 % выборки), а низким – 105 человек (85 % выборки).

Высокий уровень личностной тревожности, согласно полученным результатам, показали 23 человека (18 %), средний – 77 человек (62 %), низкий – 25 человек (20 %). При этом различия в ситуативной и личностной тревожности среди мужчин и женщин статистически недостоверны (табл. 3). Следовательно, можно утверждать, что уровень ситуативной и личностной тревожности по выборке испытуемых не имеет различий, обусловленных полом респондентов.

Таблица 3

Расчета U-критерия Манна – Уитни
для ситуативной и личностной тревожности

Параметр	Среднее значение		Результат
	в группе мужчин	в группе женщин	
Ситуативная тревожность	18,60 ± 6,28	23,92 ± 10,63	$U_{эмп} = 81,5, p > 0,05,$ различия недостоверны
Личностная тревожность	36,80 ± 7,52	42,00 ± 9,19	$U_{эмп} = 78,5, p > 0,05,$ различия недостоверны

Сравнение выраженности ситуативной и личностной тревожности в выборке респондентов 21–30 лет и 31–40 лет позволило выявить более высокий уровень личностной тревожности в группе испытуемых 21–30 лет по сравнению с аналогичным показателем у испытуемых 31–40 лет (рис. 6).

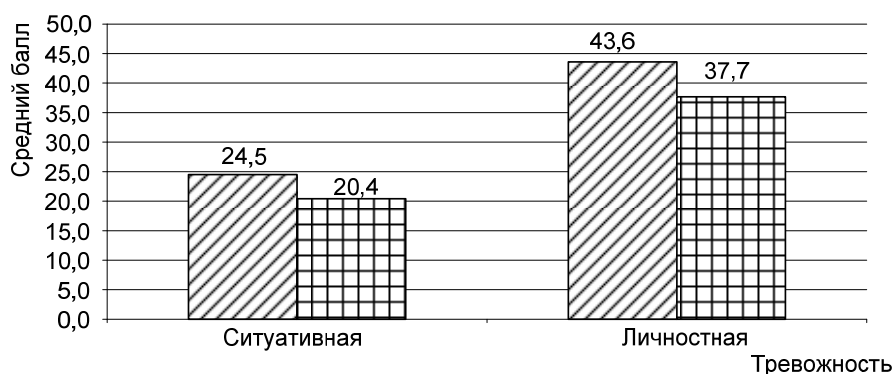


Рис. 6. Выраженность ситуативной и личностной тревожности:

▨ – 21–30 лет; ▤ – 31–40 лет

Таким образом, по итогам диагностики испытуемые показали себя как ситуативно малотревожные люди. При этом личная тревожность испытуемых определяется как средневыраженная, развитая.

Помимо половых различий целесообразно было установить, оказывает ли возраст влияние на мотивацию к родительству. Учитывая, что разница в возрасте среди испытуемых достаточно существенна, выборка была поделена две возрастные группы: от 21 до 30 лет; от 31 до 40 лет.

Сравнение выраженности компонентов сознательного родительства в выборке 21–30 лет и 31–40 лет с последующей статистической обработкой данных (табл. 4) позволило отметить, что в указанных возрастных группах не выявлено статистически достоверных различий в выраженности изученных параметров. Следовательно, в рамках проведенного исследования возраст не выступает детерминантой для формирования особенностей сознательного родительства.

Таблица 4

Расчет U-критерия Манна – Уитни
для компонентов сознательного родительства

Параметр	Среднее значение		Результат
	в группе 21–30 лет	в группе 31–40 лет	
Родительские позиции	21,9 ± 1,91	21,3 ± 2,56	$U_{\text{эмп}} = 118,5, p > 0,05,$ различия недостоверны
Родительские чувства	23,4 ± 2,06	23,8 ± 1,95	$U_{\text{эмп}} = 127, p > 0,05,$ различия недостоверны
Родительская ответственность	25,2 ± 1,93	24,7 ± 2,97	$U_{\text{эмп}} = 130, p > 0,05,$ различия недостоверны
Родительские установки и ожидания	16,2 ± 2,79	15,6 ± 1,62	$U_{\text{эмп}} = 140, p > 0,05,$ различия недостоверны
Семейные ценности	22,8 ± 1,6	22,6 ± 3,24	$U_{\text{эмп}} = 141,5, p > 0,05,$ различия недостоверны
Стиль семейного воспитания	24,2 ± 3,0	24,2 ± 2,84	$U_{\text{эмп}} = 137,5, p > 0,05,$ различия недостоверны
Родительское отношение	25,3 ± 2,7	26,1 ± 2,24	$U_{\text{эмп}} = 122, p > 0,05,$ различия недостоверны

Сравнение выраженности мотивов родительства в указанных возрастных выборках и соответствующий расчет U-критерия Манна – Уитни также показал, что возраст не детерминирует мотивацию родительства (табл. 5).

Таблица 5

Расчет U-критерия Манна – Уитни для мотивов родительства

Параметр	Среднее значение		Результат
	в группе 21–30 лет	в группе 31–40 лет	
Направленность на ребенка	19,4 ± 6,84	22,4 ± 6,36	$U_{\text{эмп}} = 106, p > 0,05,$ различия недостоверны
Направленность на себя	15,9 ± 6,88	18,9 ± 6,59	$U_{\text{эмп}} = 105, p > 0,05,$ различия недостоверны
Направленность на семью	13,6 ± 7,24	12,7 ± 6,46	$U_{\text{эмп}} = 138, p > 0,05,$ различия недостоверны
Направленность на общество	12,6 ± 5,05	12,4 ± 5,9	$U_{\text{эмп}} = 130, p > 0,05,$ различия недостоверны
Экзистенциальные мотивы	12,6 ± 5,05	12,4 ± 5,9	$U_{\text{эмп}} = 130, p > 0,05,$ различия недостоверны

В рамках методики «Шкала психологического стресса PSM-25» был выявлен показатель психической напряженности, который может соответствовать одному из трех уровней: низкому, среднему или высокому. Выраженность психической напряженности в выборке мужчин приведена на рис. 7.

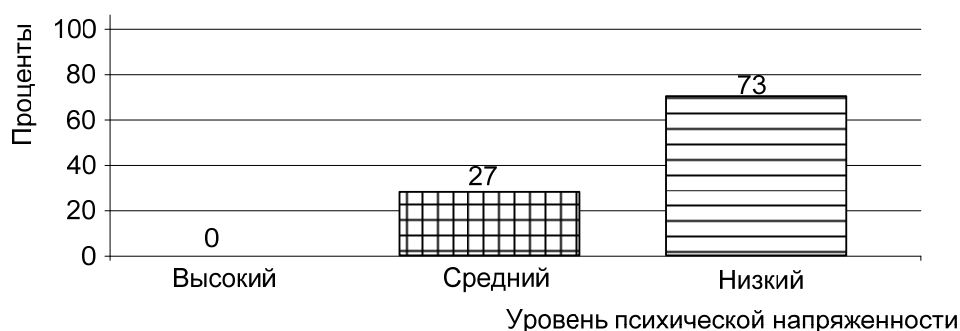


Рис. 7. Выраженность психической напряженности в выборке мужчин, %

По итогам проведения диагностики испытуемых при помощи «Шкалы психологического стресса PSM-25» было установлено, что большинство респондентов – 94 человека (73 %) – в полной мере адаптированы к психическим нагрузкам и демонстрируют низкий уровень психической напряженности. У 34 испытуемых (27 %) был выявлен средний уровень психической напряженности.

Выраженность психической напряженности в выборке мужчин и женщин наглядно оформлена в гистограмме на рис. 8.

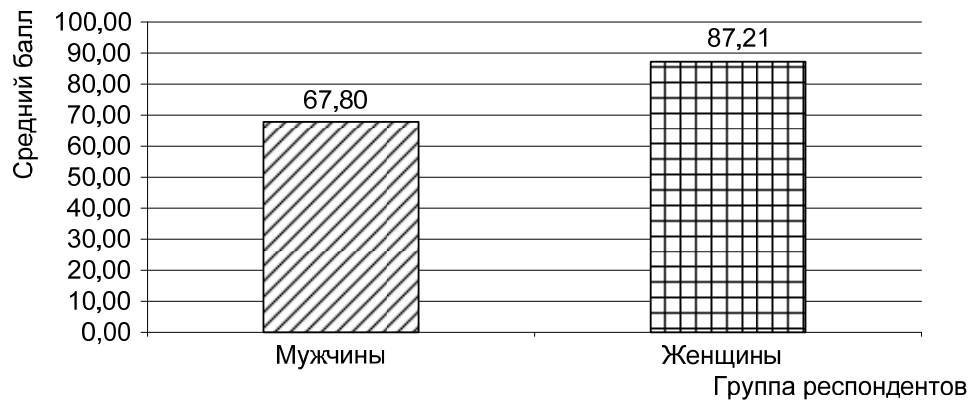


Рис. 8. Выраженность психической напряженности в выборке мужчин и женщин

Исходя из полученных данных, отмечаем, что испытуемые женщины обладают более высоким уровнем психической напряженности, чем испытуемые мужчины (табл. 6). При этом и в женской, и в мужской выборках уровень психической напряженности входит в границы низкого уровня.

Таблица 6

Расчет U-критерия Манна – Уитни для психической напряженности

Параметр	Среднее значение		Результат
	в группе мужчин	в группе женщин	
Показатель психической напряженности	67,80 ± 17,51	87,21 ± 27,34	$U_{эмп} = 67,5$, различия достоверны при $p \leq 0,05$

Таким образом, выборка испытуемых характеризуется осознанным отношением к родительству, адекватной мотивацией к рождению ребенка, умеренной тревожностью и малым психическим напряжением.

Помимо предположений о том, что своеобразие мотивации к родительству определено полом или возрастом испытуемых, было логично ожидать, что уровень тревожности и стресса (психического напряжения) окажется взаимосвязан с мотивацией к родительству и его осознанным положительным характером.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть это утверждение, был проведен ранговый корреляционный анализ (был выбран расчет критерия Спирмена, обработка эмпирически данных произведена при помощи программы «Статистика 17.0»). Фрагмент корреляционной матрицы, содержащий в себе значимые связи между различными показателями, приведен в табл. 7.

Таблица 7

Взаимосвязи осознанности и мотивации к родительству
с уровнем тревожности и напряженности

Параметр	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Показатель психической напряженности
Родительская ответственность	-0,486**	–	<i>-0,340*</i>
Родительские установки и ожидания	–	–	0,437**
Стиль семейного воспитания	-0,539**	-0,511**	-0,483**
Направленность на ребенка	–	<i>-0,391*</i>	<i>-0,385*</i>

Примечание. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; полужирный шрифт – сильная отрицательная связь; курсив – слабая отрицательная связь; полужирный курсив – сильная положительная связь.

В ходе корреляционного анализа было выявлено 8 значимых корреляционных связей. Полученные связи наглядно представлены в виде трех корреляционных плеяд (рис. 9, 10, 11).

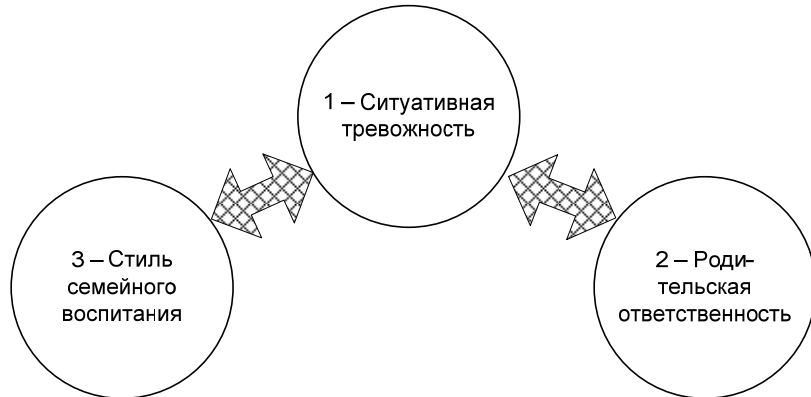


Рис. 9. Корреляционная плеяда № 1:

 – сильная отрицательная связь

В соответствии с выявленными связями можно отметить, что уровень ситуативной тревожности связан сильной обратной связью с осознанностью родительской ответственности ($r = -0,486, p \leq 0,01$) и осознанностью стиля семейного воспитания ($r = -0,539, p \leq 0,01$). Выявленная связь свидетельствует о том, что рост ситуативной тревожности у испытуемых приводит к снижению осознанного родительства в отношении таких компонентов, как «Родительская ответственность» и «Стиль семейного воспитания».

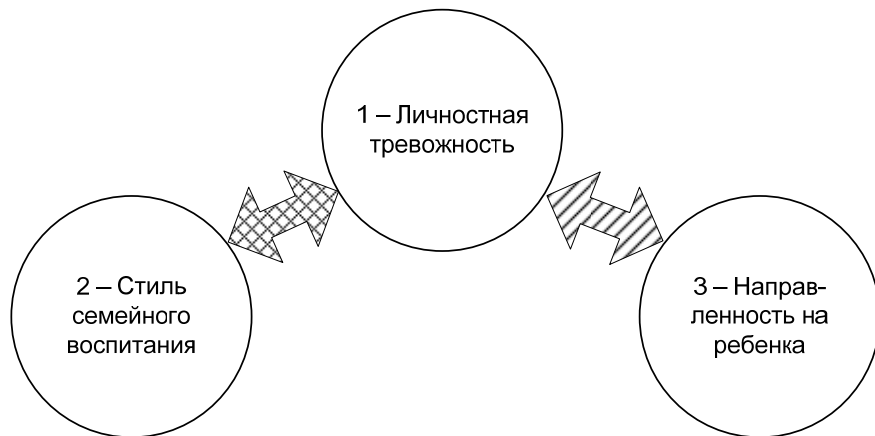




Рис. 10. Корреляционная плеяда № 2:

 – сильная отрицательная связь;  – слабая отрицательная связь

Как видно из рис. 10, уровень личностной тревожности находится во взаимосвязи с осознанностью стиля семейного воспитания ($r = -0,511$, $p \leq 0,01$) и мотивацией родительства «Направленность на ребенка» ($r = -0,391$, $p \leq 0,05$).

Указанные связи свидетельствуют о том, что рост личностной тревожности у испытуемых приводит к снижению осознанности родительства в параметре стиля семейного воспитания и снижению выраженности мотива родительства «Направленность на ребенка».

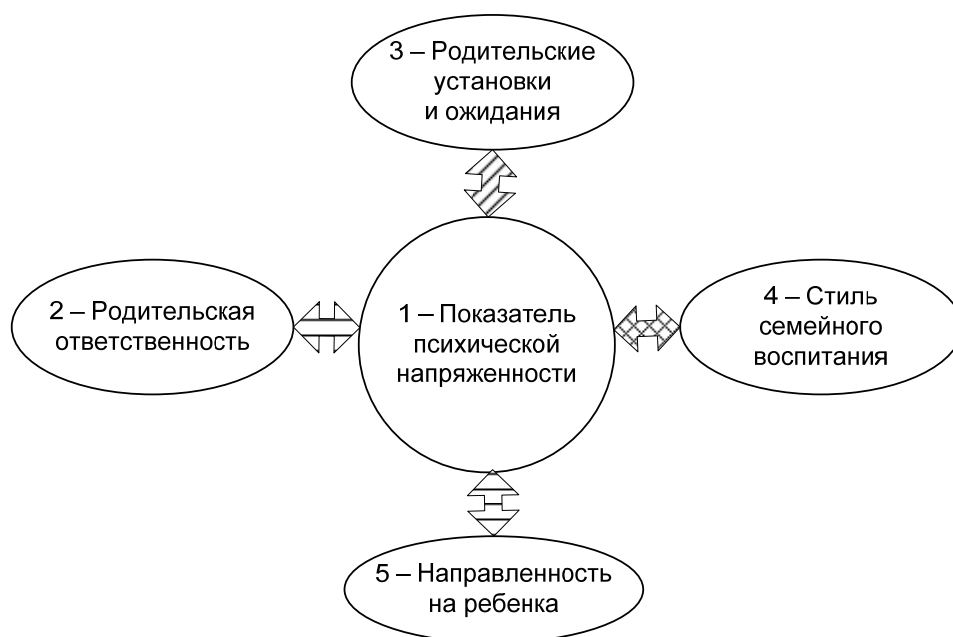


Рис. 11. Корреляционная плеяда № 3:

↔ – сильная отрицательная связь; ↔ – слабая отрицательная связь;
⇒ – сильная положительная связь

На рис. 11 наглядно отражена связь между уровнем психической напряженности и рядом компонентов осознанного родительства («Родительская ответственность» ($r = -0,340$, $p \leq 0,05$), «Родительские установки и ожидания» ($r = 0,437$, $p \leq 0,01$), «Стиль семейного воспитания» ($r = -0,483$, $p \leq 0,01$)), а также одним из мотивов родительства – направленностью на ребенка ($r = -0,385$, $p \leq 0,05$).

Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что рост психической напряженности обуславливает снижение осознанности ро-

дательской ответственности, стиля семейного воспитания, мотивации направленности на ребенка, но обеспечивает рост осознанности родительских установок и ожиданий.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволил установить значимые взаимосвязи повышенного уровня тревожности и психической напряженности с отдельными характеристиками осознанного родительства и мотивации родительства. Выявленные связи носят в большинстве случаев обратный характер, поэтому отмечается, что рост тревожности и напряженности снижает уровень мотивации родительства и осознанности его характера.

Заключение. Результаты, полученные в ходе исследования, обладают теоретической и практической значимостью для психологической науки и могут быть полезными в работе специалистов сферы образования, социальной сферы, педагогов-психологов, а также в практике работы психологов и семейных консультантов. Полученные данные можно учесть при разработке рекомендаций в отношении формирования у молодого поколения и лиц фертильного возраста положительной установки к родительству.

Список источников

1. Гаранина Е. Ю., Коноплева Н. А., Карабанова С. Ф. Семейведение: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Флинта, 2019. 384 с.
2. Конабой Ч. Родительская интуиция: Нейронаука о том, как нас меняет родительство: перевод с английского. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023. 384 с.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития: перевод с английского. 9-е изд. СПб.: Питер, 2022. 940 с.
4. Петрановская Л. В. Тайная опора: Привязанность в жизни ребенка. М.: АСТ, 2022. 288 с.
5. Сатир В. Психотерапия семьи. М.: Ин-т общегуманит. исслед., 2018. 280 с.
6. Андреева Т. В. Семейная психология: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
7. Салливан Г. Интерперсональная теория в психиатрии: перевод с английского. СПб., 1999. 347 с.

8. Овчарова Р. В., Мягкова М. А. Материнство в неполной семье. М.: Юрайт, 2023. 411 с.
9. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2022. 212 с.
10. McDougall W. An introduction to social psychology. Kitchener, Ontario: Batoche Books, 2001. 324 p.
11. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990. 285 с.
12. Павлов И. П. Физиология. Избранные труды. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2023. 402 с.
13. Madsen K. V. Modern theories of motivation: A comparative meta-scientific study. Copenhagen: Munksgaard, 1974. 472 p.
14. Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханин. М.: Физкультура и спорт, 1983. 288 с.
15. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance. World Health Organization. 2020. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337001>.
16. Anxiety: current trends in theory and research / ed. C. D. Spielberger. New York: Academic Press, 1972. Vol. 1. 510 p.
17. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 168 с.
18. Лахвич Ю. Ф., Науменко Л. И. Мотивация родительства при адаптации // Адукация і вихаванне. 2008. № 10. С. 13–21.
19. Яковлев Е. В., Леонтьев О. В., Гневыхев Е. Н. Психология стресса: учебное пособие. СПб.: Изд-во Ун-та при Межпарламент. Ассамблее ЕврАзЭС, 2020. 94 с.

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 14.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 08.08.2023; approved after reviewing 14.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.

Научная статья

УДК [159.923.2+316.628]-057.87:159.9.072

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-134-145

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТАКТИК САМОПРЕЗЕНТАЦИИ С МОТИВАЦИЕЙ УСПЕХА И ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ У СТУДЕНТОВ ВУЗА



Юлия Александровна Зюзькевич

ассистент педагога-психолога

*Гимназия № 104 «Классическая гимназия»,
Екатеринбург, Россия*

231220@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0008-1987-7546>

Аннотация. Рассматривается вопрос о выявлении уровней выраженности тактик самопрезентации и их взаимосвязи с мотивацией успеха и избегания неудач у студентов различной профессиональной подготовки. Представлены результаты исследования, проведенного в Российском государственном профессионально-педагогическом университете. В ходе исследования были применены «Шкала измерения тактик самопрезентации» С. Ли и Б. Куигли в адаптации О. А. Пикулевой и тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудач» А. Реана. Выявлены статистически значимые различия в проявлении тактик самопрезентации и мотивации среди студентов первого, второго и третьего курсов.

Ключевые слова: самопрезентация, тактики самопрезентации, мотивация успеха, студенты, мотивация избегания неудач

Для цитирования: Зюзькевич Ю. А. Взаимосвязь тактик самопрезентации с мотивацией успеха и избегания неудач у студентов вуза // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 134–145. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-134-145>.

Original article

INTERRELATION BETWEEN TACTICS OF SELF-PRESENTATION AND SUCCESS MOTIVATION AND AVOIDING FAILURES AMONG STUDENTS

Julia A. Zyuzkevich

Assistant of the teacher-psychologist

*Gymnasium No. 104 "Classical gymnasium",
Ekaterinburg, Russia*

231220@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0008-1987-7546>

© Зюзькевич Ю. А., 2023

Abstract. The issue of identifying different levels of expression of self-presentation tactics and their relationship with motivation among students of various professional training is considered. The results of the research conducted at the Russian State Vocational Pedagogical University were presented. In the course of the study the «Scale of measurement of self-presentation tactics» by S. Li and B. Quigley in the adaptation of O. A. Pikulova and test-questionnaire «Motivation of success and motivation of fear of failure» by A. Reana were applied. Statistically significant differences in the manifestation of self-presentation tactics and motivation among first, second and third year students were revealed.

Keywords: self-presentation, self-presentation tactics, success motivation, students, motivation to avoid failure

For citation: Zyuzkevich J. A. Interrelation of tactics of self-presentation and motivation among students // INSIGHT. 2023. № 3 (15). P. 134–145. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-134-145>.

Введение и постановка проблемы. Умение подать себя в обществе всегда имело большое значение, ведь данный навык применяется не только для формирования первичных социальных связей, но и осознания собственной идентичности. Необходимость и эффективность самопрезентации можно наблюдать в различных областях: в массовой культуре, политической сфере, образовательной деятельности, условиях управления и подчинения. Самоподача оказывает значительное влияние на построение межличностных отношений в целом, а также на возможность карьерного роста в профессиональной деятельности личности. Е. П. Марьясова и Н. А. Свердлова определяют самопрезентацию как «создание впечатления о себе в соответствии с определенными коммуникативными намерениями» [1].

Исследования зарубежных ученых посвящены различным аспектам самопрезентации и носят в основном практический, прикладной характер. Так, мотивы самопрезентационного поведения изучали E. Goffman, J. Tedeschi, M. Leary, R. Kowalski; стратегии и тактики самопрезентации – E. E. Jones, T. S. Pittman, A. Schutz, S.-J. Lee, B. M. Quigley и др.; влияние внешних и внутренних факторов на особенности самопрезентации – R. M. Arkin, A. H. Buss и др.; диагностику индивидуальных различий в самопрезентации – J. Tedeschi, J. White, R. D. Lennox, A. Korbett и др.; гендерные различия в самопрезентации – J. Deaux, S. Berglas, E. Jones, M. Snyder и др. [2].

В отечественной науке самопрезентация стала предметом активных исследований только в 1990-е гг. Отдельные аспекты самопрезентации довольно широко изучались в рамках таких направлений, как социальная перцепция (О. А. Пикулева, А. А. Бодалев, В. В. Знаков),

восприятие и формирование имиджа (Т. З. Адамьянц, Е. Власова), социальная фасилитация и ингибция (О. А. Герасимова, Ю. Н. Емельянов), влияние и манипулирование (Е. Л. Доценко, В. Н. Куницына), особенности интернет-коммуникаций (Е. И. Горошко) [2].

Актуальность изучения самопрезентации обусловила исследовательский интерес не только к самому феномену, но и к вопросу обучения эффективной самопрезентации. М. Ю. Луговская проанализировала ряд публикаций и пришла к выводу, что основным средством обучения/формирования навыка успешной самопрезентации исследователи называют тренинг. Условиями для успешной самопрезентации называют субъект-субъектное общение, эмпатию, высокий уровень рефлексии, социальный интеллект, целеполагание, актерское мастерство и т. д. [3].

В ходе изучения теоретических и методологических оснований для данного исследования авторы отметили работы В. Schlenker, Е. Е. Jones, Т. S. Pittman. В. Schlenker выделяет два направления самопрезентации: цели презентации, связанные с социальными рейтингами (например, быть уважаемым) и социальными привязанностями (например, симпатия). Особое внимание он уделяет тому, что самопрезентация имеет отличия в зависимости от целей, которые преследуют люди [4].

Е. Е. Jones и Т. S. Pittman считают, что самопрезентация проявляется в стремлении к власти в межличностных отношениях. По этому признаку они выделяют пять стратегий самопрезентации, каждая из которых направлена на получение определенного вида власти [5]:

1) заискивание (*ingraditation*). Следуя данной стратегии, индивид старается понравиться другому за счет лести, оказания каких-либо услуг, выражения согласия, доброжелательности и т. д. Таким образом достигается власть обаяния;

2) самореклама, или самопродвижение (*self-promotion*). Стратегия, обязывающая индивида быть высококомпетентным и грамотным специалистом в любом деле, демонстрируя собственные знания, умения и навыки. Таким путем достигается власть эксперта;

3) запугивание (*intimidation*). Данная стратегия предполагает самопрезентацию себя как доминирующего и властного человека, заставляющего окружающих подчиниться. С помощью этой стратегии достигается власть страха;

4) иллюстрирование (*exemplification*). Стратегия демонстрации духовного превосходства индивида над другими, которая проявляется в самопредъявлении себя как честного, дисциплинированного и отзывчивого человека. Используя такие тактики, как пренебрежение собственными интересами, оказание помощи, индивид достигает власти наставника;

5) мольба (*supplication*). Стратегия, проявляющаяся в формировании образа слабого и зависимого человека. Цель – вызвать сострадание и ответную реакцию (стремление помочь). В результате обеспечивается власть сострадания.

Немецкий психолог А. Schütz выделяет четыре стиля самопрезентации: ассертивный, агрессивный, защитный, оправдывающийся. Они создаются двумя координатами: стремление получить социальное одобрение – стремление избежать значимых потерь в социальном одобрении; активность – пассивность [6].

Ассертивный (*assertive*) тип предполагает активные, но не агрессивные попытки сформировать благоприятное впечатление о себе. В процессе ассертивной самопрезентации люди представляют черты, желательные для них в данной ситуации.

Защитный (*protective*) тип выражается в пассивном стремлении оградить себя от негативных впечатлений. Люди, придерживающиеся такого стиля, часто избегают тревожащих, смущающих их ситуаций и в результате отказываются от возможности сформировать благоприятное впечатление и укрепить самооценку.

Агрессивный (*offensive*) тип базируется на использовании агрессивного способа представления желаемого образа. Этот стиль характеризуется большей активностью, чем ассертивный. Люди, его использующие, стремятся доминировать, чтобы выглядеть благоприятным образом.

Оправдывающийся (*defensive*) тип характеризуется активностью и стремлением избежать значимых потерь в социальном одобрении. К стратегиям, реализующим оправдывающуюся самопрезентацию, автор относит стратегию отрицания («Ничего не произошло, ничего страшного не случилось»), стратегию переименования, предполагающую согласие с тем, что основные события имели место, и доказывающую, что они не были оценены негативно («Все было не так»).

Для выявления взаимосвязи самопрезентации с мотивацией были проанализированы исследования, в которых самопрезентация рассматривалась как поведенческий акт реализации мотивации. Например, в зависимости от выбора субъектом мотивации достижения успеха или избегания неудач R. M. Arkin и A. Schütz выделяют приобретающую и защитную самопрезентацию [7].

Приобретающая самопрезентация выражает мотивацию достижения цели. Для нее характерен выбор адекватных ролей и задач, соответствующих социальному положению, образованию, деятельности и т. д., а также выбор социальной среды, отвечающей уровню самоидентификации субъекта (т. е. человек общается с равными себе).

Защитная самопрезентация – это поведенческое проявление мотивации избегания неудач. Она чаще всего не осознается индивидом. Для субъекта характерен неадекватный выбор ролей, задач, среды: либо с заниженными требованиями, либо с непомерно высокими.

Согласно определению, данному в Большом психологическом словаре, мотивация – 1) совокупное действие многих внутренних и внешних факторов, проявляющееся в виде побуждения к осуществлению поведения с определенной направленностью, интенсивностью, упорством; 2) совокупность мотивационных факторов, в число которых входят потребности, их субъективное отражение, воспринимаемые и представляемые средства удовлетворения потребностей, эмоции и т. д., которые вместе обеспечивают активацию, направленность и устойчивость поведения и деятельности [8].

Заслуживают внимания работы отечественных ученых, направленные на изучение явления мотивации. Так, С. Л. Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» рассматривал мотивы в связи с конкретными видами деятельности. По мнению С. Л. Рубинштейна, деятельность включает в себя единство целей, на которые она направлена, и мотивов, из которых она исходит. Однако мотив может отделиться от цели, на которую он направлен, и переместиться как на саму деятельность (например, игра), так и на один из результатов деятельности [9].

Мы пришли к выводу, что мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, поскольку исходят из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. Вместе с тем следует подчеркнуть, что особенности личности влияют на процесс формирования мотива на всех этапах его развития.

Таким образом, большая часть исследователей сходится во мнении, что мотивация – это процесс побуждения человека к определенной деятельности (спортивной, учебной, трудовой) с помощью внутриличностных и внешних факторов (мотиваторов) для достижения целей. Мотивация является немаловажным компонентом в структуре личности, поскольку влияет на поведение субъекта в той или иной жизненной ситуации, в которой субъект придерживается подходящей для него стратегии и тактики самопрезентации [10].

Наряду с этим особое значение приобретает вопрос о связи стратегий самопрезентации с мотивацией достижения успеха и боязни неудач. Теоретической *гипотезой* исследования стало предположение о том, что существует взаимосвязь между тактиками самопрезентации и мотивацией у студентов различной профессиональной подготовки.

Цель исследования – изучение предпочитаемых тактик самопрезентации студентов различной профессиональной подготовки и определение взаимосвязи данных тактик с мотивацией достижения успеха и боязни неудач.

Методы и материалы исследования. В исследовании приняли участие 60 студентов, обучающихся в Российском государственном профессионально-педагогическом университете по различным направлениям профессиональной подготовки, в возрасте от 18,4 до 21 года. Исследование проходило с января по март 2023 г.

Для определения степени предпочтительности и распространенности стратегий самопрезентации среди студентов вуза была использована «Шкала измерения тактик самопрезентации» S.-J. Lee, B. Quigley в адаптации О. А. Пикулевой, для характеристики мотивации достижения успеха и избегания неудач – тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. Реана [11, 12].

На первом этапе исследования была выдвинута гипотеза о существовании разных уровней выраженности стратегий самопрезентации в аспекте мотивации у студентов 1–3-го курсов различной профессиональной подготовки.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета IBM SPSS 22. Было выявлено, что распределение данных не соответствует нормальному закону, поэтому в исследовании были использованы непараметрический U-критерий Манна – Уитни

для двух несвязанных выборок и непараметрический критерий Крускала – Уоллиса для двух и более независимых выборок [13, 14].

Результаты. В целом по результатам описательной статистики можно сделать вывод о том, что у студентов всех курсов сохраняется тенденция к высокому уровню мотивации успеха, которая носит положительный характер. Однако у респондентов, обучающихся на третьем курсе, мотивация успеха ниже на 15 %, чем у студентов второго курса (рис. 1). Можно предположить, что подобное снижение связано с характерным для третьекурсников экзистенциальным кризисом: студенты все чаще подвергают сомнению выбранную специальность, перестают посещать занятия и готовиться к ним, берут академический отпуск, уходят из университета. На наш взгляд, по этой же причине 20 % студентов третьего курса имеют мотивацию боязни неудач, которая проявляется в стремлении избежать порицания, наказания со стороны окружающих. Эти данные соотносятся с исследованиями А. А. Коновалова и А. А. Шарова, посвященными изучению компетенций педагогов профессионального образования [15, 16]. Ожидание неприятных последствий определяет деятельность человека. Еще ничего не сделав, он уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха. В случае со студентами вузов это может быть связано с будущей сдачей экзаменов и защитой выпускной квалификационной работы.

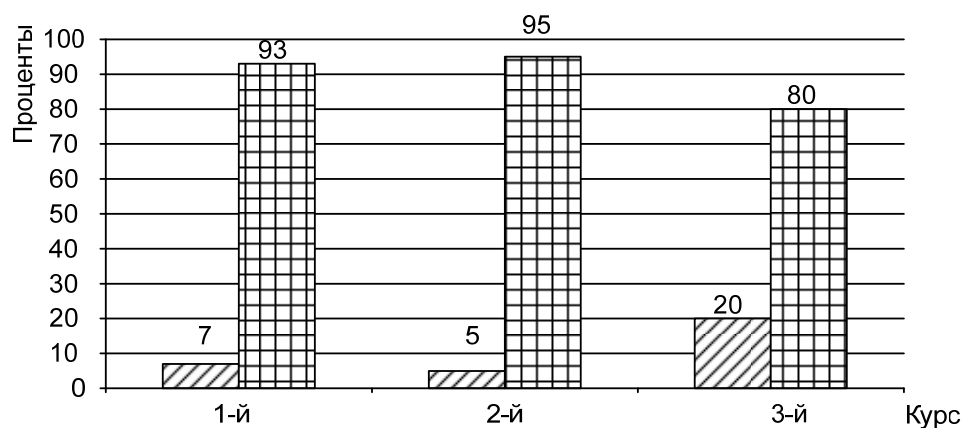


Рис. 1. Выраженность мотивации успеха и боязни неудач у студентов 1–3-х курсов, %:
 ▨ – низкий уровень; ▩ – высокий уровень

Сравнительный анализ, проведенный с использованием U-критерия Манна – Уитни и критерия Краскела – Уоллеса, подтвердил гипотезу о существовании статистически значимых различий в показателях применения тактик самопрезентации у студентов первого, второго и третьего курсов различной профессиональной подготовки.

Студенты первого курса чаще применяют тактику самопрезентации «Запугивание» (средний ранг – 20,87) по сравнению с обучающимися второго курса, т. е. можно предположить, что первокурсники готовы пренебречь чужими интересами в угоду своим. Кроме того, высокую значимость для студентов первого курса имеют такие тактики самопредъявления, как «Негативная оценка других» и «Пример для подражания» (средний ранг в обоих случаях – 21,57). Данные результаты могут указывать на то, что студентам важно произвести хорошее первое впечатление, познакомившись со своими одногруппниками и преподавателями (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ тактик самопрезентации
у студентов 1-го и 2-го курсов

Шкала методики	Курс	Средний ранг	Уровень значимости	U-критерий Манна – Уитни
7. Запугивание	1-й	20,87	0,150	107,000
	2-й	15,85		
11. Негативная оценка других	1-й	21,57	0,074	96,500
	2-й	15,33		
12. Пример для подражания	1-й	21,57	0,802	142,500
	2-й	15,33		

При сравнительном анализе тактик самопрезентации, выявленных у студентов второго и третьего курсов, было определено, что у второкурсников более выражена тактика «Извинение» (средний ранг – 27,65). Это говорит об их умении взять на себя ответственность за свои чувства и поступки. Также для студентов второго курса характерна тактика «Преувеличение своих достижений» (средний ранг – 26,63), возможно, потому что на втором курсе начинаются специализированные предметы, требующие большой отдачи и избирательности вни-

мания, и обучающимся важно подчеркнуть значимость своих достижений перед другими. Преобладание тактики «Просьба/мольба» у студентов 2-го курса (средний ранг – 27,58) по сравнению со студентами 3-го курса (средний ранг – 19,34), вероятно, объясняется тем, что у студентов второго курса присутствует слабо выраженная зависимость (в оценке, мнении) от конкретного человека при выполнении важного задания (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ тактик самопрезентации
у студентов 2-го и 3-го курсов

Шкала методики	Курс	Средний ранг	Уровень значимости	U-критерий Манна – Уитни
5. Извинение	2-й	27,65	0,033	157,000
	3-й	19,28		
8. Просьба/мольба	2-й	27,58	0,036	158,500
	3-й	19,34		
10. Преувеличение своих достижений	2-й	26,63	0,097	177,500
	3-й	20,10		

Целью второго этапа исследования явилось выявление взаимосвязей между тактиками самопрезентации и мотивацией достижения успеха и избегания неудач.

Для корреляционного анализа был применен непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена, поскольку распределение в изучаемых группах (курсах) отличается от нормального вида.

Анализ рассмотрения полученных межкорреляционных связей показал, что в совокупности у студентов первого, второго и третьего курсов получилось 53 корреляционные связи, из них 10 положительных (прямых) значимых корреляционных связей, 42 положительных (прямых) высокосignификантных корреляционных связей и 1 отрицательная (обратная) значимая корреляционная связь. Данные результаты закономерны, потому что методика, в которую входят тактики и стратегии самопрезентации, измеряет феномены, близкие между собой (самопринижение, запугивание, уклонение и др.).

Одна отрицательная (обратная) значимая взаимосвязь приходится на тактику самопрезентации «Препятствование самому себе», которая взаимосвязана с мотивацией успеха и боязни неудач ($p < 0,05$; $r = -0,326$) (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционный анализ Спирмена особенностей тактик и стратегий самопрезентации и мотивации успеха и избегания неудач у студентов 1-3-го курсов

Переменная	Положительная взаимосвязь / коэффициент корреляции	Отрицательная взаимосвязь / коэффициент корреляции
4. Препятствование самому себе	Уклонение / 0,656**	Мотивация успеха и боязни неудачи / -0,326*
	Аттрактивное поведение / 0,289*	
	Самовозвышение / 0,265*	

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Наибольшее количество значимых и высокосignимых взаимосвязей (12 положительных) приходится на такую стратегию самопрезентации личности, как «Аттрактивное поведение». Данная стратегия взаимосвязана со следующими тактиками: оправдание с отрицанием ответственности ($r = 0,546$), оправдание с принятием ответственности ($r = 0,529$), отречение ($r = 0,370$), препятствование самому себе ($r = 0,289$), извинение ($r = 0,430$), желание/старание понравиться ($r = 0,780$), запугивание ($r = 0,331$), просьба/мольба ($r = 0,524$), сообщение о своих достижениях ($r = 0,694$), преувеличение своих достижений ($r = 0,670$), негативная оценка других ($r = 0,386$), пример для подражания ($r = 0,862$). Можно предположить, что это происходит в связи с тем, что большая часть студентов имеет разные тактики самопрезентации, которые проявляются в различных межличностных отношениях: учебных, семейных, рабочих, близких, дружеских и т. д.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что мотивация успеха и боязни неудач не оказывает решающего влияния на выбор тактик и стратегий самопрезентации среди студентов вузов.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования полученных результатов в последующей разработке проблематики формирования тактик самопрезентации у студентов. В дальнейшем исследование будет продолжено в рамках изучения особенностей общения и тактик самопрезентации, выявления их возможных взаимосвязей.

Список источников

1. Марьясова Е. П., Свердлова Н. А. Стратегия самопрезентации в реализации агональных отношений в письменной научной иноязычной коммуникации // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 2 (33). С. 135–141. http://dx.doi.org/10.20323/2499_9679_2023_2_33_135.
2. Пикулева О. А. Социальная психология самопрезентации личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 45 с.
3. Луговская М. Ю. Теоретический анализ разработки проблемы обучения самопрезентации в исследованиях отечественных ученых // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1752–1755. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19884>.
4. Schlenker B. Self-presentation Handbook of self and identity / ed. M. Leary, J. P. Tangney. 2nd ed. New York; London: The Guilford Press, 2012. P. 542–570.
5. Jones E. E., Pittman T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological Perspectives on the Self / ed. J. Suls. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1982. Vol. 1. P. 231–261.
6. Schütz A. Self-presentational tactics of talk-show guests: A comparison of politicians, experts, and entertainers // Journal of Applied Social Psychology. 1997. Vol. 27, iss. 21. P. 1941–1952. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1997.tb01633.x>.
7. Михайлова Е. В. Обучение самопрезентации: учебное пособие. 2-е изд. М.: Изд-во Гос. ун-та – Высш. шк. экономики, 2007. 167 с.
8. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 713 с.

10. Дрожалкин В. А. Понимание мотивации как побудителя человеческой активности // Молодой ученый. 2015. № 8 (88). С. 848–850. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17411/>.

11. Development of a self-presentation tactics scale / S.-J. Lee [et al.] // Personality and Individual Differences. 1999. Vol. 26. P. 701–722. URL: <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/38949.pdf>.

12. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 255 с.

13. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 4-е изд., стер. СПб.: Речь, 2012. 392 с.

14. Шмелев А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: Маска, 2013. 687 с.

15. Коновалов А. А., Шаров А. А. Анализ интеркорреляций компетентностных дефицитов педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 2 (10). С. 9–26. <http://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-9-26>.

16. Шаров А. А., Коновалов А. А. Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 5. С. 7–21. <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01>.

Статья поступила в редакцию 13.06.2023; одобрена после рецензирования 21.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.

The article was submitted 13.06.2023; approved after reviewing 21.09.2023; accepted for publication 30.09.2023.

СЛОВО ЮБИЛЯРУ: ИНТЕРВЬЮ С Э. Ф. ЗЕЕРОМ



Эвальд Фридрихович Зеер

Член-корреспондент
Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор

Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия

Зеер Эвальд Фридрихович – заслуженный деятель науки Российской Федерации, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, основатель научной школы, исследующей целостный и непрерывный процесс становления личности в профессионально-образовательном пространстве в единстве его психологических и педагогических составляющих. Основная проблематика исследований – психология профессионального становления человека (периодизация профессионального развития, профессионально обусловленные деструкции, психотехнологии социально-профессиональных достижений), проблемы развивающего профессионального образования.

– Здравствуйте, уважаемый Эвальд Фридрихович!

Редакция научного журнала «ИНСАЙТ» поздравляет Вас с восьмидесяти пятилетием.

Ваш жизненный путь является ярким примером успешного профессионального и личностного развития: Ваша научная школа, Ваши научные проекты, Ваши книги, Ваши аспиранты и докторанты, Ваши научные награды и звания – все это прекрасные грани Вашего таланта и транспрофессионализма!

Присущая Вам энергия, научная интуиция, умение работать, ставить и решать сложнейшие задачи служат примером, который воодушевляет, заставляет поверить в собственные силы Ваших учеников, коллег и близких.

Мы верим, что еще долгие годы Вы будете радовать нас новыми открытиями, смелыми, нестандартными решениями и интересными работами! Искренне желаем Вам и дальше сохранять молодость души, неугасающий интерес к жизни, добра и благополучия! Здоровья Вам и долгих лет жизни!

– Журнал ориентирован прежде всего на молодых ученых, и мы хотели бы, чтобы Вы рассказали о своих первых шагах в науке. Как Вы пришли в науку?

– Начал я свое обучение в Нижнетагильском педагогическом институте, на инженерно-педагогическом факультете. Были такие факультеты в пяти-шести педагогических вузах страны. Они готовили преподавателей общетехнических дисциплин и труда.

В нашем институте работал кандидат психологических наук Абрам Семенович Новомейский, он исследовал кожно-оптическую чувствительность людей. Дело в том, что в Тагиле в это время обнаружилась женщина, которая обладала вот такими сенсорными способностями («феномен Розы Кулешовой»). Абрам Семенович немного работал с ней, но в основном он исследовал кожно-оптическую чувствительность студентов художественно-графического факультета. Ему нужны были измерительные вспомогательные средства и помощник, и он привлек меня к этой работе. Поэтому в психологию я вошел под руководством Абрама Семеновича Новомейского.

– Когда это было?

– Это было в начале 1960-х гг. Затем после завершения обучения на инженерно-педагогическом факультете в Нижнетагильском институте я был оставлен на кафедре общетехнических дисциплин в качестве ассистента. Потом я работал старшим преподавателем, а после трех лет я поступил в целевую аспирантуру Академии педагогических наук СССР в Москве, где я занимался исследованием психологии технического мышления, психологии решения конструкторских задач. И тогда же я познакомился с Евгением Александровичем Климовым, который в то время заведовал кафедрой инженерной психологии и психологии труда на факультете психологии. А я, будучи аспирантом, молодым начинающим исследователем, увлекся ключевыми работами Евгения Александровича в области психологии и труда, а также в области инженерной психологии. В общем-то под его руководством по его рекомендациям я и стал исследовать психологию профессионального становления личности.

– *Расскажите о своей кандидатской диссертации?*

– Кандидатскую диссертацию я защищал в Москве по теме «Решение конструкторских задач на старшей ступени обучения». Тогда у нас были учебно-производственные комбинаты, учебно-производственная деятельность в старших классах, а я занимался этими проблемами.

– *Кто был Вашим научным руководителем?*

– У меня руководителем тогда был доктор психологических наук Товий Васильевич Кудрявцев.

Защитив кандидатскую диссертацию, я приехал в Нижний Тагил. Там я возглавил кафедру общетехнических дисциплин.

А в 1979 г. в Екатеринбурге открыли Свердловский инженерно-педагогический институт, и я переехал сюда. В 1982 г. стал заведовать кафедрой педагогики и психологии (тогда она так называлась).

Отмечу, что самым важным в те годы было развитие технического мышления у обучающихся в профтехшколах и вузах. И вот я стал заниматься проблемами психологии развития технического мышления. Ну а потом я все же вернулся к тому направлению, на которое меня ориентировал Е. А. Климов, – проблемы психологии профессионального становления и развития. Я подготовил и защитил докторскую диссертацию в Ленинградском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (по-моему, он тогда еще был институтом) на тему «Психология профессионального развития личности, психологические особенности развития личности инженерных педагогов». То есть я все время занимался проблемами технического мышления и развития конструкторских способностей. Во многом это было обусловлено тем, что в подростковом возрасте я мечтал стать конструктором и пытался поступить в Уральский политехнический университет на специальность, которая была связана с технической деятельностью. Но тогда по состоянию здоровья, по зрению я не прошел (форма 283, по-моему).

– *Можете вспомнить одну из своих первых научных статей, о чем она была?*

– Первая статья у меня была как раз про «формирование конструкторских умений у учащихся старшекласников». Потом у меня вышла небольшая брошюра по развитию технического мышления уже

у обучающихся в ПТУ. В связи с тем, что я хотел стать инженером-конструктором, но не получилось, я начал заниматься исследованиями в области психологии инженерно-педагогической деятельности, ну и образованием в том числе. Таковы были мои первые шаги в области инженерной психологии и психологии труда в МГУ на факультете психологии под руководством Е. А. Климова, а уже потом я продолжил свою научную деятельность в области исследования проблем деятельности инженера-конструктора в Ленинграде.

– Позвольте задать вопрос про Ваше детство, как проходило Ваше становление и развитие, как на это повлияла Ваша семья?

– В Туруханской средней школе я закончил 10 классов. Туруханск был местом ссылки еще при царе (когда произошло присоединение Прибалтики, Западной Украины, много людей, которые выступали против этого, были сосланы в Туруханск).

В 1952 г. к нам прислали огромную партию политзаключенных. Они уже отсидели в тюрьмах лет по семь или восемь и после освобождения их высылали в Туруханск и другие города на вечное поселение без права переписки. У нас в семье пять лет жил политзаключенный, он был армянином, и когда-то работал в Ленинграде в команде Кирова. После того как он отсидел положенный срок, его сослали к нам в Туруханск. Он занимался моим образованием, общим школьным и художественным воспитанием.

Хочу отметить, что Туруханск в то время благодаря политзаключенным в том числе был очень образованным городом. Жили мы дружно.

– И последний вопрос, что бы Вы пожелали молодым ученым?

– Молодым ученым я бы хотел пожелать настойчивости. А тем, кто занимается психологией, я хотел бы пожелать заняться проблемами нейрпсихологии в образовании. Наше образование оно по сути своей продолжает те научные подходы, которые были заложены еще К. Д. Ушинским 200 лет тому назад. Поэтому нужна кардинальная перестройка всей системы образования на основе современных представлений о деятельности мозга, нейрпсихологии. Мне думается, это очень перспективное направление, и ученых в этой области пока еще мало.

Интервью подготовил
ответственный редактор журнала «ИНСАЙТ»
А. А. Шаров

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Приглашаем Вас и Ваших коллег принять участие в издании очередного номера журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)».

Наш научный журнал принимает материалы для публикации по следующим **направлениям**:

- педагогические науки;
- психология;
- экономические науки.

Статьи должны освещать результаты исследований и (или) практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Каждая статья должна обладать научной новизной.

Содержание статьи должно включать следующие **обязательные элементы**: актуальность (в том числе ответы на вопросы: чем статья будет интересна научному сообществу, какой вклад внесет в науку?), цель и исследовательские вопросы (для обзорных и теоретических статей необходимо сформулировать гипотезу), обзор литературы, методы и подходы к исследованию, полученные результаты и заключение (ответы на поставленные вопросы).

Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих фактических сведений.

Рекомендуется учитывать, что весь материал, поступающий в журнал, проходит рецензирование и проверку на оригинальность.

Статьи предоставляются на русском или английском языках в электронной версии в виде файла формата *MS Word* для *Windows* (*.doc) по электронной почте Insight-rsvpu@mail.ru. Имя файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

Отдельными файлами направляются:

- заявление о публикации статьи и передаче прав на нее, включающее также согласие на обработку персональных данных и использование изображения;
- портретная фотография автора на светлом фоне с хорошим разрешением.

График выхода журнала

Выпуск № 1	Выпуск № 2
Прием материалов: до 31 января	Прием материалов: до 30 апреля
Дата выхода журнала в свет: 10 марта	Дата выхода журнала в свет: 10 июня
Выпуск № 3	Выпуск № 4
Прием материалов: до 15 сентября	Прием материалов: до 31 октября
Дата выхода журнала в свет: 20 октября	Дата выхода журнала в свет: 20 декабря

Публикация материалов осуществляется на **бесплатной** основе.

Требования к статьям, образец заявления, а также дополнительную информацию о журнале можно найти на сайте **EdInsight.ru**.

При написании статьи автор должен руководствоваться ГОСТ Р 7.0.7–2021. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление.

Требования к авторскому оригиналу:

1. Объем статьи должен составлять от 10 до 20 тыс. знаков (с пробелами), включая аннотацию и список литературы.

2. В состав статьи необходимо включать:

- тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия на книгу, статью, спектакль и т. п.);

- УДК;

- doi: 10.17853/2686-8970-202...-...-...;

- название на русском (не более 12 слов) и английском языках.

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко, но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность;

• имя, отчество, фамилию, ученую степень, звание, должность, место работы (название организации) и проживания (город, страну) автора на русском и английском языках, его электронную почту и ORCID;

Образец оформления:

Иван Иванович Иванов

*доктор педагогических наук, профессор,
проректор*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

ivanov@mail.ru,

https://orcid.org/0000-0003-4616-0758

• аннотацию (*abstract*) объемом до 500 п. з. на русском и английском языках. Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации, содержащее структурные части (цель, методология и методы, результаты, научная новизна и практическая значимость);

• ключевые слова (*keywords*) на русском и английском языках. Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, перечень таких слов должен быть точным, полным и одновременно лаконичным (5–7 слов или словосочетаний);

• библиографическую запись для цитирования (*for citation*): дается библиографическое описание статьи.

Образец оформления:

Для цитирования: Иванов И. И., Петров П. П. Перспективы развития педагогического образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 10–20. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

For citation: Ivanov I. I., Petrov P. P. Prospects for the development of pedagogical education // INSIGHT. 2021. № 4 (7). P. 10–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

3. Компоновка текста осуществляется следующим образом: сначала указываются все вышеназванные элементы на русском языке, ниже в таком же порядке – на английском (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

4. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты исследования и обсуждение, заключение). Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком обсуждения проблемы и аргументации.

5. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word* для *Windows* и обязательно иметь заголовки.

6. Рисунки должны иметь подрисовочную подпись. Схемы необходимо создавать в программе *Visio* (если нет такой возможности – набрать в *MS Word*); фотографии следует отсканировать с хорошим разрешением (300 точек на дюйм), предоставить отдельным графическим файлом в форматах *.jpg, *.tif, *.png, графики (диаграммы) подкрепить оригинальным файлом *MS Excel*.

7. Формулы должны быть набраны в программе *MathType* и содержать экспликацию.

8. После основного текста статьи на русском и английском языках указывают следующие элементы издательского оформления: дополнительная информация об авторе (авторах), сведения о вкладе каждого автора, указание об отсутствии или наличии конфликта интересов, детализация такого конфликта, если он имеется (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

9. Список источников должен содержать все цитируемые в тексте работы в порядке цитирования. При ссылке на источник в тексте в квадратных скобках приводится порядковый номер работы по списку источников и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент, например: [1, с. 15]. Список источников формируется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. При повторном обращении к источнику следует использовать тот же порядковый номер. Список источников должен содержать не менее 15 источников, из которых более 50 % работ должны быть опубликованы в последние 5 лет, 30 % – иностранными. При оформлении списка источников названия периодических изданий (журналов) сокращать не рекомендуется. Запрещено цитирование в виде перечисления работ. Каждая ссылка должна быть обоснована контекстом.

Научное издание

Scholarly journal

ИННОВАЦИОННАЯ НАУЧНАЯ СОВРЕМЕННАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАЕКТОРИЯ (ИНСАЙТ)

Научный журнал

Выпуск 3(15)

INSIGHT

Scientific journal

Issue 3(15)

Редакторы: Т. В. Шептунова, Е. В. Суворова, Е. В. Евстигнеева, Н. А. Мезина

Компьютерная верстка: А. В. Кебель, Н. А. Ушенина

Дизайн обложки: С. В. Сидоров

Перевод на английский: Д. А. Ожиганова

Editors: T. V. Sheptunova, E. V. Suvorova, E. V. Evstigneeva, N. A. Mezina

Computer Layout: A. V. KebeL, N. A. Ushenina

Cover Design: S. V. Sidorov

Translation into English: D. A. Ozhiganova

<https://www.EdInsight.ru>

e-mail: insight-rsvpu@mail.ru

Журнал основан в 2020 г.

Journal was founded in 2020

Подписано в печать 9.10.23. Формат 70×108/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 11,5. Уч.-изд. л. 11,7. Тираж 100 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
