

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

7(3) 2021

16+

Сайт журнала:
rpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 7, № 3 2021

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 7, №3 2021

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия

Брюс А., доктор социологии и педагогики иноваций Universal Learning Systems, Ирландия

Волюшина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ермаков С.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры туризма и рекреации Гданьского университета физической культуры и спорта, Польша

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Куниа А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

Либану Жуаз К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Методия, Македония

Минич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никушина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской государственной академии медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейрорепсихологии Университета Тюбингена, Германия

Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Симонович Н.Е., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российской государственной гуманитарной академии, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадаский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia
DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Sergey S. Yermakov, Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of Tourism and Recreation, Gdansk University of Physical Education and Sport, Poland

Irina V. Zapetsotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Muhammed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

André Luiz A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiânia, Goiás, Brazil

José C. Libaneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

Maryann Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizren-Leposavic, Serbia

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of Tübingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvayeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Nikolay E. Simonovich, Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina V. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное

образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher

education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4 /year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Байбородова Л.В., Груздев М.В., Ходырев А.М., Чернявская А.П., Головина И.В., Папуткова Г.А. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях	3	L.V. Bayborodova, M.V. Gruzdev, A.M. Khodyrev, A.P. Chernyavskaya, I.V. Golovina, G.A. Paputkova Prospects of pre-professional pedagogical training of schoolchildren in modern conditions	3
Безусова Т.А. Модель перехода к дуальному педагогическому образованию	14	T.A. Bezusova The model of transition to dual pedagogical education in higher education	14
Гореев А.М. Социокультурная практика как инструмент повышения культурного уровня студентов	25	A.M. Goreev Sociocultural practice as a tool for raising the cultural level of students	25
M. Reichenberg What predicts adult immigrants' engagement in host language training programmes: social class, forms of capital, or academic self-efficacy?	40	M. Reichenberg What predicts adult immigrants' engagement in host language training programmes: social class, forms of capital, or academic self-efficacy?	40
Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе	53	Z.I. Konnova, G.V. Semenova Augmented and virtual reality technologies: innovations in teaching foreign languages at the university	53

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Майданский А.Д. Эволюция психики: предметная деятельность и аффект	68	A.D. Maidansky The evolution of the psyche: object-oriented activity and affect	68
Жмурин И.Е., Корнейчик И.В. Особенности проявления переноса у студентов в учебном процессе	82	I.E. Zhmurin, I.V. Korneichik Features of the manifestation of transfer in students in the educational process	82
Тищенко Н.А., Лучинкина А.И. Особенности корпоративной культуры в организациях малого бизнеса	96	N.A. Tishchenko, A.I. Luchinkina Features of corporate culture in small business organizations	96

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 373.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-1

¹⁾ Байбородова Л.В.* ,

¹⁾ Груздев М.В. 

¹⁾ Ходырев А.М., 

¹⁾ Чернявская А.П. 

²⁾ Головина И.В., 

²⁾ Папуткова Г.А. 

Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях

¹⁾ Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д.108/1, г. Ярославль, 150000, Россия
info@edu.gov.ru*

²⁾ Академия Минпросвещения России,
Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а, г. Москва, 125212, Россия

*Статья поступила 27 апреля 2021; принята 10 сентября 2021;
опубликована 30 сентября 2021*

Аннотация. Важный этап непрерывного педагогического образования – допрофессиональная подготовка обучающихся. *Целью статьи* является определение перспективных идей и направлений развития допрофессиональной педагогической подготовки школьников. *Основные методы исследования* – анализ, систематизация и обобщение данных опроса представителей 87 регионов Российской Федерации, изучения документов, представленных на сайтах общеобразовательных организаций, колледжей и вузов, бесед с педагогами и организаторами педагогических и психолого-педагогических классов и групп. Предлагаются обобщенные результаты исследования о распространенности допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся, передовой опыт деятельности психолого-педагогических классов, объединений на примере ряда регионов России. Выявлен передовой опыт реализации комплексного подхода к подготовке кадров для системы образования, когда реализуются программы «Педагогические классы», организации психолого-педагогической подготовки школьников с привлечением педагогических вузов и колледжей региона, целенаправленной практико-ориентированной подготовки школьников по развитию способностей и умений, необходимых для деятельности в социально-педагогической сфере, обучения старшеклассников по индивидуальным учебным планам с зачетом образовательных результатов, привлечения обучающихся педагогических классов к участию в психолого-педагогических олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства. Определены основные перспективные направления допрофессиональной пе-

педагогической подготовки школьников: обеспечение согласованности целевого, содержательного и организационного компонентов на всех этапах подготовки кадров для сферы образования; разработка нормативной базы с учетом разных моделей психолого-педагогических классов, индивидуализация и персонализация допрофессиональной педагогической подготовки школьников; развитие взаимодействия образовательных и профессиональных организаций; усиление практической направленности деятельности педагогических классов; научно-методическое сопровождение допрофессиональной подготовки; стимулирование профессионального развития педагогических кадров, работающих в педагогических и психолого-педагогических классах.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс; допрофессиональная педагогическая подготовка, общеобразовательные организации; профессиональные организации; направления развития профессионального педагогического образования.

Финансирование: «Государственное задание Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006).

Информация для цитирования: Байбородова Л.В., Груздев М.В., Ходырев А.М., Чернявская А.П., Головина И.В., Папуткова Г.А. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 3-13. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-1.

¹⁾ L.V. Bayborodova* 

¹⁾ M.V. Gruzdev, 

¹⁾ Al. M. Khodyrev, 

¹⁾ A.P. Chernyavskaya, 

²⁾ I.V. Golovina, 

²⁾ G.A. Paputkova 

Prospects of pre-professional pedagogical training of schoolchildren in modern conditions

¹⁾ Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University
108/1 Republicanstraya Str., Yaroslavl, 150000, Russia
info@edu.gov.ru*

²⁾ Academy of the Ministry of Education and Science of Russia,
bld. 8, 2a Golovinskoe Highway, Moscow, 125212, Russia

*Received on April 27, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. The purpose of the article is to identify some promising ideas and directions for the development of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. The main research methods are analysis, systematization and generalization of survey data

from representatives of 87 regions of the Russian Federation, study of documents presented on the websites of educational organizations, colleges and universities, conversations with teachers and organizers of pedagogical and psychological-pedagogical classes and groups. The advanced experience of using an integrated approach to training personnel for the education system is revealed: implementation of the Pedagogical Classes Program; organization of psychological and pedagogical training of schoolchildren with the involvement of pedagogical universities and colleges in the region; development of student's skills and abilities necessary for activities in the social and pedagogical sphere; training high school students according to the individual curriculum; attracting learners of pedagogical classes to participate in psychological and pedagogical olympiads and competitions of professional skills. The main promising directions of pre-professional pedagogical training of schoolchildren are determined: consistency of the target, content and organizational components at all stages of training for the education sector; development of a regulatory framework taking into account different models of psychological and pedagogical classes; development of interaction between educational and professional organizations; stimulating the professional development of personnel working in pedagogical and psychological-pedagogical classes.

Keywords: psychological and pedagogical class; pre-professional pedagogical training; educational organizations; directions of development of professional pedagogical education.

Financing: "State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00077-21-02 for scientific research on the topic "Pre-professional Pedagogical Training of Students in the Continuing Teacher Education System" (registry number 730000F.99.1. BV09AA00006).

Information for citation: L.V. Bayborodova, M.V. Gruzdev, Al. M. Khodyrev, A.P. Chernyavskaya, I.V. Golovina, G.A. Paputkova (2021), "Prospects of pre-professional pedagogical training of schoolchildren in modern conditions", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (3), 3-13, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-1.

Введение (Introduction). Педагогическое образование выдвигается в число важнейших факторов социального развития, меняются его ценностные ориентиры (Ходырев, 2020: 35-36) и содержание, отражающие новые реалии и вызовы современного общества¹. Однако в последние десятилетия наблюдается снижение престижа педагогических профессий среди молодёжи. Значительная часть студентов педагогических колледжей и вузов не планирует связать свою будущую профессиональную деятельность с

образованием (Васильева, 2019). Часть абитуриентов, слабо представляя деятельность педагога, становится случайными студентами в данной сфере профессионального образования. В мире существует большое число стран, в которых профессия педагога относится к одной из престижных и не существует проблемы «удержания» человека в профессии (Данилова, 2018; Brok, Wubbels, Tartwijk, 2018; Choi, Tang, 2009; The Teaching..., 2015).

В этой связи важным этапом подготовки являются профориентационная работа и допрофессиональное педагогическое образование, выявление и развитие

¹ Национальный проект «Образование». 2019. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 23 апреля 2021).

школьников, имеющих склонности к педагогической деятельности (Чернявская, 2017; Brown, 2002).

Очевидно, что нужно проводить целенаправленную работу региональным органам образования, общеобразовательным и профессиональным образовательным организациям по повышению престижа профессии педагога, осознанному выбору обучающимися профессиональной образовательной организации, а также по выстраиванию системы сопровождения профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных организаций (Rojkov et al., 2018).

Для решения указанных проблем необходимы современные концепции, соответствующая нормативная, научно-методическая и учебно-методическая база, которые могут обеспечить качество и результативность допрофессиональной педагогической подготовки школьников (Bayborodova, Cherniavskaia, Serebrennikov, Yudin, 2016). В этой связи важно изучить массовый опыт данного этапа непрерывной подготовки кадров с целью выявления проблем и путей их решения, организационно-педагогических условий и средств, которые могут составить основу для дальнейшего развития профессионального образования.

Целью статьи является определение перспективных идей и направлений развития допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Полученные материалы и выводы будут учтены при разработке концепции, моделей и программ допрофессиональной педагогической подготовки школьников (Байбородова, 2015).

Материалы и методы (Methodology and methods). Группа ученых Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского под руководством авторов статьи организовала сбор информации для изучения опыта допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся, предоставленных 87 регионами Российской Федерации. Были собраны результаты мониторинга этих регионов, материалы сайтов, опыта общеобразовательных организаций, изучены документы и публи-

кации, проведены беседы, фокус-группы с педагогами, участвующими в допрофессиональной педагогической подготовке школьников. Материал статьи подготовлен на основе анализа, систематизации и обобщения данных, полученных с помощью эмпирических методов, что позволило выявить проблемы, которые определили направления поиска идей для развития допрофессиональной подготовки школьников. Более глубокое исследование осуществлялось при анализе передового опыта организации деятельности психолого-педагогических и педагогических классов, созданных в общеобразовательных организациях, педагогических колледжах и вузах различных регионов России.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В целом можно отметить, что о наличии психолого-педагогических классов (ППК), объединений социально-педагогической направленности и их деятельности собрать достаточно полную и точную информацию весьма сложно в связи с тем, что большая часть цифровых данных не всегда подтверждается нормативными документами, учебными планами. Кроме того, при выборочной проверке мы установили, что ряд регионов не дали информацию о наличии педагогических классов (групп, объединений школьников психолого-педагогической или социально-педагогической направленности), так как сегодня они создаются на базе педагогических и других вузов, о чем не всегда информированы департаменты образования регионов. Поэтому нами проведен более глубокий анализ проблемы в ряде регионов и образовательных организаций, где имеется передовой опыт организации деятельности психолого-педагогических и педагогических классов, который позволил сделать обобщенные выводы и определить перспективы развития данного этапа профессиональной подготовки педагогических кадров.

Изучение проблемы показало, что в целом по стране в 4% образовательных организаций реализуются программы допрофессиональной педагогической подготовки

в различных формах: педагогические или психолого-педагогические классы на базе одной общеобразовательной организации, «сетевые» или «распределенные» на базе нескольких образовательных организаций общего образования, онлайн-классы. Также реализуются программы дополнительного образования детей, направленные на допрофессиональную педагогическую подготовку, в рамках одной или нескольких образовательных организаций как общего, так и дополнительного образования.

Наиболее благоприятная ситуация по количеству образовательных организаций, реализующих программы допрофессиональной педагогической подготовки, по организации деятельности педагогических классов (групп, объединений) сложилась в Дальневосточном и Южном федеральных округах. Также зафиксирован оригинальный опыт в ряде регионов и образовательных организаций, изучение которого позволило определить ряд **перспективных идей** развития допрофессиональной педагогической подготовки, в частности:

1) имеется опыт комплексного подхода к подготовке кадров для системы образования, когда реализуются программы профильной подготовки и профильного обучения «Педагогические классы», которые рассматриваются как один из этапов непрерывной и планомерной подготовки педагогических кадров. Так, например, в Республике Северная Осетия-Алания с 2018 года внедряется проект «Подготовка кадров для системы образования» (приказ Министерства образования и науки Республики Северная Осетия – Алания от 14 декабря 2018 года №1108), показывающий возможности обеспечения преемственности и непрерывности между уровнями подготовки педагогов, включение допрофессиональной подготовки в эту систему (Голикова, Ракова, Зак, 2018);

2) в Уральском государственном педагогическом университете в составе педагогического кластера Свердловской области с 2020 г. на базе МАОУ СШ №166 г. Екате-

ринбурга² организована психолого-педагогическая подготовка школьников с привлечением педагогических вузов и колледжей региона, предлагается программа авторских программ: «Введение в профессиональную деятельность педагога» (Дорохова, Верхотурова, 2020), «Я – лидер: стратегии успеха» (Герасименко, 2020), «Основы межкультурной коммуникации» (Казакова, 2020);

3) ярким примером использования современных форм и методов обучения в процессе психолого-педагогической подготовки (метод проектов, смешанное обучение, развитие критического мышления, обучение в сообществе, дискуссии, геймификация и др.) является «Педагогический предуниверсарий» и сетевой педагогический класс Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, основанный на принципе погружения, когда ученики школы становятся равноправными участниками студенческой жизни, преподаватели университета проводят для них лекции, тренинги, мастер-классы, консультации, общекультурные мероприятия;

4) организация психолого-педагогической подготовки школьников на основе цифровых ресурсов и платформ осуществляется в рамках сетевого образовательного проекта Томского государственного педагогического университета «Открытый педагогический класс», участниками которого являются учащиеся 8-11 классов г. Томска и Томской области, где успешно решается задача перехода от системы массового образования к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности;

5) развитие онлайн подготовки, разработка и использование цифровых образовательных платформ и ресурсов успешно организуется в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете

² Педагогические классы. 2020. URL: <https://uspu.ru/projects/pedagogicheskie-klassy/doc/> (дата обращения: 19 марта 2021)

те, на базе которого реализуется онлайн педагогический класс;

6) обучение по индивидуальным учебным планам с зачетом результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ и программ профессионального обучения, реализуемых в том числе в сетевой форме, осуществляется в Ярославской области, где 11 образовательных организаций: 6 общеобразовательных школ, 2 организации дополнительного образования детей (муниципальная и государственная), 2 организации СПО и Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, приняли участие в реализации трёх дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ социально-педагогической направленности, программ внеурочной деятельности, элективных курсов, проектного обучения (Логинова, 2020);

7) целенаправленная практико-ориентированная подготовка по развитию способностей и умений, необходимых для деятельности в социально-педагогической сфере, организуется на базе СОШ № 28 им. А.А. Суркова г. Рыбинска Ярославской области, где действует педагогический класс для учащихся 10-11 классов, в котором уже на протяжении нескольких лет обучаются ученики из других школ города, старшеклассники проходят педагогическую практику на базе детского сада, участвуют в организации воспитательного процесса на основе Положения о помощнике классного руководителя, образовательного процесса в начальной школе, летнего школьного оздоровительного лагеря (Шальнова, Виноградова, Скоробогатова, 2017);

8) активно развивается олимпиадное движение по педагогике и психологии во многих регионах России (Байбородова, Белкина, 2015), проводятся конкурсы профессионального мастерства, имеется опыт обучения по общеразвивающей программе «Кембри Джуниор», когда впервые в России школьникам г. Ростова было предложено принять участие в демонстрационном экзамене по стандартам World Skills Russia по компетенции «Дошкольное воспитание»,

который предусматривал выполнение заданий двух модулей: демонстрацию умения разрабатывать и проводить фрагмент интегрированного занятия по развитию речи с включением дидактической игры на ИКТ оборудовании и разработку познавательно-творческого проекта совместно с детьми, родителями и воспитателем, а также презентацию продукта проектной деятельности на родительском собрании с использованием мультимедийной презентации. В ходе подготовки и проведения экзамена школьники продемонстрировали высокий уровень сформированности предпрофессиональных навыков в сфере дошкольного образования, зафиксированный в Skills-паспорте участника, а также нацеленность на результат, заинтересованность и стрессоустойчивость.

Мы остановились только на некоторых фрагментах разнопланового опыта допрофессиональной педагогической подготовки школьников, который подтверждает жизнеспособность различных моделей и вариантов организации педагогических и психолого-педагогических классов, осознание важности данного этапа подготовки кадров во многих регионах России, стремление различных организаций находить новые и современные решения этой проблемы.

На основе анализа и обобщения опыта деятельности образовательных и профессиональных организаций определены перспективы и пути развития допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников должна стать **важным звеном в системе непрерывного педагогического образования**, чтобы обеспечить согласованность ценностно-целевого, содержательного и организационного компонентов подготовки кадров для сферы образования. Для этого необходимо следующее:

– сопряжение образовательных результатов различных уровней непрерывного педагогического образования, в том числе с результатами обучения учащихся психолого-педагогических и педагогических классов;

– учет аксиологической базы школьников и развитие их ценностных представлений о педагогической профессии (Slater, 2013; Vermunt, 2016);

– включение педагогических и психолого-педагогических классов в систему непрерывной социально-педагогической подготовки на основе взаимодействия их с вузами и педагогическими колледжами региона; организацию наставничества «студент – обучающийся», «старший обучающийся – младший обучающийся» и др.;

– обеспечение преемственности содержания обучения старшеклассников в общеобразовательных и профессиональных организациях;

– определение льгот для выпускников психолого-педагогических классов при поступлении в вуз или колледж на соответствующие направления подготовки, расширение линейки инструментов отбора в вузы и колледжи за счёт учёта в качестве индивидуальных достижений обучающихся результатов обучения по профильным образовательным программам, реализованным с участием образовательных организаций среднего и высшего педагогического образования;

– оценка достигнутых результатов с использованием современных процедур оценки базового уровня профессиональных результатов, таких, например, как демонстрационный экзамен для юниоров по стандартам World Skills Russia.

Особое внимание следует обратить на ценности и согласованность содержания психолого-педагогической подготовки старшеклассников, *развитие у обучающихся педагогических классов ценностно-смысловой сферы* (Czerniawski, 2009; Elton-Chalcraft, Lander, Revell, Warner, Whitworth, 2017), ориентированной на работу в педагогических социэкономических профессиях. В этой связи важно предусмотреть следующее:

– формирование мотивации обучающихся на овладение профессиями психолого-педагогической и социально-педагогической направленности через про-

грамму воспитательной работы на уровне основного общего образования (5-9 классы);

– раннее выявление педагогической одаренности, разработку мониторинга развития педагогической направленности школьников, программы сопровождения педагогически одаренных детей;

– определение содержания обучения в педагогических классах, исходя из основных содержательных и аксиологических идей, исключающих дублирование содержания обучения в вузе;

– организацию профориентационных, лично и социально значимых образовательных событий.

Образовательные организации испытывают трудности в связи с недостаточным **нормативным обеспечением** допрофессиональной педагогической подготовки. В частности, было бы важно включить в учебные планы дополнительный профиль социально-педагогической направленности, что обеспечило бы комплексный и целенаправленный процесс допрофессиональной педагогической подготовки. В настоящее время предусмотрено включение лишь незначительного числа часов в психолого-педагогические дисциплины в рамках освоения профилей. В ряде регионов в допрофессиональной педагогической подготовке участвуют организации дополнительного образования, однако, нормативных документов, которые бы определяли достижения учащихся при реализации программ дополнительного образования нами не обнаружено.

Психолого-педагогические классы стремятся взаимодействовать с педагогическими колледжами и вузами, организациями дополнительного образования, однако возникает ряд проблем из-за отсутствия соответствующей нормативной базы, в том числе примерных типовых положений по организации психолого-педагогических классов (групп) на всех уровнях, от федерального до уровня образовательной организации, предусматривающих разные формы организации взаимодействия между образовательными организациями общего, дополнительного, высшего и среднего профессионально-

го образования; в сетевой форме; на основе цифровых образовательных платформ и др.

Психолого-педагогический класс может стать важным компонентом образовательной системы организации и взять на себя выполнение воспитательных и организаторских функций, тем самым существенно влияя на развитие личностных качеств старшеклассников, их метапредметных компетенций, важных для дальнейшей профессиональной деятельности в сфере образования.

Общеобразовательные организации разрабатывают программы воспитания. В этой связи необходимо определить место, функции допрофессиональной педагогической подготовки школьников в этой программе, рассмотреть способы **интеграции психолого-педагогических классов в образовательную систему организаций**.

Современное образование строится на основе **индивидуализации и персонализации**. Реализация этой идеи особенно важна для допрофессиональной педагогической подготовки школьников, которые имеют индивидуальные профессиональные намерения, разные образовательные достижения и способности к педагогической деятельности, различные интересы к предметной подготовке, особые социальные условия и др. Безусловно, нужно предоставить возможность каждому обучающемуся двигаться своим путем к намеченным целям. Для этого целесообразно обеспечить:

- проектирование индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, в результате которого создаются индивидуальные учебные планы, программы, маршруты, система зачета образовательных результатов;

- разработку примерных программ обучения в психолого-педагогических классах, включающих инвариантную и вариативную части;

- выбор школьниками видов и форм учебной и внеучебной деятельности, в том числе имеющих социально-педагогическую направленность;

- использование потенциала дополнительного образования детей как вида образования, необременённого государственными требованиями к образовательным результатам и доступного образовательным организациям разных уровней, в качестве пространства для реализации обучающихся и интеграции усилий субъектов деятельности психолого-педагогических классов.

Развитие допрофессиональной педагогической подготовки связано с интеграцией и конвергенцией ресурсов всех субъектов, заинтересованных и участвующих в организации педагогического образования, что предполагает, прежде всего, **взаимодействие образовательных организаций**, реализующих допрофессиональную педагогическую подготовку на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Это означает:

- создание федерального и региональных педагогических сообществ координаторов деятельности психолого-педагогических классов, банков данных лучших практик выявления и сопровождения педагогически одарённых школьников;

- развитие форм межрегионального сотрудничества и взаимодействия образовательных организаций, осуществляющих допрофессиональную психолого-педагогическую подготовку обучающихся образовательных организаций и взаимодействия самих обучающихся: тематические смены, конкурсы, олимпиады, конференции, совместные проекты, стажировки и др.;

- разработку программ детских оздоровительных профильных лагерей (городских и загородных) социально-педагогической направленности.

Принципиальным отличием допрофессиональной подготовки школьников от других этапов системы педагогического образования является ее ярко выраженная **практическая направленность**, позволяющая раскрыть ресурсы и склонности обучающихся, развить актуальные для будущих педагогов компетенции. Особенно важно обеспечить активную деятельность старшеклассников при обсуждении и разработке

перспективных проблем обучения и воспитания. Этому будут способствовать: включение в примерные программы разделов и тем, предусматривающих развитие компетенций 4К, мягких умений; организация системы профессиональных проб; приобщение старшеклассников к деятельности в качестве помощников вожатых и классных руководителей, разработка и реализация социально-педагогических проектов; организация практики в образовательных организациях и др.

Анализ массового опыта допрофессиональной педагогической подготовки показал разрозненность и противоречивость подходов к содержанию и организации деятельности педагогических и психолого-педагогических классов (групп). В этой связи назрела потребность в **научно-методическом сопровождении** решения указанной проблемы на федеральном и региональном уровнях, что предполагает:

- создание концепции и моделей психолого-педагогических классов;
- разработку примерных программ допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся;
- издание методических указаний по реализации программ обучения в психолого-педагогических классах;
- разработку моделей индивидуальных программ развития учащихся ППК, рабочих тетрадей по самообразованию и саморазвитию и др.

Совершенствование допрофессиональной педагогической подготовки школьников невозможно осуществить без обеспечения **профессионального развития педагогических кадров**. В этом случае особенно важно формировать у педагогов, работающих в педагогических и психолого-педагогических классах, **тьюторскую** компетентность, чтобы школьники имели образец новых отношений педагога и обучающихся. Личный опыт обучения на основе партнерства и тьюторства обеспечит освоение школьниками современных представлений о педагогическом взаимодействии и сопровождении, демократических отношениях

взрослых и детей. Решение данной проблемы предусматривает:

– принятие сотрудниками организации идеи тьюторства как особой педагогической культуры и практики индивидуализации, формирование у них новых мировоззренческих установок на образование с позиций интересов обучающегося;

– освоение и использование педагогами человеко-ориентированных (субъектно-ориентированных, личностно-ориентированных, индивидуально-ориентированных) технологий организации образовательной деятельности школьников, технологии тьюторского сопровождения обучающегося;

– выявление и подготовку педагогов, способных освоить и реализовать тьюторские функции во взаимодействии с обучающимися, их семьями;

– разработку нормативных и методических материалов по реализации тьюторского сопровождения деятельности школьников и детского коллектива.

В массовой практике образования, педагогическом сообществе нужно активно распространять и осваивать концептуальные идеи, принципы и способы тьюторской деятельности. Для формирования нового педагогического мышления педагогов, овладения современными технологиями в условиях цифровизации образования необходимо следующее:

– разработка и реализация программ повышения квалификации педагогов и специалистов, участвующих в деятельности психолого-педагогических классов;

– широкое привлечение к допрофессиональной педагогической подготовке преподавателей педагогических вузов и колледжей, лучших студентов старших курсов, организация педагогической практики лучших студентов на базе педагогических классов;

– проведение курсов повышения квалификации кадров, участвующих в организации допрофессиональной педагогической подготовки;

– создание общественных организаций, объединений педагогов психолого-

педагогических классов на федеральном и региональном уровнях.

Очевидно, что эффективность решения рассматриваемой в данной статье проблемы обеспечивается систематическим **информационным сопровождением деятельности педагогических и психолого-педагогических классов** на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и в самих образовательных организациях, использованием цифровых образовательных ресурсов и платформ в допрофессиональной педагогической подготовке школьников.

Заключение (Conclusions). Проблема качества подготовки педагогических кадров зависит от объединения усилий всех субъектов и структур регионального и федерального уровня, причастных к обеспечению непрерывного педагогического образования, важный этап которого – допрофессиональная педагогическая подготовка школьников, которая является одной из целевых функций общеобразовательных и профессиональных организаций. При этом важно не только формировать у обучающихся готовность к профессиональному самоопределению на социально-педагогические профессии, но и ценностно-смысловые ориентиры, социальную компетентность.

Деятельность психолого-педагогических классов должна быть направлена на педагогизацию социальной и образовательной среды, внести в нее новые элементы и связи с учетом перспектив общественного развития и запроса субъектов образовательных отношений. Для этого обучающихся психолого-педагогических классов целесообразно приобщать к проектированию и реализации социальных и образовательных программ организации, региона, страны, нацеленных на осуществление национального проекта «Образование». Допрофессиональная педагогическая подготовка должна стать базой рождения и реализации перспективных социальных и социально-педагогических инициатив, опережающих время, актуализирующих запросы будущего поколения обучающихся и их родителей.

Список литературы

Байбородова Л.В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. 2015. №5. С. 92-99.

Байбородова Л.В., Белкина В.В. Педагогическая олимпиада школьников: история, современность, будущее. Редакционно-издательский отдел ЯГПУ, Издательство «Канцлер». 2015. 162 с.

Васильева О.Ю. Выступление на Совете при Президенте РФ по русскому языку. 2019. URL: <https://news.rambler.ru/community/43104467-putin-provodit-zasedanie-soveta-po-russkomu-yazyku-v-moskve> (дата обращения: 05.03.2021).

Герасименко Ю.А. Примерная программа по дисциплине «Я лидер: стратегии развития». 2020. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/d0a/d0aec1d479ed1d2ab42fddba6573d4a1.pdf> (дата обращения: 19.03.2021).

Голикова Т.А., Ракова М.Н., Зак Е.М. Муниципальный проект «Успех каждого ребенка» (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). М.: Проспект. 2018. 415 с.

Данилова Л.Н. Образовательное лидерство Сингапура как социокультурный феномен // Ярославский педагогический вестник. 2018. №3. С. 55-62.

Дорохова Т.С., Верхотурова Ю.А. Примерная программа по дисциплине «Введение в профессиональную деятельность педагогов». 2020. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/6df/6df5108d565bcbac23979fcf6bebecde.pdf> (дата обращения: 19.03.2021).

Казакова О.П. Рабочая учебная программа по дисциплине «Основы межкультурной коммуникации». 2020. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/88f/88fe5d5096f0ad239b3bf726ec43ea34.pdf> (дата обращения: 19.03.2021).

Логинова А.Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6 (85). С. 287-289.

Ходырев А.М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2020. №2 (113). С. 34-40.

Чернявская А.П. Психологические предпосылки развития профессиональной зрелости старшеклассников // Ярославский педагогический вестник. 2017. №3. С. 166-169.

Шальнова О.Н., Виноградова М.Ю., Ско-робогатова С.Г. Организация допрофессиональной педагогической подготовки школьников в условиях сетевого взаимодействия. Под ред. Л.В. Байбородовой. Издательство «Канцлер». 2017. 43 с.

Arthur J., Davison J., Lewis M. Professional Values and Practice: Achieving the Standards for QTS. Oxford: Routledge-Falmer. 2005. 192 p.

Bayborodova L.V., Cherniavskaia A.P., Serebrennikov L.N., Yudin V.V. Project of individual learning activity for future teachers. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Conference proceedings. 2016. P. 789-796.

Brok P.D., Wubbels T., Tartwijk J.V. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands // Teachers and Teaching. 2017. Vol. 23 (8). P. 881-895. DOI: 10.1080/13540602.2017.1360859.

Brown D. Career choice and development. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publ. 2002. 534 p.

Choi P.L., Tang S.Y.F. Teacher commitment trends: cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007 // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25 (5). P. 767-777. DOI: 10.1016/j.tate.2009.01.005.

Czerniawski G. Positioning the values of early career teachers in Norway, Germany and England // European Journal of Education. 2009. Vol. 44 (3). P. 421-440. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2009.01391.x.

Elton-Chalcraft S., Lander V., Revell L., Warner D., Whitworth L. To promote or not to promote Fundamental British values? Teachers' Standards, diversity and teacher education // British Educational Research Journal. 2017. Vol. 43 (1). P. 29-48. DOI: 10.1002/berj.3253.

Rojkov M.I., Bayborodova L.V., Belkina V.V., Chernyavskaya A.P., Serebrennikov L.N. Students' self-development: the socio-pedagogical concept // 5th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts sgem. Conference proceedings. 2018. P. 693-702.

Slater R. The Values of American Teachers: How Teachers' Values Help Stabilize Unsteady Democracy. Plymouth: R&L Education. 2014. 138 p.

The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. 138 p.

Vermunt J. Secondary student teacher's personal and professional values, and the teaching as inquiry framework // New Zealand Journal of Teachers' Work. 2016 13(1). P. 39-60.

References

Bayborodova, L.V. (2015), "Conceptual foundations and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren", *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Psikhologo-pedagogicheskie nauki: nauchny zhurnal*, 5, 92-99. (In Russia).

Bayborodova, L.V. and Belkina, V.V. (2015), *Pedagogicheskaya olimpiada shkol'nikov: istoriya, sovremennost', budushchee* [Pedagogical Olympiad of schoolchildren: history, modernity, future]. Yaroslavl, Kantsler, Russia.

Vasil'eva, O.Yu. (2019), *Vystuplenie na Sovete pri Prezidente RF po russkomu yazyku* [Speech at the Russian Language Council under the President of the Russian Federation]. URL: <https://news.rambler.ru/community/43104467-putin-provodit-zasedanie-soveta-po-russkomu-yazyku-v-moskve> (Accessed 05 March 2021).

Gerasimenko, Yu.A. (2020), *Primernaya programma po distsipline "Yalider: strategii razvitiya"* [Sample program for the discipline "I am a Leader: Development Strategies"]. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/d0a/d0aec1d479ed1d2ab42fddba6573d4a1.pdf> (Accessed 19 March 2021).

Golikova, T.A., Rakova, M.N. and Zak, E.M. (2018), *Munitsipal'ny proekt "Uspekh kazhdogo rebenka"* [Municipal project "Success of every child"], Moskva, Prospekt, Russia.

Danilova, L.N. (2018), "Singapore's educational leadership as a sociocultural phenomenon", *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 3, 55-62. (In Russia).

Dorokhova, T.S. and Verkhoturova, Yu.A. (2020), *Primernaya programma po distsipline "Vvedenie v professional'nuyu deyatel'nost' pedagogov"* [Sample program for the discipline "Introduction to the professional activity of teachers"]. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/6df/6df5108d565bcbac23979fcf6bebecde.pdf> (Accessed 19 March 2021).

Kazakova, O.P. (2020), *Rabochaya uchebnaya programma po distsipline "Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii"* [curriculum of the discipline "Fundamentals of intercultural communication"]. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/6df/6df5108d565bcbac23979fcf6bebecde.pdf>

uspu.ru/upload/medialibrary/88f/88fe5d5096f0ad239b3bf726ec43ea34.pdf (Accessed 19 March 2021).

Loginova, A.N. (2020), "Pedagogization of actual social practices as a modern tool of pre-professional pedagogical training", *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6, 287-289. (In Russia).

Khodyrev, A.M. (2020), "The problem of studying the values of pedagogical activity", *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2, 34-40. (In Russia).

Chernyavskaya, A.P. (2017), "Psychological prerequisites for the development of professional maturity of high school students", *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 3, 166-169. (In Russia).

Shal'nova, O.N., Vinogradova, M.Yu. and Skorobogatova, S.G. (2017), *Organizatsiya doprofessional'noy pedagogicheskoy podgotovki shkol'nikov v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya* [Organization of pre-professional pedagogical training of schoolchildren in the conditions of network interaction]. Pod red. L.V. Bayborodovoy. Yaroslavl, Kantsler, Russia.

Arthur, J., Davison, J. and Lewis, M. (2005), *Professional Values and Practice: Achieving the Standards for QTS*. Oxford: Routledge-Falmer.

Bayborodova, L.V., Cherniavskaia, A.P., Serebrennikov, L.N. and Yudin, V.V. (2016), Project of individual learning activity for future teachers. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Conference proceedings, 789-796.

Brok, P.D., Wubbels, T., Tartwijk, J.V. (2018), Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 8, 881-895.

Brown, D. (2002), *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publ., 534.

Choi, P.L. and Tang, S.Y.F. (2009), Teacher commitment trends: cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 5, 767-777.

Czerniawski, G. (2009), Positioning the values of early career teachers in Norway, Germany and England. *European Journal of Education*. 44, 421-440.

Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D. and Whitworth, L. (2017), To promote or not to promote Fundamental British values? Teachers' Standards, diversity and teacher education. *British Educational Research Journal*. 43, 29-48.

Rojkov, M.I., Bayborodova, L.V., Belkina, V.V., Chernyavskaya, A.P. and Serebrennikov,

L.N. (2018), Students' self-development: the socio-pedagogical concept. 5th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts sgem. Conference proceedings, 693-702.

Slater, R. (2013), *The Values of American Teachers: How Teachers' Values Help Stabilize Unsteady Democracy*. Plymouth: R&L Education, 138.

The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. (2015), Luxembourg: Publications Office of the European Union, 138.

Vermunt, J. (2016), Secondary student teacher's personal and professional values, and the teaching as inquiry framework. *New Zealand Journal of Teachers' Work*. 13, 39-60.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Чернявская Анна Павловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Головина Инна Валентиновна, кандидат химических наук, доцент, начальник отдела научно-исследовательской и проектной деятельности, Академия Минпросвещения России.

Груздев Михаил Вадимович, доктор педагогических наук, доцент, ректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Папуткова Галина Александровна, доктор педагогических наук, доцент, начальник отдела стратегии развития педагогического образования, Академия Минпросвещения России.

Ходырев Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

About the authors:

Lyudmila V. Bayborodova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Technologies, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University.

Anna P. Chernyavskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Technologies, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University.

Inna V. Golovina, Candidate of Sciences (Chemistry), Associate Professor, Head of the Research and Design Department, Academy of the Ministry of Education of Russia.

Mikhail V. Gruzdev, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector of Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University.

Galina Al. Paputkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Strategy for Development of Pedagogical Education, Academy of the Ministry of Education of Russia.

Alexander M. Khodyrev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and History of Pedagogy, Vice-Rector of Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University.

УДК 378.14

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-2

Безусова Т.А. 

Модель перехода к дуальному педагогическому образованию

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Букирева, 15, г. Пермь, 614990, Россия
tabezusova@gmail.com

*Статья поступила 10 октября 2020; принята 10 сентября 2021;
опубликована 30 сентября 2021*

Аннотация. *Введение.* Дуальное образование представляет собой интегративную характеристику системы практико-ориентированного образования. Дуальное обучение предполагает проведение практических занятий на базе организаций-работодателей. Авторы не ставили перед собой цель разработать модель дуального педагогического образования в целом. *Цель статьи* – в изучении опыта и описании модели перехода к дуальному педагогическому образованию через сетевое взаимодействие образовательных организаций разного уровня. *Материалы и методы:* теоретические (анализ научно-методической и нормативно-консультационной литературы, изучение опыта высших образовательных учреждений), эмпирические (наблюдение). *В результате* изучена и теоретически обоснована необходимость введения дуального обучения в высшем образовании; выявлены принципы и требования перехода к дуальному педагогическому образованию; разработаны рекомендации по обновлению содержания рабочих программ с позиции увеличения удельного веса практической деятельности обучающихся в организациях-работодателях. Организация дуального образования предполагает социальное и профессиональное сотрудничество региональных властей, профильных организаций и организации высшего образования. Дуальное образование помимо серьезных структурных изменений в нормативно-правовом поле, в документации, сопровождающей реализацию образовательного процесса, предполагает разработку финансовых механизмов оплаты труда обучающихся. В статье автор не касается финансовой стороны рассматриваемого вопроса, речь идет о модели перехода к дуальности педагогического образования. Содержание методических дисциплин осваивается студентами на базе организации-работодателя. Заключаются договоры о сотрудничестве: с представителем работодателя, обучающимся и организацией высшего образования, в которых обговариваются права и обязанности всех сторон. За каждым обучающимся закрепляется педагог-наставник, который знакомит обучающегося с корпоративной культурой профильной организации, обеспечивает приобретение обучающимся профессиональных навыков, участвует в оценке результатов обучения. *Выводы.* Для организации переходного этапа дуального обучения необходимо пересмотреть содержание практических занятий, определить обязанности педагога-наставника, выстроить систему профориентационной работы со старшеклассниками.

Ключевые слова: дуальное обучение; дуальное образование; сетевое взаимодействие; высшее образование; педагогическое образование.

Информация для цитирования: Безусова Т.А. Модель перехода к дуальному педагогическому образованию // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 14-24. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-2.

T.A. Bezusova 

The model of transition to dual pedagogical education in higher education

Perm State University
15 Bukirev Str., Perm, 614990, Russia
tabezusova@gmail.com

*Received on October 10, 2020; accepted on September 10, 2021;
published on September 30, 2021*

Abstract. *Introduction.* Dual education is an integrative characteristic of practice-oriented education system. Dual education implies practical training on the basis of employing organizations. The authors did not aim to develop a model of dual teacher education as a whole. *The aim of the article* is to study the experience and describe the model of transition to dual pedagogical education through networking of educational organizations of different levels. *Materials and methods:* theoretical (analysis of scientific-methodological and normative-advisory literature, study of experience of higher educational institutions), empirical (observation). *As a result*, the necessity of introducing dual education in higher education was studied and theoretically substantiated; the principles and requirements of transition to dual pedagogical education were identified; the recommendations on updating the content of work programs from the position of increasing the proportion of practical activity of students in employing organizations were developed. The organization of dual education implies social and professional cooperation of regional authorities, specialized organizations and higher education organization. In addition to serious structural changes in the regulatory and legal field, documentation accompanying the implementation of the educational process, dual education implies the development of financial mechanisms of students' remuneration. The author does not touch upon the financial side of the issue in question, it is about the model of transition to the duality of pedagogical education. The content of methodological disciplines is mastered by students on the basis of the employing organization. Cooperation agreements are signed: with the representative of the employer, student and higher education organization, which stipulate the rights and responsibilities of all parties. Each student is assigned a teacher-mentor, who introduces the student to the corporate culture of the profile organization, provides the acquisition of professional skills, participates in the assessment of learning outcomes. *Conclusions.* To organize the transition stage of dual training it is necessary to review the content of practical classes, to determine the responsibilities of a teacher-mentor, to build a system of career guidance work with high school students.

Key words: dual learning; networking; higher education; teacher education.

Information for citation: T.A. Bezusova (2021), "Model of transition to dual pedagogical education in higher education", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (3), 14-24, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-2.

Введение (Introduction). На современном этапе развития системы образования в России нехватка педагогических кадров ощущается особенно остро. Организованная система непрерывного образования (Кошкина, Безусова, 2020) позволяет решить некоторые кадровые проблемы, однако качественного скачка в преподавании дисциплин, а, значит, и в подготовке воспитанников детских садов и обучающихся общеобразовательных учреждений ждать не приходится. Учителя, прошедшие профессиональную переподготовку в новой для них области, далеко не сразу могут на хорошем уровне организовать учебный процесс. Особенно недостаток педагогов ощущается в территориях, которые отдалены от административных и промышленных центров. Наблюдаемая сегодня тенденция может привести к тому, что через несколько лет численность педагогов в образовательных организациях различного уровня сократится еще больше. Образовательные организации, занимающиеся подготовкой педагогических кадров, дошкольные образовательные учреждения и средние общеобразовательные учреждения должны стать партнерами, потому что системные социальные и экономические преобразования возможны только при сотрудничестве всех заинтересованных сторон. В связи с вышесказанным особую значимость приобретает дуальное образование, которое, по нашему мнению, является важнейшим и перспективным направлением подготовки кадров в сфере образования.

Агентство стратегических инициатив совместно с Министерством образования и науки, Министерством экономического развития и другими органами государственной власти Российской Федерации с декабря 2013 года реализует системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». Полученные в рамках реализации проекта данные позволили сделать вывод об эффективности дуальной модели подготовки в рамках среднего про-

фессионального образования. Преемственность дуального образования в высшем образовании становится актуальной в свете разработки Положения о практической подготовке обучающихся¹, в соответствии с которым обучение на базе профессионального учреждения становится неотъемлемой частью учебных занятий, практик. Образовательные организации высшего образования поставлены перед необходимостью корректировки рабочих программ учебных курсов, программ практики с позиции усиления роли, места и значения профильных организаций различного уровня в подготовке выпускников.

Цель статьи – изучение опыта и описание модели перехода к дуальному педагогическому образованию через сетевое взаимодействие образовательных организаций разного уровня.

Методология и методы исследования (Methodology and methods). Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, анализ научно-методической литературы, изучение опыта высших учебных заведений: Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермский государственный национальный исследовательский университет (СГПИ филиал ПГНИУ), эмпирические (наблюдение, изучение и обобщение передового педагогического опыта). Основным методом проводимого исследования является моделирование. Под моделированием будем понимать построение принципиальной схемы, отражающей реальный процесс дуального педагогического образования.

При этом дуальность предполагает построение согласованного взаимодействия образовательной и производственной сфер в рамках различных форм обучения. Данное взаимодействие лежит на базе трех методологических оснований: онтологическом (компетентностный подход); аксиологическом (паритетность производственных и образовательных целей и ценностей); техноло-

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся»

гическом (организация производственной и образовательной деятельности) (Наумов, Мраморнова, 2015). Для нашего исследова-

ния важно различать понятия «дуальное обучение» и «дуальное образование» (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика понятий, связанных с дуальностью образовательного процесса

Table 1

Characteristics of concepts related to the duality of the educational process

Дуальное обучение	Дуальное образование
форма организации и реализации образовательного процесса, при которой теоретическое обучение осуществляется в учебной аудитории, а практические занятия проводятся в организации представителя работодателя	«...модель, обеспечивающая взаимодействие систем: прогнозирования потребностей в кадрах, профессионального самоопределения, профессионального образования, оценки профессиональной квалификации, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включая наставников на производстве».

Теоретическая основа (The theoretical basis). Опыт развития образовательных систем таких стран, как Швеция, Великобритания, Германия, Япония, указывает на необходимость интеграции образовательного процесса и практики, которая служит основой высококачественной подготовки квалифицированных специалистов. Общепризнанным лидером в системе организации дуального образования считается Германия, система образования которой характеризуется развитым институтом наставничества. Перенос дуального обучения из Германии в другие страны широко обсуждается в мировом образовательном пространстве.

Изучение специфики систем дуального образования Индии, Китая и Мексики, произведенное М. Pilz и К. Wiemann (Pilz, Wiemann, 2021), в котором приняло участие 86 предприятий-работодателей, показало наличие национальных особенностей практико-ориентированного профессионального образования, самобытность моделей дуального обучения каждой страны.

Большую схожесть германской и китайской моделей дуального обучения отмечают Y. Zhang и B. Schmidt-Hertha (Zhang, Schmidt-Hertha, 2020). Для китайского дуального образования характерна грантовая система поощрения через предоставление обучающимся возможности получения

практических навыков на ведущих предприятиях страны.

Сравнительный анализ системы профессионального дуального образования в Германии и Турции проведен А.Ю. Плешаковой (Pleshakova, 2020). Полученные автором результаты позволяют выявить риски и спрогнозировать последствия заимствования германской дуальной модели без учета национальных особенностей. А.Ю. Плешакова отмечает высокую сложность профессиональных программ дуального образования Германии для молодых людей с низким уровнем успеваемости, включая мигрантов и беженцев, тем самым ставит под вопрос интеграционную и общедоступную функции немецкой системы дуального образования (Pleshakova, 2020).

В настоящее время значимость дуальности профессионального образования изучается в работах С.П. Романова (Романов, 2008), Ю.Н. Петрова (Петров, 2009) и др. Как отмечает С.П. Романов, «дуальность представляет собой возможную форму реализации профессионального образования, которая предполагает интегрированную связь образовательной и производственной сфер» (Романов, 2008). В статье А.С. Мисюрева (Мисюрев, 2014) рассмотрена сущность и характеристики дуального образования, показана возможность использования

элементов дуального обучения в основных программах учреждений высшего профессионального образования ФСИИ России. Е.В. Терещенкова, М. Бернхард (Терещенкова, Бернхард, 2014) описывают общие и отличительные черты традиционного и дуального образования, предлагают источники финансирования дуального формата высшего образования в России.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Изучение международного и отечественного опыта развития дуального образования позволили выявить ряд проектов, реализуемых в Российской Федерации в интересующем нас контексте. Так, Правительство Российской Федерации поддержало проект, направленный на оптимизацию модели подготовки профессиональных кадров по техническим специальностям через дуальное образование для удовлетворения потребностей бизнеса.

Как отмечалось ранее, Агентство стратегических инициатив (АСИ) стало инициатором поддержки проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» по внедрению элементов дуального образования. В число победителей, получивших статус федеральных инновационных площадок, вошли сначала 10 регионов, в 2015 году добавилось еще три региона. В 2015 году АСИ совместно с Министерством образования и науки были опубликованы Методические рекомендации по реализации дуального образования в целях подготовки высококвалифицированных кадров². Однако системный проект больше связан с организациями профессионального образования.

На основе проведенного анализа определим, что к числу отличительных особенностей дуального образования мы относим: развитие системы сетевого социального партнерства, нормативно-правового обеспечения сетевого взаимодействия, превалирование практических методов обучения над

теоретическими, реконструкцию содержания образования с позиции потребностей работодателя.

Начальный этап дуального педагогического образования предполагает кооперацию образовательных учреждений, образовательных организаций высшего образования (ООВО) и региональных органов власти, и не затрагивает систему финансового стимулирования труда обучающихся.

В литературе (Мисюрев А.С., 2014; Наумов, Мраморнова, 2015 и др.) можно встретить такие *принципы* дуальной подготовки рабочих кадров:

- практикоориентированность (обеспечение профессионального опыта обучающихся при погружении в их профессиональную среду в процессе обучения, профессионально-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование необходимых в профессиональной деятельности умений, знаний, навыков, качеств);
- комплексность (обеспечение единой образовательно-производственной среды);
- интегративность (межпредметные связи, основанные на модульных образовательных программах с целью формирования необходимой квалификации);
- универсальность (единство теоретического и практического аспектов подготовки);
- гибкость и вариативность содержания и технологий образовательного процесса;
- партнерство (реализация обучения кадров для предприятия на базе равноправного партнерства (Наумов, Мраморнова, 2015)).

Дополним данный перечень *требованиями*:

- использовать элементы дистанционного обучения (Терещенкова, Бернхард, 2014);
- сформировать группы обучающихся студентов, которые изучают в данный временной период одноименные дисциплины;
- не менее двух третей практических занятий проводить в образовательном учреждении соответствующего уровня и категории (дошкольное образовательное учрежде-

² Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров, Москва 2016. https://asi.ru/upload/0b6/Metod_Recommendation_2.0.pdf (дата обращения: 10.06.2021)

ние, средняя общеобразовательная школа, специализированный центр для детей с образовательными особенностями. В данном направлении большим приоритетом пользуются дисциплины методического характера (например, «Теория и технологии математического развития дошкольников»);

– закрепить обучающегося за одним образовательным учреждением. Допускается смена профильной организации от дисциплины к дисциплине, от практики к практике в виду производственной необходимости.

Профессиональная ориентация является одним из **этапов дуального образования**. В переходной модели профориентационная составляющая может быть реализована через сетевое взаимодействие с образовательными организациями, проведение профориентационных мероприятий (например, день открытых дверей), создание консультационных центров в ООВО. Студенты-педагоги подбирают, проводят диагностику по профессиональному самоопределению старшеклассников и делают качественный и количественный анализ полученных результа-

тов в образовательном учреждении, в котором они приобретают практические навыки.

Работодатель заинтересован в выпускниках, которым не требуется длительный адаптационный период, способных к качественному выполнению самостоятельной работы. Форма организации образовательного процесса в ООВО зависит от образовательных программ, по которым идет обучение. Разработка образовательных программ в рамках дуального образования осуществляется по следующему алгоритму: сначала ставятся практикоориентированные цели, затем под руководством работодателя определяются результаты их достижения, и только потом определяются дисциплины, которые будут подлежать усвоению.

Представим алгоритм обновления образовательной программы в ООВО. За основу берем алгоритм обновления профессиональной программы для СПО, предложенный в «Методических рекомендациях по реализации дуального образования в целях подготовки высококвалифицированных кадров» (табл. 2).

Таблица 2

Алгоритм обновления образовательной программы в ООВО

Table 2

Algorithm for updating the educational program in a higher educational institution

	Содержание этапа
1	Создание совместной Рабочей группы, состоящей из представителей организаций-работодателей и представителей организаций высшего образования.
2	Сравнительный анализ профессиональных стандартов с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, определение различий, приведение стандартов в соответствие друг к другу
3	Разработка процедур и средств оценки результатов обучения по программе.
4	Разработка структуры и содержания программы, удовлетворяющей требованиям ФГОС ВО, профессиональным стандартам и требованиям организаций-работодателей.
5	Разработка учебного плана и календарного графика, синхронизированного с деятельностью организаций-работодателей и их возможностями организации практики студентов на собственной площадке или с привлечением своих сотрудников.
6	Экспертиза образовательной программы с участием всех заинтересованных сторон и возможностью привлечения к экспертизе выпускников ООВО, как потребителей образовательных услуг.

Представим схему в форме текстовой диаграммы, отражающую модель

перехода к дуальному педагогическому образованию.

Входы: Конкретизированные требования к содержанию работодателя, требования ФГОС ВО, требования профессионального стандарта педагога, требования к срокам проведения учебного процесса, к ресурсному обеспечению.	Правила: ФГОС ВО, «Закон об образовании в РФ», «Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров», «Положения об учебно-методическом комплексе конкретной ООВО»	Выходы: – образовательная программа, удовлетворяющая требованиям ФГОС ВО и требованиям дуальной организации учебного процесса; – учебно-методические комплексы и профессиональные образовательные программы, отвечающие требованиям ФГОС ВО (в структуре каждого курса указывается количество занятий, которые проводятся на базе профильной организации с указанием конкретных видов работ).
	Проектирование внедрения элементов дуального педагогического образования. Цель процесса: подготовка к реализации учебного процесса в условиях дуального образования в соответствии с требованиями заинтересованных сторон.	
	Ресурсы и механизмы: Кадровый ресурс, инфраструктура ОВО, программное обеспечение, информационное обеспечение, финансовое обеспечение.	

Рис. Контекстная диаграмма (модель) процесса «Проектирование внедрения элементов дуального педагогического образования»

Fig. Context diagram (model) of the process “Designing the implementation of elements of dual pedagogical education”

Начало реализации модели перехода к дуальному образованию определяется прогнозом отраслевых и региональных потребностей. Далее идет пересмотр и изменение образовательных программ. Следующим этапом осуществляется реализация практической деятельности на базе профильных организаций в соответствии с измененным содержанием учебно-методического комплекса каждой отдельной дисциплины. Конечным этапом выступает оценка профессиональной квалификации обучающихся как наставником, так и педагогом ООВО. Проект дуального образования следует реализовывать с первого курса.

Далее рассмотрим примеры дисциплин по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль Дошкольное и начальное образование, которые, по нашему мнению, могут возглавить список дисциплин

с интегрированным преподаванием: «Методика обучения и воспитания в области начального и дошкольного образования», «Введение в специальность», «Детская психология», «Дошкольная педагогика и организация дошкольного образования», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Методика изобразительного искусства», «Методика преподавания технологии», «Теория и методика музыкального воспитания детей», «Теория и технология развития изобразительной деятельности», «Теория и технологии развития речи детей». Педагог-наставник выполняет роль консультанта, создает условия для самостоятельного получения знаний обучающимся. Для обучающихся подготавливаются задания в соответствии с пройденным в учебной аудитории материалом.

Рассмотрим особенности реализации дуального обучения будущих педагогов на примере дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания детей». В соответствии с рабочей программой курс изучается на 5 курсе предусматривает 3 зачетные единицы и 42 часа аудиторной нагрузки (14 лекций и 28 практических занятий). Все лекционные занятия проводятся в учебной аудитории ООВО, часть практических занятий проводится в учебной аудитории, в то время как другая часть (7 учебных занятий или 14 часов) проводится в профильной организации. Профильной организацией выступает как дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), так и начальная школа.

Представим специфику деятельности обучающихся на некоторых практических занятиях.

Основные направления современного музыкального образования. Наблюдение за музыкальным занятием в форме непосредственной образовательной деятельности с позиции оценки педагогического процесса в контексте музыкального воспитания. Студенты должны быть знакомы со схемами наблюдений для оценки деятельности детей, музыкального руководителя, воспитателя. Показатели для оценивания: целенаправленность, целостность, наличие связей между участниками, системность. Обучающийся ООВО изучает взаимодействие педагога и детей в педагогическом процессе. Оценивают компетентность педагога современного образовательного учреждения с позиции готовности к решению: диагностических задач, задач проектирования педагогического процесса, задач профессионального саморазвития. Здесь же студенты получают возможность осуществить непосредственно-образовательную деятельность (НОД) с детьми в форме организации музыкальной деятельности детей, в которой решаются ведущие задачи музыкального воспитания. В результате практической подготовки студенты узнают условия эффективности обучения детей на музыкальных занятиях.

Общая характеристика видов музыкальной деятельности детей. Студенты

участвуют в организации уроков по музыке во 2 классе. Каждый урок проводится студентом при действия его согласуются с рекомендациями наставника. На первом уроке студент изучает слушание, как основной вид музыкальной деятельности, на втором уроке – исполнительство. Также студенты готовят систему разноуровневых творческих заданий для младших школьников. Студент имеет возможность оценить вариативность занятий в зависимости от их структуры, содержания, участия всех детей, подгрупп, включения всех или отдельных видов деятельности.

Технологии организации процесса восприятия музыки детьми в начальной школе. Студент с помощью наставника изучает принципы художественности и доступности музыкального репертуара в работе с детьми. Подбирает материал для формирования у детей интонационного опыта восприятия музыки разных эпох и стилей.

Технологии обучения пению. На практическом занятии в учебной аудитории студенты изучают взаимосвязь пения с другими видами музыкальной деятельности. Разбирают методику обучения пению. Рассматривают этапы работы над вокальным произведением. Инновационные подходы к обучению пению детей. В профильной организации студенты проводят с детьми упражнения для развития певческого диапазона, вокально-хоровых навыков. В практическом обучении прорабатывают этапы работы над вокальным произведением, инновационные подходы к обучению пению детей.

Технологии музыкально-ритмического воспитания. На уроке музыки студент проводит музыкально-ритмические упражнения и демонстрирует их разновидности. В качестве материала урока можно предложить: музыкальные игры, игры с пением. Создать детский оркестр – один из видов коллективного музицирования детей.

Технологии обучения детей игре на детских музыкальных инструментах. Проводят непосредственную образовательную деятельность, направленную на освоении детьми игры на детских музыкальных ин-

струментах по слуху (используются народные инструменты: деревянные ложки, бубен, трещотки и пр.).

Технологии развития музыкального творчества. Студенты реализуют непосредственную образовательную деятельность в последовательности творческих заданий на различных этапах обучения детей ритмике. Используют приемы, стимулирующие творческие проявления детей в музицировании. Осваивают характер педагогического руководства творческим музицированием детей. Студенты обязательно должны иметь возможность участвовать в подготовке праздничного мероприятия в ДОУ: концерты, драматизации, театр игрушек. Разучивают песни, стихотворения, игры, пляски, инсценировки, выступают с детским оркестром в праздничной программе.

Заключение (Conclusions). В настоящее время отдельные крупные регионы (Пермский край, Республика Татарстан, Новосибирская область, Приморский край и др.) уже реализуют программы дуального образования. В некоторых случаях речь идет о дуальном обучении, а не о дуальном образовании как о целостной системе. Сложности обусловлены низкой степенью заинтересованности региональных и муниципальных властей, на которых возлагается координирующая функция. На современном этапе социального и экономического развития Российской Федерации наблюдаются изменения в нормативно-правовом обеспечении образовательного процесса. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 885/390 «О практической подготовке обучающихся», принятый 11.09.2020 отменяет утвержденные ранее положения о практиках, в соответствии с которым проходило освоение образовательных программ. Таким образом, встает вопрос о взаимодействии, которое обеспечивает сетевую форму реализации образовательной программы.

Модель перехода к дуальному педагогическому образованию через сетевое взаимодействие образовательных организаций разного уровня предполагает пересмотр

учебного плана подготовки рабочих кадров соответствующего профиля. Важно согласовать курсы по выбору с запросами и требованиями заинтересованных сторон (руководителями и методистами образовательных учреждений). Теоретические знания обучающийся получает в образовательном учреждении в рамках лекционных занятий, а опыт практической деятельности в форме семинаров, практикумов, лабораторных работ и практик – в профильной организации, на рабочем месте. Содержания всех методических дисциплин должно осваиваться студентами в профильных организациях, в непосредственном контакте с детьми. За каждым обучающимся должен быть закреплен педагог-наставник, который знакомит обучающегося с корпоративной культурой профильной организации, обеспечивает приобретение обучающимся профессиональных навыков, участвует в оценке результатов обучения.

Взаимодействие ученого заведения с организацией-партнером осуществляется в соответствии с договором о сотрудничестве. Основными направлением сотрудничества является совершенствование образовательной и учебно-методической деятельности; совместное проведение производственных и ученых практик, научно-исследовательских работ, конференций и других форм общения педагогов-практиков и обучающихся; организация практической деятельности, включая ведение учебных занятий работниками профильной организации; подготовка педагогических кадров в профильную организацию и др.

Список литературы

Кошкина И.Д., Безусова Т.А. Дополнительное профессиональное образование как составленная часть непрерывного образования / Январские педагогические чтения: сб. научн. ст. Симферополь: РИО КИПУ имени Февзи Якубова. 2020. С. 19-25.

Мисюрев А.С. Применение дуального образования в учебном процессе образовательных учреждений высшего профессионального образования // Вестник Пермского института ФСИН России. 2014. №2 (13). С.77-81.

Наумов А.И., Мраморнова О.В. Проблемы профессионального обучения на железнодорожном транспорте // Известия Саратовского университета. 2015. № 3. С. 270-276.

Петров Ю.Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования: монография. Нижний Новгород: ГОУ ВПО Волжский гос. инженерно-пед. ун-т, 2009. 280 с.

Романов С.П. Развитие дуальной системы инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении: Дис. ... докт. пед. наук. М., 2008. 402 с.

Смирнова Е.А., Дикова Т.В. Сетевое взаимодействие и дуальное образование как факторы непрерывного образования: отечественный и зарубежный опыт // Технолого-экономическое образование: Достижения, инновации, перспективы. Межвузовский сборник статей. 2015. С. 123-130.

Терещенкова Е.В., Бернхард М. Дуальное образование как инновационный формат системы высшего профессионального образования // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2014. № 1. С. 33-37.

Энс К.В. Принципы дуальной подготовки рабочих кадров на железнодорожном транспорте / Решетневские чтения: материалы конференции. Красноярск: РИО Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева. 2017. Т. 2. С. 582-583.

Pilz Matthias, Wiemann Kristina "Does Dual Training Make the World Go Round? Training Models in German Companies in China, India and Mexico", VOCATIONS AND LEARNING. 2021. Vol. 14. Pp. 95-114.

Zhang Ye, Schmidt-Hertha Bernhard "Dual studies in different cultural contexts: The work-study model in Germany and its applicability to China" // Innovations in education and teaching international. 2019. Vol. 57(4). Pp. 472-483.

Pleshakova A. "Vocational education system in Germany and Turkey: comparative analysis", REVISTA INCLUSIONES. 2020. Vol. 7(2). Pp. 391-401.

Haasler Simone R. "The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth" // Transfer-european review of labour and research. 2020. Vol. 26(1). Pp. 57-71.

References

Koshkina, I.D. and Bezusova, T.A. (2020), "Additional vocational education as an integral part of continuing education", *Yanvarskiye pedagogicheskiye chteniya: sbornik nauchnykh trudov*, 5 (18), 19-25. (In Russian).

Misyurev, A.S. (2014), "Application of dual education in the educational process of educational institutions of higher professional education", *Vestnik Permskogo instituta FSIN Rossii*, 13, 77-81. (In Russian).

Naumov, A. I. and Mramornova, O.V. (2015), "Problems of vocational training in railway transport", *Izvestiya Saratovskogo universiteta*, 3, 270-276.

Petrov, Yu.N. (2009), *Dual'naya sistema inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya – innovatsionnaya model' sovremennogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya* [The dual system of engineering and pedagogical education - an innovative model of modern vocational education: monograph], GOU VPO Volzhskiy gos. inzhenerno-ped. un-t, Nizhniy Novgorod, Russia.

Romanov, S.P. (2008), "Development of a dual system of engineering and pedagogical education in a higher educational institution", D. dissertation, Moscow. (In Russian).

Smirnova, Ye.A. and Dikova, T.V. (2015), "Networking and dual education as factors of lifelong education: domestic and foreign experience", *Tekhnologo-ekonomicheskoye obrazovaniye: dostizheniya, innovatsii, perspektivy*, Moscow, Russia.

Tereshchenkova, Ye.V. and Bernkhard, M. (2014), "Dual education as an innovative format of the system of higher professional education", *Vestnik Moskovskogo humanitarno-ekonomicheskogo institute*, 1, 33-37. (In Russian).

Ens, K.V. (2017), "The principles of dual training of workers in railway transport", *Reshetnevskiy chteniya*, 2, 582-583. (In Russian).

Pilz, Matthias and Wiemann, Kristina (2021), "Does Dual Training Make the World Go Round? Training Models in German Companies in China, India and Mexico", *Vocations and learning*, 14, 95-114. (In Germany).

Zhang, Ye and Schmidt-Hertha, Bernhard (2019), "Dual studies in different cultural contexts: The work-study model in Germany and its applicability to China", *Innovations in education and teaching international*, 57 (40), 472-483. (In Germany).

Pleshakova, A. (2020) "Vocational education systems in Germany and Turkey: comparative anal-

ysis”, *Revista inclusiones*, 7 (2), 391-401. (In Chile).

Haasler, Simone R. (2020), “The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth”, *Transfer-european review of labour and research*, 26 (10), 57-71. (In England).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Безусова Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет.

About the author:

Tatyana Al. Bezusova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Perm State University.

УДК 37.014.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-3

Гореев А.М. 

**Социокультурная практика как инструмент
повышения культурного уровня студентов**

Московский городской педагогический университет,
2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4, г. Москва, 129226, Россия
goreevam@mgpu.ru

*Статья поступила 14 августа 2021; принята 10 сентября 2021;
опубликована 30 сентября 2021*

Аннотация. *Введение.* Культура педагога, включая профессиональную педагогическую культуру и другие характеристики личности, является залогом эффективности его профессиональной деятельности, а также качественного выполнения государственного заказа – подготовки подрастающего поколения, будущего России. Необходимый педагогу уровень культурного развития формируется еще в период обучения в вузе, где в качестве инструмента повышения культурного уровня используется социокультурная практика. *Цель работы* – обобщить опыт организации и проведения социокультурной практики, выявить и проанализировать ее вклад в формирование компетенций студентов и в их культурное развитие в целом. *Материалом* работы послужили ход и результаты проведения социокультурной практики со студентами 1 курса Московского городского педагогического университета. *Методы исследования:* теоретические – системный и сравнительный анализ, анализ причинно-следственных связей, анализ нормативной, научной и психолого-педагогической литературы, обобщение, сравнение, синтез; эмпирические – наблюдение, сравнение и группировка, беседы, опросно-диагностические и обсервационные методы, методы экспертной оценки. *В результате* исследования установлено, что сущностью социокультурной практики является освоение социальной реальности, интеграция личности в социально-культурное пространство и становление ее как субъекта общественной жизни. Содержанием социокультурной практики выступает последовательное погружение в социально-культурное окружение, освоение культуры, социальных норм, ценностей с последующим преобразованием полученного опыта в основу будущей социальной жизни и профессиональной деятельности. Выделены характеристики социокультурной практики: системность, направленность на взаимодействие, продолжение социализации, освоение культуры. Установлено, что форма проведения практики позволяет достичь поставленных целей, а ее механизм обеспечивает взаимосвязь между учебной и внеучебной деятельностью. *Заключение.* В исследовании обобщен и проанализирован опыт организации и проведения социокультурной практики, выявлен вклад в формирование личности студентов и в их культурное развитие в целом. Социокультурная практика является важным и нужным инструментом, который позволяет повысить профессиональный и культурный уровень, сформировать необходимые компетенции, чтобы достойно исполнять профессиональный долг перед обществом.

Ключевые слова: профессиональная культура; общекультурные компетенции; интеграция; социокультурная практика; тематика проектов.

Информация для цитирования: Гореев А.М. Социокультурная практика как инструмент повышения культурного уровня студентов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 25-39. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-3.

A.M. Goreev 

Sociocultural practice as a tool for raising the cultural level of students

Moscow City Pedagogical University,
2nd Agricultural Ln., 4, Moscow, 129226, Russia
goreevam@mgpu.ru

*Received on August 14, 2021; accepted on September 10, 2021;
published on September 30, 2021*

Abstract. Introduction. The culture of the teacher, including the professional pedagogical culture and other characteristics of the personality, is the guarantee of the effectiveness of their professional activity, as well as the high-quality fulfillment of the state order – the preparation of the younger generation, the future of Russia. The level of cultural development necessary for the teacher is formed during the period of study at the university, where socio-cultural practice is used as a tool for raising the cultural level. *The purpose of the work* is to summarize the experience of organizing and conducting sociocultural practice, to identify and analyze its contribution to the formation of students' competencies and to their cultural development in general. *The material* of the work was the course and results of the sociocultural practice with the 1st year students of Moscow City Pedagogical University. The research *used the following methods*: theoretical – systemic and comparative analysis, analysis of cause-and-effect relationships, analysis of normative, scientific, psychological and pedagogical literature, generalization, comparison, synthesis; empirical – observation, comparison and grouping, conversations, questionnaire-diagnostic and observational methods, methods of expert assessment. *As a result* of the study, it has been established that the essence of sociocultural practice is the development of social reality, the integration of the individual into the socio-cultural space and its formation as a subject of social life. The content of sociocultural practice is a consistent immersion in the socio-cultural environment, the development of culture, social norms, values with the subsequent transformation of the experience gained into the basis of future social life and professional activity. The characteristics of sociocultural practice are highlighted: consistency, focus on interaction, continuation of socialization, cultural development. It was found that the form of the practice allows you to achieve the set goals, and its mechanism ensures the relationship between educational and extracurricular activities. **Conclusion.** The study summarizes and analyzes the experience of organizing and conducting socio-cultural practice, reveals the contribution to the formation of the personality of students and to their cultural development in general. Sociocultural practice is an important and necessary tool that allows you to improve the professional and cultural level, to form the necessary competencies in order to adequately fulfill your professional duty to society.

Keywords: professional culture; general cultural competences; integration; sociocultural practice; subject of projects.

Information for citation: A.M. Goreev (2021), "Sociocultural practice as a tool for raising the cultural level of students", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (3), 25-39, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-3.

Введение (Introduction). Профессиональная культура педагога является важнейшей составляющей педагогической профессии и частью общей культуры преподавателя. Она выступает объектом пристального внимания как общественности, так и педагогического сообщества. Поэтому одним из основных требований к будущим педагогам является высокий уровень культуры. Как справедливо отмечает И.Ф. Исаев, «в общей и профессионально-педагогической культуре проявляется социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал преподавателя. Этот потенциал составляет национальное богатство и должен быть своевременно востребован и рационально использован» (Исаев, 2002: 4).

Еще один признанный авторитет в области образования Джером Брунер считает, что именно культура формирует сознание человека. Она дает нам определенный набор средств, с помощью которых каждый из нас конструирует не только свое особое видение мира, но и представления о себе самом, о своих возможностях (Брунер, 2006: 16). Для педагога это особенно важно, так как именно педагог является транслятором знаний, ценностей, опыта подрастающему поколению.

Педагог – это тот человек, которому социум доверяет образование и воспитание собственного подрастающего поколения, будущих граждан. Безусловно, и общество, и государство стремятся, чтобы это был человек культурный, всесторонне образованный, высоконравственный, обладающий необходимыми общекультурными компетенциями и компетентностью. Поэтому ожидания социума относительно уровня культурного развития педагога очень высокие.

Очевидно, что ведущие показатели уровня общей культуры формируются в

процессе освоения культурного пространства. На базе освоенного культурного и социального пространства происходит формирование способности к культурной деятельности, приобретению социального опыта, взаимодействию с другими членами общества, коммуникации. Таким образом, освоенное социокультурное пространство выступает важнейшим условием повышения культурного уровня, развития общекультурных компетенций, характеризует степень ориентации личности в источниках духовной и материальной культуры, а в итоге определяет отношение личности к ценностям, воплощенным в культуре, философии, науке, произведениях искусства.

В наш век доступности информации, повсеместного распространения цифровых технологий восполнить недостатки (или даже пробелы) в знаниях, а подчас и в некоторых несложных умениях, может любой человек, способный составить правильный запрос в поисковой системе. А вот уровень культуры, социальный опыт, воспитанность, духовность, коммуникативные умения таким банальным способом, к сожалению, повысить невозможно. Приобщить человека к культуре, обеспечить возможность освоить культурное пространство должна система образования и воспитания. И вряд ли возможно оспорить, что для педагога, человека, работающего с подрастающим поколением, это особенно важно и необходимо.

Пространство культуры – это пространство целостного самовосприятия, саморазвития, самоопределения, самореализации. Культура обеспечивает принятие социальных ценностей и их интериоризацию, перевод во внутреннее достояние. По справедливому утверждению В.А. Сластенина, «культура является спрессованным опытом тысячелетий, включающим в себя культуру поведения,

общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности» (Сластенин, 2002: 215). В исследовании Г. Кнабе культура выступает формой общественного сознания, отражающей двуединство общества: индивид, воспроизводящий себя в процессе повседневной практики, и нормы, и представления, основанные на обобщении этой практики и регулирующие поведение индивидов в процессе той же практики (Кнабе, 2006). Таким образом, повседневная практика индивида, основанная на сформированных представлениях и нормах, определяет его культуру.

Освоить культурное пространство, сформировать представление о нормах и ценностях общества должно в первую очередь образование. По мнению Н. Вересова и А. Мельникова, в ситуации, когда социальные и общественные институты (от средств массовой информации до семьи) не выполняют функции передачи ценностей от поколения к поколению, образовательная организация оказывается тем местом, где этот процесс возможен, а перед педагогом встает задача самоопределения в смысловом пространстве культуры вообще и ценностей в частности (Вересов, 2005: 195).

В работах ученых, представляющих современную российскую педагогическую и социологическую науки, образование рассматривается как составная часть процесса развития и социализации личности, важный социальный институт (И.Г. Асадулина, М.А. Галагузова, Т.Г. Каменская, А.В. Мудрик, В.А. Никитин); как средство трансляции культуры, овладевая которым человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать субъективность и преумножать потенциал мировой цивилизации (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Анализ данных концепций и изучение истории становления и развития образования в России дают основание утверждать, что образование

является исторически, социокультурно и антропологически обусловленным явлением, т.е. социокультурным феноменом, имеющим приоритетное значение, как для самого человека, так и для сохранения и развития общества. Важно отметить, что культура и социум решают через образование различные задачи: цель социума через систему образования помочь адаптации человека, культура же создает индивидуальность, обладающую нестандартным набором личностных смыслов, что подтверждает обоснованность рассмотрения педагогического образования как социокультурного феномена.

Средством культурного развития личности, формирования ее общей культуры выступают культурные и социальные практики, которые организуют и проводят образовательные организации. Следует признать, что в настоящее время освещенность проблемы организации культурных практик в образовательных организациях, реализующих программы высшего образования, в научной литературе представлена недостаточно подробно. Это касается как теоретической разработки, так и анализа опыта их проведения. В связи с этим в вузах РФ проводимые практики различаются по моделям и формам ее организации, поскольку образовательные организации зачастую самостоятельно определяют форму, цель, задачи и организацию социокультурных практик для студентов. Это определяет необходимость выявления сущности социокультурной практики, ее структуры, формы проведения, а также критериев и показателей, предоставляющих возможность оценить ее результаты.

Целью данной статьи является обобщение опыта организации и проведения социокультурной практики студентов бакалавриата Московского городского педагогического университета, как одного из инструментов, направленных на культурное развитие студентов и формирование необходимых компетенций будущих педагогов, а также изучение и

анализ вклада социокультурной практики в культурное развитие обучающихся в целом.

Теоретическая основа и методология (The theoretical basis and Methodology). Теоретическую основу исследования составили социокультурные теории (А.С. Ахиезер, Б.С. Ерасов, А. Моль, А.И. Ракитов, П.А. Сорокин), теории социального управления (В.Г. Афанасьев, М. Марков, А.С. Панфилов, Г.Ф. Шафранов-Куцев), теория систем (Ф. Берталанфи, И. Пригожин, Г. Хакен), теория оптимизации в образовании, форм и методов обучения (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ю.В. Васильев, А.Г. Каспржак, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, А.Н. Тубельский, Т.И. Шамова), исследования в области инновационной деятельности, социально-педагогического проектирования (Н.А. Алексеев, С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, А.И. Пригожин, Ю.В. Сенько, И.Г. Фомичева, Н.Р. Юсуфбекова, Е.А. Ямбург), организации педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин).

Методологической базой послужили принципиальные положения системного подхода к анализу педагогических явлений; предполагающие многообразие источников и движущих сил психического развития человека (А.А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер и А. Чандлер), принципы целостности, взаимозависимости и взаимосвязи социальных явлений; системные представления о сущности, теоретических и организационных основах профессионального образования (Е.П. Белозерцев, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.); отдельные положения культурологического подхода в образовании как методологическая основа исследования и компетентный подход (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.В. Сериков и др.).

Материалы и методы исследования (Materials and research methods). В процессе работы по организации исследования и описанию результатов исследования были использованы

следующие методы: теоретические – системный и сравнительный анализ, анализ причинно-следственных связей, анализ нормативной, научной (по философии и социологии образования) и психолого-педагогической литературы, обобщение, сравнение, синтез; эмпирические – наблюдение, сравнение и группировка, беседы, анкетирования, опросно-диагностические методы (с целью выявления результатов деятельности) и наблюдательные методы (наблюдение за деятельностью обучающихся в период прохождения практики), методы экспертной оценки.

Анализ нормативных документов показал, что ФГОС высшего образования по педагогическим специальностям¹, являясь частью социального заказа в части подготовки будущего педагога, выдвигают требования, которые проявляются в необходимости формирования готовности к культурно-просветительской деятельности, как к одному из видов профессиональной деятельности, и наличия компетенций, связанных с осуществлением духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей посредством трансляции культурных норм и ценностей, разработки и реализации культурно-просветительских программ.

Чтобы соответствовать предъявляемым требованиям будущий педагог должен в первую очередь сам ориентироваться в пространстве культуры, что достигается освоением социальных норм и правил поведения, духовно-нравственных основ социальных явлений и традиций, культуры в самом широком понимании и находит свое

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 2018 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797858/> (дата обращения: 10.09.2021).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 2018 г. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71897864/> (дата обращения: 10.09.2021).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 46.03.01 История, 2018 г. URL <http://ivo.garant.ru/#/document/74894230/> (дата обращения: 10.09.2021).

отражение в системе знаний в области общечеловеческой и национальной культуры, основ духовно-нравственных отношений и общественных явлений, в умении практически применять их в системе социальных отношений, в наличии представлений о научной картине мира, а также в качествах личности будущего педагога.

Универсальные (например, УК-5 «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах») и общепрофессиональные (например, ОПК-4 «Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей»²) компетенции, установленные ФГОС, как раз и подчеркивают необходимость уверенной ориентации будущего педагога в широком спектре социальных явлений, формирования у студента-педагога высокого культурного уровня, способности передавать и транслировать знания в социальной и культурной сферах обучающимся.

Чтобы сформировать компетенции и личность будущего педагога в целом, развить необходимые способности, образовательным организациям, реализующим программы высшего образования, приходится задействовать весь комплекс механизмов – и общепедагогических, и социокультурных, и личностно-творческих, направленных на формирование гармонично развитой личности педагога-профессионала, основой которой станет профессиональная культура в самом широком понимании смысла этого термина. Уровень культурного развития играет при этом роль фундамента, на котором будет выстраиваться здание профессионализма.

Высшие учебные заведения, в том числе, Московский городской педаго-

гический университет, давно ищут инструменты, которые позволили бы более тесно приобщить студентов к культуре, а в идеале – сделать культурное развитие будущих педагогов частью образовательного процесса. В настоящее время в большинстве случаев это реализуется через содержание образования, посредством знакомства и изучения студентами произведений литературы, музыки, изобразительного искусства и т.д. Однако возможности содержательной стороны образовательного процесса в силу объективных причин несколько ограничены. Понимая это, а также основываясь на требованиях ФГОС и необходимости приобщения студентов к ценностям социума, науки, искусства, истории, права, университет ищет инструменты повышения культурного уровня студентов.

Поиск путей расширения возможностей культурного развития студентов и повышения их культурного уровня в период обучения в МГПУ, а также формирования необходимых компетенций привел к появлению новых подходов к содержанию и организации образовательного процесса, одним из которых является внедрение новой формы практики – социокультурной, которую проходят студенты первых курсов всех направлений подготовки в университете (Сорокин и др., 2021: 19).

Ключевой идеей такой практики выступает изучение студентами ресурсов и возможностей социокультурных объектов для их последующего использования в будущей профессиональной деятельности (Гореев, 2021: 31), а по сути социокультурная практика создает условия для расширения образовательного пространства за счет интеграции социокультурной среды в образовательный процесс за счет широкого использования объектов социальной среды и культурно-исторического наследия, с которым осуществляется взаимодействие обучающихся, и повышение на этой основе культурного уровня студентов. Так к

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 2018 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797858/> (дата обращения: 10.09.2021).

инструментам развития и формирования компетенций, которые заложены в образовательной программе, добавляется еще один инструмент – социокультурная практика, которая интегрирует социокультурную среду и задействует все богатство ее возможностей, чего раньше было явно недостаточно.

Целью практики является повышение культурного уровня студентов и формирование у будущих педагогов общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для проектирования педагогических ситуаций, развивающих интерес детей к истории и культуре России, их ценностные ориентации и эмоциональную сферу, с перспективой на использование в последующей профессиональной деятельности. Цель достигается посредством изучения социокультурных объектов, расположенных на территории Москвы и ближайшего Подмосковья, последующего знакомства с выбранными социокультурными объектами, предусматривающее их посещение, сбор и систематизацию информации о них, анализ их ресурсов и возможностей с точки зрения использования в образовательном процессе и подготовка учебного или педагогического проекта. Это позволяет добиться не только интеграции социокультурной среды в образовательный процесс университета, но и получения студентами опыта применения полученных знаний для педагогической деятельности.

В качестве объектов социокультурной среды выступают различные социальные учреждения, объекты и источники культуры – музеи, библиотеки, культурно-исторические памятники, театры, выставки и экспозиции и т.п., на которых студенты собирают материал для проекта. Результатом практики является разработанный студентами учебный или педагогический проект, основанный на использовании возможностей изученных социокультурных объектов в будущей исследовательской и профессиональной деятельности.

Логика практики подразумевает последовательное решение следующих

задач, направленных на активизацию профессиональной и личностной позиции будущего педагога:

- сформировать у студентов представление о культурно-историческом пространстве города и его специфике;

- сформировать у обучающихся мотивированное отношение к самостоятельному изучению социально-культурного пространства и его ресурсов, освоению навыков сбора и обработки информации, подготовке отчетных документов и материалов;

- сформировать способности использовать возможности культурно-образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества образовательного процесса в интересах решения задач воспитания и духовно-нравственного становления обучающихся во внеучебной деятельности;

- развить способности будущих педагогов к разработке новых форм и методов организации деятельности обучающихся по формированию интереса к истории и культуре России, гражданской идентичности, социализации;

- углубить знания обучающихся в части постановки и решения исследовательских задач в области образования, руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся, выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп, разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы;

- создать у обучающихся представление о методах, формах и приемах организации сотрудничества обучающихся, формированию творческих способностей, инициативности и самостоятельности в ходе проектной деятельности (Сорокин и др., 2021: 32).

Организационно практика разделена на 2 этапа, по форме является рассредоточенной.

На первом этапе (1-й семестр) студентам рекомендуется самостоятельно

сформировать мини-группы по 3-4 человека для групповой работы. В составе мини-групп они должны изучить и проанализировать социокультурную среду, выбрать объекты для ознакомления с их возможностями и ресурсами и спланировать посещение и работу на этих объектах. Перечня обязательных к посещению объектов не существует, студенты самостоятельно на основе анализа социокультурной среды и собственных интересов выбирают объекты, однако, для облегчения работы руководителем практики выдается список объектов, доступ на которые и посещение которых предоставляется бесплатно (в определённые дни месяца) либо за минимальную плату.

Затем в соответствии с разработанным планом студенты посещают выбранные объекты, о чем производят записи в дневнике практики. Основным требованием к посещению объектов является их количество – на первом этапе таких объектов должно быть не менее трех. По результатам первого этапа студенты должны разработать отчет в форме доклада, презентации, фотоподборки видеоряда, который на итоговом занятии представляется мини-группой руководителю практики и остальным студентам группы.

На втором этапе (2-й семестр) студенты также в составе мини-групп продолжают знакомиться с социокультурными объектами по самостоятельно разработанному плану. Однако, в качестве результата работы на практике им ставится задача разработать проект использования ресурсов социокультурных объектов в будущей профессиональной деятельности. Жестких требований по тематике проекта не предъявляется, студенты вправе разработать проект по любой заинтересовавшей их теме. В то же время на установочной конференции им рекомендуется связать проект с будущей педагогической деятельностью: проект изучения определенной темы, отдельного урока, внеклассного мероприятия, в которых бы были использованы ресурсы и возможности

посещенных ими и изученных социокультурных объектов. Для разработки проекта могут быть использованы те же объекты, на которых уже проводилась работа на первом этапе или подбираться другие социокультурные объекты, которые обладают необходимыми возможностями для разработки проекта.

На этом этапе в полной мере проявляет себя межпредметное взаимодействие, когда материал, изучаемый во втором семестре в рамках дисциплины «Основы проектирования и технологии презентации», применяется для разработки проектов по социокультурной практике.

Мотивационный компонент практической деятельности достигается за счет комплексного действия двух факторов: с одной стороны, результаты практики в виде проекта должны быть представлены своим однокурсникам, и это создает условия для получения возможности отличиться, показать себя, получить одобрение и уважение окружающих, реализации стремления занять лидирующую позицию в группе. С другой стороны, студенты понимают и в ходе практики получают реальное подтверждение, что такого рода деятельность напрямую связана с расширением кругозора, удовлетворением любознательности, проявлением интеллектуальной активности, приобретением знаний относительно культурной жизни города и реализацией своих способностей.

Показательны в этом отношении темы проектов, которые разрабатывались группами на практике. В качестве примера можно привести такие темы, которые разрабатывались в течение последних двух лет: «Естественно-научные музеи для детей», «Представление стран Востока в Москве», «Утрата старинных памятников архитектуры в Москве», «Станции метро как запечатление истории российской архитектуры и истории развития районов Москвы», «Деятельность поисково-спасательного отряда «Liza Alert», «Буддизм как социокультурный феномен в

современной Москве», «Уличное искусство Москвы», «Разговорные клубы английского языка Москвы в условиях пандемии», «Небиблиотечные читательские заведения города как составляющая инфраструктуры образования студентов», «Московские центры социальной поддержки пенсионеров как основополагающее условие повышения уровня жизни в стране», «Москва для экстремалов», «Читающий город – путеводитель по книжной Москве», «Москва для веганов и вегетарианцев», «Возможности продвижения молодых (начинающих) деятелей в сфере изобразительного искусства», «Развитие киберспорта в Москве», «Книжные магазины как часть культурного пространства Москвы». Следует особо подчеркнуть, что все темы являлись результатом самостоятельного выбора студентами и ни одна из тем не была навязана преподавателем или руководителем практики. Каждая из указанных тем сама по себе содержит значительный образовательный потенциал, а кроме того, предоставляет широкие возможности для знакомства с социокультурным пространством. Деятельность студентов по разработке проектов на практике позволила помимо достижения заявленных целей развивать и совершенствовать общекультурные и профессиональные компетенции, связанные с исследовательской и проектной деятельностью, профессиональной коммуникацией и командной работой.

Образовательные результаты практики достигаются за счет получения студентами опыта взаимодействия с социокультурной средой города, самостоятельного эмпирического исследования (формирования поискового запроса и непосредственной поисковой работы, первичного анализа информации, непосредственной работы на выбранных объектах и обобщения результатов исследования) и опыта групповой работы над проектом.

Характерными чертами социокультурной практики являются:

- рассредоточенный характер, а это значит, что студенты не привязаны к одному объекту или месту прохождения (как это обычно бывает для других видов практики), что позволяет познакомиться и посетить неограниченное количество культурных объектов;

- большая протяженность по времени (два семестра), в течение которых в соответствии с заранее составленным планом студенты могут работать над выполнением задания практики в индивидуальном комфортном темпе, проявить самостоятельность, ответственность, способность к саморазвитию и расширению своих возможностей, реализовать индивидуальные интересы;

- отсутствие регламентации по тематике, количеству социокультурных объектов, времени, необходимого для знакомства и изучения каждого отдельного объекта, что позволяет студентам работать методично, целеустремленно, самостоятельно выбирая объемы и глубину изучения различных социокультурных объектов, основываясь на личных и групповых предпочтениях.

Опыт проведения практики свидетельствует, что цель практики и образовательные результаты достигаются в полном объеме. Имея достаточно конкретную и утилитарную цель, практика в значительной степени способствует повышению культурного уровня, развитию общекультурных компетенций, знакомит студентов с социокультурной средой и позволяет студентам получить опыт использования социокультурной среды в будущей профессиональной деятельности. Практика взаимодействия с социокультурной средой современного города открыла новые, иногда не совсем очевидные возможности развития и совершенствования своего общекультурного и профессионального уровня.

В то же время, поскольку социокультурная практика проходит на первом курсе обучения в бакалавриате, то некоторые студенты в силу недостаточной ориентации в социокультурном пространстве столкнулись с рядом трудностей. Некоторая сложность состояла в составлении перечня социокультурных объектов для планового посещения. Часть студентов слабо представляют ресурсы и возможности социокультурной среды города, какие объекты могут представлять интерес, какие музеи, выставки доступны для посещения. Чтобы компенсировать недостаток знаний студентов руководителем практики предоставлялся список социокультурных объектов города, доступных для посещения с возможностью его расширения и корректировки. Определенные трудности возникали при выборе темы для проекта по итогам практики. Для преодоления этих трудностей студентам предлагалось сначала ознакомиться в целом с социокультурным пространством, составить о нем общее представление, а уже потом формулировать тему проекта, исходя из собственных интересов и возможностей.

Результаты работы над проектами группы представляют на итоговой конференции по практике, в ходе которой каждая группа рассказывает о проделанной работе, причинах, которые побудили группу выбрать именно эту тему проекта, посещенных объектах и своем проекте. После чего проводится коллективное обсуждение результатов, обмен мнениями и впечатлениями, выявление наиболее значимых интересных и нестандартных проектов, оценивание и взаимооценивание проектов и работы групп.

По отзывам студентов в период прохождения социокультурной практики были получены следующие результаты:

- знакомство и тесное взаимодействие с социокультурной средой города;
- приобретение и совершенствование социального опыта, освоение

социокультурных норм и образцов деятельности;

- повышение культурного уровня и возможностей социального взаимодействия;
- получение опыта самостоятельной и групповой работы и суммирование личных результатов и достижений в групповые;
- получение опыта разработки проекта, использования приобретенных знаний для их трансформации в образовательный контент;
- приобретение опыта презентации результатов.

Результаты исследования (Research Results). В результате исследования установлено, что социокультурную практику студентов можно рассматривать в контексте социокультурного, деятельностного и компетентностного подходов. Сущностью социокультурной практики является освоение социальной реальности, интеграция личности в социально-культурное пространство и становление ее как субъекта общественной жизни. Содержанием социокультурной практики выступает последовательное погружение личности в социально-культурное окружение, освоение культуры, социальных норм, ценностей посредством взаимного проникновения общечеловеческого, национального и личностного опыта в мотивационную и нормативно-ценностную подструктуры личности и преобразование полученного опыта в основу для будущей социальной жизни и профессиональной деятельности.

В качестве характеристики социокультурной практики можно выделить следующие положения:

1. Социокультурная практика – это система. «Практика» рассматривается как система, создающая условия для социальной активности личности, а не просто как учебная или любая другая деятельность, которая регламентирована учебным планом или жизненной необходимостью. В процессе социокультурной практики обучающиеся учатся находить необходимую

информацию, ставить цели, задачи, взаимодействовать с окружением, представителями социума, находить и использовать ресурсы для создания продукта (проекта) с помощью выбранных способов деятельности. В процессе прохождения практики они проходят все этапы деятельности: от потребности что-то сделать, осознания мотива и цели деятельности до конкретных действий по ее достижению.

2. Социокультурная практика – это взаимодействие. При достаточно общей формулировке цели («Знакомство с социокультурным пространством...») и отсутствии рекомендованных объектов для ознакомления имеет очень конкретный практический результат – разработка и защита проекта. Это значит, что конкретизация цели, постановка задач, выбор объектов, способов достижения цели и решения задач, планирования действий – являются свободным выбором обучающихся. Включение обучающихся в социокультурную практику выстраивается в контексте коллективно-творческой деятельности. Так практика обеспечивает развитие способности взаимодействия с социумом, другими членами общества, нахождения путей совместного решения практикоориентированных задач.

3. Социокультурная практика – это социализация. Пространством практики является культура в ее самом широком контексте и социальная организация общества. Совместно они создают социально-культурное пространство, служащее для целостного самовосприятия, саморазвития, самоопределения, самореализации, т.е. основу социальной деятельности для самореализации, проявления «самости». Это пространство обеспечивает становление личности студентов как членов общества, восприятию и освоению норм и ценностей общества, предполагающее включение их в многообразие общественных отношений, способствует формированию ответственного социокультурного действия.

4. Социокультурная практика – это освоение культуры. В процессе освоения социокультурного пространства обучающиеся в той или иной мере приобщаются к культуре, овладевают ей, впитывают в себя знания, нормы и ценности, способы действий, воспитывают художественный вкус, создают основу для дальнейшей трансляции культурного опыта. И культура в свою очередь оказывает влияние на студентов, развивая и обогащая их, расширяя кругозор, удовлетворяя познавательные потребности, предоставляя широкий круг возможностей для проявления интеллектуальной активности.

Механизм реализации социокультурной практики заключается в обеспечении взаимосвязи между учебной и внеучебной деятельностью студентов в рамках основной образовательной программы. Практика может быть как самостоятельной, так и опирающейся на другие дисциплины, изучаемые студентами, опосредующей материал из разных областей знания. Она может использоваться для социального проектирования, разработки социальных проектов, социокультурных практикумов и быть направлена на создание нового социально значимого продукта. В этом случае социокультурная практика может выступать еще и как процесс освоения, отработки социальных навыков, полученных в рамках других дисциплин.

По форме проведения – дискретная, рассредоточенная – социокультурная практика вполне выполняет свои задачи и достигает заявленных целей. В то же время нельзя отрицать, что социокультурная практика может иметь и другие формы проведения.

Исследование показало, что результатами (эффектами) проведения социокультурной практики являются:

– возросшая социальная активность и инициатива студентов, их желание принимать участие в улучшении социальной ситуации реального сообщества;

- приобретение обучающимися социального опыта, освоение и принятие социальных ролей, норм и правил поведения;
- освоение культурного пространства, интеграция культуры в образовательный процесс;
- овладение обучающимися навыками групповой, командной работы по разработке проектов;
- развитие всех сфер личности обучающихся за счет обеспечения интегративной направленности на достижение значимых результатов практики;
- включение социокультурной практики в межпредметные связи, которое обеспечивает интегративный социальный опыт и формирование у обучающихся необходимых компетенций;
- обеспечение интереса к собственной личности.

В целом социокультурная практика позволяет значительно повысить уровень культуры студентов, сформировать необходимые компетенции, сделать социокультурное окружение частью образовательного процесса. В этом отношении практика является тем инструментом, который позволяет интегрировать социокультурную среду в образовательный процесс, более тесно приобщить студентов к культуре, развивать и совершенствовать их культурный уровень. Сама практика выступает в качестве эффективного способа реализации социальной функции образования, а также придания образовательному процессу активного деятельного характера, предполагающего активизацию познавательной деятельности студентов.

Заключение (Conclusions). В настоящее время функции педагога существенно изменились. Они преимущественно направлены на воспитание подрастающего поколения, развитие нравственности, патриотизма, духовности детей. Общество возлагает на учителей, педагогических работников

непростую задачу, связанную не столько с передачей знаний, сколько с трансляцией ценностей, культуры, опыта, накопленного предыдущими поколениями. В связи с этим возросли требования к учителю как к носителю культурных традиций и образцу их исполнения и применения. И чтобы соответствовать ожиданиям и требованиям социума необходимо самому педагогу обладать высоким уровнем культурного развития, сформированными универсальными и профессиональными компетенциями.

Повысить уровень культурного развития будущих педагогов, сформировать необходимые компетенции, освоить культурное пространство, привить опыт социального взаимодействия позволяет социокультурная практика, которая рассматривается как инструмент развития студентов и носящая интегрированный характер.

Интегрированный характер социокультурной практики выступил условием необходимости того, чтобы в процессе ее организации и проведения задействовались возможности разнообразных областей социальной жизни и культуры, а также включались возможности непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности студентов, обучающей и воспитательной составляющих образовательного процесса.

Резюмируя опыт проведения социокультурной практики в Московском городском педагогическом университете и тот вклад, который она вносит в процесс и конечный результат культурного развития студентов, можно с уверенностью утверждать, что такой вид учебной деятельности оказывает значительное влияние на формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся, позволяет повысить уровень культуры в целом, а также расширить социальный опыт, совершенствовать коммуникативные умения, навыки командной работы. То есть в итоге дает возможность будущим педагогам повысить

свой профессиональный и культурный уровень, чтобы достойно исполнять свой профессиональный долг перед обществом.

Таким образом, анализ опыта и обобщение результатов практики расширили теоретические представления о социокультурной практике обучающихся, а также показали, что в современных условиях достижение образовательных результатов невозможно без активного включения обучающихся в практическую деятельность. Внедрение социокультурной практики как инструмента повышения культурного уровня студентов в образовательную программу вуза обеспечивает включение обучающихся в различные виды и способы человеческой деятельности, интегрирует различные виды социальной деятельности и культуры в образовательный процесс, позволяет сделать социально-культурную среду средством достижения образовательных результатов.

Вопрос о величине вклада, который вносит социокультурная практика (наряду с другими видами активностей студентов) в конечный уровень культурного развития и сформированности общекультурных и профессиональных компетенций студентов, пока остается открытым. Но само значение, необходимость и пользу социокультурной практики переоценить трудно.

Список литературы

- Брунер Дж. Культура образования. [пер. Л. В. Трубицкой, А. В. Соловьева]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
- Вересов Н. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности / Н. Вересов, А. Мельников // В кн.: В перспективе культурологии: Повседневность. Язык. Общество. М.: РИК: Акад. проект, 2005. 528 с.
- Гореев А.М. Модель организации социокультурной практики при реализации программ высшего образования / Сорокин А.А., Калабухова Г.В., Половникова А.В., Шаповал В.В., Гореев А.М., Нидерман И.А. Социально-гуманитарное образование и модели организации социокультурной практики студентов. Монография. М.: Книгодел, 2021. С. 30-37.
- Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. Пед. ун-та, 2000. 440 с.
- Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002, с. 141.
- Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
- Кнабе, Г. Избранные труды: Теория и история культуры. М.: Летний сад, 2006. 1198 с.
- Крылова Н.Б. Общая и прикладная культурология в решении актуальных задач организации и развития образования. М.: Смысл, 2010. 45 с.
- Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М., СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
- Николина В.В., Фефелова О.Е. Социокультурная практика в современном образовании // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал, 2016. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (дата обращения: 13.08.2021).
- Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 324 с.
- Родермель Т.А. Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект: монография. Томск: ТМЛ-Пресс, 2012. 124 с.
- Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
- Социально-гуманитарное образование и модели организации социокультурной практики студентов: Монография / А.А. Сорокин, Г.В. Калабухова, А.В. Половникова, В.В. Шаповал, А.М. Гореев, И.А. Нидерман; науч. Ред. В.В. Рябов. М.: Книгодел, 2021. 116 с.
- Троянская С.Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: Учебное

пособие. Ижевск: Ассоциация «Научная книга». 2007. 139 с.

Benedict R.F. Patterns of culture. Boston, Houghton Mifflin, 1959.

Bruner J. The relevance of education. New York: Norton, 1971.

Bruner J. Narrative and paradigmatic modes of thought // Learning and teaching the ways of knowing: 84 yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1985. P. 97-115.

References

Bruner, Dzh. (2006), *Kul'tura obrazovaniya* [Culture of education], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Veresov, N. and Mel'nikov, A. (2005), *Obrazovaniye i kul'tura: nereal'nyye tseli i real'nyye tsennosti* [Education and culture: unrealistic goals and real values], RIK, Akademicheskii proyekt, Moscow, Russia.

Goreev, A.M. (2021), *Model' organizatsii sotsiokul'turnoj praktiki pri realizatsii programm vysshego obrazovaniya* [The model of organizing sociocultural practice in the implementation of higher education programs], Knigodel, Moscow, Russia.

Daniljuk, A.Ja. (2000), *Teoriya integratsii obrazovaniya* [Education integration theory], Rostov Pedagogical University Publishing House, Rostov-on-Don, Russia.

Zapesotsky, A.S. (2002), *Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika*. [Education: philosophy, cultural studies, politics], Nauka, Moscow, Russia.

Isaev, I.F. (2002), *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatel'ya: Uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Professional and pedagogical culture of the teacher], Akademiya, Moscow, Russia.

Knabe, G. (2006), *Izbrannyye trudy: Teoriya i istoriya kul'tury* [Theory and History of Culture], Letniy sad, Moscow, Russia.

Krylova, N.B. (2010), *Obshhaya i prikladnaya kul'turologiya v reshenii aktual'nykh zadach organizatsii i razvitiya obrazovaniya* [General and applied cultural studies in solving urgent problems of the organization and development of education], Smysl, Moscow, Russia.

Mitina, L.M. (2014), *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of subjects of education], Nestor-Istorija, Moscow, St. Petersburg, Russia.

Nikolina, V.V. and Fefelova, O.E. (2016), *Sotsiokul'turnaya praktika v sovremennom obrazovanii* [Sociocultural practice in modern education], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 4, available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (Accessed 13 August 2021).

Piskunova, E.V. (2005), *Sotsiokul'turnaya obuslovlennost' izmenenij professional'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti uchitel'ya* [Sociocultural conditionality of changes in the professional and pedagogical activity of a teacher], Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gertsena, Sankt-Peterburg, Russia.

Rodermel', T.A. (2012), *Fenomen kompetentnosti v sovremennom obrazovanii: sotsiokul'turnyj aspekt* [The phenomenon of competence in modern education: socio-cultural aspect], TML-Press, Tomsk, Russia.

Slastenin, V.A. and other (2002), *Pedagogika* [Pedagogy], in Slastenin, V.A. (ed.), Academy, Moscow, Russia.

Sorokin, A.A., Kalabuhova, G.V., Polovnikova, A.V., Shapoval, V.V., Goreev, A.V. and Niderman; I.A. (2021), *Sotsial'no-gumanitarnoe obrazovanie i modeli organizatsii sotsiokul'turnoj praktiki studentov* [Social and humanitarian education and models of organizing the sociocultural practice of students], in Rjabov, V.V. (ed.), Knigodel, Moscow, Russia.

Trojanskaja, S.L. (2007), *Muzejnaya pedagogika i ee obrazovatel'nye vozmozhnosti v razviti obshhekul'turnoj kompetentnosti* [Museum pedagogy and its educational opportunities in the development of general cultural competence], Association "Scientific book", Izhevsk, Russia.

Benedict, R.F. (1959), Patterns of culture. Houghton Mifflin, Boston, USA.

Bruner, J. (1971), The relevance of education. Norton, New York, USA.

Bruner, J. (1985), Narrative and paradigmatic modes of thought // Learning and teaching the ways of knowing: 84 yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 97-115. (In USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Гореев Андрей Мирхатович, кандидат военных наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права, Московский городской педагогический университет.

About the author:

Andrey M. Goreev, Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching History, Social Science and Law, Moscow City Pedagogical University.

УДК 372.881.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-4

Monica Reichenberg 

What predicts adult immigrants' engagement in host language training programmes: social class, forms of capital, or academic self-efficacy?

Department of Education and Special Education
University of Gothenburg,
monica.reichenbeg@ped.gu.se

*Received on September 07, 2021; accepted on September 10, 2021;
published on September 30, 2021*

Abstract. *Introduction.* Host language training for immigrants continues to be a debated issue. Beyond language skills, immigrants' engagement in language training has seldom been studied. *Purpose:* The present study predicted student engagement in Swedish host language training programmes. Predictors of engagement include (a) socioeconomic and sociodemographic factors (sex, socioeconomic groupings); (b) human capital; (c) social capital; and (d) academic self-efficacy. *Methodology and methods:* The data consist of a survey with 186 participants from one language training centre (i.e., non-random). *Results:* The participants reported a high level of engagement in language training. The study used linear regression and structural equation modelling. First, the study indicates (unexpectedly) that students with low education were more engaged than highly educated students. Second, students with greater social capital had greater engagement. Third, academic self-efficacy made the largest positive difference in student engagement. *Conclusions:* The study concludes with support for theories in immigration research and adult education, with the exception of the unexpected finding.

Keywords: immigration; social capital; human capital; engagement; academic self-efficacy.

Information for citation: Monica Reichenberg (2021), "What predicts adult immigrants' engagement in host language training programmes: social class, forms of capital, or academic self-efficacy?", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 7 (3), 40-52, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-4.

Introduction. Being able to communicate in the host country language is one of the main factors of successful economic and social integration of immigrants. Language skills are a vital part of an immigrant's human capital. Immigrants arriving in the host country before adolescence learn almost without efforts the host country language at a proficiency level almost equals that of native speakers. Although, the ability to learn new languages declines strongly with age. Immigrants arriving at an older age face greater challenges in learn-

ing the host language (Isphording, 2015; Chiswick & Miller, 2015).

Linguistic distance – the difference between two languages in vocabulary, grammar, pronunciation, and other elements of a language – strongly predicts language acquisition. The greater the linguistic distance between the immigrant's native language and the host country language, the higher the costs associated with reaching a certain level of language proficiency (Isphording, 2015; Chiswick & Miller, 2015).

Also, engagement in language acquisition is important. Engagement signals the willingness to learn when attending host language training programmes, not merely sitting and waiting for the time to pass (Adamuti-Trache, 2013). Examples of engagement include making an effort with homework or participating in class by paying attention to the teaching (Cummins, 1981; Martinovic et al., 2009). However, the factors that influence immigrants' engagement in host language training have been understudied.

Despite reports of drop outs, immigrants have adapted to the challenges and have come to compete as "underdogs" (Nilsson & Nyström, 2016). They have learned that they must adapt if they are to survive and must work harder and seek more help from others than natives do. Here, adult immigrants have strengths that can be used to help them; they bring with them a wealth of knowledge and experience learned through survival and transition from one life to another. Many have endured complex immigration systems and have found their way to new destinations, relying on knowledge and strategies that are not dependent on the ability to read and write (Wrigley, 2013).

Compared with natives, immigrants have a higher work devotion and tend to be highly optimistic about education. The optimism may result from migrants being essentially different from and more aspirational and driven in terms of social mobility than non-migrants (Cebolla-Boado & Soysal, 2018).

The Swedish context and language training programmes. With start in 2013 untold numbers of immigrants, mostly from Syria, began seeking asylum in Europe. Many of them arrived to Sweden. The immigrants were a quite diverse group consisting of individuals with a range of educational levels, ages, family situations, and social classes. Although many were young, without families and highly educated, others were illiterate, old, and brought family members (Nilsson & Nyström, 2016). What the immigrants had in common was that they had to learn Swedish. Education is one of the strongest pillars of the Swedish integration system. When the immigrants have received a

residence permit, they are able to participate in SFI (Swedish for immigrants) as language proficiency is seen as a key to access other areas of society such as the labour market. However, there have been reports of high drop outs and SFI has been questioned by political populists (Öbrink Hobzová, 2021).

In Sweden, immigrants (18-67 years of age) who have newly arrived are offered SFI. The programme is state funded, but Swedish municipalities are responsible for providing it. The programme ensures that adult Swedish immigrants have the right to free basic language tuition up to a level corresponding to B1, as described in the Common European Framework of Reference (Council of Europe, 2001). SFI is a labour market instrument. The focus in the tuition is on work-related communication skills and periods of practical work experience (Sandwall, 2013).

Learner engagement is important because engagement contributes to learning. But how engaged are the immigrants in language training programmes? Much research has focused on student engagement in compulsory school as the key to addressing problems of low achievement, student boredom and alienation, and high dropout rates (Fredericks et al., 2004; Martin & Dowson, 2009; Naidoo, 2009; Paradis et al., 2020). Fewer studies have focused on adults' engagement, although education in adulthood can provide greater motivation, positivity, and self-confidence for, for example, people with low education (Manninen & Meriläinen, 2011). Little to nothing is known about what factors influence the engagement of immigrants who have newly arrived when they participate in language training programmes. To my knowledge, no study has investigated the engagement of immigrants who have newly arrived in these host language training programmes and factors that influence engagement.

Purpose. The overall aim of this study was to identify predictors of adult immigrants' engagement in host language training programmes.

More specifically, the research questions that guided the study were the following:

1. To what extent do socioeconomic and sociodemographic factors (sex, socioeconomic status) predict engagement in the Swedish language training programme (SFI)?

2. To what extent does access to human capital (HC; age, years of education) and social capital (SC; friends, neighbours, associations) predict engagement in SFI?

3. To what extent does academic self-efficacy for SFI predict engagement in SFI?

I have structured my article as follows: First, I discuss my theoretical framework and anchor the concepts within the current research. Second, I discuss the survey data and the methods for measuring the concepts. Third, I present the results. Fourth, I conclude with a discussion on plausible explanations for the findings and discuss how the findings can be positioned within the current research on adult immigrants' engagement in language training programmes.

Literature review and theoretical concepts. Engagement is a multidimensional concept that includes behavioural, emotional, and cognitive components (Fredericks et al., 2004). The behavioural dimension is mostly defined in three ways: (a) positive conduct and rule following (class norms), including school attendance; (b) involvement in learning and effort, including spending time on tasks, asking questions, and contributing to class discussions; and (c) wider participation in school-related activities such as school governance (Fredericks et al., 2004). As Fredericks et al. (2004) noted, the definitions do not make distinctions among various types of behaviour, such as participation in academic and non-academic school activities.

The cognitive (psychological) dimension of engagement views engagement as an internal psychosocial process that evolves over time and varies in intensity. Research on cognitive engagement has stressed investment in learning. Although some researchers have highlighted self-regulation, strategic learning, flexibility in problem-solving, preference for hard work, effort, and positive coping with failing (Connell & Wellborn, 1991), others have stressed inner psychological quality and investment in learning (Wehlage et al., 1989). Fredericks et al.

(2004) argued that effort is problematic because it is included in definitions of both cognitive and behavioural engagement.

The emotional dimension refers to students' affective reactions in the classroom, including interest, boredom, joy, sadness, and anxiety (Fredericks et al., 2004).

There is substantial variation in how engagement has been measured. Most studies have concerned adult education as such or immigrant research (e.g., Paradis et al., 2020). Regrettably, adult education and immigration research have seldom conversed with one another. Nevertheless, I stress the importance of connecting immigrant research with research on adult education.

Several explanations of adult immigrant student engagement exist. Thus, I consider a multiple-variable framework. I begin by describing some key variables for engagement: socioeconomic and sociodemographic predictors (education, age on arrival, sex, and socioeconomic status). Thereafter, I continue with social psychological predictors.

Sociodemographic predictors and forms of capital. Consequently, the first contribution of this study is to identify predictors that can help to explain adult immigrants' engagement in host language training (SFI). The second contribution is to advance the state of knowledge on immigrants' engagement in Swedish language training by modelling how demographic and forms of capital variables (e.g., sex, education, age at arrival) impact attitude towards Swedish language training for immigrants.

The first explanation comes from adult education research, which has insisted on the importance of socioeconomic and sociodemographic variables (Adamuti-Trache & Sweet, 2010; Adamuti-Trache et al., 2018). Socioeconomic variables are indicated by social class or employment. Sociodemographic variables refer to length of stay, family status, education, and children. Both types of variables influence how individuals position managing to engage in learning given time (children, family) and financial constraints (social class). Social class constrains an individual's finances, and holding

a specific class position should in theory make one more risk averse as costs of educational engagement increase. Children and family imply a responsibility. A parent or spouse has to devote time to care for others (Chui, 2011)

H1: *Compared with lower socioeconomic position, higher socioeconomic position corresponds with greater engagement in language training programmes.*

Age and education indicate a person's HC (Goldin, 2016). HC refers to investment in education and experience. Adamuti-Trache (2013) noted the pressure on immigrants and the host society to find ways to improve the language fluency of immigrants who have newly arrived – highly educated as well as lower educated – by engaging them in language training programmes. Highly educated immigrants are most affected by lack of language skills because many of them are qualified in occupations that require language skills in the host language (Adamuti-Trache, 2013). Typically, HC can be measured by years of schooling (investment) and age (approximate experience). An immigrant student with greater HC should have more to gain from educational engagement.

H2: *Greater HC corresponds with greater engagement in language training programmes.*

Next to HC comes SC, which refers to the collection of contacts (e.g., friends, peers, acquaintances). Individuals with more SC have greater access to help and expertise. For immigrant students, SC can mean help with coursework, finding a job, and opportunities to practice the native language.

H3: *Greater social capital corresponds with greater engagement in language training programmes.*

Access to SC and HC has been prominent in the immigration research literature. Research has almost become dominated by these two predictors (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018; Boeren et al., 2010).

Social psychological predictors: Academic self-efficacy. Beyond sociodemographic variables and socioeconomics, one must consider the social psychology of the students. Social psychological explanations emphasize ei-

ther humanistic or socio-cognitive theories. The former stress motivations such as needs or mindsets and the latter stress individuals' self-efficacy – that is, the belief in one's capacity for active tasks (Bandura, 1986). I argue for the importance of the latter theories.

Self-efficacy offers an optimistic perspective on people (Bandura, 1986). Whereas sociodemographic and socioeconomic predictors capture constraints on the individual, self-efficacy indicates people's beliefs about their capacity to accomplish tasks given the constraints of society. Here, the concept of self-efficacy measures aspects of what Giddens (1984) referred to as "agency" (i.e., individuals' beliefs in their capacity to act). Thus, self-efficacy may explain why some people overcome societal constraints. The statement "Believe in yourself" exercises a powerful force that cannot be overlooked as a gimmick, and self-efficacy may be useful to explain both attitudes and behaviour.

H4: *Greater self-efficacy corresponds with greater engagement in language training programmes.*

Self-efficacy may be general or domain specific. The key domain for immigrants in language training would be their academic self-efficacy for SFI. Those with greater self-efficacy for language training should have a higher level of engagement.

Self-efficacy grows out of social processes. Individuals gain self-efficacy from experience, such as interacting with or watching other people (Bandura, 1986). Thus, self-efficacy offers an explanation as to how cognitive and social processes relate to one another. Self-efficacy should predict an individual's engagement in language training but not necessarily their mastery of a language. Obviously, a person can be overconfident but not overly engaged in language training.

Method. In this section, I present how the participants were sampled. Thereafter, I discuss the variables used in the study, which were derived from a survey. Finally, I discuss the strategies used for the data analysis.

Participants. The participants ($n = 186$) – many of them refugees – were recruited pur-

posefully for the study from one learning centre and thus were non-random. The purpose was to sample a hard-to-reach population, meaning that the participants in the study would typically be non-respondents in general household surveys. Therefore, one could not have administered a random-sample survey to the study population and have expected a high and unbiased response rate. To clarify, some of the participants had never seen a survey before. Other participants were illiterate or lacked the language skills to comprehend the survey. Accordingly, most Swedish studies of the immigrant population tend to be qualitative because of the difficulties in reaching the population with household surveys (e.g., Sandwall, 2013; Wedin & Norlund Shaswar, 2019).

The vast majority of the participants were refugees from Syria, Somaliland, Iran, or Iraq. However, I do not have an estimate of the specific ethnic origins of the participants. The illiteracy of several of the participants posed a methodological challenge. Although the survey could have been translated into the native tongue of the participants, I would still have faced a problem if participants were illiterate and thus could not read the items. Another issue is whether the participants had the same cultural comprehension of the survey items. For example, if a person has never completed a survey, they might experience difficulties comprehending the meaning of semantic differentials (e.g., *adequate/inadequate* on my 1-7 rating scales). Accordingly, the issues of comprehension problems had the potential to contribute to systematic response biases in the coefficients and intercepts. My solution was to administer a survey at the learning centre and to let a teacher who was native speaker – Somali and Arabic – verbally translate the survey for the participants and facilitate interpretation of all survey items on site. I believe that having said the native speaking teacher might have helped strengthen the trust between the participants and the researcher. Consequently, several of the participants would probably never have completed a survey administered to their household.

Variables. I begin with describing the outcome variables and then continue with the

predictor variables – sex, age on arrival to Sweden, length of stay in Sweden, and years of education. Table 1 reports the means, standard deviations, and minimum and maximum.

Outcome variable. The outcome variable comprises three questions concerning engagement.

To develop a measure of student engagement, I conducted a factor analysis to validate the measure of my concept. The principal factor consisted of three variables (items) asking the participants to what extent they were engaged in their studies: (a) “I think I participate actively during the lessons (raising my hand, asking questions)”; (b) “I think I work diligently with my homework and tasks connected to school work”; and (c) “I think I really make an effort to become much better.”

All three questions focus on the behavioural qualities in the classroom: participation, effort, and diligence. The participants were able to respond on a semantic differential scale ranging from 1 to 7. The differentials were *always* and *never*.

Immigrants reported very high engagement. As shown in Table 1, immigrants averaged around 6 out of 7 on all three engagement questions.

Predictor variables. I measured *academic self-efficacy for SFI* with the following statements: “I can solve the task,” “I consider the tasks easy,” and “I can solve the tasks with the help of the teacher.” The participants had to respond in each case by saying how important they considered the statements on a 1–7 scale. I validated the measure with principal axis factoring (PAF). To measure *education*, I used the participants’ reported years of schooling, which have been used as a standard indicator of immigrant HC whereby each additional year should count as an incremental investment.

Based on the participants’ reported occupation in their home country, I classified the participants by the European Socioeconomic Classification (ESEC) schema, which is a categorical social class schema based on the concept of employment relations. The schema takes into account both (a) the specific skills needed for the job and (b) the degree of autonomy of the employee. Because my sample was

small, I used a three-class schema. The first class is “salaried status.” Examples of the salaried in the sample include lawyers, teachers, social workers, and civil and professional engineers. Common to these occupations are high autonomy, high skills, and non-routine jobs. The second class is “intermediate status.” Examples of intermediate people in the sample include clerks, self-employed hairdressers, barbers, bakers, and farmers. Common to these occupations is high autonomy. The third class is “working-class status.” Examples of the working class in the sample include miners, truck drivers, janitors, and construction workers. Common to these occupations are low autonomy, low skills, and routine jobs (Rose & Harrison, 2007).

The coding of the ESESC is not perfect, as it lacks detailed information about the number of employees and managerial duties. Nevertheless, imputing the ESESC on occupations is common in empirical research. The ESESC mimics Rose and Harrison’s (2007) class

schema and aims at capturing aspects such as the skill requirements, employment contracts, and difficulty in monitoring.

SC was measured using several rating scale questions. All concerned the chance to speak Swedish with friends, neighbours, children’s parents, and children’s teachers, as well as at associations. Again, I validated the measure with PAF.

Length of stay indicates the number of years in the host country. The variable measures the exposure to the host country and has often been cited as a determinant of assimilation.

To adjust for *family status* and *parental status*, I added one dummy variable (1 = yes, 0 = no) for each. Family characteristics have often been cited as a key determinant of adult learning outcomes. Sex of the respondent was measured with a dummy variable for male (1 = yes, 0 = no).

Table 1

Descriptive Statistics. Mean, Standard Deviation, Minimum, and Maximum

Variables	Mean	SD	Min	Max
Outcomes				
Participation	6.13	1.30	2.00	7.00
Effort	6.00	1.23	1.00	7.00
Diligence	6.11	1.22	1.00	7.00
Predictors				
I consider the tasks easy	5.71	1.63	1.00	7.00
I can solve the task	5.43	1.68	1.00	7.00
I can solve the tasks with the help of the teacher	6.38	1.16	2.00	7.00
Practice Swedish in associations	3.80	2.28	1.00	7.00
Practice Swedish with neighbours	3.77	2.42	1.00	7.00
Practice Swedish with friends	3.54	2.55	1.00	7.00
Age	35.01	9.37	20.00	65.00
Gender	0.53		0.00	1.00
Family	0.72		0.00	1.00
Children	0.69		0.00	1.00
Salaried	0.00		0.00	0.00
Intermediate	0.12		0.00	1.00
Working class	0.43		0.00	1.00
Unemployed	0.25		0.00	1.00
School home (years)	8.44	5.63	0.00	22.00
Length of stay	2.01	1.66	0.30	8.00

Measurement and data analysis. In the first step, I conducted an exploratory factor analysis with PAF. Table 2 displays the factor loadings. PAF has several advantages, including (a) better performance with data of small samples compared to that of maximum likelihood and principal component methods and (b)

a stronger theoretical basis (i.e., treating the principal factor as a latent variable) compared with that of principal component methods. Finally, I allowed the factors to correlate. I conducted the analysis with the psych package (Revelle, 2018) in R (R Core Team, 2018).

Table 2

Exploratory Factor Analysis for Three Factors

Variables	Engagement factor	Self-efficacy factor	Social capital factor
Participation (y1)		0.45	
Effort (y2)		0.84	
Diligence (y3)		0.54	
I consider the tasks easy (x1)			0.41
I can solve the task (x2)			0.72
I can solve the tasks with the help of the teacher (x3)			0.48
Practice Swedish in associations (x4)	0.67		
Practice Swedish with neighbours (x5)	0.81		
Practice Swedish with friends (x6)	0.80		
Eigenvalue	2.5	2.2	1.1

Note. Loadings higher than absolute 0.3 are shown. Oblimin rotation.

After the estimation, I computed a factor score that I used for the analysis separately for each factor. To make the factor score easy to interpret, I normalized the engagement score to range between 0 and 100.

In the second step, I selected linear regression for simplicity of interpretation. However, the outcome was skewed, which gives reason for suspicion. When plotting the residual, I found evidence of non-normality and unequal

variance. This means that the standard errors would be unreliable.

To address the issue, I bootstrapped the standard errors. Bootstrapping means sampling with a replacement, which signifies that the bootstrapped sample functions as a non-parametric distribution. The bootstrapped sample is non-parametric in the sense that it relaxes distributional assumptions.

Table 3

Confirmatory Factor Analysis With Robust Maximum Likelihood Estimation

	Engagement factor	Self-efficacy factor	Social capital factor
Participation(y1)	0.63		
Effort (y2)	0.59		
Diligence (y3)	0.57		
I consider the tasks easy (x1)		0.56	
I can solve the task (x2)		0.50	
I can solve the tasks with the help of the teacher (x3)		0.59	
Practice Swedish in associations (x4)			0.71

	Engagement factor	Self-efficacy factor	Social capital factor
Practice Swedish with neighbours (x5)			0.83
Practice Swedish with friends (x6)			0.79
Fit measures	Value	Interpretation	Recommended cut-off
CFI	0.968	Acceptable	CFI $\geq$ 0.95
RMSEA	0.050	Acceptable	RMSEA $<$ 0.08
SRMR	0.049	Acceptable	SRMR $<$ 0.08
Chi2/df	33.528/24.000	Acceptable	
P value	0.093	Acceptable	p value $>$ 0.05

Note. RMSEA= root mean square error of approximation; CFI = confirmatory fit index; SRMR = standardised root mean residual.

In the third step, I re-estimated the model with a confirmatory factor analysis to validate the findings (Table 3). The confirmatory factor analysis fitted well with the data. To account for non-normality, I used robust maximum likelihood estimation (West et al., 2012).

In the final step, I fitted a structural equation model (SEM). A common strategy entails adding correlations between the residuals for the item variables based on the so-called modification indices (change in chi-square statistics). However, the remedy did not work. Instead, the SEM fitted well once I removed insignificant predictors (based on the regression analysis). I conducted the analysis with the Laavan package (Rosseel, 2012) and Semplot package (Epskamp, 2015) in R.

Results. Here I will present the support for the four hypotheses in the study. Table 4 reports the linear regression models with engagement as outcome. The confidence intervals were bootstrapped. Statistically significant estimates of coefficients are indicated.

In Model 1, years of education seems marginally from zero. However, the direction of the coefficient is negative, suggesting that one additional year of education lowers the engagement by roughly 1 point, on average, after adjustments. This means that immigrants with lower education have higher levels of engagement, and vice versa. This is in sharp contrast to the story typically reported of low-skilled immigrants (cf. McQuaid et al., 2012). Considering the scale in years, 1 point is a moderate predicted difference, but far from huge.

Table 4

Linear Regression with Bootstrapped Standard Errors, Engagement Factor Scores as Outcome Variable

	Model 1	2.5%	97.5%	Model 2	2.5%	97.5%
	Est. Coefs.			Est. Coefs.		
(Intercept)	91.42	76.52	105.85	83.37	69.00	97.60
Age	0.16	-0.14	0.48	0.34	0.00	0.65
Male	-5.48	-11.76	0.46	-4.27	-10.98	0.96
Family	3.06	-4.23	9.99	0.63	-6.70	7.33
Children	-2.43	-10.97	5.20	-2.40	-10.21	5.84
ESCECintermediate	3.91	-7.06	13.98	1.86	-8.21	12.24
ESCECunemployed	-8.44	-17.88	0.47	-5.45	-15.10	4.12
ESCECworkingclass	-0.77	-9.37	6.94	-1.89	-9.63	6.21
Education	-1.31	-1.87	-0.77	-0.99	-1.54	-0.43

	Model 1			Model 2		
	Est. Coefs.	2.5%	97.5%	Est. Coefs.	2.5%	97.5%
Length of stay	0.37	-1.45	2.07	0.51	-1.35	2.21
Social capital	2.27	-0.63	5.03	3.18	0.63	5.84
Academic self-efficacy				7.67	3.94	12.29
R ²	0.22			0.31		

Note. Statistically significant coefficients have been bolded; $n = 144$.

There was no statistically significant difference in engagement according to socioeconomic position. However, one must recall that I did not measure the host socioeconomic position, suggesting that the results lack support for **H1**.

Family, parental, or gender status does not matter in terms of statistical significance. The estimates for length of stay and age are not statistically significant. Lack of statistical significance simply indicates lack of evidence against the null hypothesis (assuming it is true). In total, Model 1 accounts for 22% of the variance in engagement ($R^2 = 0.22$). One can interpret this as a small but noteworthy amount.

In Model 2, I added the score for academic self-efficacy. As expected, academic self-efficacy positively predicted engagement. The association was statistically significant. Students with one factor scored above the mean on academic self-efficacy and scored roughly 8 points higher on engagement, on average, after adjustments. One point in the factor score of self-efficacy can be interpreted similarly to a z score (ranging empirically from -2.4 to 0.8). Thus, the result supports **H4**.

However, after I adjusted for self-efficacy, the association between SC and engagement became statistically significant. This could be due to spurious correlation or data with high variability. One additional point in academic self-efficacy varied with roughly 3 points in engagement, on average, after adjustments, where one point in SC can be interpreted similarly to a z score (ranging empirically from -1.2 to 1.5). This means that the result supports **H3**. In total, Model 2 accounted for 31% of the variance in engagement ($R^2 = 0.31$), i.e., moderate. Finally, note that education re-

mained fairly unchanged. Thus, the result supports the importance of **H2**, but not the sign. The result goes in the opposite direction.

In the final step I fitted a structural equation model (SEM). A SEM model goes beyond exploratory analysis towards confirmatory analysis. This means that the analysis rests on theory rather than data reduction (pattern finding). The model fitted poorly when I included all predictors. However, after I used the significant predictors from the regression model, the model fit improved towards acceptable fits. I report the fitness measures in Figure 1, along with the path diagram. The edges indicate a standardized regression or loading coefficient. The squares (boxes) indicate observable variables; abbreviated with “x” and observable outcome items with “y”. Years of schooling is indicated with “Sch”. Eclipses (circles) indicate indirectly observable variables (i.e., latent variables). Latent variables are labelled “Eng” for engagement, “SE” for academic self-efficacy, and “SC” for social capital.

As can be seen in the model in Figure 1, all paths to engagement are statistically significant. One standard deviation above the mean in schooling corresponds to 0.40 standard deviations below the mean in engagement, on average, adjusting for other predictors. The magnitude of the association seems intermediate. Again, HC proves to be important. However, the surprising direction of the association leaves much to wonder about, which I return to in the discussion. The result may well be a case of regression towards the mean. Again, the result supports the importance of **H2**, but not the sign. Thus, the result goes in the opposite direction.

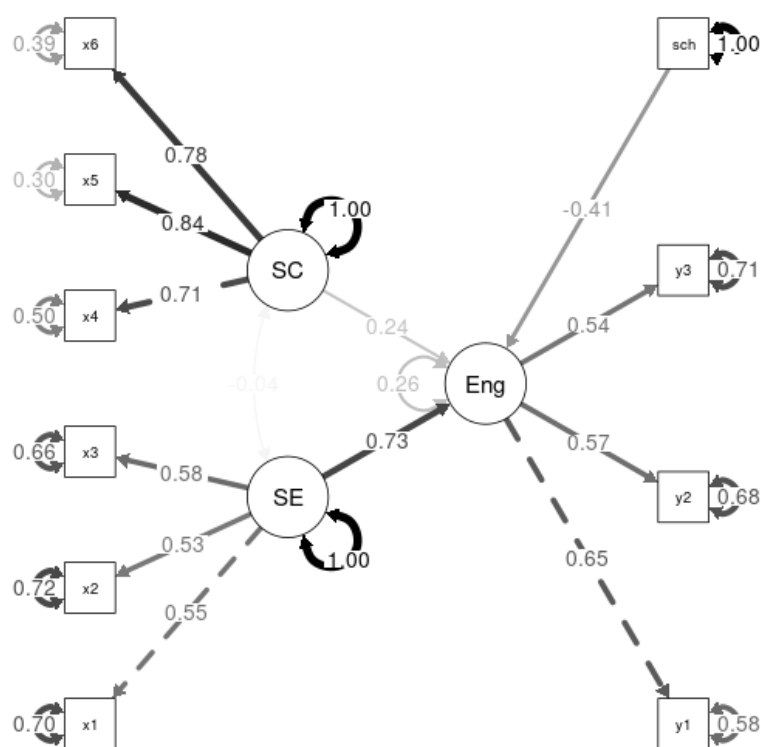


Fig. Structural Equation Model. Standardized Paths

Note. $n = 157$; RMSEA = 0.052; SRMR = 0.065; CFI = 0.949; $\chi^2/df = 45.477(32)$; $p = 0.058$; Participation (y1), Effort (y2), Diligence (y3), I consider the tasks easy (x1), I can solve the task (x2), I can solve the tasks with the help of the teacher (x3), Practice Swedish in associations (x4), Practice Swedish with neighbours (x5), Practice Swedish with friends (x6). RMSEA = root mean square error of approximation; CFI = confirmatory fit index; SRMR = standardised root mean residual; Eng = engagement; SC = social capital; SE = academic self-efficacy; Sch = years of schooling.

One standard deviation above the mean in SC varies with 0.24 standard deviations above the mean in engagement, on average, after adjusting for other predictors, i.e., low-to-moderate. Consequently, practicing Swedish with friends, neighbours, or members of associations promotes one's engagement in school. The result therefore stresses the importance of SC. The result supports **H3**.

Finally, one standard deviation above the mean in academic self-efficacy corresponds to 0.73 standard deviations above the mean in engagement, on average, after adjustments. The magnitude of academic self-efficacy should be interpreted as huge. Thus, a word of caution seems appropriate. Large coefficients may be due to overfitting. Overfitting happens often in SEM due to the practice of adapting the model to the data. Although the fitness statistics look

acceptable, one risks fitting the model too close to the data (e.g., peculiarities). Consequently, the model loses generality. Nevertheless, one should be confident in the association but careful in interpretation. Consistent with theory, self-efficacy proves to boost engagement in educational activities. The result supports **H4**.

Discussion. The overall aim of this study was to identify predictors of adult immigrants' engagement in host language training programmes. The research questions guiding the study were: To what extent do socioeconomic and sociodemographic factors (sex, socioeconomic status) predict engagement in the Swedish language training programme (SFI)? To what extent does access to human capital (HC; age, years of education) and social capital (SC; friends, neighbours, associations) predict engagement in SFI? To what extent does academ-

ic self-efficacy for SFI predict engagement in SFI?

My major conclusions are as follows:

1. Socioeconomic position made no statistically significant difference in student engagement. Likewise, family and children made no statistically significant difference. The result indicates no support for **H1**.

2. Forms of capital made a difference in student engagement. Students with more years of education had lower engagement, opposite to **H2** and HC theory. On the other hand, students with greater SC had greater engagement. The result clearly supports **H3** and SC theory.

3. Academic self-efficacy made the largest positive difference in student engagement, consistent with **H4** and socio-cognitive theory.

Although the study lacks in generality, because I included a non-random sample, the patterns point to interesting implications for adult education and immigration research. Contrary to political populist commentators, the participants reported a high level of engagement in language training (Nilsson & Nyström, 2016; Öbrink Hobzová, 2021).

In contrast to previous research on immigration and adult education, I found no relationship between socioeconomic position and engagement. Again, the results might reflect that the differences may be too small to detect in data with high variability. However, newly arrived immigrants might not resemble the population typically studied in adult education. Instead, the results support the other central concern of adult education, namely the participants' social psychology (Adamuti-Trache & Sweet, 2010; Boeren et al., 2010).

In agreement with most of the research on immigrants, SC makes a huge difference, confirming the common belief that everybody needs a little help (Adamuti-Trache, 2013; Adamuti-Trache et al., 2018; Boeren et al., 2010). Immigrants with limited education might still commit to engagement in the presence of support (Adamuti-Trache et al., 2018; Isphording, 2015).

Opposite to the claims in immigration and adult education research, I found the opposite relationship between HC and student en-

gagement (Adamuti-Trache & Sweet, 2010). Again, the result might be due to high variability in the data. Alternatively, the result could indicate that highly educated immigrants feel alienated in the classroom (Fredericks et al., 2004). Being forced to re-educate oneself late in life could feel demeaning. The highly educated might be distressed when they realize how long it will take before they acquire language skills needed in the host language to (a) obtain occupations they are qualified for or (b) study at a university. Some highly educated individuals probably find SFI to be a waste of time. Thus, highly educated people do not engage that much in the SFI lessons or do their homework (Adamuti-Trache, 2013).

Low-educated individuals might see SFI as an opportunity to make themselves more employable. Compared with the highly educated, they are highly optimistic about education. Swedish language skills can offer low-educated individuals a better chance at the job market and thus enable them to advance in the host society (Adamuti-Trache & Sweet, 2010; Adamuti-Trache et al., 2018; Isphording, 2015; Manninen & Meriläinen, 2011). I speculate that low-educated individuals consider education a privilege because they have not had the possibility to study in the home country. When low-educated individuals are offered the opportunity to study without costs and even receive payment when studying, they want to make the most of it (cf. McQuaid et al., 2012). Thus, low-educated individuals strive to engage in SFI and participate actively during the lessons by raising their hands, asking questions, working diligently on their homework, and making an effort to improve significantly.

As predicted by socio-cognitive theory, greater self-efficacy enables people to overcome educational constraints (Bandura, 1986). I welcome the finding as providing clear rationale for educators. Unlike socioeconomic position and forms of capital, self-efficacy consists of forces within the control of educators. Educators can promote self-efficacy in conversations by providing role models and through persuasion (Bandura, 1986). Nevertheless, I suggest that one should not overestimate the

importance of self-efficacy. Clearly, the importance of forms of capital suggests that forces exist beyond the educators' control (Adamuti-Trache & Sweet, 2010). This means that the results have bearings on conventional wisdom in adult education and immigration research.

My study is, of course, not without limitations. First, the small sample size compromised the capacity to detect small differences. Small samples may at best identify large differences (assuming they exist). Second, I did not adjust for all relevant variables. One example would be institutional variables that have been prominent in adult education research (e.g., educational tracks such as ability grouping). Another important type of unmeasured variable would be the humanistic needs of the participants. Third, all cross-sectional studies assume stability over time. Engagement might not be constant over time. Finally, I only measured one dimension of engagement. Knowledge about emotional and cognitive engagement is still lacking.

In future studies, it would be of interest to investigate newly arrived immigrants' emotional and cognitive engagement. Another topic for future research would be to investigate if engaged low-educated individuals perform better on tests than non-engaged highly educated individuals. Furthermore, in a longitudinal study, researchers could investigate fixed effects of teachers encouraging students to believe in their ability to develop academic self-efficacy.

References

- Adamuti-Trache, M. (2013), Language acquisition among adult immigrants in Canada: The effect of premigration language capital. *Adult Education Quarterly*, 63(2), 103-126. DOI: 10.1177/0741713612442804.
- Adamuti-Trache, M. and Sweet, R. (2010), Adult immigrants' participation in Canadian education and training. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 22(2), 1-26.
- Adamuti-Trache, M., Anisef, P. and Sweet, R. (2018), Differences in language proficiency and learning strategies among immigrant women to Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(1), 16-33. DOI: 10.1080/15348458.2017.1390433.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Boeren, E., Nicaise, I. and Baert, H. (2010), Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61. DOI: 10.1080/02601370903471270.
- Cebolla-Boado, H. and Soysal, Y.N. (2018), Educational optimism in China: Migrant selectivity or migration experience? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(13), 2107-2126. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1417825.
- Chiswick, B.R. and Miller, P.W. (2015), International migration and the economics of language. In *Handbook of the economics of international migration*, 1, 211-269. North-Holland.
- Chui, T.W. (2011), *Immigrant women*. Statistics Canada.
- Connell, J.P. and Wellborn, J.G. (1991), Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, 23. 43-77. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981), Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132-149.
- Epskamp, S. (2015), semPlot: Unified visualizations of structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(3), 474-483. DOI:10.1080/10705511.2014.937847.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004), School enthusiasm: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Giddens, A. (1984), *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goldin, C. (2016), Human capital. In C. Diebolt & M. Hauptert (Eds.), *Handbook of Cliometrics*, 55-86). Springer Verlag.
- Isphording, I. (2015), "What drives the language proficiency of immigrants?" *IZA World of Labor*, 177, 1-10.
- Manninen, J., and Meriläinen, M. (2011), *Benefits of lifelong learning*. BeLL Survey Results Retrieved from <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Survey-results.pdf>.
- Martin, A.J. and Dowson, M. (2009), Interpersonal relationships, motivation, engagement and

achievement: Yields for theory, current issues and educational practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>.

Martinovic, B., Van Tubergen, F. and Maas, I. (2009), Changes in immigrants' social integration during the stay in the host country: The case of non-Western immigrants in the Netherlands. *Social Science Research*, 38(4), 870-882. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.06.001>.

McQuaid, R., Raeside, R., Canduela, J., Egdell, V., Lindsay, C. and Berry, C. (2012), *Engaging low skilled employees in workplace learning*. UK Commission for Employment and Skills (UKCES), Evidence Report 43.

Naidoo, L. (2009), Developing social inclusion through after-school homework tutoring: A study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 261-273. DOI: 10.1080/01425690902812547.

Nilsson, A. and Nyström, Ö. (2016), *Flyktningkrisen och den svenska modellen* [The Refugee crises and the Swedish Welfare Model]. Celanders förlag.

Paradis, J., Soto-Corominas, A., Chen, X. and Gottardo, A. (2020), How language environment, age, and cognitive capacity support the bilingual development of Syrian refugee children recently arrived in Canada. *Applied Psycholinguistics*, 1-27. doi.org/10.1017/S014271642000017X.

R Core Team (2018), *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.

Revelle, W. (2018), *Psych: Procedures for personality and psychological research*. Northwestern University.

Rose, D. and Harrison, E. (2007), The European socio-economic classification: A new social class schema for comparative European research. *European Societies*, 9(3), 459-490. <https://doi.org/10.1080/14616690701336518>.

Rosseel, Y. (2012), Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5-12 (BETA). *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.

Sandwall, K. (2013), *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser* [Doctoral dissertation, Göteborgs Universitet]. Database.

Wedin, Å. and Norlund Shaswar, A. (2019), Whole class interaction in the adult L2-classroom: The case of Swedish for immigrants. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 17-34.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N.L. and Fernandez, R.R. (1989), *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Farmer Press.

West, S. G., Taylor, A. B. and Wu, W. (2012), Model fit and model selection in structural equation modeling. *Handbook of Structural Equation Modeling*, 1, 209-231.

Wrigley, H. (2013), New to literacy: Challenges facing immigrants with minimal prior schooling. *Perspectives on Language and Literacy*, 39(2), 31-35.

Öbrink Hobzová, M. (2021), Development and current challenges of language courses for immigrants in Sweden. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 84-99.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: The authors have no conflict of interests to declare.

About the author:

Monica Reichenberg, Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden.

Данные автора:

Моника Райхенберг, департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция.

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5

Коннова З.И. ,
Семенова Г.В. *

Технологии дополненной и виртуальной реальностей:
инновации в обучении иностранным языкам в вузе

Тульский государственный университет,
пр. Ленина, 92, г. Тула, 300012, Россия
galinasem27.03@mail.ru*

*Статья поступила 30 июля 2021; принята 10 сентября 2021;
опубликована 30 сентября 2021*

Аннотация. Современному обществу требуются специалисты, готовые действовать в условиях высокотехнологичной профессиональной среды. Использование технологий дополненной (Augmented Reality, AR) и виртуальной (Virtual Reality, VR) реальностей является ключевым направлением развития профессиональной сферы в ближайшем будущем, в том числе в вузах для оптимизации процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов. *Цель статьи* – изучить и проанализировать существующий опыт применения образовательных технологий дополненной и виртуальной реальностей при обучении иностранному языку в России и за рубежом. *Методология и методы:* отсутствие достаточной исследовательской базы, посвященной непосредственно опыту внедрения AR- и VR-технологий в процесс обучения иностранному языку студентов вуза, обусловило выбор комплексной методики исследования: теоретический анализ научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, описание и анализ результатов исследования. *В результате* в статье проведен анализ применения технологий дополненной и виртуальной реальностей при обучении иностранному языку, их назначения и функций. Приведены примеры возможного использования этих технологий в образовательной среде для того, чтобы визуализировать учебный материал, дополнить его наглядными информационными технологиями благодаря считыванию QR-кода смартфонами, планшетами и другими гаджетами, повышения мотивации и интереса к обучению. Выделены достоинства и недостатки технологий дополненной и виртуальной реальностей. *Выводы:* исследование показало, что образовательные AR- и VR-технологии потенциально эффективны при обучении иностранному языку в вузах, и многие их недостатки устранимы в ближайшие годы.

Ключевые слова: дополненная и виртуальная реальности; образовательная среда; профессиональная иноязычная компетенция; визуализация учебного материала; QR-код.

Информация для цитирования: Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 53-67. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5.

Z.I. Konnova, 
G.V. Semenova *

Augmented and virtual reality technologies: innovations in teaching foreign languages at the university

Tula State University,
92 Lenin Ave., Tula, 300012, Russia
galinasem27.03@mail.ru*

*Received on July 30, 2021; accepted on September 10, 2021;
published on September 30, 2021*

Abstract. Modern society requires specialists who are ready to act in a high-tech professional environment. The use of Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) technologies is a key direction for the development of the professional sphere in the near future. The relevance of this study is due to the need to introduce these technologies in the field of foreign language education in universities to optimize the process of forming students' professional foreign language competence. *The purpose* of this article is to study and analyze the existing experience of using educational technologies of augmented and virtual reality in teaching a foreign language in Russia and abroad. *Methodology and methods:* the lack of a sufficient research base devoted directly to the experience of implementing AR and VR technologies in the process of teaching a foreign language to university students led to the choice of a comprehensive research methodology: theoretical analysis of scientific, pedagogical and methodological literature on the research topic, description and analysis of research results. *As a result*, the article analyzes the use of augmented and virtual reality technologies in teaching a foreign language, their purpose and functions. The possibility of using these technologies in the educational environment in order to visualize the educational material, supplement it with visual information technologies by reading the QR code with smartphones, tablets and other gadgets, increase motivation and interest in learning is shown. The advantages and disadvantages of augmented and virtual reality technologies are highlighted. It is concluded that educational AR and VR technologies have a huge potential for teaching a foreign language in universities, and many of their shortcomings will be eliminated in the coming years.

Keywords: augmented and virtual reality; educational environment; professional foreign language competence; visualization of educational material; QR code.

Information for citation: Z.I. Konnova, G.V. Semenova (2021), "Technologies of augmented and virtual reality: innovations in teaching foreign languages at a university", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (3), 53-67, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5.

Введение (Introduction). Современная образовательная среда диктует новые условия подачи теоретических и практических знаний при обучении студентов в высших учебных заведениях. Как известно, качественное образование возможно только в условиях новой парадигмы, ориентированной на применение информационных и

коммуникационных технологий. Оно также предполагает, «владение преподавателями вузов информационными образовательными технологиями и специальными техническими и информационными средствами для достижения педагогических целей. Такой преподаватель, применяя технологии электронного обучения, должен владеть специаль-

ным программным обеспечением, навыками работы в электронной среде, используя при обучении студентов современное оборудование (компьютерные глобальные сети, web-камеру, планшеты, смартфоны, симуляторы и т. п.)» (Таран, 2016).

Сегодняшнее смарт-образование в отличие от традиционного образования получило, по мнению В.Н. Таран, «следующие возможности:

- организации мобильности обучения;
- лояльности проведения контроля знаний;
- доступности полноценного образования для людей с ограниченными возможностями;
- оптимизации режима работы преподавателей и обучающихся» (Таран, Горшар, 2017).

Всем вышеперечисленным условиям удовлетворяют новые, еще только набирающие популярность технологии обучения через дополненную (AR) и виртуальную (VR) реальности. Современный мир невозможно представить без цифровых технологий, которые стали незаменимым инструментом жизнедеятельности человека и глубоко проникли во все сферы его жизни. Внедрение инновационных педагогических технологий в образовательную деятельность оказало существенное влияние на всю систему высшего образования в целом (Мартынов, 2019).

Новые образовательные AR- и VR-технологии проникают также и в процесс обучения иностранному языку в вузе. «В современных условиях глобализации навыки иноязычной коммуникации становятся существенным компонентом будущей профессиональной деятельности молодого специалиста. В последние годы огромным спросом на рынке труда пользуются молодые специалисты, хорошо владеющие иностранным языком. Быстрое развитие международных деловых контактов, освоение новейших технологий, создание совместных предприятий, интенсификация профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами значительно

повысили важность всех дисциплин, связанных с иностранными языками в неязыковых вузах» (Семенова, 2018: 161). В связи с этим остро встает вопрос качественно иной иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей в вузе к будущей профессиональной деятельности с помощью применения в образовательном процессе элементов технологий дополненной и виртуальной реальностей.

Следует отметить, что цифровизация образования направлена на разработку и использование различного рода инноваций, повышение эффективности и оптимизации процесса обучения. «Использование современных образовательных технологий с применением электронных учебно-методических и тестовых ресурсов позволяет делать акцент на доминирующем познавательном стиле каждого индивидуума, побуждать его интерес к изучаемому материалу, развивать его коммуникативные способности и тем самым влиять на качество профессиональной языковой подготовки будущего специалиста» (Гладкова, Коннова, 2015: 95). «Значительные преимущества в использовании данных технологий заключаются не только в самостоятельном поиске обучающимися полезных данных в интернете, но и активном применении технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности при формировании иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей» (Коннова, Семенова, 2020: 35).

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью внедрения технологий дополненной и виртуальной реальностей в сферу иноязычного образования в вузах для оптимизации процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Целью исследования является изучение и анализ существующего опыта применения образовательных AR- и VR-технологий при обучении иностранному языку в высших учебных заведениях в России и за рубежом.

Материалы и методы (Methodology and methods). Отсутствие достаточной ис-

следовательской базы, посвященной непосредственно опыту внедрения образовательных технологий дополненной и виртуальной реальностей в процесс обучения иностранному языку студентов вуза, обусловило выбор комплексной методики исследования: теоретический анализ нормативной, научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, контент-анализ, сравнительный анализ применения образовательных AR- и VR-технологий при обучении иностранному языку в высших учебных заведениях в России и за рубежом, описание и анализ результатов исследования.

В качестве материалов при внедрении технологии дополненной реальности в процесс обучения студентов неязыковых специальностей иноязычной профессиональной лексике в Тульском государственном использовались различные приложения с элементами AR, не совсем предназначенные для образовательных целей (приложения ARki и Smart Reality, приложение Jigspace, приложения с дополненной реальностью AR VR Molecules Editor, Химия AR-приложение, AR Notecards), 3D-визуализация.

Основная часть (Main Part). Анализируя работы российских и зарубежных ученых по данной тематике (R.D.A. Budiman, T.H.C. Chiang, S.J.H. Yang, G.J. Hwang, S. Feine, S.J. Henderson, H. Kauffmann, B. Peixoto, D. Pinto, A. Krassmann, M. Melo, L. Cabra, M. Bessa, N. Guyndomush, G. Orhan, I. Sahin, M.B. Амелькина, К.И. Бестыбаева, А.А. Дмитриев, В.В. Доброва, П.Г. Лабзина, О.П. Жигалова, А.В. Иванова, Ю.Ф. Катханова, В.В. Котенко, А.С. Крылова, Я. Ланьер, Я.Ю. Ленсу, И.Г. Никитичев, С.И. Пустов, В.Н. Таран, А.В. Толстопятов, Т.Н. Филимоненкова, Е.Ю. Холдеева, К.В. Черкасов, В.В. Чернов, Н.С. Чистякова, Б.С. Яковлев и др.) следует отметить, что рост популярности образовательных технологий дополненной и виртуальной реальностей обусловлен исследованиями, которые обосновывают перспектив-

ность их использования в иноязычном образовании.

Дополненная реальность предстает как «новая интерактивная технология, которая позволяет накладывать компьютерную графику или текстовую информацию на объекты реального времени. Это совмещение на экране двух изначально независимых пространств: мира реальных объектов вокруг человека и виртуального мира, созданного на компьютере» (Кравченко, Лежебоков, Пашенко: 2014; Henderson, Feine, 2009; Budiman, 2016). Эту реальность можно рассматривать как среду с прямым или косвенным дополнением физического мира цифровыми данными в режиме реального времени при помощи компьютерных устройств – планшетов, смартфонов и инновационных гаджетов, а также программного обеспечения к ним. С помощью этих устройств человек может видеть и слышать цифровые объекты, а в ближайшем будущем, возможно, и осязать цифровые объекты. В последние несколько лет из-за уменьшения стоимости устройств технологии стали более доступны широкому кругу пользователей (Семенова, 2020: 129-130). Появление у каждого участника образовательного процесса личного цифрового устройства (ноутбука, планшета или смартфона) позволяет в настоящее время беспрепятственно взаимодействовать с цифровой образовательной средой через Интернет на занятиях в вузе (Семенова, 2020: 130).

Ученые А.В. Дементьева, И.А. Откупщикова, К.Н. Реськов трактуют дополненную реальность как «технология добавления или внедрения элементов виртуальной информации в реальную жизнь человека, отображенную на экране с помощью технических средств. А технологии создания данной реальности позволяют стереть грань между окружающим и искусственно созданным миром» (Дементьева, Откупщикова, Реськов, 2018). На рис. 1 схематично изображено, каким образом создается эффект дополненной реальности (рис. 1).



Рис. 1 Технология дополненной реальности¹
Fig. 1 Augmented reality technology

Рассматриваемая нами технология AR «позволяет студентам управлять объектами дополненной реальности, перемещать их, поворачивать, изменять масштаб, рассматривать с разных сторон. Все это дает большой импульс к развитию пространственного мышления, позволяет воспринять изучаемый предмет полнее и глубже, повышая уровень познания» (Дементьева, Откупщикова, Реськов, 2018), усиливает интерес к изучаемому предмету и способствует более глубокому вовлечению в образовательный процесс (Chiang, Yang, Hwang, 2014), что особенно важно в настоящее время для студентов поколения цифрового пространства.

Как отмечается в исследовании А.В. Дементьевой, И.А. Откупщиковой, К.Н. Реськова, «отличительной чертой виртуальной реальности является создание

создание нового окружающего пространства без использования в качестве основы для внедряемых в это пространство объектов элементов окружающей действительности в реальном времени» (Дементьева, Откупщикова, Реськов, 2018). На рис. 2 показан пример, как обучаемые видят объекты и взаимодействуют с ними в рамках виртуальной реальности (рис. 2).

В настоящее время технологии дополненной и виртуальной реальности, популярные практически во всех сферах жизни человека, применяются наряду с интернет-ориентированными образовательными технологиями, технологиями дистанционного образования, медиа образования, электронного обучения (e-learning), smart-образования (smart-education) (Зенкина С. В., Панкратова, 2014) и др.

¹ Экспериментируем с дополненной реальностью, 2020.

URL: https://1.bp.blogspot.com/-JmXeUoyLqfQ/XnfdTkVi9hI/AAAAAAAAAXUs/pl407_WL5ZY4xwTRStPk7ueOoF7bdoyfQCLcBGAsYHQ/s1600/%25D0%25A0%25D0%25B8%25D1%2581%25D1%2583%25D0%25BD%25D0%25BE%25D0%25BA5.jpg

(дата обращения: 20.09.2021)



Рис. 2. Технология виртуальной реальности²
Fig. 2. Virtual reality technology

Использование AR и VR-технологий особенно актуально в ситуациях, когда доступ к реальным объектам затруднен или требует значительных материальных затрат. Но в преподавании иностранных языков становится возможным воссоздание ситуации присутствия в различных объектах за границей (к примеру, в любом учебном заведении, осмотр достопримечательностей и т.п.), а также коммуникации с носителями языка (например, посещение завода, запуск новой линии производства, переговоры о поставках и т.д.). Итак, VR и AR в педагогике представляют собой особое информационное пространство, в котором обучающиеся могут получать информацию, осуществлять взаимодействие, а также реализовывать инновационные проекты и другие элементы научно-учебной деятельности.

Если проанализировать прогресс в разработке и внедрении программ изучения иностранных языков с использованием элементов дополненной и виртуальной

реальностей в российских высших учебных заведениях, то следует заметить, что наша страна проходит пока только начальный этап, и применение данных технологий происходит больше всего при изучении естественнонаучных дисциплин, в частности, биологии и медицины. Кроме того, «необходим анализ ключевых вызовов, которые возникают при внедрении данных технологий в образовательную систему России» (Котенко, 2020).

Рассмотрим несколько примеров проектов, позволяющих использовать AR- и VR-технологии в иноязычном образовании за рубежом и в России.

Вузы США уже широко используют в образовательном процессе учебные игры с применением AR-технологии. «Значительным опытом в этой области являются разработки Университета Нью-Мексико по созданию игры Mentira – детективного квеста, основанного на исторических событиях города Альбукерке, для студентов, изучающих испанский язык. Mentira использует платформу ARIS (Augmented Reality for

² Что такое виртуальная реальность (VR)? 2020. URL: https://www.boonget.ru/images/content/arhitektura_vr.jpg (дата обращения: 20.09.2021)

Interactive Story telling), которая была разработана небольшой группой программистов под руководством Д. Гэгнона из университета Висконсин-Мэдисон» (Амелькина, Карагезьян, 2019; Gagnon, 2018).

Португальские исследователи в своем эксперименте также указывают, что «использование AR и VR в преподавании иностранных языков положительным образом сказывается на углублении знаний» (Peixoto, Pinto, Krassmann, Melo, Cabra, Bessa, 2019). Основная цель проведенного экспериментального исследования состояла в том, чтобы дать понять преподавателям иностранного языка вуза преимущества применения дополненной и виртуальной реальности как инструмента, помогающего студентам погружаться в языковую среду, который можно эффективно использовать вместо классических упражнений на аудирование, когда обучаемый не взаимодействует с носителем языка.

В общеобразовательных школах Объединенных Арабских Эмиратов также был осуществлен пилотный проект, основной целью которого было с помощью устройств дополненной и виртуальной реальности погрузить обучаемых в ситуации, которые не только слишком сложны для реконструкции в условиях школы, но и опасны для непосредственного изучения предмета. Согласно итогам этого пилотного проекта было установлено, что «использование AR и VR является перспективной технологией, так как обучающиеся показывали лучшие результаты по тестам и экзаменам, в связи с чем количество школ, где применяются эти технологии, было увеличено» (Котенко, 2020).

Различные приложения и программы с использованием VR-технологии активно разрабатывают и применяют в Румынии. И.Г. Никитичев писал, что «румынская компания ATiStudios выпустила для платформы Google Daydream программу Mondly VR, которая погружает изучающего язык в спроектированную речевую ситуацию, предлагающую отработать выученный лексический материал по различным типовым темам» (Никитичев, 2019: 270). У студентов

появилась возможность совершить прогулку по городу, организовать разговор в гостинице, попробовать оформить заказ на экскурсию и т.п. с помощью приложения Mondly VR. В подобных ситуациях поддерживается функция распознавания речи в предложенных темах. Для измерения влияния технологического эффекта в обычных и контрольных группах использовалось количество информации, которую студенты узнали во время занятий. Группы, которые обучались с помощью VR-технологий, показали более высокие результаты усвоения знаний. Было также установлено, что студенты осваивают больший словарный запас, в том числе сложные терминологические единицы. Кроме того, обучающиеся с помощью VR показывали большую сосредоточенность и вовлеченность в практическое занятие. Следует заметить, что естественность интерфейса приложения существенно выше, чем традиционная методика обучения, что значительно улучшает опыт погружения в аутентичную среду и позволяет воспроизвести жизненные сценарии. Подобное использование VR для отработки поведения в аутентичной языковой среде дает изучающему получить ценный опыт, т.к. проживание и обучение за рубежом для большинства изучающих иностранный язык проблематично либо недоступно, в то время как интерактивное общение с управляемыми компьютером персонажами представляет собой живую аутентичную среду погружения.

Исследование, проведенное турецкими учеными, также подтвердило, что студенты, которые используют на занятиях приложения с элементами AR при обучении английского языка, показывают положительное отношение к новой технологии, получают удовольствие от процесса обучения и проявляют повышенный интерес к предмету (Guyndomush, Orhan, Sahin, 2016).

Таким образом, внедрение информационных VR и AR-технологий в образовательный процесс начало осуществляться в разных странах мира, но в педагогике Российской Федерации эта методика пока

находится в стадии теоретического осмысления и небольших практических экспериментов. «Появился значительный объем публикаций, сделанный в последние 5 лет отечественными учеными, но большинство работ носит пока абстрактный характер» (Доброва, Лабзина, 2016). В них, тем не менее, отмечается, что применение технологий виртуальной и дополненной реальности представляется перспективной практикой для российского образования, они обладают рядом значительных преимуществ, а также способны улучшить эффективность преподавания различных дисциплин, в том числе иностранных языков.

В.В. Котенко указывает в своей работе, что «важность применения инновационных технологий отмечена и в национальном проекте «Образование». Это проявляется, в том числе, в наличии в современных вузах особенного направления «Современная цифровая образовательная среда». Внедрение AR и VR в российских высших учебных заведениях началось в 2015 году в программах Московского института открытого образования, а с 2017 года это направление стало разрабатываться Департаментом информационных технологий г. Москвы и Дальневосточным федеральным университетом. В МИОО разработано VR-пособие «Виртуальные образовательные путешествия для учителей и школьников»³. Созданное виртуальное пособие «Видео-360» – тренд, который несёт революционные изменения в образование. Единство пространства и времени дают зрителю не только эффект полного присутствия, но и ощущение сопричастности. Видео-360 расширяет угол обзора до сферического – зритель может посмотреть по сторонам, рассмотреть объекты, которые находятся впереди и за ним. Это и есть жанр образовательной экскурсии, дающий эффект 100% «погружения». Данное пособие позволяет разобраться и понять, как работает теплоэлектроцентраль, находясь в самом её центре, на уроке физики, посетить центр подготовки космонавтов на уроке

астрономии или погрузиться в мир IT-профессий на уроке информатики – виртуальные экскурсии открывают большие возможности для образовательной деятельности по всем без исключения учебным предметам.

Еще один пример – «Цифровой атлас персональной анатомии человека»⁴, созданный в Школе биомедицины Дальневосточного федерального университета (ШБМ ДВФУ). Атлас представляет собой компьютерное приложение, способное показать не только классическое строение внутренних органов и костей, характерное только для тела здорового человека, но и объемные модели практически любых существующих патологий. Визуализация достигается при помощи технологии 3D-реконструкции по анонимизированным снимкам КТ и МРТ. Таким образом, перспективность применения технологий виртуальной и дополненной реальности подтверждается не только результатами экспериментов и зарубежным практическим опытом, но и вниманием к этому вопросу со стороны Правительства Российской Федерации и научно-исследовательских учреждений» (Котенко, 2020: 256).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проведенный анализ литературы показал, что и в зарубежной и в отечественной практике высшей школы практически отсутствуют примеры применения образовательных технологий дополненной и виртуальной реальностей при обучении студентов неязыковых специальностей иноязычной профессиональной лексике.

Владение иноязычной терминологией осваиваемой профессии является в настоящее время одним из самых востребованных навыков при устройстве на работу и при построении карьеры. 3D-визуализация различных технических объектов с помощью AR- и VR-технологий позволяет преподавателю заинтересовать обучаемых и привлечь их

³ Виртуальные путешествия видео-360, 2020. URL: <https://mckpro.ru/vr-360/> (дата обращения: 20.09.2021)

⁴ 3D-атлас персональной анатомии человека разрабатывают студенты ДВФУ, 2019. URL: https://www.dvfu.ru/news/fefu-news/3d_personal_atlas_of_human_anatomy_developed_by_the_students_of_the_university/ (дата обращения: 20.09.2021)

внимание, более наглядно преподносить учебный материал, а студентам легче и быстрее выучивать иноязычные специальные термины и обороты речи для профессионального общения. В настоящее время существует множество приложений технического характера с элементами дополненной и виртуальной реальностей на иностранных языках, которые, хотя и не были созданы для обучения профессиональной иноязычной лексике, но могут помочь в ее овладении. Подобные приложения, однако, имеют ограниченный контент, который не всегда напрямую связан с учебными программами по иностранному языку, поэтому они могут использоваться только как вспомогательный материал при изучении профессиональной лексики. Таким образом, назревает потребность в создании обучающих приложений по иностранному языку в сфере профессиональной деятельности, которые станут частью учебно-методического комплекса по изучаемой дисциплине и интенсифицируют и оптимизируют процесс овладения студентами неязыковых специальностей профессиональной лексикой на иностранном языке.

В настоящее время авторы данной статьи предпринимают попытки внедрения на кафедре иностранных языков Тульского государственного университета технологии дополненной реальности в процесс обучения студентов неязыковых специальностей иноязычной профессиональной лексике. При этом используются различные существующие приложения с элементами AR, которые не предназначены для образовательных целей. Приложения ARki и Smart Reality использовались при обучении студентов строительных специальностей специальной терминологии на иностранном языке. С помощью приложения Jigspace обучаются иноязычной профессиональной лексике студенты направления «Автомобиль и автомобильное хозяйство». Приложения с дополненной реальностью AR VR Molecules Editor, Химия AR-приложение, AR Notecards применяются для обучения студентов естественно-научного профиля для овладения профессиональным иностранным языком.

Изучение профессиональной иноязычной лексики происходит с использованием 3D-визуализации. Используя дополненную реальность в рамках проектных заданий, у студентов появляется возможность визуализировать результаты работы по своему собственному или коллективному проекту, включить в него всю необходимую информацию – графические, звуковые, видеофайлы и сделать его максимально интерактивным, дополнив 3D-графикой, и превратить творческую работу в интерактивный спектакль. Студенты заинтересованно работают с новой технологией, с новыми AR-приложениями, вовлечение в процесс обучения каждого максимальное.

Применяя эту технологию на занятиях по иностранному языку у будущих специалистов, авторы не меняют кардинально методику преподавания, а просто расширяют возможности печатного учебника. Визуализация объектов увеличивает привлекательность процесса обучения иностранному языку для поколения, с детства привыкшего к постоянному использованию электронных устройств.

Результативность процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов в рамках инновационной образовательной платформы дополненной реальности проверяется с помощью методов анкетирования, тестирования, педагогического наблюдения, беседы. Использование иноязычных приложений с элементами дополненной реальности повышает эффективность усвоения знаний студентами, увеличивает привлекательность образовательного процесса для студентов, визуализирует подачу учебного материала, расширяет рамки традиционного учебника, усиливает мотивацию студентов к изучению профессионального иностранного языка и активизирует познавательную деятельность обучаемых. Осознается необходимость в создании полноценного УМК для более широкого внедрения новых технологий в образовательное иноязычное пространство.

Безусловно, массовое внедрение технологий виртуальной и дополненной реаль-

ности в образовательный процесс встречается множество проблем. Так, например, А.В. Иванова выделила следующие проблемы, существующие в развитии AR- и VR-технологий:

- «громоздкие или неудобные гарнитуры для использования продуктов в сфере виртуальной реальности. Пользователей смущает дизайн устройств. В отношении продуктов с дополненной реальностью многие пользователи также заявляют о неудобстве очков;

- недостаток качественного контента. Пользователи заявляют об однообразии существующего контента, его низком качестве, несовершенной реализации;

- высокая стоимость устройств. Большинство компаний заинтересовано в приобретении полноценных носимых устройств – шлемов и очков, т.к. для использования их продукции не подходят мобильные устройства и маломощные варианты шлемов и очков;

- юридические проблемы. В основном компании выражают свои сомнения по поводу проблем с конфиденциальностью данных и кибербезопасностью, особенно в связи в недавно принятыми поправками в Общем регламенте защиты персональных данных;

- высокий уровень конкуренции со стороны других разработчиков в процессе сотрудничества с компаниями, ищущими проекты в сфере дополненной и виртуальной реальностей или готовыми инвестировать в такие проекты» (Иванова, 2018: 96).

Однако многие эксперты считают, что «технологии дополненной и виртуальной реальностей обладают огромными долгосрочными перспективами, и многие недостатки удастся устранить в ближайшие пять лет» (La Valle, 2017).

Таким образом, дополненная и виртуальная реальности активно входят во многие сферы жизни человека, в том числе и в образование.

В нашей стране вопрос о модернизации образования с точки зрения AR- и VR-технологий до сих пор остается открытым.

Совершенно очевидно, они оказывают положительный эффект на процесс обучения. Пользователи этой технологии могут учиться в иммерсивной компьютерной среде с помощью реалистичных сенсорных переживаний. Эти технологии имеют потенциал для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, и экспериментальные результаты указывают на положительное влияние на группы студентов, поскольку эти технологии улучшают обучение, разместив содержание курса в богатой контекстной среде и способствуя взаимному обучению (Семенова, 2020: 60). В.Н. Таран выделяет следующие «достоинства этих технологий:

- повышается интерес к изучаемому материалу, самообучению и познанию нового;

- наглядность обучения повышает его качество и эффективность;

- происходит развитие пространственного мышления;

- преобладает интерактивность процесса обучения;

- привлекает простота использования приложений;

- появляется возможность изучения большого количества информации за меньшее время;

- происходит эффект удивления обучающегося (как известно, при подключении эмоций запоминание происходит лучше)» (Таран, 2018).

По мнению различных исследователей, к недостаткам вышеперечисленных технологий относятся:

- необходимость разработки специальных приложений (Таран, 2018);

- некоторые ограничения использования, связанные с техническими моментами, например, обязательное наличие соответствующих технических средств (смартфонов, планшетов, шлемов, перчаток, очков, линз и т.п.) (Таран, 2018);

- отсутствие оценочных и процессуальных механизмов, регламентирующих область применения AR- и VR-технологий в образовательной сфере (Жигалова, Толсто-

пятаков, 2019: 45);

- ограничение экраном устройства пользователя (Таран, 2018);

- успех распознавания маркера зависит от освещения, угла, под которым пользователь направляет камеру и от качества самой камеры (Таран, 2018);

- не разработаны стандарты, регламентирующие эргономические и процессуальные правила использования данных технологий в работе со студентами (Крылова, 2016);

- разнообразие приложений затрудняет формирование универсального инструмента для считывания информации (Таран, 2018);

- созданные в настоящее время приложения имеют ограниченный контент (Коннова, Семенова, 2020: 38);

- работа с подобными технологиями ограничена временными рамками в двадцать минут из-за негативного влияния на здоровье обучаемого, что позволяет использовать их лишь как один из компонентов занятия (Коннова, Семенова, 2020: 38);

- отсутствие единой образовательной платформы (Таран, 2018).

Заключение (Conclusion). Применение технологий дополненной и виртуальной реальностей в образовательной сфере показывает высокую эффективность в рамках высшего образования в мировом пространстве. Они нацелены на создание дополнительной визуальной стимуляции наглядного восприятия и понимания учебного материала и активизацию познавательной деятельности студентов благодаря расширению потенциала интерактивного взаимодействия между человеком и мобильным устройством. В связи с этим можно заключить, что анализируемые технологии обладают значительным потенциалом при изучении иностранного языка, которые требуют воссоздания ситуаций, реконструированных в условиях учебного заведения. К таким ситуациям относится не только взаимодействие с носителями иностранных языков или знакомство с культурой и историей другого государства, но и изучение иноязычной

профессиональной лексики с помощью 3D-моделей. Технологии дополненной и виртуальной реальностей могут помочь преодолеть разрыв между профессиональными теоретическими знаниями и практическими навыками владения иноязычной терминологией.

Изучив и проанализировав достоинства новых образовательных технологий на основе опыта зарубежных стран и России, мы пришли к выводу, что одной из инноваций может стать учебное пособие по иностранному языку с элементами дополненной реальности, которое расширит функции традиционного учебника и позволит передавать учебную информацию в виде объемной анимации и звука. Это сделает занятия более привлекательными, а учебную информацию более доходчивой, т.е. разнообразит способы представления иноязычного образовательного контента для студентов. Особенно это актуально при изучении профессиональной иноязычной лексики для использования ее в специальных целях. В перспективе нами запланировано изучить отдельные печатные учебные пособия для студентов неязыковых вузов с AR-приложениями.

Настоящее теоретическое исследование позволяет сделать вывод о том, что сегодня технологии AR и VR имеют огромный потенциал для применения при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку в вузе, о чем говорят успешные попытки в ряде высших учебных заведений в зарубежных странах. Они позволят усилить обучающий эффект, повысить мотивацию и интерес к изучаемому предмету и станут большим прорывом в подаче образовательного языкового материала и отработке практических навыков устной речи социокультурной и профессиональной направленности. Данные технологии стали лишь недавно доступны широкому кругу пользователей, но существует много препятствий для их применения в иноязычном образовательном процессе в вузах России. Однако, дополненная и виртуальная реальности – это перспективные технологии пре-

подавания и изучения иностранного языка студентами поколения Z, которые выросли в среде с высоким информационным потоком и которым они помогут в формировании профессиональной мобильности для карьерного роста.

Проведенный анализ опыта применения AR- и VR-технологий в иноязычном образовательном процессе высших учебных заведений различных стран показал, что внедрение инновационной образовательной платформы дополненной и виртуальной реальностей в процесс обучения иностранному языку в вузе – это реальный путь продвижения вперед не только потому, что мы живем в век информационных технологий, а потому, что AR-технология – это один из наиболее результативных способов познания окружающей нас предметной среды и пространства. Благодаря дополненной реальности перед обучающимися открываются безграничные возможности для познания нового.

Результаты проведенного анализа в будущем могут быть использованы для всестороннего и более детального изучения возможностей применения технологий дополненной и виртуальной реальностей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

Дальнейшее исследование состоит в более подробном анализе опыта применения AR- и VR-технологий в иноязычном образовании за рубежом и изучение возможностей создания отечественных образовательных VR- и AR-систем и мобильных приложений дополненной и виртуальной реальностей для формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции студентов неязыковых специальностей в вузе.

Список литературы

Амелькина М.В., Карагезьян М.В. Мобильные квесты дополненной реальности как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов в условиях академической мобильности // Современный ученый. 2019. № 4. С. 14-20.

Гладкова О.Д., Коннова З.И. К вопросу об информатизации языкового образования как

дидактической основы профессиональной иноязычной подготовки специалистов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Тула: ТулГУ, 2015. №1. С. 92-98.

Дементьева А.В., Откупщикова И.А., Реськов К.Н. Дополненная реальность в учебном процессе // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XLII междунар. студ. науч.-практ. конф. 2018. № 7 (42). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/7\(42\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/7(42).pdf) (дата обращения: 23.03.2021).

Доброва В.В., Лабзина П.Г. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 4 (32). С. 13-21.

Зенкина С.В., Панкратова О.П. Использование информационных образовательных технологий в условиях внедрения новых стандартов общего образования // Информатика и образование. 2014. № 7 (256). С. 93-95.

Жигалова О.П., Толстомятов А.В. Использование технологии дополненной реальности в образовательной сфере // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 43-46.

Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2018. № 3 (106). С. 88-107.

Коннова З.И., Семенова Г.В. Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 34-41. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4.

Коннова З.И., Семенова Г.В. Формирование социокультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 4. С. 71-80.

Котенко В.В. Проблемы и возможности применения технологий дополненной и виртуальной реальности в преподавании иностранного языка // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 3 (181). С. 252-258.

Кравченко Ю.А., Лежебоков А.А., Пашенко С.В. Особенности использования технологий дополненной реальности для поддержки образовательных процессов // Открытое образование. 2014. № 3. С. 49-54.

Крылова А.С. Использование дополненной реальности в образовательных целях // European Science. 2016. №6(16). С.87-88.

Мартынов Б.В. Формирование и капитализация цифрового сознания: экосистемный подход // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2019. Т. 5. № 2. С. 81-84.

Никитичев И.Г. Виртуальная реальность в иноязычном образовании // Язык. Образование. Культура: сборник научных трудов по материалам XIII Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 85-летию КГМУ (22-27 апреля 2019 г.) Курск: КГМУ, 2019. С. 267-270.

Семенова Г.В. Востребованность на рынке труда иноязычных коммуникативных навыков у выпускников неязыковых вузов // Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников организаций профессионального образования Тульской области: сборник материалов V Региональной научно-практической конференции с международным участием. Тула: Изд-во ТулГУ, 2018. С. 161-163.

Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Том 5. Выпуск 1. С. 128-133.

Семенова Г.В. Как повысить мотивацию к изучению иностранного языка: технология дополненной реальности на мобильных устройствах // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. № 3. С. 57-62.

Таран В.Н. Анализ компетенций профессорско-преподавательского состава при подготовке ИТ-специалистов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12 (№4). С. 20-24.

Таран В.Н. Применение дополненной реальности в обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 333-337.

Таран В.Н., Горшар Р.С. Анализ функционала информационной системы центра дистанционного образования Гуманитарно-педагогической академии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-2. С. 236-245.

Budiman R.D.A. Developing learning media based on augmented reality (AR) to improve learning motivation // Journal of Education. 2016. vol. 1. № 2. P. 89-94.

Chiang T.H.C., Yang S.J.H., Hwang G.J. An AR-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities // Journal of Edu-

cational Technology and Society. 2014. vol. 17. № 4. P. 352-365.

Gagnon D. ARIS Manual [Electronic source]. 2018. URL: <http://manual.arisgames.org/> (Accessed on 07.02.2021)

Guyndomush N., Orhan G., Sahin I. Foreign language teaching with augmented reality application // The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences. 2016. Т. 4. P. 309-312.

Henderson S.J., Feine S. Evaluating the Benefits of Augmented Reality for Task Localization in Maintenance of an Armored Personnel Carrier Turret // Proceeding of IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality. 2009. P. 135-144.

La Valle S. M. Virtual Reality/University of Illinois. [S.l.:] Cambridge University Press. 2017. 418 p. URL: <http://vr.cs.uiuc.edu/vrbook.pdf>.

Using Virtual Reality Tools for Teaching Foreign Languages / B. Peixoto, D. Pinto, A. Krassmann, M. Melo, L. Cabra, M. Bessa // World Conference on Information Systems and Technologies. Galicia, Spain, 2019. P. 581-588.

References

Amel'kina, M.V. and Karagez'jan, M.V. (2019), "Mobile augmented reality quests as a means of forming professional foreign language competence among students in the conditions of academic mobility", *Sovremennyy ucheny*, 4, 14-20. (In Russian).

Gladkova, O.D. and Konnova, Z.I. (2015), "On the issue of Informatization of language education as a didactic basis for professional foreign language training of specialists", *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 1, 92-98. (In Russian).

Dement'eva, A.V., Otkupshhikova, I.A. and Res'kov, K.N. (2018), "Augmented reality in the educational process", *Nauchnoe soobshchestvo studentov: mezhdisciplinarnye issledovaniya* 7(42). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/7 \(42\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/7%20(42).pdf) (Accessed: 23.03.2021). (In Russian).

Dobrova, V.V. and Labzina, P.G. (2016), "Virtual reality in teaching foreign languages", *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologopedagogicheskie nauki*, 4 (32), 13-21. (In Russian).

Zenkina, S.V. and Pankratova, O.P. (2014), "The use of information educational technologies in the context of the introduction of new standards of general education", *Informatika i obrazovanie*, 7 (256), 93-95. (In Russian).

Zhigalova, O.P. and Tolstopjatov, A.V. (2019), "The use of augmented reality technology in the educational sphere", *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*, T. 8, 2(27), 43-46. (In Russian).

Ivanova, A.V. (2018), "Virtual and augmented reality technologies: opportunities and obstacles of application", *Strategicheskie reshenija i risk-menedzhment*, 3 (106), 88-107. (In Russian).

Konnova, Z.I. and Semenova, G.V. (2020), "Teaching a foreign language to medical students in the framework of virtual reality technology", *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psikhologija obrazovanija*, 6, 2, 34-41. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4. (In Russian).

Konnova, Z.I. and Semenova, G.V. (2018), "Formation of socio-cultural competence of students in foreign language classes", *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 4, 71-80. (In Russian).

Kotenko, V.V. (2020), "Problems and opportunities of using augmented and virtual reality technologies in teaching a foreign language", *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 3 (181), 252-258. (In Russian).

Kravchenko, Ju. A., Lezhebokov, A.A. and Pashhenko, S.V. (2014), "Features of using augmented reality technology to support educational processes", *Otkrytoe obrazovanie*, 3, 49-54. (In Russian).

Krylova, A.S. (2016), "Using Augmented Reality for Educational Purposes", *European Science*, 6(16), 87-88. (In Russian).

Martynov, B.V. (2019), "Formation and capitalization of digital consciousness: an ecosystem approach", *Intellectual'nye resursy – regional'nomu razvitiyu*, V. 5, 2, 81-84. (In Russian).

Nikitichev, I.G. (2019), "Virtual reality in foreign language education", *Yazyk. Obrazovanie. Kul'tura*, 267-270. (In Russian).

Semenova, G.V. (2018), "Demand in the labor market for foreign language communication skills among graduates of non-linguistic universities", *Sodejstvie trudoustroystvu i adaptatsii k rynku truda studentov i vypusnikov organizatsij professional'nogo obrazovaniya Tul'skoj oblasti sbornik materialov V Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*, 161-163. (In Russian).

Semenova, G.V. (2020), "Using the advantages of augmented reality technology in the process of teaching a foreign language to students of a non-linguistic university", *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 5 (1), 128-133. (In Russian).

Semenova, G.V. (2020), "How to increase

motivation to learn a foreign language: augmented reality technology on mobile devices", *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 3, 57-62. (In Russian).

Taran, V.N. (2016), "Analysis of the competencies of the teaching staff in the preparation of IT specialists", *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*, 12 (4), 20-24. (In Russian).

Taran, V.N. (2018), "Application of augmented reality in teaching", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*, 60-2, 333-337. (In Russian).

Taran, V.N. and Gorshhar, R.S. (2017), "Analysis of the functionality of the information system of the Center for Distance Education of the Humanities and Pedagogical Academy", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*, 56-2, 236-245. (In Russian).

Budiman, R.D.A. (2016), "Developing learning media based on augmented reality (AR) to improve learning motivation", *Journal of Education*, 1(2), 89-94.

Chiang, T.H.C., Yang, S.J.H. and Hwang, G.J. (2014), "An AR-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities", *Journal of Educational Technology and Society*, 17(4), 352-365.

Gagnon, D. (2018), "ARIS Manual" [Electronic source], available at: URL: <http://manual.arisgames.org/> (Accessed on 07.02.2021)

Guynodomush, N., Orhan, G. and Sahin, I. (2016), "Foreign language teaching with augmented reality application", *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 4, 309-312.

Henderson, S.J. and Feine, S. (2009), "Evaluating the Benefits of Augmented Reality for Task Localization in Maintenance of an Armored Personnel Carrier Turret", *Proceeding of IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, 135-144.

La Valle, S.M. (2017), *Virtual Reality/University of Illinois*. [S.l.: Cambridge University Press, Great Britain, available at: <http://vr.cs.uiuc.edu/vrbook.pdf>.

Peixoto, B., Pinto, D., Krassmann, A., Melo, M., Cabra, L. and Bessa M. (2019), "Using Virtual Reality Tools for Teaching Foreign Languages", *World Conference on Information Systems and Technologies*. Galicia, 581-588. (In Spain).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Коннова Зоя Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Тульский государственный университет.

Семенова Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Тульский государственный университет.

About the authors:

Zoya I. Konnova, PhD in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Tula State University.

Galina V. Semenova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Tula State University.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.9.01

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-6

К 125-летию со дня рождения Л.С. Выготского

Майданский А.Д.  | Эволюция психики: предметная деятельность и аффект

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85,
Белгород, 308015, Россия,
Институт философии РАН. Российская Федерация,
109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1
caute@yandex.ru

*Статья поступила 08 августа 2021; принята 10 сентября 2021;
опубликована 30 сентября 2021*

Аннотация. *Актуальность.* От решения проблемы природы и эволюции психики зависит решение всех остальных проблем научной психологии. В деятельностной психологии после Выготского понятие аффекта не ставилось во главу угла. *Цель:* продолжить начатое Выготским исследование психики как формы аффективной деятельности. *Методология и методы:* принцип деятельности и культурно-исторический подход в психологии человека. *Результаты исследования:* Приняв, вслед за Спинозой и Выготским, аффект за «альфу и омегу» психической жизни, автор статьи прослеживает начальные ступени эволюции психики в процессе предметной деятельности. Фазовый анализ этого циклического процесса позволяет определить специфику психической деятельности. Психика определяется как вызывающее аффекты отражение деятельности на своего субъекта. Клеточная форма психической деятельности, аффект, представляет собой такое состояние действующего тела, вследствие которого увеличивается или уменьшается деятельностный потенциал тела, т.е. уровень мотивации и ассортимент схем деятельности. Простейшим аффектом является желание; в процессе предметной деятельности желание выполняет ориентировочную функцию и превращается в аффекты удовольствия или недовольства – «первичные формы чисто психического поведения», по Выготскому. Аффект, рассматриваемый с объективной стороны, в отношении к предмету восприятия, выступает как образ чувств. В отношении к субъекту восприятия тот же самый аффект предстает как эмоция. По мере развития психической деятельности происходит дифференциация ее когнитивной и эмоциональной, предметной и рефлексивной сторон. При регулярном повторении действие становится автоматическим: схема деятельности фиксируется в структуре тела и аффективная ориентировочная реакция сменяется рефлексорной. Аффекты возникают и функционируют на «творческом» полюсе разделенной деятельности – в ситуациях, когда требуется выработать новую схему деятельности или скорректировать ранее приобретенную. Они сигнализируют об изменении внешних условий деятельности, запуская поисково-ориентировочную реакцию. В статье

приводятся доказательства того, что условно-рефлекторная деятельность производна от деятельности психической и дается критика понятия ориентировочного рефлекса.

Ключевые слова: предметная деятельность; «клеточка» психики; аффект; образ, ориентировочная реакция, условный рефлекс.

Информация для цитирования: Майданский А.Д. Эволюция психики: предметная деятельность и аффект // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 68-81. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-6.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Научного Фонда (РНФ), проект № 20-18-00028 «Культурно-историческая психология в архивах ее творцов».

To the 125th Anniversary of the Birth of L.S. Vygotsky.

A.D. Maidansky 

The evolution of the psyche: object-oriented activity and affect

Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia;
Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences. Russian Federation,
bld.1, 12 Goncharnaya Str., Moscow, 109240, Russia
caute@yandex.ru

*Received on August 08, 2021; accepted on September 10, 2021;
published on September 30, 2021*

Abstract. *Relevance.* The solution of all other problems of scientific psychology depends on the solution of the problem of the nature and evolution of the psyche. In post-Vygotsky activity psychology, the notion of affect was not at the forefront. *Objective:* To continue the study of the psyche as a form of affective activity begun by Vygotsky. *Methodology and methods:* The principle of activity and the cultural-historical approach in human psychology. *Results of the research:* Following Spinoza and Vygotsky, adopting affect as the “alpha and omega” of mental life, the author traces the initial stages of mental evolution in the process of subject activity. Phase analysis of this cyclical process allows us to determine the specificity of mental activity. The psyche is defined as an affect-inducing reflection of activity on its subject. The cellular form of mental activity, affect, is a state of the acting body, due to which the activity potential of the body, i.e. the level of motivation and the assortment of activity schemes, increases or decreases. The simplest affect is desire; in the process of subject activity, desire performs an orientation function and turns into the affects of pleasure or dissatisfaction, the “primary forms of purely mental behavior”, according to Vygotsky. Considered from the objective side, in relation to the object of perception, affect acts as an image of the senses. In relation to the subject of perception, the same affect appears as an emotion. As mental activity develops, its cognitive and emotional, and its subject and reflexive sides become differentiated. With regular repetition, action becomes automatic: the pattern of activity is fixed in the structure of the body, and the affective orienting reaction is replaced by the reflexive one. Affects arise and function at the “creative” pole of divided

activity – in situations when a new scheme of activity needs to be developed or a previously acquired one needs to be corrected. They signal a change in the external conditions of activity, triggering a search-oriented reaction. The article provides evidence that conditionally-reflex activity is derived from mental activity and gives a critique of the concept of the orienting reflex.

Keywords: object-oriented activity; “germ cell” of psyche; affect; image; orienting reaction; conditioned reflex.

Information for citation: A.D. Maidansky (2021), “The evolution of the psyche: object-oriented activity and affect”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (3), 68-81, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-6.

Financing: The research was financially supported by the Russian Science Foundation (RSPF), Project No. 20-18-00028 “Cultural-Historical Psychology in the Archives of its Creators”.

Современная психология, не имеющая компаса и карты,
должна идти по звездам: Спинозы.
Л.С. Выготский

Введение (Introduction). В марксистской психологии с первых лет ее существования начались поиски элементарной единицы, или «клеточки», психики. Маяком служил «Капитал». В Предисловии к первому изданию Маркс сравнивал товар с живой клеткой тела, а затем показывал, как из простого отношения обмена товаров вырастает буржуазная экономическая формация.

На роль единицы психической жизни претендовали «реакция» (К.Н. Корнилов), «акт поведения» (М.Я. Басов) и «установка» (Д.Н. Узнадзе), «действие» и «поступок» (С.Л. Рубинштейн). Л.С. Выготский ищет особую клеточку для каждой психологической формации¹. Так же действовал и Маркс, у которого товар образует клеточку лишь одной, капиталистической формации. Клеточной формой психики, согласно Л.С. Выготскому, является *аффект*; единицей речевого мышления – *значение*; единицей сознания – *переживание* (Выготский, 2005: 76; 2017: 455, 2001: 213). А.Н. Леонтьев предложил на роль первичной клеточки

психики ощущение, понятое как ориентировочная реакция на абиотическое раздражение, и создал впечатляющую картину филогенеза психических форм в ответ на изменения предметной среды (Леонтьев, 1959).

Впоследствии большие нарративы вышли из моды, отечественная и мировая психология приняли на вооружение «теорию малых дел». Поиски клеточек сделались редкостью.

В нашей историко-научной и учебной литературе, с подачи М.Г. Ярошевского еще полвека тому назад, восторжествовал скепсис. «Категориальная система психологии не может быть выращена из какого-то одного-единственного “зернышка”» (Петровский, Ярошевский, 2003: 33). Похоже, авторы толкуют «выращивание категориальной системы» как необязательный методический прием, а не как теоретическое изображение реального исторического процесса формирования предмета мысли.

Всё сложное вырастает из простого. Каждая наука обязана проследить процесс развития изучаемого круга явлений из первичной, простейшей формы, как бы эта форма ни называлась – «архэ», «монада» или «прафеномен» (у Гёте). Любое, сколь угодно сложное органическое целое произ-

¹ Бытует ошибочное мнение, будто Выготский «последовательно переходил» от одной единицы к другой. Уверяют даже, что, доведись ему прожить подольше, «он бы отказался от этих фактически безнадежных поисков» (Петровский, Ярошевский, 2003: 4). Манолис Дафермос констатировал постигшую Выготского «неудачу (failure) в поиске “клеточки” психологии» (Dafermos 2014: 13; 2018: 120).

растает из одной-единственной «стволовой» клетки. Сама Природа так, и только так, выращивает и флору, и фауну, и человеческое общество. Так же развивалась и психика, и до тех пор, пока этот процесс не понят, психика будет выглядеть коллекцией функций и феноменов, перечисляемых через запятую, а по сути столь же разнородных, как оперная ария и нотариальная пошлина. Подобного рода коллекцию можно увидеть, открыв любой учебник психологии.

Итак, задача научной психологии состоит в том, чтобы логически, «дедуктивно» реконструировать процесс развития психической деятельности, от самого ее начала – до наивысших известных форм. Для этого требуется:

- определить первичную, элементарную форму существования психики и исследовать ее внутреннюю структуру;

- выяснить, каким образом и в какой последовательности из нее развиваются «психологические формации», у каждой из которых имеется *своя* стволовая клеточка.

Найти клеточку непросто, но намного труднее вырастить из нее *эволюционное древо психики* – вывести ряд необходимых всеобщих форм ее развития. Эта задача, по сути, никем и не ставилась. Исследование сложных, «многоклеточных» явлений душевной жизни ограничивалось разложением на простые единицы и элементы², после чего между ними, в лучшем случае, выявлялись какие-то связи. Ни у кого из психологов-марксистов нет и следа *дедукции* форм психики, наподобие той, что мы находим в первой главе «Капитала». В настоящей статье мы приступим к решению этой дедуктивной задачи.

Цель исследования: продолжить начатое Выготским исследование психики как формы аффективной деятельности.

Методология и методы: принцип деятельности и культурно-исторический подход в психологии человека.

Основная часть. I. Фазы предметной деятельности и природа аффектов.

Примем за аксиому, что психика возникает и существует в процессе предметной деятельности («предметной» она именуется с целью отличить ее от деятельности нервной, мышечной, секреторной). Посмотрим, как в процессе предметной деятельности образуется психика и что собой представляет «психическое отражение» действительности.

С.Л. Рубинштейн и некоторые последователи А.Н. Леонтьева решали проблему чрезвычайно просто: мысленно порубим деятельность на кусочки – «действия», «поступки», «акты поведения» – вот и готова клеточка психики. Это логически негодное решение: единица *деятельности вообще* выдается за единицу *психической* деятельности. И лет через сорок после рождения на свет теории деятельности «природа самой психической деятельности по-прежнему оставалась неизвестной», как заявил в лицо Леонтьеву его ближайший соратник (Гальперин 2004: 329).

Деятельность – это циклический процесс, состоящий из последовательного ряда фаз. Определим, что такое деятельность, сделаем ее фазовый анализ и посмотрим, в какой из этих фаз деятельность обретает психическую форму.

Деятельностью вообще мы называем движение живого тела, совершаемое им ради сохранения себя и своего вида. В этом смысле деятельность может быть определена как самодвижение или целесообразное движение тела. Разумеется, устройство и состояние тела должно быть пригодно к осуществлению деятельности, той или иной. Назовем эту способность тела к действию его *дейтельным потенциалом*.

Конечной целью деятельности является самосохранение, в широком смысле слова, включая поддержание жизни вида – того целого, живой частицей которого является особь, индивидуум. Самосохранение осуществляется при помощи внешних тел, превращаемых в предметы деятельности. Потребность (*appetitus*) в такого рода предме-

² «В элементе не содержатся свойства, присущие целому, единица же характеризуется тем, что она есть такая часть целого, в которой содержатся, хотя бы в зачаточном виде, все основные свойства, присущие целому» (Выготский, 2001: 35).

тах Спиноза считал сущностью всякого живого существа, включая и человека. Предмет потребности выступает как *мотив* деятельности, по верному определению Леонтьева.

Таким образом, в первой своей фазе деятельность существует как потенция плюс мотив. Говорить о психике здесь еще не приходится.

Вторая фаза – живой процесс деятельности, в ходе которого тело *A* превращается в орган деятельности, а тело *B* – в ее предмет. Из фазы *потенциальной* деятельность переходит в фазу *реальную, актуальную*.

Третью по счету фазу осуществления деятельности можно назвать *рефлексивной*. Здесь только и возникает психика, психическая форма деятельности. В материальном мире всякое действие встречает противодействие и отражается на действующем субъекте – изменяет не только предмет, на который оно непосредственно направлено, но и того, кто действует. В этом процессе отражения, или «рефлексии», субъект деятельности оказывается ее объектом, и наоборот. Психика, собственно, и является *формой отражения* деятельности в самое себя. Искомая специфика психической деятельности состоит в том, что это деятельность отраженная, рефлексивная.

Речь идет об отражении именно *предметной деятельности*, а не вещей самих по себе, как представлялось школьной, наивно-материалистической «теории отражения» советских времен. В деятельностной форме отражаются те и только те стороны и свойства вещи, которые соответствуют мотиву (биологическому или культурному). Сам по себе предмет-мотив еще не психическое явление – таковым он становится, лишь отразив себя в аффективном «зеркале», т.е. вызвав соответствующий *аффект*. Это слово происходит от глагола «afficere» (лат. воздействовать), а тот, в свою очередь, от «facere» (делать).

Отражаемая предметом, деятельность рикошетом возвращается к субъекту, изменяя его тело в соответствии с характером предмета деятельности и величиной соб-

ственной энергии действия. Если при этом изменяется деятельностный потенциал (устройство и состояние, включая уровень мотивации) тела, перед нами – аффект.

Удовлетворение базовых биологических потребностей делает организм внешне пассивным (расслабленным, вялым, сонливым). Мотивы на время перестают «работать», т.е. вызывать аффекты; предметная деятельность оттесняется на задний план внутренними, физиологическими процессами, а у человека вдобавок – культурными практиками. Переключение режима деятельности всегда и повсюду сопровождается и регулируется соответствующими аффектами.

Аффицировав своего субъекта, деятельность вернулась в исходный пункт, в свою первую фазу, но изменился ее потенциал – он вырос либо уменьшился. Если же способность действовать остается прежней, т.е. совершаемое действие не оказывает существенного влияния на последующий ход деятельности, аффект не возникает.

Это нетривиальное понятие аффекта предложил Спиноза. В его «Этике» дается следующее определение: «Под *аффектами* я разумею состояния тела (corporis affectiones), которые увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее, а вместе с тем и идеи этих состояний» (Спиноза 1993: 87).

Описанные Спинозой динамические состояния тела³ и есть то, что сегодня мы называем «психикой». Как организм состоит из клеток, так психика состоит из аффектов. Аффекты – «материя» психики, ее плоть и кровь. Всё прочее содержимое психики имеет аффективную генеалогию либо – в случае высших, культурных психологических функций и понятий, идей – усваивается (вращивается, интериоризуется) через посредство аффективных состояний тела.

Аффекты бывают активными и пассивными (passio по-латински значит «страсть»). Первые проистекают из природы

³ «Идеи этих состояний» оставим в стороне – они относятся к теме мышления и высшей психики.

действующего тела, обусловлены его потребностями – они укрепляют деятельностный потенциал и способствуют сохранению жизни. Вторые обусловлены воздействием пагубных внешних причин, ослабляющих деятельность и разрушающих структуру тела.

Первичным, корневым аффектом Спиноза правомерно считает *желание* (*cupiditas*). Это конкретно-психологическая форма, в которую у всех живых существ облекается потребность (все равно, органическая или культурная). Удовлетворенное желание именуется «радостью» (*laetitia*), неудовлетворенное – «печалью» (*tristitia*). Все прочие аффекты представляют собой модификации этих трех и различаются между собой в зависимости от характера предмета деятельности. Чем шире круг предметной деятельности, тем сложнее и разнообразнее испытываемые телом аффекты, т.е. его психическая жизнь.

Культурные, идеальные аффекты, особенно если они развиты искусством, отличаются от натуральных аффектов так же, как ботанический сад – от тайги. Это состояния не органического тела, но предметного тела культуры, созданного трудом. Спиноза еще не различал эти две категории аффектов.

Возвращаясь к дефиниции аффектов, отметим, что речь в ней идет о *величине* способности действованию (*agendi potentia*), *увеличении или уменьшении* деятельного потенциала тела. В состоянии аффекта, во-первых, обостряется либо угасает стремление действовать, изменяется уровень мотивации; во-вторых, расширяется либо, наоборот, сокращается ассортимент схем деятельности. Во втором случае понятие аффекта характеризует увеличение/уменьшение разнообразия способов жизнедеятельности. Способность «изменяться (*affici*) многими способами» является для Спинозы критерием «совершенства» (*perfectio*) вещи, или показателем достигнутой ею высоты на эволюционной лестнице, выражаясь более современным слогом.

Деятельный потенциал тела включает в себя, наряду с энергетическими ресурсами, всю совокупность схем деятельности: в

физиологическом плане – рефлексы и их динамические комплексы, «функциональные органы» нервной деятельности; в плане психологическом – поисково-ориентировочные и эмоционально-выразительные реакции плюс образы восприятия (в предельно широком смысле слова, начиная с элементарного ощущения).

II. Психологическая структура деятельности.

Всякая наука осуществляет особый срез в предмете исследования⁴. Изучаемый психологией срез предметной деятельности очерчивает категория отражения (рефлексии). Но далеко не всякое отражение – психическое, таковым является лишь отражение аффективное, увеличивающее или уменьшающее деятельный потенциал тела. Аффекты суть отражения прошлой и регуляторы предстоящей деятельности. Как бог дверей Янус, психика обращена одним своим ликом в прошлое, а другим – в будущее.

Величина отражения определяется, с одной стороны, силой, с которой предмет сопротивляется деятельности, а с другой – энергией, которую расходует в процессе деятельности субъект. Чем больше та и другая, тем мощнее обратный эффект деятельности – аффект.

В психологическом плане предметная деятельность выглядит как поток аффектов, возникающих и угасающих, регулирующих направление и интенсивность деятельности. *Психология есть наука о производстве аффектов* (в процессе предметной деятельности) *и обмене аффектами* (в процессе общения).

Не стоит переоценивать возможности психологии: ее срез позволяет видеть лишь одну, притом вторичную – рефлексивную, сторону деятельности. Психика не госпожа, а служанка: она обслуживает поначалу биологические, а затем еще и общественные процессы жизнедеятельности.

Психологический срез предметной деятельности можно представить в виде схемы:

⁴ См.: Науменко 1968: 10-12.



Рис. Предметная деятельность в психологическом срезе
Fig. Objective activity in the psychological aspect

Предмет деятельности *В* выступает в роли рефлектора, возвращающего субъекту *А* его собственное действие, модифицированное ответным действием предмета. Возникающий при этом аффект представляет собой «сплав», или синтез, состояний тел *А* и *В*.

Всякая внешняя вещь *В*, изменяющая состояние тела *А* так, что его деятельный потенциал увеличивается или уменьшается, вызывает аффект и тем самым становится психологическим феноменом, а именно – *образом восприятия*.

Психический образ есть такое аффективное состояние тела *А*, в котором представлено состояние внешнего тела *В*, измененное деятельностью тела *А*. Степень адекватности образа определяется коэффициентом взаимного преломления состояний *А* и *В*. Чем больше общего в природе взаимодействующих тел, тем «чище», отчетливее воспринимаемый образ. И наоборот, чем разнороднее «сплав» состояний тел *А* и *В*, тем более смутным получается образ.

С каждым новым образом, полученным в ходе предметной деятельности, увеличивается способность тела к действию, *agendi potentia*. Его деятельность становится более разнообразной и целесообразной, так сказать, «зрячей».

В отсутствие аффекта психические образы не возникают. Лишенные аффективной окраски вещи и процессы не оставляют за собой ни малейшего психологического следа, никакого образа. Внешние факторы могут оказывать значительное – вплоть до фатального: вирусы, радиация и пр. – воздействие на жизнедеятельность организма, но в психологические феномены они превраща-

ются, лишь когда они вызывают хотя бы минимальную аффективную реакцию.

В деятельностной психологии этот момент сплошь и рядом упускается из виду. Аффекты, эмоции трактуются как эпифеномены познавательной, ориентировочной деятельности или некие «липнущие на ситуацию метки» (Леонтьев, 2001: 466).

А вот Выготский уже в первой своей большой работе демонстрировал ярко выраженный *деятельностный подход к эмоциям*. «Эмоциональная реакция, как реакция вторичная, – могущественный организатор поведения. В ней реализуется активность нашего организма. ... Вот этот момент активности в эмоции составляет самую важную черту в учении о ее психологической природе» (Выготский, 1996: 101).

«Переход к психическому типу поведения, несомненно, возник на основе эмоций», – прибавляет Выготский. Первенство эмоций в ряду форм психической жизни эмпирически подтверждается тем, что у ребенка реакции удовольствия и неудовольствия (аффекты «радости – печали», по Спинозе) возникают раньше всех остальных. Они-то и являются «первичными формами чисто психического поведения» (Выготский, 1996: 101).

Убеждение в первенстве аффекта среди форм психической деятельности в дальнейшем получает у Выготского подкрепление в экспериментах с детьми и окончательно упрочивается после ознакомления с классической работой У. Кеннона (1927). В зрелый период творчества Выготский постулировал, что «всякая деятельность предполагает наличие известного аффективного побуждения» (Выготский, 2003: 327). Разрядка аффекта в действии – зачастую не-

произвольном и неосознанном – сама по себе становится мощной потребностью, особенно у отсталых детей, живущих в плену своих аффектов.

«Аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает собой этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом. ...Аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития» (Выготский, 2005: 76).

Психика начинается с *желания*, осуществляемого в предметной деятельности. И венчается эта деятельность одним из двух полярно противоположных аффектов, в зависимости от того, сумела ли она удовлетворить движущее ею желание.

Будучи отраженной формой деятельности, эмоция мотивируется предметом, тем или иным. Желание всегда есть желание чего-то более или менее конкретного. Напрашивается ложный вывод, что восприятие предмета первично по отношению к эмоции. Меж тем, само различие между образом восприятия и эмоцией возникает в ходе эволюции, на известной ступени развития предметной деятельности. Простейшее чувственное восприятие, ощущение, представляет собой *смутный аффект*, в котором еще не различимы восприятия себя и «иного», т.е. предмета деятельности. Поэтому вопрос, что первично – образ или эмоция, – здесь лишен смысла, да и сами термины эти не вполне уместны.

А.Н. Леонтьев однажды, в записях для себя, заметил, что «ощущение возникает как чувствование, как смутное ощущение – аффект» (Леонтьев, 1994: 164). В его университетских лекциях говорится, что древнейшие формы чувствительности «носят диффузный характер»: в них еще отсутствует граница между состояниями чувствующего тела и воспринимаемых им внешних тел. «Дифференциация функций чувствительности на гностическую (собственно познавательную) чувствительность и чувствительность в смысле эмоционального состояния медленно происходит на протяжении всей

биологической эволюции» (Леонтьев, 2001: 51).

На самом деле, не только элементарное ощущение, но и всякий сколь угодно сложный чувственный образ представляет собой получаемый в ходе деятельности сплав состояния действующего тела с отраженной формой внешнего предмета. Так устроен любой аффект.

Положение об аффективной природе психики, к сожалению, не получило освещения в печатных работах Леонтьева, не говоря уже о дальнейшем, системном развитии этой мысли.

В поздних лекциях по педологии Выготский, говоря о развитии сознания в раннем детстве, указывает, что самой первой от «остального сознания» отделяется функция «аффективного восприятия, т.е. еще не дифференцированные между собой эмоции и восприятия». При выходе из младенческого периода эта функция занимает доминирующее положение и «определяет собой всю деятельность сознания» (Выготский, 2001: 99-100).

Аффективное восприятие – всегда и только оно одно: у животного и человека, взрослого или младенца – *запускает ориентировочную реакцию*. Аффективный разряд фиксирует внимание на вызвавшем его предмете, инициируя процесс обследования источника аффекта.

Аффект желания не только *отражает и стимулирует* деятельность, но и *ориентирует* ее на «желаемое» – полезный предмет, захваченный предшествующим, поначалу «слепым», циклом деятельности. В этом смысле аффект и впрямь представляет собой метку, «липнущую» на те предметы, что отвечают потребности самосохранения. В последующем эта аффективная метка становится *ориентиром* предметной деятельности – выполняет ту самую ориентировочную функцию, с которой Леонтьев и особенно Гальперин связывают специфику психической деятельности.

Аффект делает поведение зрячим, открывает всему живому «глаза» на предметный мир. Ясный образ чувств представляет

собой не что иное, как *развитой активный аффект*. Это понимал уже Спиноза¹, и это как раз тот случай, когда современной психологии, «не имеющей компаса и карты», стоит последовать за его звездой.

Образ есть аффект, рассматриваемый с его объективной стороны, в отношении к предмету восприятия. Эмоция – это *тот же самый аффект*, но взятый с субъективной стороны, в отношении к субъекту восприятия. По природе своей образ и эмоция суть просто одно и то же, а именно, аффект, рассматриваемый с противоположных сторон – предметной и рефлексивной, внешней и внутренней, объективной и субъективной (или «феноменальной», как выражался Выготский).

Восприятие внешнего мира и восприятие своего тела есть один и тот же процесс, рассматриваемый в первом случае в когнитивной (по Леонтьеву, «гностической»), во втором – в эмоциональной плоскости. Мое тело в каждый миг своей жизни непрерывно взаимодействует с внешними телами, поэтому разделить два полюса чувственного восприятия – себя и внешнего мира – можно лишь мысленным актом абстракции.

По завершении цикла предметной деятельности схема ее протекания запечатлевается в виде *образа памяти*, и этот мнемический след тем прочнее, чем мощнее был аффект. Другим, структурным отпечатком деятельности становится *рефлекс*.

III. Разделение деятельности: ориентировочная реакция и рефлекс.

Эволюционное развитие деятельности идет по линии ее дифференциации и специализации. Первое великое разделение деятельности происходит с появлением на свет автоматической реакции. Когда мотивы и значимые условия осуществления деятельности практически не меняются, она приобретает рефлексорный характер. Так проис-

ходит с любой, не только предметной, деятельностью.

Так же обстоит дело и с разделением общественного труда; разница лишь в том, что человек трудящийся передает рутинные, стереотипные операции машинам и силам природы, а организм передает их в ведение нервной системы. Физиологическая «машинерия» берет на себя всю черную работу, не требующую выработки новых или координации наличных схем деятельности с меняющимися условиями среды. Хотя и тут, особенно на уровне «высших автоматизмов», осуществляется тонкая коррекция этих схем, или, как изъяснялся Н.А. Бернштейн, «корригирование целевого движения афферентацией пространственного поля» (Бернштейн, 1997: 170).

Рефлексы представляют собой стереотипные двигательные реакции, фиксированные в структурах тела: «отвердевшие и отложившиеся произвольные движения» (Выготский, 1930: 95). Рефлекторное воспроизведение успешных движений тела упрощает деятельность, повышает ее эффективность в привычных условиях, шлифует и упрочивает схемы действий, но не добавляет ничего *нового* к деятельному потенциалу тела. Никакие аффекты при этом не возникают.

Аффекты аккумулируются на противоположном, «творческом» полюсе разделенной деятельности. Они возникают, когда требуется выработать новую схему деятельности или существенно изменить имеющуюся. Пока внешние, предметные условия деятельности остаются относительно неизменными, никакой нужды как-либо менять образ действий живое существо не испытывает, прекрасно обходясь рефлексам. Аффект сигнализирует об изменении внешних условий деятельности и рассогласовании афферентных импульсов с центральными нервными моделями. Аффективный сигнал запускает цикл поисково-ориентировочной деятельности, стремящейся согласовать поведение организма с *новыми* обстоятельствами и завершающейся, опять-таки, аффектом – и в случае успеха, и при неудаче

¹ «Образы вещей, как мы сказали, суть самые состояния (affectiones) человеческого тела, иными словами – аффекты, которым тело человеческое подвергается (afficitur) со стороны внешних причин и которыми оно располагает к тому или другому действию» (Этика III, теорема 32, схолия).

(в диапазоне от горя до эйфории).

Тяжелые последствия для отечественной науки имело введенное И.П. Павловым понятие ориентировочного *рефлекса*. Открыто возразил корифею, кажется, один Н.А. Бернштейн². Выготский промолчал, а его школа на удивление дружно взяла это понятие на вооружение, постаравшись лишь отмежевать его от «ориентировочной деятельности (поведения)». Ни тени сомнения в существовании такого рефлекса! Ученица и соавтор Лурия О.С. Виноградова написала целую книгу об ориентировочном рефлексе (Виноградова, 1961).

Психологи, впрочем, предпочитали переодевать ориентировочный рефлекс в более приличествующую их научной дисциплине одежду, сближая и даже отождествляя его с «непроизвольным вниманием». Меж тем академик Павлов называл этот рефлекс «исследовательским» и утверждал, что у человека он развивается, ни много ни мало, в науку. Непроизвольным вниманием дело тут явно не ограничилось. «Ориентировочный рефлекс» – химера из области павловской мифологии, наряду с рефлексами свободы и рабства, «рефлексом коллекционерства» (денег у скряги!) и т.п.

Попытка разобраться в работе ориентировочного рефлекса глубоко озадачила Павлова и его сотрудников. Проблема в том, что все прочие, нормальные рефлексы реагируют исключительно на знакомые, типовые раздражители, в то время как в данном случае мы имеем дело с *реакцией на новое*. Вдобавок – с реакцией избирательной, возникновение и характер протекания которой зависит от прошлого опыта деятельности и от текущего состояния организма³. К примеру, обнаружилось, что введение кофеина обостряет ориентировочные реакции собак и растормаживает давно угасшие. Стало быть, рефлекс этот действует *не безусловно*.

Тем не менее ориентировочный рефлекс пришлось отнести к числу безусловных, врожденных, а не приобретенных. Полностью угасить его практически невозможно, но в каждом отдельном случае он способен угасать сам собой уже после нескольких повторных раздражений, причем «исчезание исследовательского рефлекса ... вполне аналогично в отношении подробностей угасанию условных рефлексов» (Павлов, 1951: 269).

Наконец, в отличие от прочих рефлексов, этот бывает, по выражению Павлова, «бескорыстным» – и не только у людей науки, таких как сам Иван Петрович. В Колтушах он был поражен «чистейшей бескорыстной любознательностью» шимпанзе Розы, упорно бившейся над решением задач, не сулящих ей «никаких выгод» (те же самые задачи оставляли равнодушным прагматика-самца по кличке Рафаэль). Дай Бог каждому ученому *так* увлекаться своими опытами, заметил Павлов.

Усмотрев кровное родство ориентировочного рефлекса с *аффектом любопытства*, Павлов оказался в шаге от истины – открытия аффективной (=психологической) природы ориентировочной реакции. Конечно, и на аффект можно смотреть глазами физиолога – как на комплекс нервных процессов или «колебание общего тона» мозговой активности, – но изучение мозга так же мало освещает природу аффектов, как и природу нумизматики или рабовладения.

Мыслители павловской школы, не сумев распутать описанный выше клубок аномалий, постановили, что ориентировочные рефлексы «*по происхождению* своему являются *врожденными*, а *по форме протекания* похожи на *приобретенные* реакции» (Орбели, 1964: 372). О.С. Виноградова именует это «признанием сложной условно-безусловной, корково-подкорковой, двойственной природы ориентировочного рефлекса» (Виноградова, 1961: 14).

Столкнулись с противоречивым явлением? Объявите его природу двойственной: с одной стороны, дело обстоит так, с другой –

² «Группа так называемых ориентировочных реакций (конечно, не рефлексов!)» (Бернштейн 1990: 438).

³ «Факты свидетельствуют о том, что не может быть ориентировочно-исследовательской реакции “вообще”, не связанной ни с чем, оторванной от предшествующего опыта животного и от тех доминант, которые образовались в прежнем опыте животного» (Анохин, 1958: 12).

этак. Соломонов метод решения научных проблем...

На самом деле ориентировочная реакция является полной противоположностью реакции автоматической, рефлекторной. Правда, она имеет характерную физиологическую симптоматику (от настройки анализаторов на непривычный раздражитель – до особых кожно-гальванических изменений), но то же самое можно сказать о любом аффекте или мыслительном процессе: застывший взгляд, морщины на лбу. Павлов принял симптомы аффектации за проявления некоего «ориентировочного рефлекса»; подобным же образом он усматривал «рефлекс рабства» в преклонении колен или предательстве товарища.

Характеристика физиологических процессов при ориентировочной реакции: «повышение общего тонуса жизнедеятельности организма, повышение его готовности к восприятию раздражителя, анализу и ответу на раздражитель» (Виноградова, 1961: 20; ср.: Хайнд, 1975: 144), – в точности совпадает с описанием *активного аффекта*. Обострение восприятий, повышение общего тонуса и готовности организма к действию – в физиологии эмоций всё это стало общим местом давным-давно, после трудов Ч. Шеррингтона и У. Кеннона. «Эмоция активизирует нас» (Выготский, 1984: 215).

Аффектам новизна событий благоприятствует – обостряет эмоции, делает ярче образы, а монотонное повторение их ослабляет и угащает (так же, как и ориентировочную реакцию). Рефлекс, напротив, без повторения гаснет, всё новое ему безразлично или противно. Неудивительно, что попытки подвергать ориентировочную реакцию под антагонистичное ей понятие рефлекса оканчиваются нагромождением противоречий.

Ученик Павлова П.К. Анохин, признавал, что сама постановка вопроса о «рефлексе новизны» оказалась неудачной, поэтому предпринятое в 1922 году исследование вскоре зашло в тупик и было прекращено. «После того как в школе Павлова была констатирована ориентировочная реакция, была определена *ее передовая роль в обра-*

зовании условного рефлекса, она больше не подвергалась серьезному анализу. ...Ее физиологическая архитектура и все, что связано с ее проявлением, оставались неизвестными» (Анохин, 1958: 9; курсив наш. – А.М.).

Анохин перестал называть ориентировочную реакцию «рефлексом» и принялся доказывать, что это – «*целостная реакция*, специфическая деятельность целого организма», со своими соматическими и вегетативными компонентами, которые также не вправе считаться «отдельными самостоятельными рефлексами» (Анохин, 1958: 9-10).

С ориентировочной реакции на нейтральный раздражитель (вспышку лампы, стук метронома или иной «агент») *начинается* образование условного рефлекса. В этом и заключается ее «передовая роль», отмеченная Анохиным. Ту же роль ориентировочного «рефлекса» подчеркивали Леонтьев и Гальперин⁴.

Втягивая в орбиту предметной деятельности «посторонние» вещи, ориентировочная реакция расширяет круг деятельности далеко за пределы «безусловных раздражителей». Деятельностный потенциал живых существ при этом колоссально растет: предметом деятельности становится любая вещь, попавшая в поле аффективного восприятия, какой угодно «индифферентный раздражитель». Интенсивность и устойчивость ориентировочной реакции прямо пропорциональна силе вызвавшего ее аффекта.

Условный рефлекс образуется, когда между стимулом и реакцией вклинивается аффект, вызывающий «положительную, активную реакцию животного на всякое колебание в окружающей его обстановке» (Павлов, 1973: 92). Фиксация схемы этой аффек-

⁴ «Ориентировочный рефлекс, увязывая безразличный раздражитель с безусловным, прокладывает путь для дуги условного рефлекса... Ориентировочный рефлекс *сам по себе* способен устанавливать связи двух любых раздражителей» (Леонтьев. 1994: 215). «Как показали специально поставленные опыты, без участия ориентировочного рефлекса не могут быть образованы условные рефлексы, между тем новая прочная условная связь может быть образована на одном ориентировочном рефлексе, без всякого другого, “делового” подкрепления» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974: 11).

тивной реакции в структуре тела делает реакцию автоматически повторяющейся – рефлексом. В этот самый миг, в фазе физиологического «отвердения», реакция перестает быть ориентировочной, «исследовательской»: из реакции на новое, неизвестное, она превращается в рефлекторную реакцию на уже известное.

Отсюда следует, что условно-рефлекторная деятельность *вторична, производна* от деятельности психической. Объяснять психические явления условными рефлексам значит ставить телегу впереди лошади – переворачивать с ног на голову реальную причинно-следственную связь психики и «физики».

Заключение (Conclusions). Мы проследили первые фазы развития психики из «клеточки» аффекта. Выяснилось, что состояние аффекта возникает вследствие отражения предметной деятельности, когда ее полюса меняются местами: субъект становится объектом, и наоборот. Аффект есть вызванное ответным действием предмета возмущение в состоянии действующего тела, из-за чего его способность к действию растет или снижается. Чем шире круг предметов деятельности, тем разнообразнее аффективные состояния тела. В отношении к предмету деятельности аффект выступает как образ восприятия, выполняющий ориентировочную функцию. Элементарным аффектом является желание; в процессе деятельности желание превращается в аффект удовольствия либо недовольства. В первичных аффектах чувствование предмета и самочувствие слиты; дальнейшее развитие аффективной формы деятельности (=психической жизни) состоит в дифференциации когнитивной и эмоциональной ее сторон. Регулярное повторение действия приводит к его автоматизации с фиксацией схемы деятельности в структуре тела; в итоге аффективная ориентировочная реакция сменяется рефлекторной.

В небольшой статье, конечно, невозможно проследить метаморфоз аффекта от альфы до омеги. Были оставлены в стороне процессы *взаимодействия аффектов*. В хо-

де предметной деятельности живые существа вступают в контакт друг с другом, совершая обмен аффектами. Таким образом деятельность приобретает форму *общения*, где психика имеет дело с *другой* психикой, или со своим «инобытием», как говаривал один темный немецкий философ. Если в процессе ориентировочной деятельности психика обслуживала жизнь тела, то в процессе общения психика обретает свою собственную, «внутреннюю» жизнь. Из материи эмоционально-выразительных реакций здесь формируется «грандиозная сигнализация речи» (Павлов).

Необходимо проследить развитие общения от его простейших – до высших, культурных форм, когда общение вступает в союз с мышлением и возникает коллизия понятия и аффекта. Культурный обмен аффектами регулируется понятиями (искусство, религия, спорт) и тесно переплетается с обменом мыслями, идеями. Тут вырастает «*центральная проблема всей психологии – свобода... Свобода: аффект в понятии*» (Выготский, 2017: 256). В конце жизни Л.С. Выготский именовал эту проблематику «вершинной психологией», и такова, на наш взгляд, магистральная линия развития культурно-исторической теории деятельности.

Список литературы

Анохин П.К. Роль ориентировочно-исследовательской реакции в образовании условного рефлекса // Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 9-20.

Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. М.: Институт практической психологии, 1997. 608 с.

Виноградова О.С. Ориентировочный рефлекс и его нейрофизиологические механизмы. М.: Издательство АПН РСФСР, 1961.

Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное. М.: Канон+, 2017. 607 с.

Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. 304 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 534 с.

Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. С. 321-354.

Выготский Л.С. Младенческий возраст // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2005. С. 38-199.

Выготский Л.С. Структурная психология // Основные течения современной психологии. М.; Л.: Госиздат, 1930. С. 84-125.

Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. С. 91-328.

Гальперин П.Я. Стенограмма выступления на дискуссии о проблемах деятельности // Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. С. 324-335.

Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во МГУ, 1974. 101 с.

Кеннон В. Физиология эмоций: телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости. Л.: Прибой, 1927. 174 с.

Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия. М.: Изд-во МГУ, 1994. 287 с.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН, 1959. 495 с.

Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека. М.: Когито-Центр, 2002. 527 с.

Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. Алма-Ата: Наука, 1968. 327 с.

Орбели Л.А. Учение И. П. Павлова об условных рефлексах // Орбели Л.А. Избранные труды, в 5 т. М.-Л.: Наука, 1964. Т. 3. С. 350-408.

Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука, 1973. 659 с.

Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга // Павлов И.П. Полное собрание сочинений, 2-е доп. изд. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1951. Т. IV. 451 с.

Спиноза Б.Этика. СПб.: Аста-пресс, 1993. 248 с.

Хайнд Р. Поведение животных: синтез этологии и сравнительной психологии. М.: Мир, 1975. 855 с.

Dafermos, Manolis. Rethinking Cultural-Historical Theory: A dialectical perspective to Vygotsky. Singapore: Springer, 2018. 309 p.

Dafermos, Manolis. Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. Theory & Psychology, 2014, vol. 24(2), pp. 147–165.

References

Anokhin, P.K. (1958), Rol' orientirovochno-issledovatel'skoy reaktsii v obrazovanii uslovnogo refleksa [The role of the orienting exploratory reaction in the formation of the conditioned reflex], APN RSFSR, Moscow, Russia.

Bernshtein, N.A. (1997), Biomekhanika i fiziologiya dvizheniy [Biomechanics and physiology of movement], Institut prakticheskoy psikhologii. Moscow, Russia.

Vinogradova, O.S. (1961), Orientirovochnyy refleks i ego neyrofiziologicheskie mekhanizmy [Orienting reflex and its neurophysiological mechanisms], Izdatel'stvo APN RSFSR, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (2017), Zapisnye knizhki. Izbrannoe [Notebooks. A selection], Kanon+, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (2001), Lektsii po pedologii [Lectures on Pedology], Udmurtskiy universitet, Izhevsk, Russia.

Vygotsky, L.S. (1996), Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology], Pedagogika-Press, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (2003), Problema umstvennoy otstalosti [The problem of mental retardation], Lan', Sankt-Petersburg, Russia.

Vygotsky, L.S. (2005), Mladencheskiy vozrast [Infancy], Smysl, Moscow, Eksmo, Russia.

Vygotsky, L.S. (1930), Strukturnaya psikhologiya [Structural psychology], Gosizdat, Moscow, Leningrad, Russian.

Vygotsky, L.S. (1984), Uchenie ob emotsiyakh. Istoriko-psikhologicheskoe issledovanie. Sbornik sochineniy [The teaching about emotions. Historical-psychological studies], Pedagogika, Moscow, Russia.

Galperin, P.Ya. (2004), Stenogramma vystupleniya na diskussii o problemakh deyatel'nosti [Stenogram of the speech at the discussion on the problems of activity], in: Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality], Smysl, Moscow, Russia.

Galperin, P.Ya. and Kabyl'nitskaya S.L. (1974), Eksperimental'noe formirovanie vnimaniya

[Experimental attention formation], MGU, Moscow, Russia.

Cannon, V. (1927), *Fiziologiya emotsiy: telesnye izmeneniya pri boli, golode, strakhe i yarosti* [The physiology of emotion: Bodily changes in pain, hunger, fear and rage], Priboy, Leningrad, Russia.

Leontiev, A.N. (1994), *Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of psychology: From a scientific legacy], MGU, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (2001), *Leksii po obshchey psikhologii* [Lectures in general psychology], Smysl, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (1959), *Problemy razvitiya psikhiki* [Mental development problems], Izd-vo APN, Moscow, Russia.

Luria, A.R. (2002), *Priroda chelovecheskikh konfliktov: Ob'ektivnoe izuchenie dezorganizatsii povedeniya cheloveka* [The nature of human conflict: An objective study of disorganization of human behaviour], Kogito-Tsentr Moscow, Russia.

Naumenko, L.K. (1968), *Monizm kak printsip dialekticheskoy logiki* [Monism as a principle of dialectical logic], Nauka, Alma-Ata, Kazakhstan.

Orbeli, L.A. (1964), *Uchenie I. P. Pavlova ob uslovykh refleksakh* [The teaching of I.P. Pavlov on conditional reflexes], Nauka, Moscow, Leningrad, Russia.

Pavlov, I.P. (1973), *Dvadsatiletniy opyt ob'ektivnogo izucheniya vysshey nervnoy deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnykh* [Twenty years of experience in the objective study of higher nervous activity (behaviour) in animals], Nauka, Moscow, Russian.

Pavlov, I.P. (1951), *Leksii o rabote bol'shikh polushariy golovnoy mozga* [Lectures on the work of the large hemispheres of the brain], Akademia nauk SSSR, Moscow, Leningrad, Russia.

Spinoza, Benedict (1993), *Etika* [Ethics], Asta-press, Sankt-Petersburg, Russia.

Hinde, Robert (1975), *Povedenie zhivotnykh: sintez etologii i sravnitel'noy psikhologii* [Animal behaviour. A synthesis of ethology and comparative psychology], Mir, Moscow, Russia.

Dafermos, Manolis (2018), *Rethinking Cultural-Historical Theory: A dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore, Springer.

Dafermos, Manolis (2014), Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. *Theory & Psychology*, 24(2), 147-165.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Майданский Андрей Дмитриевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; ассоциированный сотрудник, Институт философии РАН.

About the author:

Andrey D. Maydansky, Doctor of Philosophy, Professor, Professor, Department of Philosophy, Belgorod State National Research University; Associated Researcher at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Russian Federation.

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-7

Жмурин И.Е.* ,
Корнейчик И.В. 

Особенности проявления переноса у студентов в учебном процессе

Московский государственный областной университет,
ул. Веры Волошиной, д. 24, г. Мытищи, 141014, Московская область, Россия,
raketa302@mail.ru*

*Статья поступила 27 июля 2021; принята 10 сентября 2021;
опубликована 30 сентября 2021*

Аннотация. *Введение.* Конструкции переноса в отношениях уделяется центральное место в теоретических основаниях психодинамического подхода. Уникальность переноса, отмеченная З. Фрейдом в 1912 году, активно исследуется в современном психоанализе и рассматривается не только в рамках психотерапевтической практики, но и вплетается в проблематику профессиональных и личных отношений. Наиболее сложной и менее изученной, для оценки переносных отношений, выступает психическая реальность процесса обучения, которая включает динамику отдельных моментов взаимодействия его участников и основывается на опыте предыдущих отношений. Это определило замысел исследования, включающий изучение связи воссоздаваемого прошлого социального опыта студентов в актуальных отношениях с участниками образовательного процесса. *Целью* исследования выступило изучение особенностей проявления переноса у студентов в отношениях «преподаватель-студент» и «студент-студент». *Методология и методы:* Эмпирическое исследование проводилось в 2020-2021 гг., а, предварявший его, анализ научных статей на информационной платформе, позволил определить направления современных исследований переноса и выделить наиболее актуальные показатели его проявления в учебном пространстве вуза. Показатели отношений студентов собраны с использованием методики «Опросник межличностных отношений» В. Шутца и оценены в отношениях «студент-преподаватель», «студент-студент». Для исследования проявления переноса у студентов в рамках их отношений в пространстве учебного процесса, разработан авторский опросник, на основе положений опросника помогающих отношений Л. Люборски. *Результаты и выводы.* Представлены результаты эмпирического исследования в виде корреляционного анализа проявлений переноса и показателей отношений в рамках отношений «студент-преподаватель» и «студент-студент». В отношениях с одноклассниками проявление переноса имеет более жесткую структуру и это выражается в более активном проявлении переноса, а в отношениях с преподавателем студенты более склонны к проявлению автономии, выдерживанию контроля и менее ориентированы на его социальный статус. Эти зависимости позволили раскрыть более чувствительные связи между такими проявлениями переноса, как сопротивление, реакция на объект и уровень автономии, привязанности, зависимости во всех видах этих отношений, с тенденциями построения отношений с участниками образовательного процесса, проявляющихся в стремлении быть в их обществе, контролировать и регулировать подчинение другим.

Ключевые слова: перенос; психоанализ; отношения; студенты; образовательный процесс; профессиональные границы.

Информация для цитирования: Жмурин И.Е., Корнейчик И.В. Особенности проявления переноса у студентов в учебном процессе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 82-95. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-7.

I.E. Zhmurin* ,
I.V. Korneichik 

Features of the manifestation of transfer in students in the educational process

Moscow State Regional University,
24 Vera Voloshina Str., Mytishchi, 141014, Moscow Region, Russia, raketa302@mail.ru*

*Received on July 27, 2021; accepted on September 10, 2021;
published on September 30, 2021*

Abstract. The construction of transfer in relations is given a central place in the theoretical foundations of the psychodynamic approach. The uniqueness of transference, noted by Freud in 1912, is actively investigated in modern psychoanalysis and is considered not only within the framework of psychotherapeutic practice, but also woven into the problems of professional and personal relationships. The most complex and less studied, for the assessment of portable relationships, is the mental reality of the learning process, which includes the dynamics of individual moments of interaction of its participants and is based on the experience of previous relationships. This determined the idea of the study, which includes the study of the connection of the recreated past social experience of students in current relations with participants in the educational process. The purpose of the study was to study the features of the manifestation of transfer in students in the relationship “teacher-student” and “student-student”. The empirical study was conducted in 2020-2021, and, which preceded it, the analysis of scientific articles on the information platform made it possible to determine the directions of modern studies of transfer and highlight the most relevant indicators of its manifestation in the educational space of the university. Indicators of student relations are collected using the methodology “Questionnaire of interpersonal relations” by V. Schutz and evaluated in the relationship “student-teacher”, “student-student”. To study the manifestation of transfer in students within the framework of their relations in the space of the educational process, an author's questionnaire was developed, based on the provisions of the questionnaire of L. Luborski's helping relations. The results of empirical research in the form of correlation analysis of manifestations of transfer and indicators of relations within the framework of the student-teacher and student-student relations are presented. The results showed that in relations with classmates, the manifestation of transfer has a more rigid structure and this is expressed in a more active manifestation of transference, and in relations with the teacher, students are more prone to show autonomy, maintain control and are less focused on his social status.

Key words: transference; psychoanalysis; relationships; students; educational process; professional boundaries.

Information for citation: I.E. Zhmurin, I.V. Korneichik (2021), “Features of the manifestation of transfer in students in the educational process”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (3), 82-95, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-7.

Введение (Introduction). Конструкции переноса в отношениях уделяется центральное место в теоретических основаниях психодинамического подхода в психотерапии. Уникальность переноса, отмеченная З. Фрейдом в 1912 году, активно исследуется в современном психоанализе и рассматривается не только в рамках психотерапевтической практики, но и вплетается в проблематику профессиональных и личных отношений.

Следует отметить, что в психоаналитической практике роль переноса, как повторения вытесненного исторического прошлого в новом контексте признана важным элементом в психоаналитической терапии и психоанализе, и активно исследуется в наше время. Это отражено в насыщении пространства научных публикаций по психоаналитической практике различными аспектами переноса.

Вместе с тем, перенос рассматривается и за пределами психоаналитической психотерапии и психоанализа, что отражено в 41 статье (2,2 % статей по изучению переноса с позиции психоанализа) в National Library of Medicine и первой из них выступает статья, опубликованная в 1948 г. в журнале *L'Evolution Psychiatrique* (Paris) «Защитные механизмы и реакции переноса» (автор G. Parchemilhey).

Среди статей, которые рассматривают проблемы проявления переноса в социальных и профессиональных отношениях достаточно часто затрагиваются проблемы переноса в любовных отношениях, переноса в профессиональных отношениях медицинских работников, священнослужителей и в сфере образования. Перенос обсуждается авторами и с позиции трудности в поддержании профессиональных границ в отношениях, и в связи с воображением о воздействии собственного поведения и слов на других участников этих отношений.

Рассмотрение переноса и его влияния на развитие профессиональных отношений, по мнению H.R. Nieva, E. Ruan, G.D. Schiff, требует нового понимания заботы, внимания и поддержки в отношениях между спе-

циалистом и его клиентом, так как развитие этих отношений часто влечет «побочные эффекты», включающие нападение, пересечение или нарушение границ в этих отношениях (Тимченко, Чумичёва, Жмурин, 2020; Чумичёва, 2020; Bird, 2013; Chen, Rosenberg, Schulman, Alpert, Waldinger, 2018; Friedman, Martinez, 2019; Gabbard, Nadelson, 1995; Gutheil, Gabbard, 1998; Reyes, Ruan, Schiff, 2020; Rodriguez, Cabaniss, Arbuckle, Oquendo, 2008; Yomans, Klarkin, Kernberg, 2018).

Рассмотрение границ в профессиональных отношениях оказывает положительное влияние на понимание необходимости их учета и распознавания, сложности построения отношений и их динамики, а также потенциально вредных нападений на границы в профессиональной практике (Тимченко, Чумичёва, Жмурин, 2020; Чумичёва, 2020; Friedman, Martinez, 2019; Gutheil, Gabbard, 1998; Gutheil, Gabbard, 1993; Martinez, 2000; Schiff, 2013).

Представленные выше проблемы актуализируют изучение переноса в подготовке профессионала и позволяют рассматривать перенос, как глубинную основу развития отношений в профессиональной среде и акцентируют внимание к изучению особенностей проявления переноса в процессе подготовки специалистов различного уровня и делают это необходимым в профессиях типа «человек-человек».

Психоаналитическое основание при рассмотрении переноса позволяет понять начальное и основное содержание этого феномена, а включенность его в развитие психотерапевтических отношений и указание на вплетение переноса в показатели эффективности психотерапии и психоанализа дает четкость психодиагностики, значимости и разнообразия проявлений переноса в различных отношениях.

Несмотря на то, что T.G. Gutheil, G.O. Gabbard, A.B. Jena, S. Seabury, D. Lakdawalla предостерегают, на примере психиатрической практики, о том, что перенос, контрперенос и другие категории взаимодействия менее полезны для управления границами

отношений, так как они не учитывают разнообразия современных методов и характеристик пациентов, эта проблема может решаться через расширение направлений исследования переноса в процессе подготовки специалистов человекопомогающих профессий (Gabbard, Westen, 2003; Gutheil, Gabbard, 1993; Jena, Seabury, Lakdawalla и др. 2011).

Целью исследования выступило изучение особенностей проявления переноса у студентов в отношениях «преподаватель-студент» и «студент-студент».

Гипотеза эмпирического исследования отражает предположение, что студенты в процессе построения межличностных отношений испытывают определенные проблемы и переживания этих проблем, которые проецируют при взаимодействии в учебном процессе с преподавателем и со своими однокурсниками прошлый опыт отношений, что может в дальнейшем проявляться в рамках профессиональной деятельности и затруднять ее реализацию.

В рамках эмпирического исследования предпринята попытка изучения проявления прошлого опыта отношений в профессиональной среде, в качестве которой выступает процесс обучения. Согласно теории объектных отношений, репрезентации Я и Другого (партнера) в социальных отношениях не являются копией внутренних репрезентаций и не отражают точные репрезентации реальных прошлых отношений, а преобладают в них аффективные переживания отношений на ранних этапах развития Я (Yomans, Klarkin, Kernberg, 2018).

Таким образом, замысел исследования состоял в том, что в процессе обучения студенты могут переживать нечто сходное по выраженности и интенсивности с прошлым опытом отношений и это вызывает попытки воссоздания этих отношений, но они могут затруднять или нарушать профессиональные аспекты отношений в рамках учебного процесса. Особенно ярко это проявляется в подготовке специалистов в области психологии, педагогики, лингвистики, филологии и других пространствах профессионального

взаимодействия типа «человек-человек», где личность специалиста выступает инструментом взаимодействия в профессиональной деятельности.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В теории техники психоанализа перенос, по Р. Gay, Р. Heimann, W.E. Piper, H.F.A. Azim, A.S. Joyce, M. McCallum, выступает наиболее эффективным элементом психоаналитической психотерапии, необходимым и основным компонентом аналитической техники, способствующим получению пациентами представления о своих паттернах отношений и ощущения других отношений с психотерапевтом, создающим условия для изменения (Жмурин, Трофимова, 2019; Жмурин, Трофимова, 2019).

З. Фрейд часто обращался к проявлению переноса и не ограничивал его аналитической ситуацией. Перенос, он рассматривал как особую эмоциональную связь между терапевтом и пациентом, где наблюдается инфантильная регрессия пациента. З. Фрейд отмечал такие характеристики переноса, как: амбивалентность, наделение фигуры психотерапевта «душой» фигур из опыта, наделение аналитика функцией совести, диффузией прошлого и настоящего в актуальных отношениях (Фрейд, 1997), а К. Меннингер видел перенос в реакциях пациента на мать, отца, брата и т.д. (Люборски, 2003). В исследованиях G.O. Gabbard, S.B. Messer, N. McWilliams, D. Westen, интерпретацию переноса акцентируют на отношениях «здесь и сейчас» в диаде «психотерапевт-пациент» и связи с ранними отношениями пациента, позволяющими пациентам понимать проблемы и особенности аффективного резонанса в отношениях с терапевтом (Габбард, Лестер, 2014). Интерпретация переноса в современном психоанализе выделяется как «тонкий» инструмент работы и его применение не рекомендуется для пациентов с тяжелыми расстройствами, а О. Кернберг обращает внимание на его применение в начале психотерапии, ориентированной на перенос, для работы с пациентами с пограничным расстройством личности при обращении к

их настоящему бессознательному.

Следует отметить, что исследования переноса показали ряд интересных закономерностей. Так в результате своей работы А. Пфедфер отметил, что после проведения психотерапии у пациентов проявились: (а) нотки присвоения аналитика себе при общении после окончания процесса взаимодействия и (б) восстановление симптоматики при восстановлении общения. Это, по мнению А. Пфедфера, показывает восстановление содержания переноса и возвращение пациентов к тому, на чем они остановились в процессе анализа, а также они как бы продолжают завершение того, что не завершили (Габбард, Лестер, 2014).

Кроме генетической связи, ориентированной на концептуализацию временных параметров интрапсихических проявлений в переносе Г. Габбард и Г. Лестер обращают внимание на его и в других видах деятельности (Габбард, Лестер, 2014; Жмурин, Еловских, 2020; Жмурин, Трофимова, 2019; Rodriguez, Cabaniss, Arbuckle, Oquendo, 2008). Они отмечают явление параллелизма, наблюдаемое между проявлением переноса в психотерапевтических отношениях и за его пределами. Распространяя это положение на учебный процесс, и рассматривая его проявление в последующей профессиональной деятельностью, появляется возможность исследовать его особенности в актуальных отношениях и подготовить последующие профессиональные отношения.

Материалы и методы (Methodology and methods). Для рассмотрения уникальности современных исследований проблем переноса в отношениях проведен анализ научных публикаций в электронной медицинской библиотеке National Library of Medicine, которая включает следующие журналы по психоаналитической тематике: *International journal of psychology and psychoanalysis* (Международная библиотека ClinMed; США, Делавэр); *Psychodynamic psychiatry* (Американская академия психоанализа и динамической психиатрии; США, Нью-Йорк); *Suicidology online* (Венский медицинский университет, кафедра психоана-

лиза и психотерапии; Австрия, Вена); *Health* (Научно-исследовательская библиотека; США, Калифорния, Ирвин); *Attachment* (Центр психоаналитической психотерапии на основе привязанности; Великобритания, Лондон); *International journal of psychoanalytic self psychology* (Международная ассоциация психоаналитической эгопсихологии; США, Филадельфия, Пенсильвания); *The journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry* (Американская академия психоанализа и динамической психиатрии; США, Нью-Йорк); *Arc de cercle : an international journal of the history of the mind-sciences* (США, Иллинойс, Эванстон); *Studies in gender and sexuality* (США, Нью-Джерси, Хиллсдейл); *Psychoanalysis and history* (Великобритания, Лондон); *Psychoanalytic dialogues* (США, Нью-Джерси, Хиллсдейл); *Revue internationale d'histoire de la psychanalyse* (Press Universitaires de France; Франция, Париж); *Luzifer-Amor: Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* (Германия, Тюбинген); *Revue internationale d'histoire de la psychanalyse* (Парижская международная ассоциация истории психоанализа; Франция, Париж); *Frénésie* (Международное общество истории психиатрии и психиатрии; Франция, Париж); *History of psychoanalysis* (Институт психоанализа: Пресса международных университетов; США, Нью-Йорк); *Psychoanalytic psychology: the official journal of the Division of Psychoanalysis, American Psychological Association, Division 39* (Американская психологическая ассоциация, отдел психоанализа; Фонд образовательных публикаций; США, округ Колумбия, Вашингтон); *Journal / International Association For The History Of Psychoanalysis* (Парижская международная ассоциация истории психоанализа; Франция, Париж); *Psychoanalytic inquiry* (Великобритания, Лондон); *The International review of psycho-analysis* (Институт психоанализа, Великобритания); *Analytische Psychologie* (Deutsche Gesellschaft für Analytische Psychologie; Internationale Gemeinschaft Arzt und Seelsorger Stuttgart; Schweizerische Gesellschaft für Ana-

lytische Psychologie; Германия, Франкфурт); *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis* (Американская академия психоанализа; США, Нью-Йорк); *International journal of psychoanalytic psychotherapy* (США, Нью-Йорк); *Analytica* (Франция, Париж); *Etudes freudiennes* (Франция, Париж); *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse* (Германия, Геттинген, Ванденхек и Рупрехт); *Contemporary psychoanalysis* (Институт Уильяма Алансона Уайта; Психоаналитическое общество Уильяма Алансона Уайта; Великобритания, Лондон); *Psychoanalytic review* (Национальная психологическая ассоциация психоанализа (США, Нью-Йорк); *Psychological issues* (Великобритания); *Psychoanalysis and the psychoanalytic review* (Национальная психологическая ассоциация психоанализа; США, Нью-Йорк); *Revista uruguaya de psicoanálisis* (Психоаналитическая ассоциация Уругвая; Уругвай, Монтевидео); *The Journal of analytical psychology* (Общество аналитической психологии; Великобритания, Оксфорд); *Rivista di psicoanalisi* (Società psicoanalitica italiana; Италия, Рим); *Annali di neuropsichiatria e psicoanalisi* (Италия, Неаполь); *Journal of the American Psychoanalytic Association* (Американская психоаналитическая ассоциация; США, Таузенд Оукс, Калифорния); *Bulletin of the Philadelphia Association for Psychoanalysis* (Филадельфийская ассоциация психоанализа; США, Филадельфия); *Psyche* (Ernst Klett Verlag; Германия, Штутгарт); *Psychoanalysis and the social sciences* (Пресса международных университетов Рохейм, Геза, Мюнстербергер, Вернер; США, Нью-Йорк); *Samiksa* (Индийское психоаналитическое общество; Индия, Калькутта); *Psyché; revue internationale des sciences de l'homme et de psychanalyse* (Франция, Париж); *Psicoanalisi applicata alla medicina, pedagogia, sociologia, letteratura ed arte* (Италия, Рим); *The Psychoanalytic study of the child* (Великобритания, Лондон); *Revista de psicoanálisis* (Asociación Psicoanalítica, Психоаналитическая ассоциация Аргентины; Аргентина Буэнос-Айрес); *American journal of psychoanalysis* (Ассоциа-

ция развития психоанализа, Бейзингсток, Великобритания); *The Psychoanalytic quarterly* (США, Филадельфия); *Revue française de psychanalyse* (Société psychanalytique de Paris; Congrès des psychanalystes de langues romanes; Conférence des psychanalystes de langue française; Conférence des psychanalystes de langues romanes; Франция, Париж); *L'Evolution Psychiatrique* (Франция, Париж); *The International journal of psycho-analysis* (Международная психоаналитическая ассоциация; Институт психоанализа (Великобритания).

Выделенные для анализа, 48 научных журналов, основаны научными сообществами и ассоциациями, исследовательскими центрами и образовательными учреждениями, подразделениями, а также профессиональными организациями из Европы, Азии, Северной и Южной Америки. Название журналов и организаций отражает различные направления и школы психоанализа, научную проблематику и направления исследования, а также междисциплинарные исследования с представителями таких сфер профессиональной деятельности как: медицина, психиатрия, психология, история, социология и др.

Представленный массив научных журналов включает 13752 публикации по психоанализу (из них 13072 статьи, 95,06%), опубликованных за 110 лет (с 1911 по 2021 гг.). Публикации выделены с использованием поисковой системы National Library of Medicine по ключевому слову «psychoanalysis».

В этой группе статей выделены публикации, отражающие проблему переноса в отношениях, которые начинают публиковаться на информационной платформе с 1946 года и берут свое начало со статьи «Об особой форме сопротивления в переносе; клиническая коммуникация», написанной Робертом Флиссом и размещенной в журнале *Psychoanalytic review* (1946 Jul, 33: 35-64). За период 1946-2021 гг. проблема переноса представлена с позиции психоанализа в 1878 научных статьях. Интересен тот факт, что о переносе в психотерапевтических от-

ношениях, а этому посвящено 3494 статьи, упоминают и представители других направлений психотерапии, и за выделенный период ими опубликовано 1616 статей (46,3%), в которых изучены проблемы проявления, интерпретации и оценки переноса в отношениях «психотерапевт-пациент».

Проведенный анализ позволил определить показатели переноса и особенности организации его исследования в пространстве учебного процесса.

Эмпирическое исследование проводилось с 2020 по 2021 год. Данные по отношениям студентов собраны с использованием методики «Опросник межличностных отношений» (ОМО) В. Шутца (адаптирован А.А. Рукавишниковым) для оценки особенности отношений между студентами и отношений между студентами и преподавателями (Лидерс, 2006). Методика позволяет диагностировать различные аспекты межличностных отношений в диадах (группах) и коммуникативные особенности личности. Опросник ОМО, основан на трехкомпонентной теории отношений В. Шутца, включающей положения о том, что у каждого индивида есть определенный способ социальной ориентации в отношениях с другими и он определяет его поведение в диаде или группе.

Опросник ОМО оценивает отношение человека в трех областях: «включения» (I), контроля» (C) и «аффекта» (A). В каждой из них распознается два направления поведения: выраженное поведение индивида (e) (мнение человека об интенсивности собственного поведения в одной из областей) и поведение, которое индивид требует от других (w) (выраженность его является оптимальной для индивида).

Для исследования проявления переноса у студентов, в рамках их отношений в пространстве учебного процесса (со студентами и с преподавателями), разработан авторский опросник (Жмурин, Еловских, 2020) на основе положений опросника помогающих отношений Л. Люборски (Люборски, 2003).

Авторский опросник исследования переноса ориентирован на изучение таких его проявлений, как: *сопротивление* (усвоение учебного материала; обсуждение материала с преподавателем; построение отношений с участниками учебного процесса); *автономия/привязанность/зависимость* (освобождение от контроля; желание быть под контролем); *реакции* (отношение к значимому другому положительное/отрицательное); *роли* (желание быть ближе; смещение деловых отношений в сторону личных).

К исследованию были допущены 190 студентов 2-4-х курсов различных направлений подготовки бакалавриата, изъявивших самостоятельное желание, но после проверки опросников из участия были исключены ответы 13 студентов (6,8%). В обработке результатов были учтены 177 комплектов опросников. Участие в исследовании не были связаны с учебным процессом или выполнением заданий по изучаемым дисциплинам (85,3% студентов приняли участие в исследовании по завершении занятий в течение семестра и во время практики). Опрос длился 20-30 минут и проводился при непосредственном взаимодействии с участниками исследования. Для повышения комфорта участникам исследования предлагалось вначале описать особенности отношений с участниками учебного процесса в произвольной форме, а затем участники исследования отвечали на вопросы опросников по изучению проявления переноса и особенностей отношений со студентами и преподавателями.

После завершения исследования студенты могли задать вопросы или обсудить собственные сомнения, что фиксировалось в протоколе исследования (данные протоколов исследования были обработаны методами качественного анализа и в статье в полном объеме не представлены).

Программа исследования предполагала корреляционный анализ показателей переноса и отношений студентов в двух группах отношений (со студентами, с преподавателями).

Информация, полученная в исследовании, была обработана для групп отношений

с использованием корреляционного анализа, которые реализованы в статистической программе IBM SPSS Statistics 25.0. Указанные методы математической статистики позволили оценить структуру взаимосвязи показателей переноса и отношений студентов.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В разделе научные результаты данные исследования представлены в следующей последовательности: отношения «студент-преподаватель» (табл. 1) и «студент-студент» (табл. 2).

Таблица 1

**Корреляционный анализ переноса и показателей отношений
«студент-преподаватель»**

Table 1

Correlation analysis of the transfer and indicators of student-teacher relations

Отношения «студент-преподаватель»*						
Шкалы опросника ис- следования переноса	Шкалы методики ОМО В. Шутца**					
	Ie	Iw	Ae	Aw	Ce	Cw
Сопротивление	- 0,455 (p=0,043)	-0,022	-0,019	0,265	0,196	-0,222
Автономия/ привязанность/ зависимость	0,449 (p=0,044)	-0,041	-0,071	0,281	0,577 (p=0,027)	-0,399 (p=0,047)
Реакции объек- та	0,137	-0,053	-0,134	-0,023	-0,087	-0,061
Реакции на объект	-0,178	0,229	0,468 (p=0,042)	0,188	-0,149	-0,029
Роли	-0,171	-0,031	0,122	-0,289	-0,079	0,094

*Примечание: жирным шрифтом и серым цветом выделены значимые корреляционные связи.

**Названия шкал методики ОМО:

Ie – тенденция находиться в обществе других людей;

Iw – желание, чтобы другие проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое общество;

Ae – тенденция устанавливать близкие отношения с другими;

Aw – желание индивида, чтобы другие устанавливали с ним глубокие эмоциональные отношения;

Ce – тенденция контролировать отношения с другими;

Cw – тенденция подчиняться другим в общении.

Обсуждение значимых корреляционных связей:

– уровень сопротивления студентов в отношениях с преподавателем повышается, если у них менее выражена тенденция находиться среди других людей ($r = -0,455$, при $p=0,043$). Это позволяет отметить, что высокий уровень ориентации на построение отношений с другими способствует более выраженному доверию к ним и снижает сопротивление взаимодействия с ними, что предполагает положительное восприятия учебного материала и ориентацию на его усвоение.

– высокий уровень автономия лично-

сти позволяет ориентироваться на активизацию построения отношений ($r=0,449$, при $p=0,043$), менее выраженной тенденции подчинения в общении ($r= -0,399$, при $p=0,047$) и проявлению выраженного контроля и дифференциации отношений ($r=0,577$, при $p=0,027$). Установленные зависимости позволяют отметить, что в отношениях с преподавателем студенты с выраженной автономией личности активнее включаются в учебу, менее ориентированы на социальный статус и способны выдерживать контроль в обучении.

– выраженные реакции на объект в отношениях провоцируют проявления

устойчивого установления близких отношений ($r=0,468$, при $p=0,042$). Это предполагает, что способность проявления реакций на отношения и выдерживание их в жизни закрепляет способность к построению более разнообразных по направлению и силе

близких отношений в учебном процессе, что может проявиться в раскрытии обучаемого, при обсуждении интересных моментов в рамках дисциплины или ориентации на выбор конкретного научного руководителя.

Таблица 2

**Корреляционный анализ переноса и показателей отношений
«студент-студент»**

Table 2

Correlation analysis of the transfer and indicators of student-student relations

Отношения «студент-студент»*						
Шкалы опросника исследования переноса	Шкалы методики ОМО В. Шутца					
	Ie	Iw	Ae	Aw	Ce	Cw
Сопротивле- ние	-0,441 (p=0,044)	-0,046	-0,022	-0,551 (p=0,029)	0,450 (p=0,043)	-0,213
Автономия/ привязан- ность/ зави- симость	0,688 (p=0,017)	0,447 (p=0,044)	-0,084	0,231	0,292	-0,399 (p=0,047)
Реакции объ- екта	0,155	-0,069	-0,177	-0,132	0,414 (p=0,048)	-0,387 (p=0,049)
Реакции на объект	-0,168	0,248	0,401 (p=0,047)	0,117	-0,116	-0,021
Роли	-0,229	0,477 (p=0,041)	-0,105	-0,100	-0,129	0,301

* Примечание: жирным шрифтом и серым цветом выделены значимые корреляционные связи.

Обсуждение значимых корреляцион-
ных связей:

– уровень сопротивления студентов в отношениях с одноклассниками повышается, если у них менее выражена тенденция находиться среди других людей ($r = -0,441$, при $p=0,044$), при снижении у других студентов желания для установления более глубоких эмоциональных отношений ($r = -0,551$, при $p=0,029$). Прямая корреляционная связь установлена между сопротивлением студентов в отношениях с одноклассниками и тенденцией контролировать отношения с другими у них ($r = 0,450$, при $p=0,043$), что позволяет предположить повышение сопротивления у студентов в построении отношений с другими обучающимися, если одноклассники проявляют жела-

ние все контролировать в своем социальном окружении. Установленные зависимости показывают, что при напряжении в отношениях, связанных с высоким уровнем контроля и затруднения при обмене глубокими эмоциональными переживаниями, у студентов возрастает уровень сопротивления, затрудняющий построение доверительных взаимодействий в рамках образовательного процесса и вызывающий сопротивление глубокому взаимодействию на уровне высказывания мыслей или фантазий по учебному материалу, неготовности к глубокому обсуждению учебного материала. У некоторых студентов это сопротивление выражается в нежелании публичных выступлений и активного участия в работе в составе проектной группы.

– высокий уровень автономия личности студента позволяет ориентироваться на активизацию построения отношений в студенческой среде ($r=0,688$, при $p=0,017$), на проявление желания, чтобы другие студенты проявляли интерес к нему и принимали его в свое окружение ($r=0,477$, при $p=0,044$) и снижении тенденции в подчинении другим в отношениях и общении ($r=-0,399$, при $p=0,047$). Представленные зависимости позволяют заключить, что высокий уровень автономии личности студента, что предполагает интегративное чувство себя и других, может способствовать: повышенной активности в построении отношений в учебной группе, включенности в учебный процесс (обсуждение учебного материала и научных проблем, представление своей позиции, выдерживание споров и аргументации других); проявлению собственного Я и выносимости внимания к себе, а также стремления привлекать интерес к другим; личности активнее включаются в учебу, выражению своего мнения в общении и построении отношений с нежеланием подчиняться и большей ориентации на обсуждение границ взаимодействия.

– выраженные реакции объект в отношениях активизируют проявление тенденции контролировать построений отношений среди студентов ($r=0,414$, при $p=0,048$) и снижение тенденции в подчинении другим в отношениях и общении ($r=-0,378$, при $p=0,049$). Такие связи предполагают, что высокий уровень проявления различных реакций в отношениях среди студентов провоцирует повышения контроля в отношениях, т.е. контроля собственных границ и снижение способности идти на компромисс в спорах, конфликтах или напряженных отношениях, что снижает вариативность в достижении гармонии во взаимодействии. В рамках учебного процесса высокий уровень представления собственных реакций в отношениях проявляется в высоком контроле при построении отношений, иногда это запускает слишком категоричные реакции отказа от выполнения заданий или высказывании сомнений в необходимости выполнения. Вместе с

тем, выраженные реакции в отношениях выступают внешним проявлением категоричного разделения себя и другого, противопоставления внутреннего и внешнего, а иногда невозможности распространения связей внутреннего мира и внешнего.

– высокий уровень реакции на объект в студенческой среде связан с сильной тенденцией установления близких отношений с другими ($r=0,401$, при $p=0,047$). Такая взаимосвязь предполагает, что способность проекции определенных (положительных) аффективных реакций на объект является показателем ориентировки конкретного субъекта на готовность к установлению близких эмоциональных отношений с указанным объектом. Эта связь имеет в основании согласованный опыт, как правило, в рамках диадных отношений переживаний конкретного аффективно заряженного момента жизни раскрытого в процессе обсуждения учебного материала или выполнения задания.

– высокие показатели по шкале «Роли» авторского опросника показали положительную корреляцию с проявлением желания, чтобы другие одноклассники проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое окружение ($r=0,447$, при $p=0,041$). Таким образом, если студент имеет сильную потребность быть принятым другими и принадлежать к их обществу, то он будет стремиться сближаться с членами группы и проявлять тенденцию к смещению деловых (учебных, профессиональных) отношений в сторону личных. Студенты, использующие в отношениях подобные варианты переноса, провоцируют других к совершению определенных нарушений или категорично требуют помощи, в рамках учебного процесса, апеллируя к совместной принадлежности одной группе, одному факультету или сходным темам исследования. Иногда проявляются такие варианты отношений, когда они наполнены использованием другого в конкретных целях (для решения конкретных вопросов обучения, сдачи задолженностей или использования статуса другого в отношениях с преподавателем) или покупкой

отношений за счет решения финансовых или других вопросов.

Таким образом, структура корреляционных связей в отношениях «студент-студент» выступает более жесткой и более чувствительной к проявлению переноса в отношениях. Вместе с тем, следует предположить, что личностные границы участников этих отношений более проницаемы, а проявления переноса в них, менее контролируемы, вследствие значительной интенсивности отношений и равенства статусов участников. Именно в этих отношениях роли участников определяются с большими проблемами, детерминированными эмоциональным опытом построения таких отношений.

Отношения «студент-преподаватель» следует оценивать более сложными в процессе развития у студентов профессиональных отношений, а взаимодействие с преподавателями как новое пространство, включающее более яркое представление собственных скрытых личностных и социальных конфликтов, окрашенных переносными проявлениями. В пространстве взаимодействия участников образовательного процесса наблюдаются реакции глубокого происхождения, истории и особенности этих отношений, являющихся началом профессиональных отношений обучаемых или их первым вариантом. Эти проблемные моменты жизни студентов, а иногда и преподавателей, заслуживают пристального внимания и обеспечивают надежность последующих профессиональных отношений.

Заключение (Conclusions). В результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. Процесс обучения – это значимый период развития личности специалиста и формирования его профессиональной идентичности, который выступает основанием для актуализации внутриличностных проявлений психики, связанных с ростом напряжения, неопределенности и динамичности, который может быть окрашен негативным и позитивным проявлением, характеризующим реакции на актуальные переносные чувства.

2. Проявление переноса позволяет отметить значимость отношений в учебном процессе, что способствует выдерживанию этих реакций и повышению их значимости. Определяя переносные реакции как представляющие репрезентацию прошлого опыта в настоящих отношениях, предполагаем, что эти реакции зависят от: уникальности социального опыта; смысла и эмоциональной наполненности опыта; конфигурации базовых фигур прошлого; поведенческих реакций этих фигур; актуальной ситуации и личностного ресурса. В исследовании установлено, что связь переноса и показателей отношений для студентов имеет более жесткую структуру в рамках отношений с представителями студенческого сообщества. Это предполагает более активное проявление переноса студентов в студенческой среде. В отношениях с преподавателем более склонны к проявлению переноса студенты с выраженной автономией и это обеспечивает выдерживание контроля в рамках учебного процесса, а также не обращает внимания на социальных статус преподавателя, который не останавливает их в установлении профессиональных отношений.

3. Для оказания психологической помощи в диагностике переноса и обучения его выносимости возможно проведение мероприятий психологического просвещения и психологического консультирования участников образовательного процесса. Эта система профессиональной поддержки молодых специалистов позволит проработать профессиональные ситуации взаимодействия и распознать мешающие личностные факторы конкретного специалиста.

Список литературы

Габбард Г., Лестер Э. Психоаналитические границы и их нарушения / пер. с англ. К. Немировского. М.: Класс, 2014. 272 с.

Жмурин И.Е., Еловских А.Е. Роль переноса в отношениях студентов-психологов // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские

чтения». В 3-х томах. Министерство образования Московской области, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет, Факультет психологии. 2020. С. 199-208.

Жмурин И.Е., Трофимова А.П. Анализ проявления типов межличностных отношений у будущих психологов-консультантов с разным уровнем сохранности внутренних границ личности // Человеческий капитал. 2019. № 6-2 (126). С. 478-482.

Жмурин И.Е., Трофимова А.П. Качественный анализ особенностей понимания внутренних границ личности студентами психологами-консультантами // В сборнике: Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (к 15-летию факультета психологии МГОУ). 2019. С. 39-45.

Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие – практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 432 с.

Люборски Л. Принципы психоаналитической психотерапии. М.: Когито-центр, 2003. 256 с.

Тимченко Г.Н., Чумичёва И.В., Жмурин И.Е. Проблемы сеттинга в психоаналитической практике в доцифровой и цифровой среде: систематизированный обзор литературы // Человеческий капитал. 2020. № S12-2. С. 187-193.

Фрейд З. О динамике перенесения // Психоаналитические этюды. Минск, 1997. С. 113-120.

Чумичёва И.В. Аспекты консультативной практики при работе с проблемами социализации подростков разных национальностей в мультикультурном пространстве // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения». В 3-х томах. Министерство образования Московской области, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет, Факультет психологии. 2020. С. 327-333.

Bird S. "Managing professional boundaries", *Australian Family Physician* (AFP) General Practice Psychiatry. 2013. Vol. 42 (9). P. 666-668. available from: <http://www.racgp.org.au/afp/2013/september/managing->

professional-boundaries (Accessed 22 March 2021).

Chen J.A., Rosenberg L.B., Schulman B.J., Alpert J.E., Waldinger R.J. "Reexamining the Call of Duty: Teaching Boundaries in Medical School". *Academic Medicine*. 2018. Vol. 93 (11). P. 1624-1630. available at: doi: 10.1097/ACM.0000000000002305 (Accessed 23 April 2021).

Friedman S.H., Martinez R.P. "Boundaries, Professionalism, and Malpractice in Psychiatry", *Focus (American Psychiatric Publishing)*. 2019. Vol. 17 (4). P. 365-371. available at: doi: 10.1176/appi.focus.20190019 (Accessed 23 April 2021).

Gabbard G.O., Nadelson C. "Professional boundaries in the physician-patient relationship", *JAMA*. 1995. Vol. 273 (18). P. 1445-1449. available at: doi: 10.1001/jama.1995.03520420061039 (Accessed 28 April 2021).

Gabbard G.O., Westen D. "Rethinking therapeutic action", *The International Journal of Psychoanalysis*. 2003. Vol. 84 (4). P. 823-841. available at: doi: 10.1516/N4T0-4D5G-NNPL-H7NL (Accessed 13 April 2021).

Gutheil T.G., Gabbard G.O. "Misuses and misunderstandings of boundary theory in clinical and regulatory settings", *American Journal of Psychiatry*, 1998. Vol. 155. P. 409-414.

Gutheil T.G., Gabbard G.O. "The concept of boundaries in clinical practice: theoretical and risk-management dimensions", *American Journal of Psychiatry*. 1993. Vol. 150. P. 188-196.

Jena A.B., Seabury S., Lakdawalla D. "Malpractice risk according to physician specialty", *The new England journal of Medicine*. 2011. Vol. 365. P. 629-636.

Martinez R. "A model for boundary dilemmas: ethical decision-making in the patient-professional relationship", *Ethical Human Sciences and Services*. 2000. Vol. 2 (1). P. 43-61.

Reyes, N.H., Ruan E., Schiff G.D. "Professional-Patient Boundaries: a National Survey of Primary Care Physicians' Attitudes and Practices", *Journal of general internal medicine*. 2020. Vol. 35 (2). P. 457-464. available at: <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05543-0> (Accessed 23 April 2021).

Rodriguez C.I., Cabaniss D.L., Arbuckle M.R., Oquendo M.A. "The role of culture in psychodynamic psychotherapy: parallel process resulting from cultural similarities between patient and therapist", *American Journal of Psychiatry*. 2008. Vol. 165 (11). P. 1402-1406. available at: doi: 10.1176/appi.ajp.2008.08020215 (Accessed 23 April 2021).

April 2021).

Schiff G.D. "A piece of my mind. Crossing boundaries-violation or obligation?", *JAMA*. 2013. Vol. 310 (12). P. 1233-1234. available at: doi: 10.1001/jama.2013.276133 (Accessed 23 April 2021).

Situmorang D.D.B. "The issues of transference and countertransference in tele-psychotherapy during COVID-19 outbreak", *Asian journal of psychiatry*. 2020. Vol. 54: 102427. available at: doi: 10.1016/j.ajp.2020.102427 (Accessed 22 April 2021).

Yomans F., Klarkin D., Kernberg O. *Transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder*. Washington [etc.]: American psychiatric publishing. 2018. M. 498 s.

References

Chumichova, I.V. (2020), "Aspekty konsultativnoy praktiki pri rabote s problemami sotsializatsii podrostkov raznykh natsionalnostey v multikulturnom prostranstve", *Aktualnye problemy teorii i praktiki psikhologicheskikh, pikhologopedagogicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniy*, 327-333. (In Russian).

Freud, Z. (1997), "O dinamike pereneseniya", *Psikhoanaliticheskie etyudy*, 113-120. (In Russian).

Gabbard, G. and Lester, E. (2014), *Psikhoanaliticheskie granitsy i ih narusheniya* [Psychoanalytic boundaries and their transgressions], Klass, Moscow, Russia.

Leaders, A.G. (2006), *Psikhologicheskoe ob sledovanie sem'i* [Family psychological examination], Academy, Moscow, Russia.

Luborski, L. (2003), *Printsipy psikhoanaliticheskoy psikhoterapii* [Principles of psychoanalytic psychotherapy], Kogito-Centr, Moscow, Russia.

Timchenko, G.N., Chumichova, I.V. and Zhmurin I.E. (2020), "Problemy settinga v psikhoanaliticheskoy praktike v dotsifrovoy i tsifrovoy srede: sistematizirovanniy obzor literatury", *Chelovechesky capital*, S12-2, 187-193. (In Russian).

Zhmurin, I.E. and Elovskikh A.E. (2020), "Rol' perenosy v otnosheniyah studentov-psikhologov", *XV Levitovskie chteniya*, 199-208. (In Russian).

Zhmurin, I.E. and Trofimova A.P. (2019), "Analyz proyavleniya tipov mezhlichnostnykh otnosheniy u budutshikh psikhologov-consultantov s raznim urovnem sokhrannosti vnutrennikh granits lichnosti", *Chelovechesky capital*, 6-2 (126), 478-482. (In Russian).

Zhmurin, I.E. and Trofimova A.P. (2019),

"Kachestvenniy analiz osobennostey ponimaniya vnutrennikh granits lichnosti studentami psikhologami-consultantami", *Aktualnye problemy teorii i praktiki*, 39-45. (In Russian).

Bird, S. (2013), "Managing professional boundaries", *Australian Family Physician (AFP) General Practice Psychiatry*, 42 (9), 666-668, available from: <http://www.racgp.org.au/afp/2013/sepember/managing-professional-boundaries> (Accessed 22 March 2021).

Chen, J.A., Rosenberg, L.B., Schulman, B.J., Alpert, J.E. and Waldinger, R.J. (2018), "Reexamining the Call of Duty: Teaching Boundaries in Medical School". *Academic Medicine*, 93 (11), 1624-1630, available at: doi: 10.1097/ACM.0000000000002305 (Accessed 23 April 2021).

Friedman, S.H. and Martinez, R.P. (2019), "Boundaries, Professionalism, and Malpractice in Psychiatry", *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 17 (4), 365-371, available at: doi: 10.1176/appi.focus.20190019 (Accessed 23 April 2021).

Gabbard, G.O. and Nadelson, C. (1995), "Professional boundaries in the physician-patient relationship", *JAMA*, 273 (18), 1445-1449, available at: doi: 10.1001/jama.1995.03520420061039 (Accessed 28 April 2021).

Gabbard, G.O. and Westen, D. (2003), "Rethinking therapeutic action", *The International Journal of Psychoanalysis*, 84 (4), 823-841, available at: doi: 10.1516/N4T0-4D5G-NNPL-H7NL (Accessed 13 April 2021).

Gutheil, T.G. and Gabbard, G.O. (1993), "The concept of boundaries in clinical practice: theoretical and risk-management dimensions", *American Journal of Psychiatry*, 150, 188-196.

Gutheil, T.G. and Gabbard, G.O. (1998), "Misuses and misunderstandings of boundary theory in clinical and regulatory settings", *American Journal of Psychiatry*, 155, 409-414.

Jena, A.B., Seabury, S. and Lakdawalla, D. (2011), "Malpractice risk according to physician specialty", *The new England journal of Medicine*, 365, 629-636.

Martinez, R. (2000), "A model for boundary dilemmas: ethical decision-making in the patient-professional relationship", *Ethical Human Sciences and Services*, 2 (1), 43-61.

Reyes, N.H., Ruan, E. and Schiff, G.D. (2020), "Professional-Patient Boundaries: a National Survey of Primary Care Physicians' Attitudes and Practices", *Journal of general internal medicine*, 35 (2), 457-464, available at:

<https://doi.org/10.1007/s11606-019-05543-0> (Accessed 23 April 2021).

Rodriguez, C.I., Cabaniss, D.L., Arbuckle, M.R. and Oquendo, M.A. (2008), "The role of culture in psychodynamic psychotherapy: parallel process resulting from cultural similarities between patient and therapist", *American Journal of Psychiatry*, 165 (11), 1402-1406, available at: doi: 10.1176/appi.ajp.2008.08020215 (Accessed 23 April 2021).

Schiff, G.D. (2013), "A piece of my mind. Crossing boundaries-violation or obligation?", *JAMA*, 310 (12), 1233-1234, available at: doi: 10.1001/jama.2013.276133 (Accessed 23 April 2021).

Situmorang, D.D.B. (2020), "The issues of transference and countertransference in tele-psychotherapy during COVID-19 outbreak", *Asian journal of psychiatry*, 54: 102427, available at: doi: 10.1016/j.ajp.2020.102427 (Accessed 22 April 2021).

Yomans, F., Klarkin, D. and Kernberg, O. (2018), *Transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder*. Washington [etc.]: American psychiatric publishing, Moscow, Russia.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Жмурин Игорь Евгеньевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры истории России средних веков и нового времени, Московский государственный областной университет.

Корнейчик Ирина Викторовна, доцент кафедры истории России средних веков и нового времени, Московский государственный областной университет.

About the authors:

Igor E. Zhmurin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian History of Middle Ages and Modern Times, Moscow Region State University.

Irina V. Korneichik, Associate Professor of the Department of Russian History of Middle Ages and Modern Times, Moscow Region State University.

УДК 316.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-8

Тищенко Н.А., 
Лучинкина А.И. *

Особенности корпоративной культуры
в организациях малого бизнеса

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
переулок Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015,
Республика Крым, Россия
aluch@ya.ru*

*Статья поступила 07 мая 2021; принята 10 сентября 2021;
опубликована 30 сентября 2021*

Аннотация. Одной из задач, поставленных Президентом Российской Федерации перед правительством в мае 2018 года, является развитие малого и среднего бизнеса. За последние годы количество организаций малого бизнеса в Крыму заметно выросло, что, с одной стороны, развивает экономический сектор Республики и дает рабочие места, а с другой, создает жесточайшую конкуренцию в условиях рыночной экономики. Так, только в Крыму более 90% компаний малого бизнеса продают свои услуги потребителям, а не являются производителями товаров. Кроме того, услуги, предлагаемые такими компаниями, не являются эксклюзивными на крымском рынке. Для того чтобы компания была конкурентоспособной необходимо ее узнавание и выигрыш при соотнесении с другими компаниями. Для обеспечения конкурентоспособности, компания малого бизнеса должна иметь устойчивый позитивный имидж, «быть на слуху». В противном случае, время жизни такой компании ограничено от 1 года до 3 лет. *Целью* статьи является описание результатов исследования корпоративной культуры организаций малого бизнеса. *Материалы и методы.* Для диагностики организационной культуры организации использовалась методика Кима С. Камерона и Р.Э. Куинна; для определения стилей и нормы поведения, для выявления ведущих мотивов деятельности сотрудников – методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной. *Результаты:* в ходе исследования 7 крымских предприятий малого бизнеса авторами выделены группы предприятий с тенденциями к разным типам организационной культуры. Изучены мотивационные профили включенных в констатирующий эксперимент предприятий. В ходе обсуждения процедуры исследования и его результатов возникли вопросы, касающиеся громоздкости психодиагностических методик, измеряющих тип и уровень сформированности корпоративной культуры, а также определения критериев успешности предприятий малого бизнеса с разными типами организационной культуры на рынке.

Ключевые слова: корпоративная культура; организационная культура; мотивация; предприятие малого бизнеса; тип культуры.

Информация для цитирования: Тищенко Н.А., Лучинкина А.И. Особенности корпоративной культуры в организациях малого бизнеса // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №3. С. 96-106. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-8.

N.A. Tishchenko ,
A.I. Luchinkina* 

Features of corporate culture in small business organizations

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebny Ln., Simferopol, Republic of Crimea, 295015, Russia
aluch@ya.ru*

*Received on May 07, 2021; accepted on September 10, 2021;
published on September 30, 2021*

Abstract. One of the main tasks set by the President of the Russian Federation to the Government in May 2018 is the development of small and medium-sized businesses. In recent years, the number of small business organizations in the Crimea has grown significantly, which, on the one hand, develops the economic sector of the Republic and provides jobs, and on the other, creates the fiercest competition in a market economy. So, only in the Crimea, more than 90% of small businesses sell their services to consumers, and are not producers of goods. In addition, the services offered by such companies are not exclusive in the Crimean market. For a company to be competitive, it needs to be recognized and be ahead when compared to other companies. In fact, to ensure competitiveness, a small business company must have a stable positive image, be familiar to everybody. Otherwise, the lifetime of such a company is limited from 1 year to 3 years. The *purpose* of the article is to describe the results of the study of the corporate culture of small business organizations. *Materials and methods.* To diagnose the corporate culture of the organization, we used the OSAI method; to determine the styles and norms of behavior, to identify the leading motives of employees' activities – the method of diagnosing the socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere developed by O.F. Potemkina. In the course of the study of 7 Crimean small business enterprises, the authors identified several groups of enterprises with tendencies to different types of corporate culture. The motivational profiles of the enterprises included in the ascertaining experiment were studied. During the discussion of the research procedure and its results there were questions concerning the cumbersome of psychodiagnostic techniques that measure the type and level of formation of corporate culture, as well as determining the criteria for the success of small businesses with different types of corporate culture in the market.

Keywords: corporate culture; organizational culture; motivation; small business enterprise; type of culture.

Information for citation: N.A. Tishchenko, A.I. Luchinkina (2021), “Features of corporate culture in small business organizations”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (3), 96-106, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-8.

Введение (Introduction). В научной психологической литературе можно выделить несколько направлений изучения имиджа организации. Во-первых, *бихевиористский подход*, в рамках которого имидж организации можно рассматривать как ответ

на потребительское поведение: другими словами, потребителю предлагают те услуги и в том формате, которые он хочет (Алешина, 2008; Бергер, Лукман, 1995; Блумер, 2001; Боссиди, Чаран, 2010; Хофстеде, 2015; Шарков, 2006).

Во-вторых, *феноменологический подход*, позволяющий детерминировать понятие имидж убеждениями, ценностями, отражающимися в традициях организации (Кричевский, Дубовская, 2001; Линючева, 2013; Почепцов, 2006)

В-третьих, *когнитивный подход*, с точки зрения которого имидж организации рассматривается как устойчивый образ, содержащий когнитивные схемы и общие системы знаний и смыслов (Виханский, 1995; Лифиц, 2007; Стернин, 2001).

Научная проблема исследования заключается в выявлении социально-психологических особенностей корпоративной культуры организации, что позволит выстроить эффективную систему социального-психологического сопровождения развития организации малого бизнеса.

Цель исследования: выявить особенности корпоративной культуры организаций малого бизнеса. Задачи исследования:

1) эмпирически выявить специфику корпоративной культуры в организациях малого бизнеса;

2) эмпирически изучить особенности мотивации сотрудников организации.

Прежде всего, раскроем сущность понятий «корпоративная культура», «организационная культура», опишем критерии, по которым определяется тип и уровень этой культуры, а также выявим механизмы взаимосвязи имиджа организации с типом и уровнем его корпоративной культуры. Эти вопросы требуют глубокой проработки потому, что корпоративный имидж содержит центральные идеи и миссию самого предприятия. Учитывая, что корпоративная культура определяет внутреннюю жизнь организации, ее образ мышления, основные ценности и стратегии поведения персонала, рассматривать имидж организации вне той культуры, которая в ней культивируется, мы считаем непродуктивным (Бондаренко, 2016; Дробаха, 2017; Зонненфельд, Вард, 2008).

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что термин «корпоративная культура» чаще ис-

пользуется в американской научной школе и, по мнению В.В. Воронина, представляет собою «организационно-психологическую среду жизнедеятельности работников организации» (Воронин, 2005). Термин «организационная культура» чаще употребляется европейскими и отечественными исследователями и «представляет собою внутреннюю позицию личности по отношению к организации» (Воронин, 2005).

Нам интересна эта позиция, но мы не представляем возможным разделить личности и организации при формировании общих правил, норм жизнедеятельности сотрудников в данной организации. Во-первых, нормы и правила не рождаются сами по себе и не живут вне личности и группы, поскольку являются элементами групповой динамики. Во-вторых, модели поведения личности в организации формируется в рамках культуры этой организации. В связи с этим, в рамках нашего исследования термины организационная культура и корпоративная культура мы будем считать синонимичными.

В исследованиях корпоративной культуры можно выделить, как минимум, три направления:

1) **феноменологическое.** В рамках этого направления корпоративная культура рассматривается как атрибут организации, выполняющий функцию адаптации сотрудников к условиям рынка и идентифицирующий их. В корпоративную культуру входят ритуалы, символы, мифы. Корпоративной культурой можно управлять (Киселев, 2014; Макеев, 2016; Морган, 2006; Перекрестова, Фурсова, 2020).

2) **интерпретационно-эпистемологическое.** Следует отметить, что в рамках этого направления корпоративная культура предполагает особую мораль, общие жизненные смыслы и ценности, общий свод норм и правил, а, следовательно, и общие поведенческие стратегии (Макеев, 2016; Мердок, 1997; Морган, 2006; Тайлор, 1989).

3) **компромиссный подход** В рамках этого подхода предполагается, что любые

изменения в организации оказывают влияние на индивидуальные системы ценностей сотрудников (Бондаренко, 2016; Гудкова, 2016; Дробаха, 2017; Зонненфельд, Вард, 2008; Колесников, 2019; Миронова, 2019; Перекрестова, Фурсова, 2020; Элвессон, 2005).

В отношении организационной культуры в области социальной психологии уже есть немало исследований (Блумер, 1984; Бондаренко, 2016; Перельгина, 2002), ориентированных на разные аспекты групповой динамики. Теоретический анализ научной литературы по указанной проблематике позволил разделить все имеющиеся типологии корпоративной культуры в нескольких направлениях по основному акценту, сделанному их создателями:

1. Формализованные (деловые) типологии – типологии, где акцент делается на экономические факторы.

2. Гуманистические типологии – во главе угла находится психологический капитал и личность в целом, ее взаимоотношения с группой.

К формализованным типологиям мы относим концепцию Т. Дейла и А. Кеннеди, в которой основными критериями являются уровень риска и скорость получения обратной связи. В связи с этим учеными выделены культура высокого риска и быстрой обратной связи; культура низкого риска и быстрой обратной связи; культура высокого риска и медленной обратной связи; культура низкого риска и медленной обратной связи. В исследованиях Тереке Дил и Аллана Кеннеди также сделан акцент на мужественность-женственность (культура жёстких парней, процессная культура) и допущение (культура в удовольствие, например) (Щуров, Комиссаров, 2010).

Данная типология не учитывает особенностей развития компании, специфики ее психологического капитала.

В исследованиях Р. Блейка и Дж. Моутон выделяются организационные культуры, целью которых есть достижение цели, направленные на результат и культуры, ориентированные на личность. Согласно

этим критериям ученые выделяют 4 типа организаций, с разным уровнем ориентации на дело или на отношения (Щуров, Комиссаров, 2010).

У. Оучи в качестве основного критерия выбрал основные ценности, транслируемые организацией. Так, для рыночной культуры свойственны прибыль, рентабельность, минимизация издержек, скорость, инновации. Такой набор ценностей требует от работников квалификации, инициативы, склонности к риску, толерантности к неопределённости, способности учиться. В то же время для бюрократической культуры характерны жестко установленные правила, жесткая иерархия, разделение обязанностей. В силу этого от сотрудников требуется подчинение правилам, соблюдение иерархии. В клановой организационной культуре основной ценностью является ценностное единство, преданность организации и ее лидеру. В силу этого от сотрудника требуется, прежде всего, преданность, а потом профессионализм (Щуров, Комиссаров, 2010).

Еще одна достаточно известная формализованная типология – типология корпоративной культуры Р. Рюттингера. Основными единицами анализа являются: степень риска принимаемых решений (большой или малый) и обратная связь реальных последствий принятых решений (быстрая или медленная). Согласно Рюттингеру, можно выделить культуру торговли; культуру выгодных сделок (спекулятивная культура); административную культуру; инвестиционную (инновационная) культуру. По сути, автор отмечает связь типа культуры с родом деятельности организации. Так, для маклерских фирм предпочтителен выбор культуры торговли, а для организаций, работающих с ценными бумагами, – культура выгодных сделок, для предприятий сферы обслуживания – административная культура, для крупных игроков рынка – инвестиционная культура (Рюттингер, 1992; Щуров, Комиссаров, 2010).

Предлагаемые типологии Т. Дейла и А. Кеннеди и Р. Рюттингера по многим параметрам совпадают и повторяют динамику группы в целом. Вызывает интерес разделение на уровни в рамках выделенных культур: ценности, герои, обряды и ритуалы, структура общения (Щуров, Комиссаров, 2010).

Не менее интересной для нашего исследования представляется типология С. Ханди, который выделяет культуру власти; культуру роли; культуру задачи; культуру личности (Щуров, Комиссаров, 2010). По своей сути, типология Ханди представляет собой динамику развития малой группы со всеми ее этапами. В качестве основополагающих, ученый выбрал элементы динамики: процесс распределения власти в организации, ценностные ориентации личности, отношения индивида и организации, структуру организации и характер ее деятельности. Позиции индивида по отношению к организации в данной типологии уделяется большое внимание.

В концепции корпоративной культуры Зонненфельда определено 4 типа корпоративной культуры по степени централизации управления, степени его формализации и особенности объекта управления: бейсбольная команда; клубная культура; академическая культура; крепость (Зонненфельд, Вард, 2008; Щуров, Комиссаров, 2010).

В типология М. Бурке уже выделяется 8 типов организационных культур по большому количеству критериев: взаимодействию с внешней средой, размеру и структуре организации, мотивация персонала: культура «оранжереи»; «собиратели колосков»; культура «огорода»; культура «французского сада»; культура «крупных плантаций»; культура «лианы»; модель «косяка рыб»; культура «кочующей орхидеи» (Щуров, Комиссаров, 2010). Несмотря на некоторую поэтичность названий, указанные модели весьма точно отображают суще-

ствующие типы взаимодействий в разных организациях.

В рамках гуманистических типологий обратимся к исследованиям Г. Хофстеде, проведенным в 60 странах на многочисленной выборке менеджеров. Для нашего исследования представляют интерес выявленные ученым маркеры организационной культуры: дистанция власти; индивидуализм – коллективизм; стремление к избеганию неопределенности; маскулинность – феминность; временной горизонт ориентации на будущее; допущение (Хофстеде, 2015).

Мы согласны с этой точкой зрения и считаем указанные характеристики важными критериями.

Кроме того, мы считаем, что тип корпоративной культуры организации тесно связан с мотивацией деятельности сотрудников. Это предположение тало основополагающим в нашем исследовании.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Для диагностики организационной культуры нами использовалась методика Кима С. Камерона и Р. Э. Куинна, для определения стилей и нормы поведения, для выявления ведущих мотивов деятельности сотрудников – методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной.

В исследовании приняли участие 200 человек, сотрудники 7 организаций малого бизнеса. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе изучался тип организационной культуры, а на втором – психологический климат организации и мотивация сотрудников.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Результаты исследования организационной культуры организации приведены в табл.1-4.

Таблица 1
Оценка текущего состояния организационной культуры организации (А)
Table 1
Assessment of the current state of the organization's corporate culture (A)

№	Важнейшие характеристики	Общий стиль лидерства в организации	Управление наемными работниками	Связующая сущность организации	Стратегические цели	Критерии успеха
1	87,2	76,3	57,21	56,12	28,02	15,31
2	19,6	22,3	23,17	28,4	13,1	0
3	18,1	14,34	19,1	22,2	10,7	7,2
4	21,4	15,08	19,33	19,23	9,6	9,2
5	54,2	46,22	41,1	35,07	39,3	21,6
6	22,8	32,14	31,1	31,03	27,15	14,74
7	41,3	42,09	33,36	24,12	27,24	31,28

Как видно по результатам, приведенным в табл. 1, в числе предприятий-участников не выявлено организаций с чистыми типами организационной культуры. При этом выявлены тенденции к принятию решений, свойственных клановой культуре у организаций №1, №5, №7. Сотрудники этих организаций воспринимают свое место работы позитивно, чтят традиции, с уважением относятся к руководителю.

При этом на предприятиях №2, 3, 4, 6 ценности клановой культуры выражены незначительно.

Результаты исследования показали наличие предприятий, тяготеющих к адхократической культуре (табл. 2), основными маркерами которой являются готовность к риску, личная инициатива и свобода действий со стороны сотрудников.

Таблица 2
Оценка текущего состояния организационной культуры организации (В)
Table 2
Assessment of the current state of the organization's corporate culture (B)

№	Важнейшие характеристики	Общий стиль лидерства в организации	Управление наемными работниками	Связующая сущность организации	Стратегические цели	Критерии успеха
1	12,8	13,7	20	26	31,98	39,6
2	21,3	18,7	12	14,1	19,2	21
3	20,1	18	15,6	11,1	24	17,1
4	47,7	38,7	20,3	49,44	49,4	54,3
5	16,1	21,07	19,1	24,33	21,1	43,4
6	32,2	43,9	43,1	47,9	39,55	56
7	18	19,31	7,34	26	29,34	28

Так наиболее выражены ценности этой культуры у сотрудников предприятий № 4, № 6. Сотрудники воспринимают свое место работы как динамичное предприниматель-

ское и творческое, готовы экспериментировать, рисковать и нести ответственность за свои решения.

Таблица 3

**Оценка текущего состояния организационной культуры
организации (С)**

Table 3

Assessment of the current state of the organization's corporate culture (C)

№	Важнейшие характеристики	Общий стиль лидерства в организации	Управление наемными работниками	Связующая сущность организации	Стратегические цели	Критерии успеха
1	0	7	21,79	13	30	26
2	46	42	54,83	46,5	55,7	56
3	26	23,66	45,3	15,1	17	27
4	19,3	21,92	11	14,36	24	23,1
5	21,7	18,11	21,2	24	23,5	22
6	23	11,6	14,2	12,07	24,1	18,26
7	27,7	21,3	51	27	25,2	19,72

Как видно по данным, представленным в табл. 3, тенденция к иерархической культуре наиболее выражена у организации №2. Сотрудники воспринимают это место работы как формализованное и обезличенное. Основная цель – поддержка высоких показателей деятельности любыми способами.

Организация №3 показала тенденцию к рыночной культуре. Сотрудники ориентированы, в первую очередь, на выполнение поставленных задач и привыкли действовать по алгоритму, предложенному руководителем. Как правило, в такой организации сотрудники конкурируют друг с другом.

Результаты исследования представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Оценка текущего состояния организационной культуры
организации (D)**

Table 4

Assessment of the current state of the organization's corporate culture (D)

№	Важнейшие характеристики	Общий стиль лидерства в организации	Управление наемными работниками	Связующая сущность организации	Стратегические цели	Критерии успеха
1	0	3	1	4,88	10	19,09
2	13,1	17	10	11	12	23
3	35,8	44	20	51,6	38,3	48,7
4	11,6	24,3	49,37	16,97	17	13,4
5	8	14,6	18,6	16,6	16,1	13
6	22	12,36	11,6	9	9,2	11
7	13	17,3	9,3	22,88	18,22	21

Изучение мотивации сотрудников указанных предприятий позволило выявить достоверные различия в мотивационных профилях сотрудников с разными типами организационной культуры.

Как видно на рисунке, у сотрудников предприятий, имеющих тенденцию к клановой культуре, достоверно выражены ориентации на альтруизм, результат, труд и свободу.

Сотрудники предприятий, ориентированных на иерархическую культуру в большей степени ориентированы на процесс, чем на результат, что может привести к па-

дению конкурентоспособности предприятия, хотя и является главной целью его управленческой политики.



Рис. Мотивационные профили предприятий с разными организационными культурами
 Fig. Motivational profiles of enterprises with different corporate cultures

Для сотрудников предприятий, имеющих тенденции к адхократической культуре, наиболее значимыми также являются мотивации на результат, альтруизм, труд и свободу. Однако, в отличие от предприятий клановой культуры, ориентация на власть у сотрудников выражена слабее.

Для сотрудников предприятий с тенденцией к рыночной культуре характерны ориентации на результат, деньги, власть.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование позволило сформулировать несколько дискуссионных вопросов.

1. Первый вопрос касается методических проблем исследования. Имеющиеся

методики определения типа организационной культуры громоздки, не дают точного представления об уровне сформированности этой культуры, а лишь приближают к возможным вариантам развития событий в организации.

Мы считаем необходимым создание новой психодиагностической методики, позволяющей выявить уровень сформированности корпоративной культуры предприятия и учитывающей групповую динамику в организации.

2. Второй вопрос касается успешности предприятий малого бизнеса с разными типами организационной культуры на рын-

ке. Проведенное исследование показало, что мотивационный профиль не всегда определяет устойчивость и эффективность предприятия.

Считаем возможным определение критериев успешности предприятия на каждом этапе его жизненного цикла, что позволит выстроить социально-психологическое сопровождение деятельности предприятия.

Список литературы

Алешина И.В. Корпоративный имидж: стратегический аспект // Маркетинг в России и за рубежом. 2008. №1. С. 68-77.

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: «Медиум». 1995. 323 с.

Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология: тексты. 1984. С. 173-179.

Бондаренко Е. Подходы к рассмотрению понятия «корпоративная культура» // Вестник ТОГИРРО. 2016. № 2 (34). С. 95-96.

Боссида Л., Чаран Р. Искусство результативного управления. М.: Альпина Паблишер. 2010. 279 с.

Виханский О.С. Стратегическое управление. М.: Изд-во МГУ. 1995. 296 с.

Воронин В.В. Исследование когнитивных схем самопрезентации специалистов коммерции // Теория и практика коммерческой деятельности. 2005. С. 301-304.

Гудкова Т.В. Особенности корпоративной культуры российских компаний: монография. М.: Проспект. 2016. 168 с.

Дробаха Ю.В. Корпоративная культура как фактор успешного развития компании (на примере «большой четверки») // Реформы в России и проблемы управления. 2017. С. 39-40.

Зонненфельд Д., Вард Э. Возвращение в бизнес. М.: Вершина. 2008. 312 с.

Киселев В.Н. Корпоративная культура организации: сущность, функции, отличительные признаки и основные виды // Научные труды Северо-Западного института управления РАН-ХиГС. 2014. №1(13). С. 219-222.

Колесников А.В. Корпоративная культура в системе управления. М.: Издательство Юрайт. 2019. 167 с.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс. 2001. 318 с.

Липатов С.А. Корпоративная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Вестник Московского Университета. 2008. №4. С. 55-60.

Лифиц И.М. Конкурентоспособность товаров и услуг: учебное пособие. М.: Высшее образование. 2007. 390 с.

Макеев В.А. Корпоративная культура как фактор эффективной деятельности организации. М.: ЛЕНАНД. 2016. 248 с.

Мердок Дж. Фундаментальные характеристики культуры. СПб.: Университетская книга. 1997. 728 с.

Миронова Н.А. Корпоративная культура как регулятор поведения и мотивации сотрудников // Московский экономический журнал. 2019. № 8. С. 5-11.

Морган Г. Имиджи организации. Восемь моделей организационного развития. М.: Вершина. 2006. 416 с.

Перекрестова В.А., Фурсова П.В. Корпоративная культура и ее роль в жизни организации // Человек. Социум. Общество. 2020. № 8. С. 15-21.

Перельгина Е.Б. Психология имиджа. М.: Аспект Пресс. 2002. 221с.

Рюттингер Р. Культура предпринимательства. М.: ЭКОМ. 1992. 237 с.

Тайлор Э.Б. Первобытная культура. М.: Политиздат. 1989. 573 с.

Хофстеде Г. Cultures and organizations: software of the mind. Нью-Йорк: Mc Graw Hill. 2015. 279 с.

Шарков Ф.И. Имидж фирмы: технологии управления: учебное пособие [Текст]. М.: Академический проект. 2006. 272 с.

Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: Построение, эволюция, совершенствование. СПб.: Питер. 2002. 335 с.

Щуров В.А., Комиссаров А.В. Введение в классическую теорию корпоративной культуры // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2010. №2. С.106-112.

Элвессон М. Организационная культура. Харьков: Гуманит. 2005. 460 с.

References

Aleshina, I.V. (2008), "Corporate image: a strategic aspect", *Marketing v Rossii i za rubezhom*, 1, 68-77. (In Russian).

Berger, P. and Luckman, T. (1995), *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya* [Social construction of reality.

A treatise on the sociology of knowledge]. Moscow, Medium, Russia.

Bloomer, G. (1984), "Society as a symbolic interaction", *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya: teksty*, 173-179. (In Russian).

Bondarenko, E. (2016), "Approaches to the consideration of the concept of "corporate culture"", *Vestnik TOGIRRO*, 2(34), 95-96. (In Russian).

Bossidy, L. and Charan, R. (2010), *Iskusstvo rezul'tativnogo upravleniya* [The art of good governance]. Moscow, Al'pina Publisher, Russia.

Vikhansky, O.S. (1995), *Strategicheskoe upravlenie* [Strategic management]. Moscow, Izdatel'stvo MGU, Russia.

Voronin, V.V. (2005), "Research of cognitive schemes of self-presentation of commerce specialists", *Theory and practice of commercial activities*, 301-304. (In Russian).

Gudkova, T.V. (2016), *Osobennosti korporativnoj kul'tury rossijskih kompanij: monografiya* [Features of the corporate culture of Russian companies: monograph]. Moscow, Prospekt, Russia.

Drobakha, Yu.V. (2017), "Corporate culture as a factor in the successful development of a company (on the example of the Big Four)", *Reformy v Rossii i problemy upravleniya*, 39-40. (In Russian).

Sonnenfeld, D. and Ward, E. (2008), *Vozvrashchenie v biznes* [Back to business]. Moscow, Vershina, Russia.

Kiselev, V.N. (2014), "Corporate culture of the organization: essence, functions, distinctive features and main types", *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya RANHiGS*, 1(13), 219-222. (In Russian).

Kolesnikov, A.V. (2019), *Korporativnaya kul'tura v sisteme upravleniya* [Corporate culture in the management system]. Moscow, Izdatel'stvo YUrajt, Russia.

Krichevsky, R.L. and Dubovskaya, E.M. (2001), *Sotsial'naya psikhologiya maloj grupy* [Small group social psychology]. Moscow, Aspekt Press, Russia.

Lipatov, S.A. (2008), "Corporate culture: conceptual models and diagnostic methods", *Vestnik Moskovskogo Universiteta*, 4, 55-60. (In Russian).

Lifits, I.M. (2007), *Konkurentosposobnost' tovarov i uslug: uchebnoe posobie* [Small group social psychology]. Moscow, Vysshee obrazovanie, Russia.

Makeev, V.A. (2016), *Korporativnaya kul'tura kak faktor effektivnoj deyatel'nosti organizatsii*

[Corporate culture as a factor in the effective operation of an organization]. Moscow, LENAND, Russia.

Murdoch, J. (1997), *Fundamental'nye kharakteristiki kul'tury* [Fundamental characteristics of culture]. St. Petersburg, Universitetskaya kniga, Russia.

Mironova, N.A. (2019), "Corporate culture as a regulator of employee behavior and motivation", *Moskovskij ekonomicheskij zhurnal*, 8, 5-11. (In Russian).

Morgan, G. (2006), *Imidzhi organizatsii. Vosem' modelej organizatsionnogo razvitiya* [Images of the organization. Eight models of organizational development]. Moscow, Vershina, Russia.

Perekrestova, V.A. and Fursova, P.V. (2020), "Corporate culture and its role in the life of the organization", *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo*, 8, 15-21. (In Russian).

Perelgina, E.B. (2002), *Psikhologiya imidzha* [Image psychology]. Moscow, Aspekt Press, Russia.

Rüttinger, R. (1992), *Kul'tura predprinimatel'stva* [Entrepreneurial culture]. Moscow, EKOM, Russia.

Taylor, E.B. (1989), *Pervobytnaya kul'tura* [Primitive culture]. Moscow, Politizdat, Russia.

Hofstede, G. (2015), *Cultures and organizations: software of the mind*. New York, Mc Graw Hill, USA.

Sharkov, F.I. (2006), *Imidzh firmy: tekhnologii upravleniya* [Company image: management technologies]. Moscow, Akademicheskij proekt, Russia.

Shane, E.H. (2002), *Organizatsionnaya kul'tura i liderstvo: Postroenie, evolyutsiya, sovershenstvovanie* [Corporate culture and Leadership: Building, Evolving, Improving]. St. Petersburg, Piter, Russia.

Shchurov, V.A. and Komissarov, A.V. (2010), "Introduction to the classical theory of corporate culture", *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, 2, 106-112. (In Russian).

Elwesson, M. (2005), *Organizatsionnaya kul'tura* [Corporate culture]. Kharkov, Gumanit, Ukraine.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Тищенко Николай Анатольевич, аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

Лучинкина Анжелика Ильинична, доктор психологических наук, доцент, первый проректор, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the authors:

Nikolay A. Tishchenko, Graduate Student, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

Angelica I. Luchinkina, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, First Vice-rector, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.