

Международный научный журнал

ISSN 3034-4255

Современное образование и общество

Modern education and society

T.1 N° 4/2024
Vol.1 N° 4/2024



Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 3034-4255 (online)
HSPU.ORG
<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4>
2024. Том 1, № 4
2024, Vol. 1, № 4

Современное образование и общество

Modern Education and Society

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС77-88075,
выдано Роскомнадзором 03.09.2014
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2024 году
Выходит 4 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate [EL No. FS77-88075](#),
issued by Roskomnadzor on 3 September 2024
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2024
4 issues per year
16+

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 3,36 Мб
Подписано к использованию 27.12.2024

Published at 27.12.2024

При использовании любых фрагментов ссылка
на «Современное образование и общество» и на ав-
торов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way
without a reference to the “Modern Education and
Society” and the author(s) of the material in question.

Учредитель: ФГБОУ ВО «Российский
государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена».

Founded by the Herzen State Pedagogical
University of Russia

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редакционной коллегии:

Кравцов Сергей Сергеевич — д-р пед. наук, доц.
(Россия, Москва)

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна — д-р пед.
наук, проф. (Саратов, Россия)
Барышева Тамара Александровна — д-р психол. наук,
проф. (Санкт-Петербург, Россия)
Бегимкулов Узокбой Шоимкулович — д-р пед. наук,
проф. (Ташкент, Узбекистан)
Белозерцев Евгений Петрович — д-р пед. наук,
проф., заслуженный деятель науки РФ (Воронеж,
Россия)
Волкова Ирина Павловна — д-р психол. наук, доц.
(Санкт-Петербург, Россия)
Голубовский Валерий Николаевич — канд. пед. наук,
доц. (Минск, Республика Беларусь)
Груздев Михаил Вадимович — д-р пед. наук, проф.
(Ярославль, Россия)

EDITORIAL BOARD

Head of the Editorial Board:

Sergey S. Kravtsov, Doctor of Sciences (Education Studies),
Associate Professor, Moscow, Russia

Editorial Board members:

Ekaterina A. Alexandrova, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Saratov, Russia
Tamara A. Barysheva, Doctor of Sciences (Psychology),
Professor, Saint Petersburg, Russia
Uzokboy Sh. Begimkulov, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Tashkent, Uzbekistan
Evgeny P. Belozertsev, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Honorary Scholar of the Russian
Federation, Voronezh, Russia
Irina P. Volkova, Doctor of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Saint Petersburg, Russia
Valery N. Golubovsky, Candidate of Sciences (Education
Studies), Associate Professor, Minsk, Belarus
Mikhail V. Gruzdev, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Yaroslavl, Russia

Джураев Рисбай Хайдарович — д-р пед. наук, проф.,
акад. АН РУз (Ташкент, Узбекистан)
Киргизбаев Абдугаппар Каримжанович — д-р ист.
наук, проф. (Ташкент, Узбекистан)
Коротков Александр Михайлович — д-р пед. наук,
проф., чл.-кор. РАО (Волгоград, Россия)
Лубков Алексей Владимирович — д-р ист. наук, проф.,
акад. РАО (Москва, Россия)
Лю Хун — д-р пед. наук, проф. (Далянь, Китай);
Малых Сергей Борисович — д-р психол. наук, проф.,
акад. РАО (Москва, Россия)
Писарева Светлана Анатольевна — д-р пед. наук,
проф., чл.-кор. РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Полупан Ксения Леонидовна — д-р пед. наук, проф.
(Калининград, Россия)
Рубцов Виталий Владимирович — д-р психол. наук,
проф., акад. РАО (Москва, Россия)
Тряпицына Алла Прокофьевна — д-р пед. наук,
проф., акад. РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Цай Чун — д-р наук, проф. (Пекин, Китай)
Цзэн Цинлян — проф. (Шаньдунь, Китай)
Чекалева Надежда Викторовна — д-р пед. наук,
проф., чл.-кор. РАО (Омск, Россия)
Шингаев Сергей Михайлович — д-р психол. наук,
доц. (Санкт-Петербург, Россия)
Шукина Татьяна Ивановна — д-р пед. наук, проф.
(Саранск, Россия)

Главный редактор:

Тарасов Сергей Валентинович — д-р пед. наук, проф.,
акад. РАО (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь:

Королева Наталья Николаевна — д-р пед. наук, проф.,
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Risbay Kh. Dzhuraev, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Academician of the Academy
of Sciences of the Republic of Uzbekistan, Tashkent,
Uzbekistan
Abdugappar K Kirgizbaev, Doctor of Sciences (History),
Professor, Tashkent, Uzbekistan
Alexander M. Korotkov, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Corresponding Member of the
Russian Academy of Education, Volgograd, Russia
Alexey V. Lubkov, Doctor of Sciences (History), Professor,
Academician of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia
Liu Hong, PhD, Professor, Dalian, China
Sergey B. Malykh, Doctor of Sciences (Psychology),
Professor, Academician of the Russian Academy
of Education, Moscow, Russia
Svetlana A. Pisareva, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Corresponding Member of the
Russian Academy of Education, Saint Petersburg, Russia
Kseniya L. Polupan, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Kaliningrad, Russia
Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Sciences (Psychology),
Professor, Academician of the Russian Academy
of Education, Moscow, Russia
Alla P. Tryapitsyna, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Academician of the Russian
Academy of Education, Herzen University, Saint
Petersburg, Russia
Tsai Chung, PhD, Professor, Beijing, China
Zeng Qingliang, Professor, Shandong, China
Nadezhda V. Chekaleva, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Corresponding Member of the
Russian Academy of Education, Omsk, Russia
Sergey M. Shingaev, Doctor of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Saint Petersburg, Russia
Tatyana I. Shukshina, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Saransk, Russia

Editor-in-Chief:

Sergey V. Tarasov, Doctor of Sciences (Education Studies),
Professor, Academician of the Russian Academy
of Education, Saint Petersburg, Russia

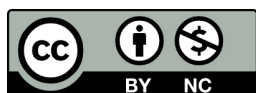
Executive Secretary:

Natalya N. Koroleva, Doctor of Sciences (Education
Studies), Professor, Herzen University, Saint Petersburg,
Russia

Редактор М. А. Куракина
Редактор английского текста М. В. Городиский
Корректор А. Г. Савельева
Оформление обложки О. В. Гирдовой
Верстка Д. В. Романовой

© Авторы статей, 2024
© Современное образование и общество, 2024
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2024

© The Contributor(s), 2024
© The journal Modern Education and Society, 2024
© Herzen University Publishing House, 2024



СОДЕРЖАНИЕ

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ..... 323

- Касиманова Л. А.* Ключевые аспекты сотрудничества: от идеи до практики реализации
(на примере взаимодействия РГПУ им. А. И. Герцена и международного института
искусств им. А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете) 323
- Шарри Т. Г., Владимирова С. С.* Центры открытого образования на русском языке
и обучения русскому языку в азиатских странах как внешнеполитический инструмент
«мягкой силы» 328

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ 333

- Бучек А. А., Рагулина И. В.* Механизмы реализации модели «Школа полного дня»:
региональный опыт 333
- Редько З. Б.* Учебник математики для 5–6 классов: проблемы, размышления, предложения ... 342
- Синькевич В. Н.* Прогностические задачи и возможности их использования
в факультативном курсе занятий по математике 351

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ 361

- Бойцова А. В.* Эмоциональная устойчивость как фактор превенции эмоционального
выгорания у педагогов. 361
- Шингаев С. М., Потарыкина М. С.* Повышение психологической готовности сотрудников
полиции к действиям по оказанию первой помощи пострадавшим 368
- Волкова И. П., Зубач М. Ю., Емельянов В. Д.* Исторические и философские аспекты
формирования представлений о границах нормы и патологии психического развития:
взгляд из современности 374
- Макаров Ю. В., Пашкин С. Б., Хороших В. В.* Психологический тренинг в контексте
современной теории и практики 384

CONTENTS

EDUCATION AND CHARACTER DEVELOPMENT IN A MULTICULTURAL WORLD 323

- Kasimanova L. A.* The partnership between Herzen University and Herzen International Institute of Arts at Shandong Normal University: From conceptual framework to practical implementation 323
- Sharri T. G., Vladimirova S. S.* Herzen University's open education centers: Russian language teaching and Russian medium education in Asian states as a soft power instrument in foreign policy 328

METHODOLOGY, THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION 333

- Buchek A. A., Ragulina I. V.* Implementation mechanisms of the Full-Time School model: A regional experience. 333
- Redko Z. B.* A mathematics textbook for grades 5–6: Problems, reflections and suggestions 342
- Sinkevich V. N.* Tasks facilitating career choice and their use in an elective course in mathematics ... 351

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR HUMAN DEVELOPMENT IN EDUCATION SETTINGS 361

- Boitsova A. V.* Emotional stability as a protective factor against teacher burnout 361
- Shingaev S. M., Potarykina M. S.* Improving psychological readiness of police officers to provide first aid to the injured 368
- Volkova I. P., Zubach M. Yu., Emelyanov V. D.* The formation of ideas about the boundaries between norm and pathology of mental development: Historical and philosophical aspects through the lens of the present day 374
- Makarov Yu. V., Pashkin S. B., Khoroshikh V. V.* Psychological workshops in contemporary theory and practice 384



Check for updates

Обучение и воспитание
в поликультурном мире

УДК 378.2:793.3

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-323-327>

Ключевые аспекты сотрудничества: от идеи до практики реализации (на примере взаимодействия РГПУ им. А. И. Герцена и международного института искусств им. А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете)

А. А. Касиманова ✉

Аннотация. Проводится анализ программы обучения талантливых студентов по специальности «Хореография» международного института искусств им. А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете и основной образовательной программы высшего образования Федерального бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», реализуемых в сотрудничестве.

Ключевые слова: программа подготовки, профессиональная подготовка, педагоги-хореографы, диаграмма требований, цели обучения, Шаньдунский педагогический, международный институт искусств, РГПУ им. А. И. Герцена

The partnership between Herzen University and Herzen International Institute of Arts at Shandong Normal University: From conceptual framework to practical implementation

L. A. Kasimanova ✉

Abstract. The article examines the key aspects of the partnership between Herzen University and Shandong Normal University in the implementation of undergraduate choreography programs. The cooperation includes a program for talented students at Herzen International Institute of Arts, operating within Shandong Pedagogical University, and a parallel program at Herzen University.

Keywords: education program, professional training, choreography teachers, diagram of requirements, learning objectives, Shandong Normal University, International Institute of Arts, Herzen University

Развитие экономических связей между Россией и Китаем не могли не отразиться на процессах сотрудничества в сфере образования и культуры (Богодухова, Фомина 2021; Козлов, Ван Цзянин 2021). Примером может послужить открытие 29 марта 2022 года Международного института искусств им. А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете (КНР). Важно отметить, что этот масштабный, амбициозный проект реализован совместно с Российским педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Несмотря на то, что система проведения мастер-классов и краткосрочных курсов по дисциплинам художественного профиля профессорско-преподавательским составом РГПУ им. А. И. Герцена в рамках профессиональной мобильности была уже достаточно апробирована, началась масштабная работа по взаимодействию двух университетов для организации программы подготовки талантливых студентов по нескольким направлениям. В сентябре 2022 года состоялся первый набор абитуриентов на три программы, в первую очередь это коснулось

изобразительного искусства (программа «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства»), музыки (программа «Музыковедение»), и танца (программа «Хореография»).

В реализации программ Международного института искусств им. А. И. Герцена активно участвуют преподаватели Герценовского университета.

Являясь заведующей кафедры хореографического искусства в институте музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена, автор неоднократно выезжала в КНР для проведения занятий с китайскими студентами по специальности «Хореография».

Культура нации — это душа нации. Танец — это не только духовная культура современных людей, но и носитель исторической и культурной информации для будущих поколений (Свинцова 2020). Обязательное изучение классического китайского танца как основы народного танцевального творчества в начальных и средних школах Китая в рамках обязательной дисциплины не может не изменить отношения к культуре традиционного китайского танца как исторически обусловленного культурного явления. Бережно передаваемое из поколения в поколение культурное наследие классического китайского танца является носителем не только вчерашней истории, но и продолжением сегодняшнего национального образования.

За долгую историю развития классический китайский танец вобрал в себя сущность многих династий, многих стилей и многих типов танцоров, сформировав уникальную танцевальную форму. Эстетика китайского классического танца имеет свою собственную независимость, что особенно уникально и ценно в современном художественном контексте (Гао Цзя Синь, Николеева 2019).

Изучение классического китайского танца не только помогает сохранять и воспроизводить традиционное культурное наследие, но и способствует повышению культурной самооценки и культурной идентичности, а также развитию культурного разнообразия (Инъ Бовэнь, Касиманова 2023; Чэнь Цзин 2012). Благодаря таким исследованиям китайского классического танца, как «История создания и развития системы преподавания китайского классического танца» Ли Чжэнъи и Чжу Цинъюаня, «Метод преподавания рифмы тела китайского классического танца» Тан Маньчэна и Цзинь Хао, мы имеем беспрецедентный справочный материал для понимания процесса развития китайского классического танца. Научный труд Сунь Ина «Сбор-

ник комментариев к китайскому классическому танцу» дает нам понимание построения и развития китайского классического танца в современных социокультурных условиях, раскрывает законы эволюции классического китайского танца с точки зрения его исторической и художественной ценности. И то, что национальный классический танец в Китае начинают изучать в раннем возрасте, лишний раз подтверждает необходимость профессиональной подготовки учителей танца. Именно поэтому факультеты танца в Китае существуют в разных вузах, порой совсем не имеющих отношение к культуре и искусству.

Однако необходимо заметить, что программа подготовки талантливых студентов по специальности «Хореография» в Шаньдунском педагогическом университете уникальна, поскольку предполагает профессиональную подготовку не просто исполнителей танца, а педагогов-хореографов. В связи с этим возникают проблемы и задачи, которые необходимо решить для достижения цели.

И в этом смысле вполне понятно обращение коллег из Шаньдунского университета к опыту кафедры хореографического искусства института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена, научно-образовательный комплекс которой обеспечивает конкурентоспособными кадрами отечественный и зарубежный рынок образовательных услуг в области хореографического искусства. На кафедре открыты программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, ассистентуры-стажировки. Выпускники кафедры всегда востребованы на современном рынке труда.

Разбирая содержание вышеназванных программ университетов-партнеров для получения информации по возможности их реализации, мы выбрали несколько векторов, касающихся профессионального образования и непосредственно профессиональной подготовки педагогов-хореографов в университетах Китая.

Согласно нормативным документам миссия международного института искусств им. А. И. Герцена ШПУ состоит в объединении высококачественных ресурсов по реализации программ профессиональной подготовки в области хореографического искусства России и Китая.

В рамках данного проекта международного сотрудничества предусмотрено освоение 66 профессиональных дисциплин, 28 из которых проводят преподаватели из РГПУ им. А. И. Герцена, что составляет 42,2 % от всех предусмотренных в Международном институте искусств им. А. И. Герцена.



Рис. 1. Занятость выпускников кафедры хореографического искусства института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена на своренном рынке труда

Fig. 1. Employment destinations of graduates from the Choreography Department, Institute of Music, Theater and Choreography, Herzen University, over the past ten years

На долгосрочный период нашими задачами являются:

- разработка образовательных программ по различным дисциплинам;
- активизация научно-исследовательской работы по направлениям, соответствующим профилю кафедр;
- подготовка кадров высшей научной квалификации.

В структуре учебного плана выделяются дисциплины по специальности теория и методика преподавания хореографического искусства. Тесное взаимодействие хореографических дисциплин, составляющих большее количество аудиторных занятий, обеспечивается с привлечением профессорско-преподавательского состава из числа штатных сотрудников РГПУ им. А. И. Герцена.

В целях успешной реализации образовательных программ предполагается: 1) проведение практик и стажировок в учреждениях культуры и искусства, общеобразовательных школах, школах искусства, танцевальных компаниях; 2) проведение конкурсных проектов и курсовых работ в интересах совершенствования учебного процесса; 3) проектная деятельность, разработка и реализация студенческих идей и регулярное участие в конкурсах под руководством педагогов института. А также совместные проекты с кафедрой хореографического искусства института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена по созданию новых образовательных программ, направленных на освоение

необходимых компетенций обучающимися института.

Дисциплины по специальности «Хореография» на кафедре хореографического искусства РГПУ им. А. И. Герцена приведем в таблице 1.

Как видно из таблицы, дисциплины распределены равномерно на четыре года обучения. Однако некоторые из них имеют узконаправленную конкретизацию. Так в дисциплину «Современные формы хореографического искусства» интегрированы: джазовый танец, танец модерн, степ, хип-хоп. А дисциплина «Танцы народов мира» делится на танцевальный фольклор и танец фламенко, которые изучают на разных курсах по мере их освоения, согласно принципу «от простого к сложному».

Для сравнения в таблице 2 мы приводим список дисциплин по специальности «Хореография» в международном институте искусств им. А. И. Герцена при ШПУ.

Из приведенных таблиц видно, что дисциплины в ШПУ и РГПУ им. А. И. Герцена во многом совпадают. Конечно, сложность перевода не позволяет идентифицировать взаимосвязь дисциплин (часто название дисциплин не совпадает), а также курсы на которых предусмотрено их освоение (пока нет информации на полный цикл обучения по программе бакалавриата). В связи с этим усложняется планирование востребованности преподавателей для ШПУ. К тому же возникают дополнительные проблемы технического характера. Подчас не представляется возможным командировать

Табл. 1. Дисциплины по специальности «Хореография» по годам обучения в РГПУ им. А. И. Герцена

Table 1. Choreography courses in the choreography undergraduate program curriculum at Herzen University (by years of study)

Название дисциплины	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Теория и методика преподавания классического танца	+	+	+	+
Теория и методика преподавания народно-сценического танца	+	+	+	
Русский народный танец		+	+	
Современный бальный танец: — европейский танец — латиноамериканский танец — аргентинское танго — социальный танец		+	+	
Историко-бытовой танец		+	+	+
Современные формы хореографического искусства: — джазовый танец — танец модерн — степ — хип-хоп		+	+	+
Искусство балетмейстера	+	+	+	+
Танцы народов мира — танцевальный фольклор — фламенко		+	+	
Основы режиссуры и актерского мастерства в танце	+	+	+	
История балета	+	+	+	

Табл. 2. Дисциплины по специальности «Хореография» по годам обучения в Международном институте искусств им. А. И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете

Table 2. Choreography courses in the choreography undergraduate program curriculum at Herzen International Institute of Arts at Shandong Pedagogical University (by years of study)

Название дисциплины	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Классический танец	+	+	+	
Русский народный танец	+	+	+	?
Народно-сценический танца	?	?	?	?
Обучение современному танцу			+	
Искусство балетмейстера	+	+	+	
Основы актерского мастерства	?	?	?	?
Бальные танцы	?	?	?	?
Телосложение и техника	?	?	?	?
Основы хореографической драматургии	?	?	?	?
Базовая теория танца	?	?	?	?

преподавателя в ШПУ в связи с его занятостью на кафедре в РГПУ им. А. И. Герцена.

Проект данного международного сотрудничества является уникальным и масштабным, и незначительные трудности, возникающие при

создании нового продукта, неизбежны. Корректировка совместной работы позволит избежать последующих осложнений.

Древнее китайское выражение философа Лао-цзы гласит: 千里之行，始于足下 («Путь

в тысячу „ли“ начинается с первого шага»). Хочется верить, что впереди у нас тысяча «ли», а совместный международный проект двух педагогических университетов является только первым шагом.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Литература

- Богодухова, Е. Е., Фомина, М. Н. (2021) Россия и Китай: от международного сотрудничества к международному диалогу. *Манускрипт*, т. 14, № 5, с. 951–955. <https://doi.org/10.30853/mns210180>
- Гао Цзя Синь, Николаева, Д. А. (2019) Функции и семантика национального китайского танца: традиции и современность. *Современная научная мысль*, № 3, с. 205–209.
- Инь Бовэнь, Касиманова, А. А. (2023) Проблема формирования ключевых компетенций при профессиональной подготовке педагогов классического танца в Китае. *Человеческий капитал*, № 5 (173), с. 168–172. <https://doi.org/10.25629/НС.2023.05.16>
- Козлов, Н. И., Ван Цзянин (2021) Современное сотрудничество России и Китая в области культуры и образования. *Культура и цивилизация*, т. 11, № 6-1, с. 228–236. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.90.79.029>
- Свинцова, Е. И. (2020) Особенности изучения национально-культурного компонента терминологической системы танца. В кн.: *Язык: категории, функции, речевое действие: Материалы XIII международной научной конференции. В 2-х частях. Ч. 2. Вып. 13*. Коломна: Изд-во Государственного социально-гуманитарного университета, с. 124–126.
- Чэнь Цзин (2012) Становление художественно-педагогической традиции китайского классического танца. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, № 2 (46), с. 112–116.

References

- Bogodukhova, E. E., Fomina, M. N. (2021) Rossiya i Kitaj: ot mezhdunarodnogo sotrudnichestva k mezhdunarodnomu dialogu [Russia and China: From international cooperation to international dialogue]. *Manuscript*, vol. 14, no. 5, pp. 951–955. <https://doi.org/10.30853/mns210180>
- Chen Jin (2012). Stanovlenie khudozhestvenno-pedagogicheskoy traditsii kitajskogo klassicheskogo tantsa [Formation of the artistic and pedagogical tradition of Chinese classical dance]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv — The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, no. 2 (46), pp. 112–116.
- Gao Jiaxin, Nikolaeva, D. A. (2019) Funktsii i semantika natsional'nogo kitajskogo tantsa: traditsii i sovremennost' [Functions and semantics of the national Chinese dance: Traditions and modernity]. *Sovremennaya nauchnaya mysl' — Modern Scientific Thought*, no. 3, pp. 205–209.
- Kozlov, N. I., Wang Jianying (2021) Sovremennoe sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v oblasti kul'tury i obrazovaniya [Modern Cooperation between Russia and China in the Field of Culture and Education]. *Kul'tura i tsivilizatsiya — Culture and Civilization*, vol. 11, no. 6–1, pp. 228–236. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.90.79.029>
- Smintsova, E. I. (2020) Osobennosti izucheniya natsional'no-kul'turnogo komponenta terminologicheskoy sistemy tantsa [Peculiarities of studying the national-cultural component of the terminological system of dance]. In: *Yazyk: kategorii, funktsii, rechevoe dejstvie: Materialy XIII mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii. V 2-kh chastyakh. Ch. 2. Vyp. 13 [Language: Categories, functions, speech action: Proceedings of the XIII International Scientific Conference. In 2 parts. Pt. 2. Iss. 13]*. Kolomna: State Social and Humanitarian University Publ., pp. 124–126.
- Yin Bowen, Kasimanova, L. A. (2023) Problema formirovaniya klyuchevykh kompetentsij pri professional'noj podgotovke pedagogov klassicheskogo tantsa v Kitae [The problem of the formation of key competencies in the professional training of classical dance teachers in china]. *Chelovecheskij kapital*, no. 5 (173), pp. 168–172. <https://doi.org/10.25629/НС.2023.05.16>

Сведения об авторе

КАСИМАНОВА Людмила Альбертовна — *Ljudmila A. Kasimanova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 6480-0382, ORCID: 0000-0002-2904-4379, e-mail: Ludmila.kasimanova@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой хореографического искусства.



Check for updates

Обучение и воспитание
в поликультурном мире

УДК 37.014 + 327.83

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-328-332>

Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в азиатских странах как внешнеполитический инструмент «мягкой силы»

Т. Г. Шарри ✉, С. С. Владимирова

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации гуманитарной политики Российской Федерации посредством продвижения в евразийском пространстве русского языка как иностранного и образования на русском. На примере опыта Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена анализируется образовательная и просветительская деятельность центров открытого образования, которые выступают в качестве инструмента «мягкой силы» в азиатском регионе. Формулируются предложения, направленные на преодоление потенциальных угроз и создания условий для эффективной деятельности центров открытого образования в этих странах.

Ключевые слова: гуманитарная политика, русский язык как иностранный, «мягкая сила», открытое образование, центры открытого образования, азиатские страны, РГПУ им. А. И. Герцена

Herzen University's open education centers: Russian language teaching and Russian medium education in Asian states as a soft power instrument in foreign policy

T. G. Sharri ✉, S. S. Vladimirova

Abstract. The article considers how Russia implements its humanitarian policy through promoting Russian language learning and Russian medium education in the Eurasian space. The article analyzes the educational activities of Herzen University's open education centers which constitute an instrument of soft power in the Asian region. The article contains proposals aimed at overcoming potential threats and creating conditions for the effective work of open education centers in Asian countries.

Keywords: humanitarian policy, Russian as a foreign language, soft power, open education, open education centers, Asian countries, Herzen University

В современных условиях языковая политика Российской Федерации становится одним из важнейших факторов интеграции в евразийском пространстве. О роли русского языка как внешнеполитического инструмента «мягкой силы» говорится в «Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом», где продвижение русского языка рассматривается как «неотъемлемая часть просветительской миссии Российской Федерации за рубежом, важнейший инструмент политико-экономиче-

ского, культурно-гуманитарного и научно-образовательного сотрудничества нашей страны с иностранными государствами» (Концепция гуманитарной политики Российской Федерации... 2022).

Сегодня в процесс реализации Концепции гуманитарной политики Российской Федерации с целью популяризации русского языка за рубежом вовлечен целый ряд правительственных и неправительственных институций, которые осуществляют деятельность в различных

направлениях и формах, например, посредством создания культурных представительств, организации грантовой деятельности, развития волонтерского движения и расширения культурного, образовательного и научного обмена.

В рамках этой масштабной деятельности в 2023 году при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации были созданы Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку (далее — ЦОО) в дружественных странах и в странах «глобального юга» (Жиндеева и др. 2023; Кириллов 2023; Косянова 2023; Яковенко 2024). К реализации этого проекта совместно с рядом педагогических вузов РФ был привлечен и Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, который в 2023 году выступил организатором открытия ЦОО в Лаосской Народно-Демократической Республике, Республике Узбекистан, Социалистической Республике Вьетнам и в 2024 году — в Китайской Народной Республике. Целью деятельности ЦОО является повышение экспортного потенциала российского образования, продвижение и укрепление позиций русского языка, развитие дополнительных возможностей по знакомству с русской культурой за пределами России, продвижение российских образовательных технологий, методов обучения и воспитания, научных и методических разработок российских педагогов, а также развитие культурно-гуманитарного сотрудничества между РГПУ им. А. И. Герцена и партнерами по деятельности ЦОО.

Открытие центров предшествовала большая работа, направленная на подписание соглашений с партнерскими организациями, на базе которых были открыты ЦОО. Это Национальный университет Лаоса (Лаос, г. Вьентьян), Институт иностранных языков при Данангском университете (Вьетнам, г. Дананг), Ханойский университет экономики и промышленных технологий (Вьетнам, г. Ханой), Ханойский университет (Вьетнам, г. Ханой), Шаньдунский педагогический университет (Китай, г. Цзинань), Музрабатский педагогический колледж (Узбекистан, пгт. Халкабад), Джизакский государственный педагогический университет (Узбекистан, г. Джизак), Кокандский государственный педагогический институт (Узбекистан, г. Коканд).

Для учебно-методического обеспечения деятельности ЦОО преподавателями института русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена были разработаны шесть общеразвивающих программ дополнительного образования по РКИ, ориентированных на уровневое владение языком с учетом нацио-

нально-культурной специфики обучающихся и их профессионального запроса; просветительские лекции «Россия и россияне», «Объекты Всемирного культурного и природного наследия в России», «Народы России», «Россия сегодня и завтра»; мастер-классы «Русская азбука», «Русский хоровод», «Русская свадьба»; страноведческая викторина «Путешествие по России» и др. Реализация общеразвивающих программ была обеспечена учебно-методическими пособиями, специально созданными авторскими коллективами преподавателей института русского языка как иностранного: «Русский язык как иностранный. Хорошо!» (уровень А1), «Русский язык за 48 часов. Отлично!» (уровень А2), «Русский язык за 48 часов. Здорово!» (уровень В1), «Русская литература: традиции и современность» (уровни В1–В2), «Русский язык как иностранный в сфере туризма» (уровень А1), «Русский язык как иностранный в сфере туризма» (уровень А2), «Русский язык в деловой сфере», «Русский язык и русская речь в XXI веке», «Россия: язык, культура, менталитет» (уровни А2–В1), «Современные технологии в методике преподавания русского языка как иностранного».

При разработке всего учебно-методического сопровождения учитывался основной принцип деятельности ЦОО, закрепленный в названии, а именно «открытость». Категория «открытости» в образовании предполагает гибкость требований к обучающимся на входе, что предполагает большое разнообразие контингента обучающихся, а также выступает отражением открытости общества через «...серьезное и целенаправленное обучение основам национальных, религиозных и социальных культур, поликультурализма, выработке осознанных взглядов на процессы глобализации / герметизации общества» (Соколов 2011).

Сегодня деятельность ЦОО в странах Азии направлена как на реализацию дополнительных образовательных программ в области обучения русскому языку как иностранному, так и на реализацию различных мероприятий просветительского и образовательного характера с целью продвижения и создания положительного образа русского языка, русской культуры и российского образования. Отдельное внимание уделяется изучению национально-культурного наследия России и роли русского языка в формировании российской идентичности.

Образовательная деятельность в центрах осуществляется высококвалифицированными преподавателями института русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена.

Анализ количественных показателей деятельности ЦОО в 2023–2024 годах демонстрирует устойчивый интерес в странах Азии к изучению русского языка и к России (табл. 1).

Эти показатели объясняются рядом объективных причин, связанных со статусом русского языка в каждой из стран, в которых открыты ЦОО, а также характером их двухсторонних отношений с Россией, которые для большинства определяются как «всеобъемлющее стратегическое партнерство». Необходимо отметить тот факт, что в разном масштабе, но тем не менее во всех рассматриваемых азиатских государствах изучение русского языка присутствует как на уровне школьного, так и на уровне универ-

ситетского образования. Во всех этих государствах сохранился, а в Узбекистане, Китае и Вьетнаме за последнее время вырос корпус учителей и университетских преподавателей русского языка. Эти факторы создают очевидные перспективы для развития деятельности ЦОО.

Проведенный SWOT-анализ по обобщенным результатам деятельности ЦОО в Лаосской Народно-Демократической Республике, Республике Узбекистан, Социалистической Республике Вьетнам и Китайской Народной Республике позволил выделить четыре группы факторов, в настоящее время влияющих на эффективность деятельности ЦОО (табл. 2).

Табл. 1. Анализ количественных показателей деятельности ЦОО (2023–2024)

Table 1. Statistics for Herzen University’s open education centers (2023–2024)

Показатели	Период	Лаос	Вьетнам	Китай	Узбекистан
Количество преподавателей	2023 г.	4	8	–	6
	2024 г.	4	4	5	5
Количество курсов	2023 г.	6	6	–	8
	2024 г.	6	8	6	6
Количество слушателей	2023 г.	315	528	–	304
	2024 г.	329	364	314	362
Количество мероприятий	2023 г.	3	7	–	5
	2024 г.	3	4	4	4
Количество участников мероприятий	2023 г.	180	320	–	129
	2024 г.	114/94 уникальных	331/213 уникальных	145/132 уникальных	207/190 уникальных

Табл. 2. Факторы, влияющие на эффективность деятельности ЦОО

Table 2. Factors affecting the effectiveness of Herzen University’s open education centers

СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ	СЛАБЫЕ СТОРОНЫ
- Наличие положительного образа России. - Поддержка профильных министерств. - Обучение на безвозмездной основе. - Создание и внедрение образовательных ресурсов, находящихся в открытом доступе. - Интерес к русскому языку и к России в целом. - Запрос на общение с носителями языка, его количественную и качественную интенсификацию. - Запрос от профессионального сообщества на методическую поддержку образования на русском языке. - Желание учиться и работать в России. - Профессиональные преподаватели из России.	- Отсутствие языковой среды в Лаосе, Вьетнаме и КНР. - Неясные перспективы после завершения обучения. - Возможность организации работы в ограниченный период времени в связи с поздним подписанием договоров. - Ограниченный преподавательский ресурс. - Большое количество студентов в группах. - Недостаточное финансовое обеспечение. - Нестабильный интернет, блокировка интернет-ресурсов в ряде государств.
ВОЗМОЖНОСТИ	УГРОЗЫ
- Обучение в РФ через квоты. - Перспектива строительства русской школы в Лаосе и Вьетнаме. - Деловые связи. - Туризм.	- Экономическая ситуация. - Высокая конкуренция с другими языками (китайский, корейский, японский языки во Вьетнаме и Лаосе; английский в Узбекистане).

С целью преодоления потенциальных угроз и создания условий для эффективной деятельности ЦОО в странах Азии необходимо:

- Обеспечить применение научного подхода к корректировке деятельности центра с целью выявления наиболее эффективных приемов и методов осуществления преподавательской деятельности в стране, а также с целью формирования образовательного контента с учетом целевой аудитории, языковой и геополитической ситуации через создание аналитических записок на основе анкетирования, тестирования, опросов.
- Создать платформу, которая могла бы аккумулировать учебно-методические разработки всех участников проекта и предоставить возможность их использования в практической деятельности с учетом сохранения авторских прав.
- Осуществить разработку и публикацию национально-ориентированных учебно-методических комплексов наиболее востребованных курсов. В то же время при разработке таких комплексов учесть возможность тиражирования их материалов и на другие страны при внесении определенной корректировки.
- Предусмотреть разработку курсов для реализации не только в области русского языка, но и в более широкой предметной области. Так, например, по результатам опросов был выявлен запрос на проведение курсов в области музыки и танца, а также современных технологий в изобразительном искусстве. Название ЦОО диктует преподавание курсов на русском языке. На наш взгляд, необходимо предоставить возможность чтения некоторых курсов российскими преподавателями на английском языке или с переводчиком.

- Активизировать деятельность по привлечению местных специалистов к работе в центре.
- Предусмотреть возможность финансирования поездок наиболее успешных и заинтересованных в изучении русского языка слушателей курсов в Россию (одна-две недели, до десяти человек).
- Предусмотреть возможность при проведении конкурса на обучение в вузах РФ по линии Россотрудничества учитывать сертификаты ЦОО.

Учет предложенных рекомендаций в деятельности ЦОО будет способствовать повышению эффективности их деятельности, а также в перспективе оказывать влияние на упрочение положения русского языка на евразийском пространстве и на повышение привлекательности России через активизацию культурного и образовательного сотрудничества.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Литература

- Жиндеева, Е. А., Ельцова, Е. Н., Сердобинцева, Е. А. (2023) Модели тьюторского сопровождения обучения русскому языку в центре открытого образования в Тунисской Республике. *Гуманитарные науки и образование*, т. 14, № 4 (56), с. 43–47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_43
- Кириллов, А. А. (2023) Опыт создания центров открытого образования изучения русского языка (на примере Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка). *Наукосфера*, № 12–1, с. 108–111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10514383>
- Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом. (2022) *Официальное опубликование правовых актов*. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209050019> (дата обращения 12.12.2024).
- Косянова, О. М. (2023) Из опыта работы по формированию социокультурной компетенции слушателей центра открытого образования на русском языке в Республике Уганда. В кн.: П. А. Якимов (ред.). *Современные стратегии и технологии обучения русскому языку и литературе в школе и вузе. Вып. 4*. Оренбург: Оренбургская книга, с. 6–10.

- Соколов, В. И. (2011) Что мы называем открытым образованием? *Современные научные исследования и инновации*, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2011/05/63> (дата обращения 08.12.2024).
- Яковенко, А. В. (2024) Картина нарождающегося мира: Глобальный Юг. *Проблемы национальной стратегии*, № 1 (82), с. 42–57.

References

- Kirillov, A. A. (2023) Opyt sozdaniya tsentrov otkrytogo obrazovaniya izucheniya russkogo yazyka (na primere Demokraticheskoy Sotsialisticheskoy Respubliki Shri-Lanka) [Experience in creating open education centers for learning the Russian language (on the example of the democratic socialist Republic of Sri-Lanka)]. *Naukosfera*, no. 12–1, pp. 108–111. (In Russian)
- Kontseptsiya gumanitarnoy politiki Rossijskoj Federatsii za rubezhom [Concept of humanitarian policy of the Russian Federation abroad]. (2022) *Ofitsial'noe opublikovanie pravovykh aktov [Official publication of legal acts]*. [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209050019> (accessed 12.12.2024). (In Russian)
- Kosyanova, O. M. (2023) Iz opyta raboty po formirovaniyu sotsiokul'turnoj kompetentsii slushatelej tsentra otkrytogo obrazovaniya na russkom yazyke v Respublike Uganda [From the experience of work on the formation of socio-cultural competence of students of the Center for Open Education in Russian in the Republic of Uganda]. In: P. A. Yakimov (ed.). *Sovremennye strategii i tekhnologii obucheniya russkomu yazyku i literature v shkole i vuze. Vyp. 4 [Modern strategies and technologies of teaching Russian language and literature at school and university. Iss. 4]*. Orenburg: Orenburg Book Publ., pp. 6–10. (In Russian)
- Sokolov, V. I. (2011) Chto my nazываем otkrytym obrazovaniem? [What we call the open education?]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii — Modern Scientific Researches and Innovations*, no. 1. [Online]. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2011/05/63> (accessed 08.12.2024). (In Russian)
- Yakovenko, A. V. (2024) Kartina narozhdayushchegosya mira: Global'nyj Yug [A sketch of the emerging world: Global South]. *Problemy natsional'noj strategii — National Strategy Issues*, no. 1 (82), pp. 42–57. (In Russian)
- Zhindeeva, E. A., El'tsova, E. N., Serdobintseva, E. A. (2023) Modeli t'yutorskogo soprovozhdeniya obucheniya russkomu yazyku v tsentre otkrytogo obrazovaniya v Tunis'skoj Respublike [Models of tutor's support for teaching the Russian language at the center for open education in the Republic of Tunisia]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie — The Humanities and Education*, vol. 14, no. 4 (56), pp. 43–47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_04_43 (In Russian)

Сведения об авторах

ШАРРИ Татьяна Германовна — *Tatiana G. Sharri*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 6162-9535, ORCID: 0000-0002-2708-5951, e-mail: sharry_t@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, директор института русского языка как иностранного.

ВЛАДИМИРОВА Светлана Семеновна — *Svetlana S. Vladimirova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 5578-7941, ORCID: 0000-0001-7941-6508, e-mail: vlad_svetlana@mail.ru

Кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания.



Check for updates

Методология, теория и практика
образования

УДК 373.1

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-333-341>

Механизмы реализации модели «Школа полного дня»: региональный опыт

А. А. Бучек[✉], И. В. Рагулина

Аннотация. Представлен опыт проектного управления в системе образования Курской области через результаты анализа реализации регионального проекта «Школа полного дня» Стратегии развития образования в Курской области на период до 2030 года. Особое внимание уделено описанию практического опыта апробации и внедрения модели «Школа полного дня». Проведен анализ результатов анкетирования родителей и педагогов перед переводом проекта в текущую деятельность.

Ключевые слова: качество общего образования, Стратегия развития образования на период до 2030 года, механизмы реализации региональных проектов, коробочное решение, целевая модель (региональный стандарт) «Школа полного дня», доска успешности, индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, Курская область

Implementation mechanisms of the Full-Time School model: A regional experience

A. A. Buchek[✉], I. V. Ragulina

Abstract. The article presents the experience of project management in the education system of Kursk Region. The article focuses on analyzing the results of the Full-Time School regional project, which is part of Kursk Region's Education Development Strategy 2030. Special attention is paid to the practical experience of testing and implementing the Full-Time School model. The article analyses the results of a survey of parents and teachers carried out upon completion of the model's testing.

Keywords: quality of general education, Kursk Region's Education Development Strategy 2030, implementation mechanisms of regional projects, out-of-the-box solution, Full-Time School, success board, individual learning path, Kursk Region

Введение

Использование проектного подхода как механизма стратегического управления помогает принять правильное управленческое решение, «дает возможность сформировать комплексную методологию реализации проектного управления» (Компанейцева 2016, 363–368).

Существуют различные подходы к понятию «проектное управление». Мы придерживаемся следующего, при котором «проектное управление — специфическая управленческая деятельность, ориентированная на выполнение запланированных результатов при определен-

ных ресурсных параметрах» (Шихвердиев 2019).

Развитие проектного подхода в управлении основывается на теории менеджмента, маркетинга, психологии и ряда других наук. Различные аспекты проектного управления отражены в работах таких российских специалистов, как В. В. Богданов, О. Н. Ильина, А. С. Козлов, А. Н. Павлов, М. В. Романова, В. Д. Шапиро и др. (Юрьева 2014, 7–10).

В Курской области разработана Стратегия развития образования на период до 2030 года (далее — Стратегия) (Стратегия развития образования... 2022). В Стратегии определены семь

приоритетов, разработан портфель из девяти региональных проектов.

Механизм реализации Стратегии выстроен по проектному принципу и предусматривает три контура управления и принятия решений: операционный, тактический и стратегический. В паспортах проектов была представлена детализация задач до результатов, определены планируемые мероприятия, контрольные точки и необходимый объем ресурсов, закреплена ответственность должностных лиц за реализацию каждого проекта, определены критерии эффективности их реализации. Все проекты являются социально значимыми, организационными, многоуровневыми, межведомственными. Для каждого были разработаны инструменты реализации — коробочные решения.

Характеристика регионального проекта «Школа полного дня»

Идея регионального проекта «Школа полного дня» (далее — ШПД) заключается в построении траектории успешности для каждого обучающегося (*без жесткой привязки к предметной успеваемости, месту жительства и возможностям семьи*) (Рагулина 2024а). Успешность рассматривается современной психологией как состояние, являющееся результатом достижения успеха. Или как благоприятный исход деятельности. Стремление к успеху — одна из фундаментальных потребностей человека. Как отмечают Л. Н. Малихова, Е. Г. Карпенкова (Рагулина и др. 2024), переход общеобразовательной организации в режим функционирования ШПД позволяет увеличить комфортность пребывания школьников, создать условия для достижения учебной, общественной, спортивной и творческой успешности обучающихся. Обеспечить вовлеченность в социально значимую деятельность всех обучающихся с учетом их индивидуальных потребностей и возможностей через построение индивидуальных образовательных маршрутов (далее — ИОМ). По мнению авторов, расчет должен быть как на собственные ресурсы школы, так и на ее социальных партнеров.

Сроки реализации проекта ШПД: 2022–2024 годы (Паспорт государственной программы Курской области... 2024). В соответствии с дорожной картой проекта был реализован комплекс мероприятий (Паспорт областного проекта... 2022). Мероприятия были направлены на решение основной задачи: обеспечить внедрение в практику общеобразовательных организаций региона (далее — ОО) Целевой модели школы полного дня (региональный стандарт) (далее — Модель).

Модель была разработана региональной проектной группой и введена в действие приказом Министерства образования и науки Курской области (Приказ Министерства образования и науки Курской области... 2022). Внедрение включало в себя реализацию ряда мер, среди которых:

- обеспечение сохранения и укрепления здоровья каждого обучающегося путем создания здоровьесберегающей среды через рациональную организацию образовательного процесса как в рамках уроков, так и вне их, оптимизации физической активности, трех, четырех или пятиразового питания и психолого-педагогической поддержки;
- формирование инфраструктуры ОО для обеспечения комфортного и безопасного пребывания на протяжении всего дня;
- повышение уровня общего образования;
- достижение успеха, самовыражения и самоопределения каждого ученика через внедрение ИОМ «Карта успешности школьника», основанного на интеграции основного, дополнительного и предпрофессионального образования, а также вовлечение обучающегося в социально значимые практики с привлечением ресурсов социальных партнеров (Рагулина 2024б).

Реализация проекта ШПД была направлена на достижение четырех результатов, отраженных в паспорте. Кратко остановимся на механизмах достижения каждого из них.

Результат 1. Организована деятельность общеобразовательных организаций в режиме «Школы полного дня»

Внедрение Модели осуществлялось в несколько этапов. На подготовительном этапе (2022) Министерство образования и науки Курской области разработало и утвердило региональные нормативные правовые акты, определило механизмы финансирования отдельных направлений деятельности ШПД, координировало деятельность ШПД в муниципальных районах. Муниципальные органы исполнительной власти, осуществляющие управление в сфере образования, разработали и утвердили муниципальные нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность ОО, функционирующих в режиме ШПД.

На этапе апробации (2023) управленческими командами трех общеобразовательных организаций Курской области был проведен опрос родителей. Результаты опроса показали, что

80 % семей обучающихся одобряют участие в проекте. На базах этих школ и проводилась апробация Модели. В рамках данного этапа были проведены обучающие мероприятия по вопросам реализации проекта для руководителей муниципальных органов управления образования, руководителей общеобразовательных организаций (Приказ Министерства образования и науки Курской области... 2022). Пилотные ОО выстраивали образовательную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами различных уровней, регламентирующими деятельность ШПД. Была осуществлена адаптация Модели под различные формы реализации: для городских школ и образовательных организаций сельских поселений. Отработаны два сценария формирования штатного расписания по вопросу тьюторского сопровождения (в зависимости от количества детей). Год работы пилотных школ продемонстрировал эффективность проекта и необходимость его тиражирования в регионе.

На внедренческом этапе (2024) сделаны следующие шаги: был проведен мониторинг ресурсного обеспечения ОО. Базовым инструментом для отбора ОО по уровню готовности к переходу в режим ШПД стал чек-лист, который позволил оценить наличие необходимых нормативно-правовых, организационных, кадровых, методических условий (Рагулина 2024b). По результатам мониторинга были определены ОО Курской области, приступившие к реализации Модели с 01.09.2023 (Приказ Министерства образования и науки Курской области... 2022). Таким образом, в 2023/24 учебном году в Курской области 71 общеобразовательная организация осуществила переход в режим ШПД, из них: 19 ОО, подведомственных Министерству образования и науки Курской области (в том числе школы-интернаты для детей с ОВЗ); 52 ОО муниципальных районов и городских округов Курской области. В 2024/25 учебном году к проекту присоединились еще 11 школ.

Для предупреждения рисков вхождения ОО в проект были определены «якорные» школы: пилотные и ОО, продемонстрировавшие лучшие показатели по итогам проведенных мониторингов. За «якорными» ОО были закреплены подшефные школы проекта. Разработана и реализуется дорожная карта сопровождения школ, вошедших в проект. Для руководящих работников и тьюторов ОО, приступающих к реализации Модели, были проведены обучающие мероприятия (вебинары, семинары). Опыт внедрения Модели в ОО Курской области подробно описан руководителями «якорных» ОО,

членами проектной команды и опубликован (Н. Н. Зубарева, А. А. Травина, В. В. Ширяева, Л. Н. Малихова, Е. В. Кузнецова, М. Н. Старикова, О. В. Кобцева и др.).

Таким образом, координация деятельности ОО, функционирующей в режиме ШПД, осуществлялась на трех уровнях: региональном, муниципальном, школьном.

Результат 2. Организовано тьюторское сопровождение в общеобразовательных организациях, функционирующих в режиме «Шкалы полного дня»

Сотрудниками ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования» (далее — ОГБУ ДПО КИРО) была разработана и размещена в Федеральном реестре дополнительных профессиональных программ дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (далее — ДПП ПК) для тьюторов ШПД «Тьюторское сопровождение обучающихся общеобразовательных организаций, функционирующих в режиме „Школа полного дня“» (Токарева и др. 2022).

ОГБУ ДПО КИРО реализовал программу повышения квалификации для всех тьюторов и педагогических работников, обладающих тьюторскими полномочиями и работающих в системе ШПД. В 2023 году обучение прошли 70 педагогов, а в 2024 году — 173 педагога. Это содействовало подготовке педагогических кадров к выполнению функций тьютора. В результате в ШПД были созданы новые рабочие места для тьюторов, финансируемые за счет субвенций местных бюджетов для реализации как основных, так и дополнительных образовательных программ, или согласно штатному расписанию как в МБОУ «Средняя школа № 5 имени Героя Советского Союза летчика-космонавта И. П. Волка».

Далее был осуществлен мониторинг и анализ результатов по вопросам укомплектованности кадрами (тьюторами) ШПД.

Результат 3. Организовано трехразовое (четырёхразовое, пятиразовое) питание обучающихся в образовательных организациях, функционирующих в режиме «Школы полного дня»

В соответствии с паспортом регионального проекта и нормативными документами, регулирующими пребывание обучающихся в ОО разных типов, было обеспечено горячее питание

с вариативностью выбора блюд (трехразовое для общеобразовательных организаций; четырехразовое и пятиразовое для школ-интернатов).

Для обеспечения трехразового питания в ШПД в дополнение к средствам федерального бюджета привлекались муниципальные средства. ОО сельских поселений дополнительно использовали ресурсы приусадебных школьных участков.

Таким образом, достижение результата обеспечивалось в том числе привлечением внебюджетных средств (ресурсов) муниципальных образований и образовательных организаций.

Результат 4. Разработаны и внедрены в образовательный процесс индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся в «Школе полного дня»

В 2022 году рабочей группой проекта разработан пакет документов, входящих в коробочное решение ШПД. Его основой стали Положение об ИОМ обучающегося ШПД «Карта успешности школьника» и Положение о «Доске успешности» обучающихся.

Для выработки единых подходов по их внедрению были введены стандартные операционные процедуры (далее — СОП) для различных участников образовательного процесса (классного руководителя, тьютора, обучающегося (Рагулина 2024b)).

В 2023/24 учебном году был проведен ряд мониторингов в ШПД. Анализ результатов показал, что ИОМ используется для сопровождения 100 % обучающихся, в каждом классе — «Доска успешности».

Были проанализированы порядка 70 практик внедрения ИОМ в образовательный процесс. Наиболее успешный опыт по проектированию и внедрению ИОМ был представлен профессиональной общественности и опубликован. Как, например, опыт МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 54 имени Н. А. Бредихина» города Курска. «Процесс разработки ИОМ для обучающихся основной и средней школы включает в себя несколько ключевых этапов:

- родители или законные представители заполняют форму заявления;
- тьютор в сотрудничестве с психологической службой школы проводит диагностику образовательных потребностей, мотивации и профориентационной направленности личности. Совместно с родителями и детьми устанавливаются цели, задачи и ожидаемые результаты реализа-

ции ИОМ, которые фиксируются в заключении, приложенном к заявлению;

- разработка индивидуального учебного плана (ИУП) осуществляется ответственными лицами, занимающимися сопровождением ИОМ;
- заместитель директора, отвечающий за реализацию ИОМ, запрашивает рекомендации от учителей-предметников, проводит экспертизу предоставленных документов и утверждает образовательный маршрут в течение 10 дней с момента подачи заявления до 20 июля текущего года;
- тьютор информирует всех участников образовательного процесса, включая обучающегося и его родителей (законных представителей), о содержании ИОМ.

В процессе реализации ИОМ может возникнуть необходимость внесения изменений, которая производится на основе мониторинга выполнения ИОМ.

Обучающиеся имеют возможность выбора формата получения консультационной помощи от учителя, включая индивидуальную самостоятельную работу, выполнение проектно-исследовательской деятельности, предметные консультации. Тьютор, классный руководитель или назначенное директором лицо, отвечающий за мониторинг реализации ИОМ, осуществляет оценку успешности прохождения ИОМ и фиксирует достижения и успехи обучающегося в его «Карте успешности» (Зубарева и др. 2023).

Результаты исследования состояния внедрения модели «Школа полного дня» в общеобразовательных организациях Курской области

В 2024 году был проведен онлайн-опрос родителей и педагогов в ШПД.

Цель: получение оперативной, достоверной и полной информации о состоянии внедрения Модели в ОО Курской области.

Задачи исследования заключались в анализе общего отношения к внедрению Модели в ОО Курской области, в оценке уровня востребованности ШПД, а также в выявлении потенциальных рисков, связанных с внедрением Модели.

Диагностические материалы включали пять разделов:

- Раздел I. Общее отношение к реализации Модели в общеобразовательных организациях.
- Раздел II. Определение специфики направлений и форм педагогической

деятельности в общеобразовательной организации.

- Раздел III. Осознание потребности и готовности к реализации Модели в общеобразовательной организации.
- Раздел IV. Выявление существующих рисков реализации образовательной модели ШПД.
- Раздел V. Общие сведения (о респонденте).

Целевая аудитория: родители (законные представители) обучающихся ОО, участвующих в реализации Модели в 2024 году, педагоги ШПД (без возрастных ограничений).

Приведем некоторые результаты опроса. Респонденты (97 %) заявили о том, что деятельность педагога ШПД имеет ряд отличий. Группы отличий распределились следующим образом: около четверти опрошенных отметили «организацию всего процесса с учетом выбора, желаний и потребностей ребенка» (24 %) и «выстраивание и реализацию ИОМ, исходя из психологических закономерностей возраста» (23 %).

На необходимость участия в образовательном, воспитательном, развивающем процессе более широкого круга сетевых партнеров указывают около 16 % участников исследования.

Организация личностно-ориентированного обучения как отличительная особенность ШПД нашла отражение у 14 %, а построение развивающей образовательной среды — у 12 % респондентов. Использование ресурсов школы

отметили лишь 9 % респондентов (данные представлены на рисунке 1).

Важным условием для успешного внедрения Модели ШПД является повышение квалификации педагогов-тьюторов, в том числе в части, касающейся эффективного проектирования и реализации ИОМ. Достижение этой цели возможно через обучение как в формальной, так и в неформальной формах.

Направления профессионального роста педагогов-тьюторов могут зависеть от их специализации. Первый вариант предполагает, что тьютор будет работать с отдельными обучающимися или группой обучающихся, определяя цели и задачи деятельности. Вторым вариантом учитывается специализацию тьютора в конкретных областях: предоставление индивидуальной психологической помощи, работа с сетевыми информационными ресурсами, дистанционное обучение, проведение тренингов и индивидуальных консультаций, например, в контексте проектной или исследовательской деятельности.

Результаты исследования по выявлению рисков при реализации Модели приведены на рисунке 2. В качестве рисков для педагогического коллектива ШПД почти половина респондентов отметили увеличение нагрузки педагогов (46 %). Треть респондентов — необходимость введения дополнительных ставок воспитателей или тьюторов (32 %). Риск роста неудовлетворенности профессиональной

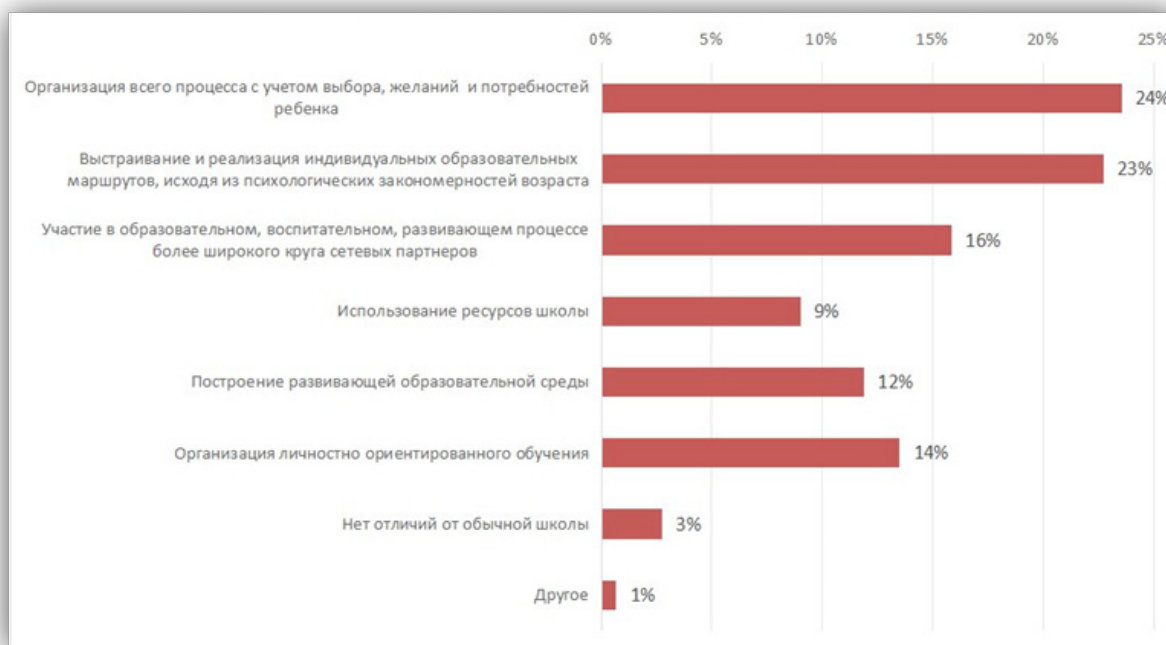


Рис. 1. Особенности профессиональной деятельности педагогов ШПД

Fig. 1. Specifics of teachers' work in the Full-Time School project



Рис. 2. Основные группы рисков при реализации Модели ШПД в ОО

Fig. 2. The main risks in the implementation of the Full-Time School model in educational institutions

деятельностью в педагогическом коллективе ШПД отметили 14 % респондентов.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить следующие основные риски при реализации Модели в ОО:

- для обучающихся: психологическая перегрузка и физическая усталость при неправильно выстроенном режиме деятельности; снижение количества времени для внутрисемейного общения;
- для педагогического коллектива ОО: недостаточное количество педагогов, способных и желающих выполнять расширенный функционал, необходимый при работе ШПД; увеличение нагрузки у педагогов.

Представляется, что введение системы отбора и обучения потенциальных тьюторов ШПД позволит повысить удовлетворенность данной категории педагогических работников своей деятельностью. Снижению нагрузки у педагогов, в том числе классных руководителей, будет способствовать введение дополнительных ставок воспитателей или тьюторов.

Заключение

В рамках реализации регионального проекта «Школа полного дня» на территории Курской области в 2022–2024 годах была апробирована и внедрена Модель. Определены основные характеристики ШПД.

Образовательная организация может перейти в режим функционирования ШПД в случае, если не менее 80 % родителей (законных пред-

ставителей) обучающихся 1–9 классов дадут на это свое согласие. Учебный день длится с 8:00 до 18:00. Ключевая характеристика: непрерывный полноценный образовательно-воспитательный процесс. Обучение может быть организовано с применением дистанционных образовательных технологий. Регламентирующие на институциональном уровне работу ШПД документы утверждаются руководителем образовательной организации. Инвариантной составляющей режима является здоровьесберегающая деятельность с учетом потребностей, интересов, способностей и познавательных возможностей обучающихся, включая двигательную активность, сбалансированное питание и т. д.

Время пребывания ребенка в ШПД определяется контентом ИОМ и может варьироваться по запросу / заявлению родителей. Процесс проектирования образовательной успешности в рамках ИОМ осуществляется через содержание учебных курсов, предметов общеобразовательной программы, факультативных и элективных занятий, модулей программ дополнительного образования и мероприятий внеурочной деятельности, а также через формы социальной и гражданской активности. Главной целью разработки и внедрения ИОМ является достижение нового уровня образовательной успешности и ключевых компетенций к концу учебного года, способствующих самовыражению и самоопределению каждого ученика.

В случае отсутствия достаточных ресурсов образовательная организация заключает договоры с социальными партнерами, обладающими

такими ресурсами (учреждения дополнительного образования, культуры, физической культуры и спорта). Зачисление (при наличии вакантных мест) и отчисление обучающихся в ШПД может осуществляться в течение учебного года по заявлению родителей (законных представителей).

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Статья написана в рамках выполнения научно-исследовательской работы по теме «Научно-мето-

дическое сопровождение реализации модели „Школа полного дня“ в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях», утвержденной Российской академией наук.

Funding

The article is part of the research work on the topic 'Scientific and methodological support for the implementation of the Full-Time School model in state and municipal educational institutions' approved by the Russian Academy of Sciences.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Литература

- Зубарева, Н. Н., Кобцева, О. В., Михайлова, Г. В. (2023) Проектирование и внедрение индивидуального образовательного маршрута учащегося школы полного дня. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, № 2 (66). [Электронный ресурс]. URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/219> (дата обращения 07.10.2024).
- Компанейцева, Г. А. (2016) Проектный подход: понятие, принципы, факторы эффективности. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, т. 17, с. 363–368. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46249.htm> (дата обращения 09.10.2024).
- Паспорт государственной программы Курской области «Развитие образования в Курской области». (2024) *Официальный сайт губернатора и Правительства Курской области*. [Электронный ресурс]. URL: <https://kursk.ru/region/control/documents/document-404104/> (дата обращения 10.10.2024).
- Паспорт областного проекта «Организация деятельности общеобразовательных организаций Курской области в режиме «Школа полного дня», утвержденный протоколом заседания Совета по стратегическому развитию и проектам (программам) от 26 декабря 2022 г. № ПР-141. (2022) *Официальный сайт губернатора и Правительства Курской области*. [Электронный ресурс]. URL: <https://adm2.rkursk.ru/upload/iblock/0c3/q49wzcyvgj9ap0mq7osgn08ldgln45/Pasport-OP-SHkola-polnogo-dnya.pdf> (дата обращения 10.10.2024).
- Приказ Министерства образования и науки Курской области от 30 декабря 2022 г. № 1-1934 «Об утверждении Целевой модели (регионального стандарта) Школы полного дня в Курской области». (2022) *Официальный сайт ОКОУ «Железнодорожная школа для детей с ОВЗ»*. [Электронный ресурс]. URL: https://gelez-ovz.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Tselevaya_model_SHPD.pdf (дата обращения 10.10.2024).
- Рагулина, И. В. (2024а) Механизмы внедрения инструментов оценивания успешности каждого школьника: опыт Курской области. *Региональное образование: современные тенденции*, № 1 (53), с. 22–32.
- Рагулина, И. В. (ред.). (2024б) *Сборник материалов для реализации Целевой модели (регионального стандарта) Школы полного дня в Курской области*. Курск: Учитель, 50 с.
- Рагулина, И. В., Малихова, А. Н., Карпенкова, Е. Г., Шумакова, О. В. (2024) «Школа полного дня» как стратегический инструмент развития личностного потенциала и успешности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного общества (из опыта работы ОКОУ «Курская школа-интернат» для детей с нарушениями слуха). *Научно-практический электронный журнал Аллея Науки*, № 7 (94). [Электронный ресурс]. URL: <https://alley-science.ru/sovremennye-napravleniya-obrazovaniya-i-pedagogiki-7-94-2024/> (дата обращения 10.10.2024).
- Стратегия развития образования в Курской области на период до 2030 года, утвержденная Постановлением Администрации Курской области от 10 ноября 2022 г. № 1284-па. *Официальный сайт губернатора и Правительства Курской области*. [Электронный ресурс]. URL: <https://kursk.ru/region/control/documents/document-190403/> (дата обращения 10.10.2024).
- Токарева, О. Н., Роина, О. В., Краснова, Н. П. (2022) Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Тьюторское сопровождение обучающихся общеобразовательных организаций, функционирующих в режиме «Школа полного дня». *Федеральный портал цифровой среды дополнительного профессионального образования*. [Электронный ресурс]. URL: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/8478> (дата обращения 09.10.2024).

- Шихвердиев, А. П. (2019) *Международные стандарты и сертификация в области управления проектами*. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина. [Электронный ресурс]. URL: [http://e-library.syktu.ru/megapro/Download/MObject/708/ШихвердиевА.П.Международ.стандартыисертиф.УЧЕБНОЕПОСОБИЕ\(испр\).pdf](http://e-library.syktu.ru/megapro/Download/MObject/708/ШихвердиевА.П.Международ.стандартыисертиф.УЧЕБНОЕПОСОБИЕ(испр).pdf) (дата обращения 10.10.2024).
- Юрьева, Т. В. (2014) Проектный подход как инструмент реализации стратегических целей. *Экономические науки*, № 11 (120), с. 7–10.

References

- Kompanejtseva, G. A. (2016) Proektnyj podkhod: ponyatie, printsipy, faktory effektivnosti [Project approach: Concept, principles, efficiency factors]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" — Scientific and Methodological electronic journal "Koncept"*, vol. 17, pp. 363–368. [Online]. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/46249.htm> (accessed 09.10.2024). (In Russian)
- Pasport gosudarstvennoj programmy Kurskoj oblasti "Razvitie obrazovaniya v Kurskoj oblasti" [Passport of the Kursk Region state program "Development of education in the Kursk region"]. (2024) *Ofitsial'nyj sayt gubernatora i Pravitel'stva Kurskoj oblasti [The official website of the Governor and the Government of the Kursk region]*. [Online]. Available at: <https://kursk.ru/region/control/documents/document-404104/> (accessed 10.10.2024). (In Russian)
- Pasport oblastnogo proekta "Organizatsiya deyatel'nosti obshcheobrazovatel'nykh organizatsij Kurskoj oblasti v rezhime "Shkola polnogo dnya", utverzhdenyj protokolom zasedaniya Soveta po strategicheskomu razvitiyu i proektam (programmam) ot 26 dekabrya 2022 g. No. PR-141 [Passport of the regional project "Organization of activities of educational organizations of the Kursk region in the "Full-time school" mode, approved by the minutes of the meeting of the Council for Strategic Development and Projects (programs) dated December, 26 2022 No. PR-141]. (2022) *Ofitsial'nyj sayt gubernatora i Pravitel'stva Kurskoj oblasti [The official website of the Governor and the Government of the Kursk region]*. [Online]. Available at: <https://adm2.rkursk.ru/upload/iblock/0c3/q9wzcyvgj9apk0mq7osgn08ldglt45/Pasport-OP-Shkola-polnogo-dnya.pdf> (accessed 10.10.2024). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Kurskoj oblasti ot 30 dekabrya 2022 g. No. 1-1934 "Ob utverzhdenii Tselevoy modeli (regional'nogo standarta) Shkoly polnogo dnya v Kurskoj oblasti" [Order of the Ministry of Education and Science of the Kursk Region dated December, 30 2022 No. 1-1934 "On approval of the Target Model (regional standard) of a full-time school in the Kursk region"]. (2022) *Ofitsial'nyj sayt OKOU "Zheleznogorskaya shkola dlya detej s OVZ" [The official website of the regional state educational institution "Zheleznogorsk school for children with disabilities"]*. [Online]. Available at: https://gelez-ovz.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Tselevaya_model_ShPD.pdf (accessed 10.10.2024). (In Russian)
- Ragulina, I. V. (2024a) Mekhanizmy vnedreniya instrumentov otsenivaniya uspešnosti kazhdogo škol'nika: opyt Kurskoj oblasti [Mechanisms of implementation of the tools for assessing the success of each student: Experience of the Kursk region]. *Regional'noe Obrazovanie: Sovremennye Tendentsii*, no. 1 (53), pp. 22–32. (In Russian)
- Ragulina, I. V. (ed.). (2024b) *Sbornik materialov dlya realizatsii Tselevoy modeli (regional'nogo standarta) Shkoly polnogo dnya v Kurskoj oblasti [A collection of materials for the implementation of the Target model (regional standard) of a Full-time School in the Kursk region]*. Kursk: Uchitel' Publ., 50 p. (In Russian)
- Ragulina, I. V., Malikhova, L. N., Karpenkova, E. G., Shumakova, O. V. (2024) "Shkola polnogo dnya" kak strategicheskij instrument razvitiya lichnostnogo potentsiala i uspešnosti obuchayushchikhsya s ogranichenymi vozmožnostyami zdorov'ya v usloviyakh sovremennogo obshchestva (iz opyta raboty OKOU "Kurskaya shkola-internat" dlya detej s narusheniyami slukha) ["Full-time school" as a strategic tool for the development of personal potential and success of students with disabilities in modern society (from the experience of the Kursk Boarding School for children with hearing impairments)]. *Nauchno-prakticheskij elektronnyj zhurnal Alleya Nauki*, no. 7 (94). [Online]. Available at: <https://alley-science.ru/sovremennye-napravleniya-obrazovaniya-i-pedagogiki-7-94-2024/> (accessed 10.10.2024). (In Russian)
- Shikhverdiev, A. P. (2019) *Mezhdunarodnye standarty i sertifikatsiya v oblasti upravleniya proektami [International standards and certification in the field of project management]*. Syktyvkar: Pitirim Sorokin Syktyvkar State University Publ. [Online]. Available at: [http://e-library.syktu.ru/megapro/Download/MObject/708/ШихвердиевА.П.Международ.стандартыисертиф.УЧЕБНОЕПОСОБИЕ\(испр\).pdf](http://e-library.syktu.ru/megapro/Download/MObject/708/ШихвердиевА.П.Международ.стандартыисертиф.УЧЕБНОЕПОСОБИЕ(испр).pdf) (accessed 10.10.2024). (In Russian)
- Strategiya razvitiya obrazovaniya v Kurskoj oblasti na period do 2030 goda, utverzhdannaya Postanovleniem Administratsii Kurskoj oblasti ot 10.11.2022 No. 1284-pa [The strategy for the development of education in the Kursk region for the period up to 2030, approved by the Resolution of the Administration of the Kursk Region dated November, 10 2022 No. 1284-pa]. *Ofitsial'nyj sayt gubernatora i Pravitel'stva Kurskoj oblasti [The official website of the Governor and the Government of the Kursk region]*. [Online]. Available at: <https://kursk.ru/region/control/documents/document-190403/> (accessed 10.10.2024). (In Russian)
- Tokareva, O. N., Roina, O. V., Krasnova, N. P. (2022) Dopolnitel'naya professional'naya programma povysheniya kvalifikatsii "T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsij,

- funktsioniruyushchikh v rezhime “Shkola polnogo dnya” [An additional professional training program “Tutor support for students of general education organizations operating in the “Full-time school” mode]. *Federal’nyj portal tsifrovoj sredy dopolnitel’nogo professional’nogo obrazovaniya* — *Federal portal of the digital environment of additional professional education*. [Online]. Available at: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/8478> (accessed 09.10.2024). (In Russian)
- Yur’eva, T. V. (2014) Proektnyj podkhod kak instrument realizatsii strategicheskikh tselej [The project approach as a tool for the implementation of strategic goals]. *Ekonomicheskie nauki* — *Economic Sciences*, no. 11 (120), pp. 7–10. (In Russian)
- Zubareva, N. N., Kobtseva, O. V., Mikhailova, G. V. (2023) Proektirovanie i vnedrenie individual’nogo obrazovatel’nogo marshruta uchashchegosya shkoly polnogo dnya [Design and implementation an individual educational route for a full-time school student]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 2 (66). [Online]. Available at: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/219> (accessed 07.10.2024). (In Russian)

Сведения об авторах

БУЧЕК Альбина Александровна — *Albina A. Buchek*

Государственный университет просвещения, Москва, Россия.

Federal State University of Education, Moscow, Russia.

SPIN-код: 3891-4188, Scopus AuthorID: 57221398826, e-mail: aa.buchek@guppros.ru

Доктор психологических наук, доцент, директор методического центра Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования.

РАГУЛИНА Ирина Васильевна — *Irina V. Ragulina*

Курский институт развития образования, Курск, Россия.

Kursk Institute of Education Development, Kursk, Russia.

ORCID: 0009-0006-8807-7134, e-mail: ragulinaiv@mail.ru

Кандидат географических наук, проректор по организационно-методической деятельности, заведующий центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, доцент кафедры естественно-математического образования.



Check for updates

Методология, теория и практика
образования

УДК 372.851

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-342-350>

Учебник математики для 5–6 классов: проблемы, размышления, предложения

З. Б. Редько ✉

Аннотация. Приведены характеристики учебника как учебного пособия от ведущих отечественных дидактов и результаты конкурса учебников математики 1986 года для основной школы с описанием существенных показателей учебников-призеров, среди которых учебник-собеседник. Выполнен ретроспективный анализ учебников математики для 5–6 классов конца XX века на основе выявления их особенностей относительно логики построения содержания и развития мышления обучающихся. Особое внимание уделяется учебнику математики для 5–6 классов Н. Б. Истоминой, в котором реализуется концепция развития мышления всех учеников в процессе освоения ими математического содержания; показаны критерии сформированности мышления как владение мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, классификации, аналогии. Обоснованы причины появления Федерального перечня учебников и его развития как нормативно-правового документа, дана информация об изменениях в ФПУ в 2018 году. Представлены итоги всероссийского совещания «Актуальные вопросы государственной политики в сфере образования» от 14 октября 2024 года, приведены размышления о концепции нового единого учебника математики для 5–6 классов основной школы, предложено решение одной из проблем школьного учебника математики относительно научной составляющей учебных текстов с точки зрения доступности для обучающихся, описана организация их продуктивной деятельности в контексте методических приемов, способствующих формированию смыслового чтения и математической речи.

Ключевые слова: учебник математики, учебник-собеседник, концепция учебника, развитие мышления обучающихся

A mathematics textbook for grades 5–6: Problems, reflections and suggestions

Zoya B. Redko ✉

Abstract. The article presents the characteristics of the textbook as a teaching aid from leading Russian didactics and the results of the 1986 mathematics textbook competition for secondary schools with a description of the significant indicators of the prize-winning textbooks, including the textbook companion. A retrospective analysis of mathematics textbooks for grades 5–6 at the end of the 20th century was carried out based on the identification of their features regarding the logic of constructing the content and the development of students' thinking. Special attention is paid to the mathematics textbook for grades 5–6 by N. B. Istomina, which implements the concept of developing the thinking of all students in the process of mastering mathematical content; it shows the criteria for the formation of thinking as mastery of mental operations of analysis, synthesis, comparison, classification, analogy. The reasons for the appearance of the Federal List of Textbooks and its development as a regulatory document are substantiated, and information is provided on changes in the FPU in 2018. The results of the All-Russian meeting "Current issues of state policy in education" dated October 14, 2024 are presented, reflections on the concept of a new unified mathematics textbook for grades 5–6 of the basic school are presented, a solution to one of the problems of the mathematics textbook regarding the scientific component of educational texts in terms of accessibility for students is proposed, the organization of their productive activities in the context of methodological techniques that contribute to the formation of semantic reading and mathematical speech.

Keywords: mathematics textbook, interlocutor-type textbook, textbook concept, development of students' thinking

Цели современного школьного математического образования и пути их реализации отражены в нормативно-правовых документах. Результаты образования на каждой ступени заданы в них не как сумма знаний, умений, навыков, а как способность школьников к успешному решению жизненных задач, в том числе к продолжению математического образования. (Приказ Министерства просвещения... 2021)

«Необходимость передать обучающимся соответствующий объем информации как в контексте предметности, так и в плане метапредметности, важной для формирования предстоящих профессиональных компетенций, обуславливает появление нового витка дискуссий об учебнике как об основном средстве обучения» (Редько, Лаврова 2023, 39).

Учебник математики для 5–6 классов, как и любой другой школьный учебник, — «массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей» (Зуев 2015, 56).

Разработка дидактической основы построения учебника привела к выводу о том, что «учебник — это своеобразный сценарий (проект) предстоящей деятельности обучения...» Далее следует разъяснение: «Такой сценарий должен отвечать педагогическим требованиям — соответствовать целям общего образования, учитывать возрастные особенности учащихся, закономерности обучения» (Скаткин 1984, 21). Мысль эта особенно актуальна сегодня, но нередко вопросы возникают к режиссеру, особенно начинающему.

Безусловно, сколько людей — столько и мнений, или сколько авторов — столько и версий учебников. 70–80 годы прошлого века — это учебник Н. Я. Виленкина, хорошо известный учителям математики 5–6 классов как «продолжение» учебника математики для 1–4 классов М. И. Моро на основе процессуальной и содержательной преемственности (Виленкин и др. 1996). И даже первое полугодие, в котором повторение курса математики начальной школы растянулось на две четверти и «заново» преподносилось ученикам, не вызывало возражений у учителей-практиков. Причины были очевидны: адаптационный период пятиклассников не всегда проходил гладко, и переход из начальной школы с одним учителем-многофункционалом к «кабинетной» системе обучения и педагогам-предметникам давался детям нелегко... Но учителя справлялись. Как конкретно? Ориентиро-

вались на публикации в журнале «Математика в школе», в которых были представлены практически все составляющие процесса обучения математике, начиная от тематического планирования, методических рекомендаций к тем или иным темам и заканчивая всевозможными материалами для самостоятельных, проверочных и контрольных работ. А еще использовали дидактические материалы к учебнику математики (в 4-х вариантах).

В 1986 году Министерством просвещения СССР и Госкомиздатом СССР был объявлен конкурс школьных учебников математики, по итогам которого первая премия не присуждалась, а вторую получили учебники известных на тот момент эстонских педагогов: математика, 5 класс (Нурк, Тельгмаа 1986а); математика, 6 класс (Нурк, Тельгмаа 1986б). Отметим, что их сходство с учебниками Н. Я. Виленкина очевидно и сегодня, но как отмечали учителя-практики — «новый» учебник слабее оригинала, несмотря на дифференциацию заданий по уровням сложности *А* и *Б*. Задания группы *А* имели явно репродуктивный характер, а группы *Б* — «требовали» продуктивной деятельности. Тем не менее учебники вызывали интерес как некая альтернатива существующим, да и внедрялись достаточно интенсивно, хотя явных качественных результатов не давали.

Третью премию получил *учебник-собеседник* для 5–6 классов средней школы: математика, 5 класс (Шеврин и др. 1986а); математика, 6 класс (Шеврин и др. 1986б). Отличие от уже действующего учебника было разительным! Развернутые объяснительные тексты и разнообразные приемы развивающего обучения: диалог с читателем, сквозная рубрика «Учимся рассуждать при решении задач», использование специальных персонажей (Смекалкина, его младшего брата, клоуна и др.) и повышающих занимательность учебника игровых элементов, загадок, ребусов и т. п. Идеи авторов по включению ученика в «открытие» знаний были представлены в явном виде и имели оригинальную методическую интерпретацию (как показывает анализ практики, диалоги персонажей и сегодня интересны ученикам). В 1989 году учебник вышел в серии «Библиотека учителя математики» тиражом более 200 000 экземпляров. Необходимость переосмысления существующих методов, форм и приемов обучения математике буквально витала в воздухе, но большинство учителей оказались не готовы к реализации элементов развивающего обучения. Возможно, именно поэтому учебник-собеседник в массовой школе использовался фрагментарно, то есть «своего» учителя не нашел.

В конце XX — начале XXI века на волне преобразований и демократизации в основную школу Российской Федерации «пришли» авторские программы и альтернативные учебники математики для 5–6 классов. Опишем некоторых из них, не претендуя на оценку значимости новых пособий в совершенствовании школьного математического образования начала века.

Одними из первых в основной школе появились учебники математики из непрерывного курса «*Учусь учиться*» (для дошкольников, начальной школы и 5–6 классов) (Петерсон, Дорофеев 1997). Их содержание представляло (и по сей день представляет) идею развития обучающихся посредством расширения и дополнения программного математического содержания. Так, учителя начальной школы с помощью педагогов основной школы постигали основы логики и комбинаторики, пытались, например, разобраться, что такое «Диаграмма Венна» и как организовать учебную деятельность своих подопечных должным образом. Дидактический шлейф многих тем и в начальной школе, и в 5–6 классах был крайне разнообразным: логические задачи, усложненные уравнения, тождественные преобразования, задачи «на смекалку» и т. д. Безусловно, учебник вызвал интерес педагогов и использовался крайне активно. Пришлось, правда, разбираться с принципом «мини-макса», как и с многими другими, что и было сделано с помощью А. Г. Петерсон и ее команды, проводящих огромную работу по разъяснению идей и новаций, а также их перспективы для школьного математического образования.

Учебники математики (5–6) А. Г. Ванцяна создавались как продолжение учебников математики для 1–4 классов системы Л. В. Занкова — ведущего дидакта отечественной педагогической школы, чьи принципы обучения являются основой развивающего обучения не только в нашей стране (Ванцян 1998; 2000). Однако практическая реализация положений системы Л. В. Занкова нередко вызывала споры в педагогическом сообществе относительно методической составляющей. Так, например, по поводу принципа обучения на высоком уровне трудности или принципа ведущей роли теоретических знаний мнения школьных педагогов диаметрально противоположны: от явно положительных, если речь идет о классах с углубленным изучением математики, до резко отрицательных, если учитель работает в так называемом обычном классе. В учебниках А. Г. Ванцяна предусматривалось изучение ряда тем, выходящих за рамки традиционного содержания 5–6 классов, среди кото-

рых были элементы комбинаторики и теории вероятности. Автор советовал использовать учебник не только в «занковских» классах, но и в классах углубленной направленности. Тем не менее в массовой школе учебник использовался по большей части как продолжение «занковской» линии из 1–4 классов.

Учебники математики для 5–6 классов в серии «МГУ — школе» были созданы по инициативе Московского университета имени М. В. Ломоносова: математика, 5 класс (Никольский и др. 1996a); математика, 6 класс (Никольский и др. 1996b). Авторы сделали акцент на работе с числами и действиями с ними, включив в название учебника термин «Арифметика». Одной из качественных характеристик данного пособия является регулярно встречающийся в заданиях вопрос «почему?»: он включает ребят в активную мыслительную деятельность, а использование нестандартных и старинных задач позволяет значительно расширить число изучаемых и способов рассуждений, и приемов вычислений. Ситуация с использованием в практике массовой школы — практически такая же, как и с учебниками А. Г. Ванцяна.

Несмотря на всевозможные интерпретации программного содержания вышеперечисленные учебники (как и некоторые другие) схожи в двух позициях: 1) ориентир на развитие мышления учеников 5–6 классов за счет расширения и дополнения имеющегося математического содержания; 2) логика и структура каждого из учебников практически не отличались от уже имеющихся учебников математики для 5–6 классов Н. Я. Виленкина.

Среди массива учебных пособий, наводнивших основную школу в начале XXI века, особо хочется выделить учебники математики для 5–6 классов, разработанные группой авторов — преподавателей Томского государственного педагогического университета под руководством серии «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ): математика, 5 класс (Гельфман и др. 2004a); математика, 6 класс (Гельфман и др. 2004b). По замыслу авторов, учебники могут способствовать интеллектуальному воспитанию учащихся с помощью специальным образом сконструированных учебных текстов с использованием сказочных персонажей и сюжетов сказок Т. Янсон «Шляпа волшебницы» (5 кл., ч. 1), А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (5 кл., ч. 2) и т. д. Каждый учебник состоял из двух разделов: теоретической части и практикума с разными типами заданий. Теоретическая часть предполагала активное вовлечение учащихся к самостоятельному

построению новых знаний через постоянное обращение к своим прошлым знаниям на основе наблюдения за интеллектуальным поведением персонажей при возникновении проблем и — как следствие — проявление собственной инициативы при их решении. Последовательность тем (структура математического содержания) заметно отличалась от традиционной: так, уже в 5 классе в части 1 изучались натуральные числа и десятичные дроби, а в части 2 — положительные и отрицательные числа. Казалось бы, вот оно, новое слово в обучении математике... Но учебник оказался не востребован массовой школой в силу разных причин, но об этом чуть позже.

Перечисляя учебники математики для 5–6 классов, нельзя не отметить УМК «Гармония» для 1–4 классов и его продолжение для основной школы: 5 класс (Истомина 1998) и 6 класс (Истомина 1999). Эволюция учебных заданий в контексте совершенствования учебной деятельности учащихся и «превращения» репродуктивной в продуктивную и сегодня представляется весьма востребованным компонентом профессиональной деятельности педагога. Сформулированная Н. Б. Истоминой концепция обучения математике в 1–6 классах (развитие мышления каждого ребенка в процессе освоения математического содержания) звучит актуально и современно; критериями же развития мышления явились приемы умственных действий (анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия и др.), многофункциональные по своей сути: их можно использовать для формулировки заданий, и они же являются средством совершенствования интеллектуального потенциала обучающихся. Отличие от всех других учебников математики — **развитие** ученика **в процессе освоения** той или иной темы, способа действия, понятия. Отметим, что и логика построения содержания в учебниках Н. Б. Истоминой отличалась от традиционного учебника: так, например, понятие «делители и кратные» в 5 классе были включены в главу I «Натуральные числа», что дало возможность ввести понятия НОД и НОК, а уже затем на множестве дробных положительных чисел выполнять все действия с дробями с разными знаменателями. Тем не менее, учебники Н. Б. Истоминой, как и пособия томских авторов, были крайне скромно представлены в массовой школе. Причины? К одной из них можно отнести консерватизм и определенные стереотипы учителей математики основной школы, к другой — проблемы в осуществлении преемственности между 1–4 и 5–6 классами, как содержательной, так и про-

цессуальной. Еще одна причина, на наш взгляд, в том, что начальная школа РФ была охвачена инновационными методическими идеями еще с 2000 года, когда был объявлен широкомасштабный всероссийский эксперимент по модернизации начального образования, и существующие шесть учебно-методических комплектов для 1–4 классов, среди которых и учебники математики, распространялись, продвигались по всем регионам страны. С основной школой дело обстояло несколько иначе, однако учителя могли пользоваться в учебном процессе любым из учебников математики, который им предлагали школьные библиотеки (нужно было определиться с выбором, заполнить бланк-заказ и далее — включаться в работу с выбранным учебником).

Таким образом, первое десятилетие XXI века знаменуется появлением и внедрением в практику более 10 УМК по математике для 5–6 классов.

Почему это стало возможным? Ответ на этот вопрос — не цель нашей работы, тем не менее такая ситуация во многом объясняется поступательным движением начальной школы, когда новые «другие» учебники диктовали качественно иные подходы к процессу обучения вообще, и математике в частности.

Более того, начиная с 90-х годов XX века в российском обществе постепенно менялись представления о целях школьного математического образования и путях их реализации. Шаг за шагом педагоги шли к осмыслению того, что трансформация целей влияет на все компоненты методической системы математического образования: перемены необходимы в формах, средствах, приемах и технологиях обучения. На наш взгляд, реформирование школьного образовательного процесса и появление новых учебников математики для 5–6 классов взаимосвязаны и взаимообусловлены. С другой стороны, расширение количества предлагаемых школе учебников не всегда говорит об их востребованности учителями-практиками. Более того, рынок школьной учебной и методической литературы оказался перенасыщен. Заметим, что это относится не только к учебникам математики (5–6).

Именно поэтому, на наш взгляд, довольно логично выглядит появление Федерального перечня учебников (ФПУ) (1992), регламентирующего включение учебников в школьный образовательный процесс. Как известно, первый ФПУ разрабатывался в 1992 году по инициативе академика РАО, профессора А. Г. Асмолова. «В отборе участвовали разные издательства,

которые предлагали учебники в соответствии со стандартами. Целью было создание программ, учитывающих специфику региона, национальной культуры и главное психолого-возрастные и индивидуальные особенности ребенка. У детей был огромный шанс стать людьми, которые сами принимают решения, критически мыслят и в этом меняющемся мире выигрывают. Это была система вариативного образования» (Чиркова 2023). В ФПУ до последнего времени, действительно, входили учебные издания и учебные методические комплекты, подготовленные разными авторскими коллективами и разработанные для разных общеобразовательных программ.

Отметим, что все учебники, включенные в ФПУ в разные годы, подвергались экспертизам, после которых авторы, отстаивая свое детище, принимались за переработку с учетом замечаний экспертов.

В дальнейшем ФПУ значительно эволюционировал, скажем так. На памяти декабрь 2016 года, когда некоторые учебники были исключены из перечня. Весной 2018 года впервые по инициативе Министерства просвещения была проведена дополнительная экспертиза. И грянули сокращения. В декабре 2018 года было принято решение сформировать базовую часть ФПУ на основе 863 наименований, получивших положительные заключения, подтверждающие их высокое качество и актуальность содержания. До этой даты в перечне было около 1370 учебников.

Наконец, 14 октября 2024 года в ходе всероссийского совещания «Актуальные вопросы государственной политики в сфере образования» министр просвещения РФ С. С. Кравцов говорил о результатах и достижениях в период 2020–2024 годов, сравнивая их в различных категориях в виде резюме относительно позиций *«было»* и *«стало»*. В категории «Учебники» *было*: высокая стоимость коммерческих учебников, 11 линеек учебников по отдельным предметам; *стало*: единые государственные учебники в соответствии с федеральными стандартами и программами, значительное снижение стоимости учебников. И далее: до 2030 года необходима разработка государственных учебников по всем обязательным предметам.

Итак, в планах Министерства просвещения единый учебник математики как для 1–4, так и для 5–6 классов. Однако заметим, что физико-математические школы и образовательные учреждения при ведущих технических и иных вузах по-прежнему существуют, сохранились в том или ином виде коррекционные школы и т. д. Полагаем, что в этой ситуации термин «единый» представляется достаточно условным.

И тем не менее, новый учебник математики (5–6) не за горами. Каким же он будет? Поразуемся...

Еще в XX веке речь шла о том, что «педагогическая наука имеет только два выхода в практику: либо через деятельность учителя (если он эту науку усвоил), либо через учебник (если он построен на ее основе). Мобильность учителя в освоении педагогической науки и претворении ее в практику минимальна: существует мнение, что для освоения новой методики преподавания учителю требуется от 5 до 7 лет работы! Следовательно, основной выход науки в практику — через учебник и методику его построения» (Беспалько 1988, 9). Полагаем, данная цитата не требует дополнительных комментариев, но она ведет к некоторым предположениям о концепции нового учебника математики (5–6). Безусловно, крайне важно учесть труды корифеев отечественной психологии и педагогики, которые отражены в теории развивающего обучения. Скажем проще: нельзя забывать про развитие мышления каждого ученика в ходе освоения программного содержания, в том числе и математического. Как же это развитие будет осуществляться? В каком виде (посредством каких учебных заданий) учебник математики будет предлагать обучающимся программное содержание, которое ему требуется освоить? Или как учебник поможет ученику включиться в продуктивную учебную деятельность для освоения этого содержания? Полагаем, что методы обучения «читаются» однозначно: вполне возможно включение учеников в продуктивную учебную деятельность, в рамках которой возникает потребность в постижении нового, а затем его «открытие» под руководством учителя или самостоятельно в рамках специальных дидактических условий, созданных серией учебных заданий частично-поискового характера, имеющих проблемный характер. Не будем углубляться в обсуждение не тождественности понятий «проблемное задание» и «проблемная ситуация». Теория проблемного обучения разработана в нашей стране в XX веке, но в практике школы создание проблемных ситуаций при обучении математике (да и не только) по-прежнему остается за методикой. Проблемное задание, адекватное современным требованиям, включает: 1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия; 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; 3) возможности учащегося в выполнении поставленного задания,

в анализе условий и открытии неизвестного (Матюшкин 1972). Реализация теории проблемного обучения средствами учебника математики для 5–6 классов, безусловно, явилась бы демонстрацией инновационных подходов в создании современного учебного пособия для школьников XXI века.

Вернемся к концепции «нового» учебника: скорее всего, предполагается ее широкомасштабное обсуждение всеми заинтересованными лицами и последующее принятие с учетом мнения учителей-практиков. Возможно, даже в рамках съезда учителей математики РФ — высшего собрания профессионалов для обсуждения вопросов общезначимого характера, каковым, несомненно, является единый учебник математики.

Безусловно, все другие вопросы меркнут на фоне приоритетности вышесказанного. Но еще одной проблемой, на наш взгляд, является «научная» составляющая учебных текстов в учебниках математики (5–6). И именно эта проблема должна быть качественно иначе решена в новом учебнике на новом уровне, если мы говорим о современном подходе к построению учебника математики. Представленная в действующих учебниках математики для 5–6 классов информация не способствует формированию у современных школьников умений анализировать и интерпретировать ее, чтобы затем применять в так называемых базовых (стандартных) и варьирующихся условиях. Проще говоря, дети не читают эти тексты... Конечно, все мы помним про ведущий принцип обучения — научность. И об усилении роли теории в контексте становления математической грамотности каждого ученика... Но как же быть с принципом доступности? Не будем лукавить: дети и в XX веке читали учебники с большой неохотой. Действия педагогов по включению школьников в чтение текста могли быть самыми различными: это и беседа по содержанию прочитанного с участием наиболее активных учеников, и организация групповой деятельности, и использование различных форм и приемов, среди которых особенно следует выделить так называемые приемы моделирования, выбора, сравнения, преобразования и т. д. Их использование напрямую зависит от методического мышления педагога и его готовности наполнить учебное задание из учебника математики вариативными способами его предъявления обучающимся, ведущими к продуктивной организации учебной деятельности. Ключ — в доступном изложении учебного материала, то есть либо учебник должен быть написан для ученика, либо учитель

будет заниматься так называемым методическим наполнением учебных заданий, задумываясь каждый раз, каким образом выстроить диалог с детьми, создать интригу, заинтересовать и т. д. Что же может обеспечивать доступность? На наш взгляд, тексты, написанные специально для ребенка, как, например, в учебнике-собеседнике (Шеврин и др. 1986), или учебные задания с персонажами-ровесниками учеников (диалоги, рассуждения и пояснения), которые выполняют различные функции: их можно использовать для овладения умением вести диалог, разъяснения способа решения, коррекции ответов (предъявлен один верный, один — неверный или оба — верные, но неполные, требующие дополнения) и т. д. В результате чтения, анализа и обсуждения диалогов персонажей, учащиеся не только усваивают предметные знания, но и приобретают опыт построения понятных для партнера высказываний, учитывающих, что партнер знает и видит, а что — нет, задавать вопросы, формулировать собственное мнение и позицию, контролировать действия партнера, использовать речь для регуляции своего действия, строить монологическую речь, владеть диалоговой формой речи (Истомина и др. 2017).

Бесспорно, идея нового современного учебника математики (5–6) крайне актуальна и отражает насущную потребность нашей школы, так как вызвана необходимостью совершенствования технологий организации учебной деятельности школьников.

Очевидно, систематическая работа учителя математики в 5–6 классах по целенаправленному формированию у каждого ученика комплекса предметных и метапредметных учебных действий возможна на основе учебника, который реализует инновационную методическую концепцию, предусматривающую создание развивающей среды именно средствами математики, чтобы, пользуясь известным высказыванием «учить не мыслям, а мыслить».

Разумеется, организация обучения математике в школе XXI века должна быть иной. Но нужно ли так спешить с созданием единого учебника математики для 5–6 классов и для других классов основной и средней школы? На наш взгляд, необходимо осмыслить полученный в первой четверти XXI опыт учителей начальной школы и математики 5–6 классов: зафиксировать и проанализировать достижения обучающихся по различным программным вопросам и проследить динамику из становления, понять причины, по которым детьми не усвоены те или иные вопросы курса математики. Поэлементный анализ ВПР по математике

учащихся 4–6 классов, уверены, может дать исчерпывающую информацию для размышления.

Полагаем, что только совместными усилиями педагогического сообщества можно определить возможные пути дальнейшего развития математического образования на всех ступенях нашей школы и выбрать из них оптимальные и обоснованные. Иными словами, предстоит «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились, в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радости и основательного успеха» (Коменский 1955, 218).

И в завершение: «При хорошем учебнике и благоразумной методе и посредственный преподаватель может быть хорошим, а без того и другого и лучший преподаватель... долго, а может быть, и никогда не выйдет на настоящую дорогу» (Ушинский 1952, 48).

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Благодарности

Автор выражает благодарность и признательность Ольге Алексеевне Панасенковой за внимательное прочтение и редакцию текста, замечательную критику и ценные замечания.

Acknowledgments

The author expresses gratitude to Olga Alekseevna Panasenkovna for an in-depth review and editing of the text, useful criticism and valuable comments.

Источники

- Ванцян, А. Г. (1998) *Математика: Экспериментальный учебник для 5 класса общеобразовательной школы*. Самара: Федоров, 216 с.
- Ванцян, А. Г. (2000) *Математика: Экспериментальный учебник для 6 класса общеобразовательной школы*. Самара: Федоров, 208 с.
- Виленкин, Н. Я., Жохов, В. И., Чесноков, А. С., Шварцбурд, С. И. (1996) *Математика. Учебник для учащихся 5 класса общеобразовательных учреждений*. М.: Русское слово, 358 с.
- Гельфман, Э. Г., Демидова, Л. Н., Лобаненко, Н. Б. и др. (2004а) *Математика. Учебник для учащихся 5 класса общеобразовательных учреждений. В 2 частях. Ч. 1*. М.: Просвещение, 240 с.
- Гельфман, Э. Г., Демидова, Л. Н., Лобаненко, Н. Б. и др. (2004б) *Математика. Учебник для учащихся 5 класса общеобразовательных учреждений. В 2 частях. Ч. 2*. М.: Просвещение, 240 с.
- Истомина, Н. Б. (1998) *Математика 5 класс. Учебник для общеобразовательных учебных учреждений*. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 240 с.
- Истомина, Н. Б. (1999) *Математика 6 класс. Учебник для общеобразовательных учебных учреждений*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 192 с.
- Никольский, С. М., Потапов, М. К., Решетников, Н. Н., Шевкин, А. В. (1996а) *Арифметика 5 класс. Учебник для общеобразовательных учебных заведений*. М.: Изд-во Учебно-научного центра довузовского образования МГУ, 304 с.
- Никольский, С. М., Потапов, М. К., Решетников, Н. Н., Шевкин, А. В. (1996б) *Арифметика 6 класс: Учебник для общеобразовательных учебных заведений*. М.: Изд-во Учебно-научного центра довузовского образования МГУ, 304 с.
- Нурк, Э. Р., Тельгмаа, А. Э. (1986а) *Математика: Учебник для 5 класса средней школы*. М.: Просвещение, 224 с.
- Нурк, Э. Р., Тельгмаа, А. Э. (1986б) *Математика: Учебник для 6 класса средней школы*. М.: Просвещение, 224 с.
- Петерсон, Л. Г., Дорофеев, Г. В. (1997) *Математика: 5 класс. Часть 1*. М.: Баласс, 176 с.
- Шеврин, А. Н., Гейн, А. Г., Коряков, И. О., Волков, М. В. (1986а) *Математика: Учебник-собеседник для 5 класса общеобразовательных учреждений*. М.: Просвещение, 368 с.
- Шеврин, А. Н., Гейн, А. Г., Коряков, И. О., Волков, М. В. (1986б) *Математика: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений*. М.: Просвещение, 288 с.

Литература

- Беспалько, В. П. (1988) *Теория учебника: Дидактический аспект*. М.: Педагогика, 160 с.
- Зуев, Д. Д. (2015) *Школьный учебник*. М.: Педагогика, 240 с.

- Истомина, Н. Б., Горина, О. П., Редько, З. Б., Тихонова, Н. Б. (2017) *Уроки математики: Методические рекомендации к учебнику математики для 5 класса общеобразовательных организаций (с примером рабочей программы)*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 284 с.
- Коменский, Я. А. (1955) *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика, 320 с.
- Матюшкин, А. М. (1972) *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. М.: Педагогика, 208 с.
- Редько, З. Б., Лаврова, Н. Н. (2023) Учебник математики для современного младшего школьника. *Начальная школа*, № 10, с. 39–43.
- Скаткин, М. Н. (1984) *Проблемы современной дидактики*. М.: Педагогика, 96 с.
- Ушинский, К. Д. (1952) *Собрание сочинений. Т. 11*. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 728 с.
- Чиркова, Л. (2023) «Это будут похороны вариативности». Как изменится школьная программа в 2023 году. Мел. [Электронный ресурс]. URL: <https://mel.fm/ucheba/shkola/3592460-eto-budut-pokhorony-variativnosti-kak-izmenitsya-shkolnaya-programma-v-2023-godu> (дата обращения 14.01.2025).
- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». (2021) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения 17.10.2024).

Sources

- Gel'fman, E. G., Demidova, L. N., Lobanenko, N. B. et al. (2004a) *Matematika. Uchebnik dlya uchashchikhsya 5 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij. V 2 chastyakh. Ch. 1* [Mathematics. Textbook for 5th grade students in general education institutions. In 2 parts. Pt. 1]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 240 p. (In Russian)
- Gel'fman, E. G., Demidova, L. N., Lobanenko, N. B. et al. (2004b) *Matematika. Uchebnik dlya uchashchikhsya 5 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij. V 2 chastyakh. Ch. 2* [Mathematics. Textbook for 5th grade students in general education institutions. In 2 parts. Pt. 2]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 240 p. (In Russian)
- Istomina, N. B. (1998) *Matematika 5 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh uchrezhdenij* [Mathematics 5th grade. Textbook for general educational institutions]. Moscow: LINKA PRESS Publ., 240 p. (In Russian)
- Istomina, N. B. (1999) *Matematika 6 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh uchrezhdenij* [Mathematics. 6th grade. Textbook for general educational institutions]. Smolensk: Assotsiatsiya XXI vek Publ., 192 p. (In Russian)
- Nikol'skij, S. M., Potapov, M. K., Reshetnikov, N. N., Shevkin, A. V. (1996a) *Arifmetika 5 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedenij* [Arithmetic 5th grade. Textbook for general educational institutions]. Moscow: Training and Research Centre for Pre-University Education of Moscow State University Publ., 304 p. (In Russian)
- Nikol'skij, S. M., Potapov, M. K., Reshetnikov, N. N., Shevkin, A. V. (1996b) *Arifmetika 6 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedenij* [Arithmetic 6th grade. Textbook for general educational institutions]. Moscow: Training and Research Centre for Pre-University Education of Moscow State University Publ., 304 p. (In Russian)
- Nurk, E. R., Tel'gmaa, A. E. (1986a) *Matematika: Uchebnik dlya 5 klassa srednej shkoly*. [Mathematics: A textbook for the 5th grade of secondary school]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 224 c. (In Russian)
- Nurk, E. R., Tel'gmaa, A. E. (1986b) *Matematika: Uchebnik dlya 6 klassa srednej shkoly*. [Mathematics: A textbook for the 6th grade of secondary school]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 224 p. (In Russian)
- Peterson, L. G., Dorofeev, G. V. (1997) *Matematika: 5 klass. Ch. 1* [Mathematics: 5th grade. Pt. 1]. Moscow: Balass Publ., 176 p. (In Russian)
- Shevrin, L. N., Gein, A. G., Koryakov, I. O., Volkov, M. V. (1986a) *Matematika: Uchebnik-sobesednik dlya 5 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij* [Mathematics: Textbook for 5th grade educational institutions] Moscow: Prosveshchenie Publ., 368 p. (In Russian)
- Shevrin, L. N., Gein, A. G., Koryakov, I. O., Volkov, M. V. (1986b) *Matematika: Uchebnik-sobesednik dlya 6 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij* [Mathematics: Textbook for 6th grade educational institutions] Moscow: Prosveshchenie Publ., 288 p. (In Russian)
- Vantsyan, A. G. (1998) *Matematika: Eksperimental'nyj uchebnik dlya 5 klassa obshcheobrazovatel'noj shkoly* [Mathematics: An experimental textbook for 5th grade secondary school]. Samara: Fedorov Publ., 216 p. (In Russian)
- Vantsyan, A. G. (2000) *Matematika: Eksperimental'nyj uchebnik dlya 6 klassa obshcheobrazovatel'noj shkoly* [Mathematics: An experimental textbook for 6th grade secondary school]. Samara: Fedorov Publ., 208 p. (In Russian)
- Vilenkin, N. Ya., Zhokhov, V. I., Chesnokov, A. S., Shvartsburd, S. I. (1996) *Matematika. Uchebnik dlya uchashchikhsya 5 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij* [Mathematics. Textbook for students of 5th grade general education institutions]. Moscow: Russkoe slovo Publ., 358 p. (In Russian)

References

- Bespal'ko, V. P. (1988) *Teoriya uchebnika: Didakticheskij aspekt [Textbook theory: A didactic aspect]*. Moscow: Pedagogika Publ., 160 p. (In Russian)
- Chirkova, L. (2023) “Eto budut pokhorony variativnosti”. Kak izmenitsya shkol'naya programma v 2023 godu [“This will be the funeral of variation”. How the school curriculum will change in 2023]. *Mel.* [Online]. Available at: <https://mel.fm/ucheba/shkola/3592460-eto-budut-pokhorony-variativnosti-kak-izmenitsya-shkolnaya-programma-v-2023-godu> (accessed 14.01.2025). (In Russian)
- Istomina, N. B., Gorina, O. P., Redko, Z. B., Tikhonova, N. B. (2017) *Uroki matematiki: Metodicheskie rekomendatsii k uchebniku matematiki dlya 5 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsij (s primerom rabochej programmy) [Mathematics lessons: Methodological recommendations for a mathematics textbook for 5th grade in general education organizations (with an example of a work program)]*. Smolensk: Assotsiatsiya XXI vek Publ., 292 p. (In Russian)
- Komenskij, Ya. A. (1955) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works]*. Moscow: Pedagogika Publ., 320 p. (In Russian)
- Matyushkin, A. M. (1977) *Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii [Problematic situations in thinking and learning]*. Moscow: Pedagogika Publ., 208 p. (In Russian)
- Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 goda. No. 287 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya” [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 “On approval of the federal state educational standard of basic general education”]. (2021) [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed 17.10.2024) (In Russian)
- Redko, Z. B., Lavrova, N. N. (2023) Uchebnik matematiki dlya sovremennogo mladshego shkol'nika [Textbook of mathematics for a modern primary school student]. *Nachal'naya shkola — Elementary School*, no. 10, pp. 39–43. (In Russian)
- Skatkin, M. N. (1984) *Problemy sovremennoj didaktiki [Problems of modern didactics]*. Moscow: Pedagogika Publ., 96 p. (In Russian)
- Ushinskij, K. D. (1952) *Sobranie sochinenij. T. 11 [Collected works Vol. 11]*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 728 p. (In Russian)
- Zuev, D. D. (2015) *Shkol'nyj uchebnik [School textbook]*. Moscow: Pedagogika Publ., 240 p. (In Russian)

Сведения об авторе

РЕДЬКО Зоя Борисовна — Zoya B. Redko

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

SPIN-код: 9535-1989, ORCID: 0009-0007-7839-4336, e-mail: zb.redko@mpgu.su

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики в начальной школе Института детства.



Check for updates

Методология, теория и практика
образования

УДК 372.851 + 37.025.7 + 37.047

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-351-360>

Прогностические задачи и возможности их использования в факультативном курсе занятий по математике

В. Н. Синькевич ✉

Аннотация. Обосновывается актуальность формирования прогностических умений у обучающихся при изучении математики. Раскрываются возможности формирования прогностических умений у учащихся в процессе решения практико- и профессионально ориентированных межпредметных и проектно-исследовательских задач по математике. Выделяются типы прогностических задач, показатели сформированности прогностических умений. Рассматриваются особенности теоретической и практической подготовки по программе факультативного курса «Межпредметные грани математики», общий охват факультативными занятиями в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь. Раскрывается содержание принципов построения содержания факультатива (принципов компетентностной целостности, перспективной преемственности, прогностичности, профильной и уровневой дифференцирующей способности, разнообразия, учета возрастных особенностей и возможностей учащихся, целеполагания, диагностичности педагогического воздействия, непрерывности, пролонгированной профориентации, межпредметности, проектного характера обучения, практико-ориентированности). Эффективность достижения ожидаемых результатов определяется дополнением профильно ориентированного содержания факультатива «Межпредметные грани математики», прогностическими задачами, усиливающими проекционную связь предметного содержания с различными профильными направлениями и областями профессиональной деятельности. Организация образовательного процесса с акцентом на расширение возможностей для прогнозирования обучающимися индивидуальной профильно и профессионально ориентированной образовательной траектории будет способствовать устойчивому развитию и повышению качества образования.

Ключевые слова: математика, прогностические умения, качества мышления, прогностические задачи, межпредметные задачи, проектно-исследовательские задачи, факультативный курс

Tasks facilitating career choice and their use in an elective course in mathematics

V. N. Sinkevich ✉

Abstract. The article substantiates the relevance of developing career-choice skills in students in the process of studying mathematics. It explores how career-choice skills can be developed by students through solving practical and career-oriented interdisciplinary and project-based research problems in mathematics. The types of tasks facilitating career choice are identified, as are the indicators of the development of career-choice skills. The article examines the features of theoretical and practical training in the elective course Interdisciplinary Facets of Mathematics and investigates how many students take part in the course in secondary general education schools in Belarus. The article describes the principles of constructing the content of the elective course: competence integrity, prospective progression, predictability, differentiation based on specialization tracks, level-based differentiation, diversity of content, taking into account the age and capabilities of students, goal setting, assessment of learning outcomes, continuity, prolonged career guidance, interdisciplinarity, project-based learning, and practical orientation. The effectiveness of achieving the expected results is determined by supplementing the standard content of the elective course Interdisciplinary Facets of Mathematics with tasks facilitating career choice that enhance the projective connection of the material with various specialization tracks and professional areas. The organization of the learning process with

an emphasis on expanding the students' ability to choose their individual learning specialization and career-oriented learning trajectory will contribute to sustainable development and improve the quality of education.

Keywords: mathematics, career-choice skills, thinking qualities, tasks facilitating career choice, interdisciplinary tasks, project-based research problems, elective course

Повышение качества математической подготовки обучающихся на современном этапе невозможно без формирования у них полноценных как предметных, так и общеучебных (метапредметных) умений. Среди последних особенно важное значение приобретают прогностические умения, то есть умения принимать решения и прогнозировать их последствия в связи с конкретным предметным содержанием, предметной деятельностью. Однако формирование таких умений остается недостаточно изученным.

В данной статье рассматриваются прогностические умения (качества мышления, соответствующие прогностической способности), необходимые обучающимся при нахождении способов выполнения практико-, предметно и профессионально ориентированных ситуационных заданий с межпредметным содержанием и проектно-исследовательских задач при изучении математики. В различных аспектах проблема обучения умениям решать задачи такой направленности исследуется в работах А. И. Азевич, Е. В. Величко, И. И. Зубова, Ю. М. Колягина, М. В. Крутихина, В. А. Петрова, В. В. Пикан, Е. А. Старовойтова, Н. А. Терешина, А. Н. Тихонова, Ю. Ф. Фоминых, И. М. Шапиро, Е. Н. Эренграут и др. Но в них в недостаточной степени освещены вопросы формирования прогностических умений (способностей) у обучающихся.

Педагогические аспекты прогностической деятельности при обучении математике достаточно изучены применительно к классу задач на доказательство в курсе алгебры (Артемова 1994) при решении учебно-профессиональных задач по математике (Соколова 2004), при составлении и решении математических контекстных задач, предметно-профессиональных задач, разрешение предметных, межпредметных заданий и ситуаций, связанных с профессиональной, в том числе прогностической деятельностью будущих специалистов (Растопчина 2019).

Однако возможности формирования прогностических умений у учащихся в процессе решения практико-ориентированных межпредметных и проектно-исследовательских задач по математике для повышения качества обучения оставались до конца не выявленными. Данная статья в общем плане направлена на восполнение этого пробела.

Непосредственно в самих математических задачах потенциально заложены такие ориентиры (и отношения между ними), соотнесение которых с целью учебной деятельности позволяет учащимся спрогнозировать способ ее достижения, то есть они могут выполнять прогностическую функцию.

Проблеме прогнозирования в психолого-педагогической литературе уделяется значительное внимание. Исследователями были рассмотрены вопросы:

1. социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи (Зеер 2014), психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе (Зеер, Попова 2015);
2. профессиональный выбор как решение прогностической задачи (Регуш, Ермилова 2017), профессиональное самоопределение старшеклассников (Касьянова и др. 2018);
3. формирование способностей (специальных компетенций) обучающихся (Печников и др. 2018);
4. прогнозирование будущего профессионального образования (Зинченко и др. 2020), прогнозирование профессионального будущего (Зеер и др. 2021), прогнозирование индивидуальных профессионально ориентированных траекторий развития личности (Зеер, Степанова 2023), сценарии прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи (Третьякова 2024).

Прогностические умения были изучены многими исследователями, которые определяют их следующим образом:

- умение предвидеть и научно исследовать развитие процессов, а также разработка следствий прогнозов при решении профессиональных задач (Соколова 2004);
- умение осуществлять прогнозирование на этапе поиска способа решения нестандартной математической задачи (Артемова 1994).

Состав прогностических умений современного специалиста, в исследовании Н. Ф. Соколовой раскрывается следующим образом:

- общие умения прогнозировать, включая: постановку целей, составление плана, построение базовой поисковой модели,

выдвижение гипотез, сбор информации, экстраполяцию, проведение мысленного эксперимента с учетом знаний профессиональной области;

- умения прогнозировать развитие, определяемые качествами мышления, владением предметными знаниями и умениями, целостной системой знаний, стремлением к познавательной деятельности, которые позволяют рассматривать процессы и явления как целостную систему профессиональной области;
- умения прогнозировать результаты решения профессиональных задач, обеспечивающие способность интерпретировать полученные результаты, разрабатывать следствия прогноза, вырабатывать рекомендации для целеполагания, планирования, составления программ и проектов деятельности (Соколова 2004).

Однако полный состав и методика формирования прогностических умений у учащихся при решении практико-ориентированных межпредметных и проектно-исследовательских задач не выделялись для специального изучения; в условиях школьного обучения математике они целенаправленно не формируются.

Проблема значимости формирования прогностических умений, несмотря на имеющиеся научные исследования и накопленный практический материал, по-прежнему остается актуальной. Это объясняется тем, что исторически и социально обусловленная деятельность человека находится в постоянном движении, изменении, развитии, содержит достаточно большое количество прогностических мыслительных задач. От уровня развития мыслительной функции прогнозирования во многом зависит результативность их решения.

С позиции решения задачи по формированию прогностических умений у будущих специалистов современная школа должна развивать способность у учащихся предвидеть возможные последствия выбора и принимаемого решения, прогнозировать их последствия, делать обоснованные выводы.

Соответственно обозначается необходимость такой организации образовательного процесса, при которой обучающиеся ориентировались бы на построение профильно и профессионально ориентированной индивидуальной траектории развития в контексте прогностического видения собственного профессионального будущего (Зеер, Степанова 2023; Зеер и др. 2021; Третьякова 2024).

Достижение такого результата возможно при выполнении комплекса практико-, предметно-

и профессионально ориентированных ситуационных заданий с межпредметным содержанием и проектно-исследовательских задач при изучении математики.

В настоящей статье при определении показателей развития прогностических умений автор опирается на исследование Л. А. Регуш, согласно которому факторами, детерминирующими развитие прогностической способности, являются такие качества мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность (Регуш 2003).

Так как умения обучающихся формируются и проявляются в учебной деятельности (ведущей деятельности для школьного возраста), то в настоящей статье автор опирается также и на концепцию учебной деятельности В. В. Давыдова, А. К. Марковой и др. Согласно данной концепции действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) всякой деятельности характерны и для учебной деятельности, без них невозможно оценить ее эффективность.

В работе О. Б. Епишевой дана характеристика уровням сформированности действий прогностической оценки:

- неадекватная прогностическая оценка — это оценка собственных возможностей перед решением новой задачи с точки зрения ее внешних признаков, а не структуры и возможности изменения известных способов действия для решения новой задачи;
- потенциально-адекватная прогностическая оценка подразумевает оценку с помощью извне своих возможностей в решении новой задачи, анализ и учет возможных изменений известных способов действия;
- актуально-адекватная прогностическая оценка предполагает самостоятельную оценку собственных возможностей в решении новой задачи с учетом возможных изменений известных способов, осознанием их специфики, вариаций и границ применения (Епишева 2003).

В психолого-педагогической литературе прогнозирование рассматривается в различных аспектах. Основные положения, являющиеся исходными в методике формирования прогностических умений при изучении математики, сформулированы М. А. Артемовой следующим образом:

- прогнозирование и деятельность осуществляются в единстве — формирование прогностических умений учащихся осуществляется через специальную организацию их учебно-предметной деятельности;

- успешность прогнозирования проявляется при реконструкции и преобразовании объектов, относительно которых осуществляется прогнозирование. Из этого вытекает необходимость ставить учащихся в такие условия, в которых они реконструировали бы данные объекты, выдвигали и проверяли свои гипотезы;
- прогностическая деятельность предполагает решение прогностических задач. Значит, такие задачи необходимо выделять для специального изучения и разрабатывать методику формирования у учащихся умения решать такого рода задачи (Артемова 1994).

Прогностические задачи, согласно Л. А. Ретуш, имеют своим требованием построение прогноза, то есть моделирование перспективы предстоящей деятельности, построение и верификация гипотез, сопоставление альтернатив в процессе выбора, установление тенденций и закономерностей в развитии объектов, явлений, процессов, перспективное планирование, оценка вероятности. Критерием отбора таких задач можно рассматривать актуализацию в ходе решения качеств мышления, составляющих способности прогнозирования (Ретуш 2003).

Прогностические задачи — это задачи интеллектуального плана, они являются подзадачами данных математических задач, их формулировка часто скрыта в формулировке математических задач, в них дается лишь цель задачи, ее условие учащиеся должны составить сами, выделив те его особенности, которые необходимы и достаточны для построения гипотезы о способе деятельности (Артемова 1994).

Для целей формирования и диагностики сформированности прогностических умений при решении межпредметных и проектно-исследовательских задач по математике была разработана шкала измерений, включающая следующие показатели:

1. умение анализировать условия задач, абстрагироваться от несущественного, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, математически интерпретировать полученные результаты (показатели глубины мышления);
2. умение устанавливать всевозможные горизонтальные (межпредметные) связи математики с другими предметными областями, моделировать условия учебных задач в различных контекстах, учитывать принципы составления условий межпред-

метных задач, анализировать условия задач и осуществлять перенос выделенных при этом единиц информации для формулирования новых, видоизменять задачи путем варьирования их условий (показатели аналитичности мышления);

3. умение осознанно делать выбор и принимать решения в несложных учебных задачах (ситуациях сравнения ряда альтернатив по известному критерию), аргументировать сделанный выбор, адекватно оценивать свои возможности при выборе (показатели осознанности мышления);
4. умение формулировать и оценивать различные варианты решения задач, разрабатывать их многолинейно, строить альтернативные гипотезы, перестраивать выдвинутую гипотезу в ходе ее реализации, изменять направления поиска решения, находить новый или более рациональный способ решения задачи (показатели гибкости мышления);
5. умение осуществлять перспективное планирование хода решения задач и прогнозировать их результаты, выстраивать учебную работу по определенному плану: анализ условия задачи, поиск общего подхода к решению, планирование способа деятельности по решению, прикидка правильности решения, решение и проверка правильности решения (показатели перспективности мышления);
6. умение рассуждать в процессе математического моделирования ситуации, приводить доказательства, выстраивать логические цепочки, обосновать примерами, аргументировать свою точку зрения (показатели доказательности мышления).

Применительно и на базе содержания факультативного курса занятий «Межпредметные грани математики» запроектирован комплекс прогностических задач для формирования и диагностики сформированности предметных и метапредметных компетенций, соответствующих способности прогнозирования. Комплекс заданий обладает свойством общности, выражающимся в возможности построения аналогичной системы упражнений для изучения другого учебно-предметного материала; свойством полноты, которое охватывает все основные виды прогностических задач, решение которых направлено на развитие качеств мышления, соответствующих прогностической способности.

Данный комплекс включает следующие типы прогностических (межпредметных, проектно-исследовательских) задач:

1. задания-ситуации углубленного анализа, требующие умений анализировать, абстрагироваться от несущественного, дифференцировать различную степень существенности данных, вычленять математические отношения;
2. задания-ситуации развернутого анализа, которые предполагают оперирование информацией, относящейся к разным сторонам знания при формулировании условий учебных задач в различных контекстах;
3. задания-ситуации выбора. Ситуации выбора играют большую роль в самоопределении личности, поскольку выбор позволяет охватить широкий спектр потенциальных возможностей учащегося, включая знания, умения, способности, интересы и ценностные ориентации. Применение данных ситуаций при соблюдении общих методологических требований положительно сказывается на учебной успешности и на личностном развитии учащихся. Ситуации выбора ставят обучающегося в позицию субъекта образовательного процесса, способствуют самоорганизации в учебной деятельности;
4. задания-ситуации на преобразование (в заданиях данного типа представлены ситуации, где нужно формулировать и оценивать различные варианты решения задач, пересматривать свои стереотипы, шаблоны мышления, находить новый подход к решению);
5. задания-ситуации предположения. Сложные задания на перспективное планирование, в которых нужно не только высказать предположение, но и развить различную логику гипотетических суждений при выдвижении всех возможных гипотез;
6. задания-ситуации доказательства (опровержения). Здесь необходимо доказать математические рассуждения или опровергнуть несостоятельность какого-либо утверждения, способа решения, предполагающие развитие навыков анализа, интерпретации, обоснования, доказательства, аргументирования.

Выделенные типы заданий ориентированы на достижение общей цели: формирование и диагностику прогностической способности у учащихся; они подобраны в соответствии с составом прогностических умений и общими исходными положениями и принципами построения содержания факультатива «Межпредметные грани математики».

Прогностические задачи всех типов применяются в качестве дидактических как на II, так и на III ступени общего среднего образования. Для целей диагностики в VIII–IX классах ис-

пользуются задания только первых двух типов. Это связано с возрастными особенностями развития качеств мышления, соответствующих прогностической способности, которые были раскрыты в исследовании (Регуш 2003).

Общая характеристика учебной программы факультативных занятий «Межпредметные грани математики»

Математика как фундаментальная научная область, наука, предоставляющая универсальный метод для познания окружающего мира и его закономерностей (Перминов и др. 2019), (Тестов, Перминов 2021) дает большие возможности для профилизации и индивидуализации учебной деятельности (Синькевич 2024).

В настоящее время разработана и применяется учебная программа факультативных занятий «Межпредметные грани математики» по учебному предмету «Математика» для обучающихся VIII–XI классов учреждений образования Республики Беларусь, реализующих образовательные программы общего среднего образования (Канашевич, Синькевич 2022).

Реализация концепции факультатива «Межпредметные грани математики» предполагает развитие у учащихся умения применять математические знания при решении широкого диапазона учебных задач, приближенных к реальным ситуациям, в различных сферах профессиональной деятельности, при изучении других учебных предметов, и на этой основе обеспечение готовности к осознанному выбору профиля обучения и будущей профессии.

Программа факультатива имеет свою специфику. Теоретическая подготовка предполагает знакомство со спектром приложений математики в различных областях науки и профессиональной деятельности.

Практическая подготовка связана с решением разного рода ситуационных учебных задач (практико-ориентированных, исследовательских, предметно и профессионально ориентированных) с межпредметным содержанием; обучением приемам анализа структуры и содержания межпредметной задачи; выполнением индивидуальных и групповых образовательных проектов (Синькевич 2024).

Основной идеей реализации программы рассматриваемого курса является обеспечение возможностей для прогнозирования индивидуальной профильно и профессионально ориентированной траектории личностного развития учащегося.

На каждом этапе изучения факультативного курса с VIII по XI класс обеспечивается относительная завершенность обучения, а также его преемственность посредством:

- соответствия программы факультатива основному содержанию учебных программ по предметам;
- установления внутри- и межпредметных связей в содержании учебного материала, системности при его изложении;
- характера выполняемых учащимися заданий, их практической, предметной, исследовательской и профессиональной ориентированности, обеспечивающих сопряженность, последовательность в освоении различных видов деятельности (учебно-предметной, учебно-исследовательской и учебно-профессиональной);
- взаимосвязи и согласованности применяемых форм, методов и средств организации процесса обучения и контроля;
- согласованности требований к результатам учебной и внеучебной деятельности обучающихся;
- обеспечения готовности к осознанному выбору профиля, построению индивидуальной образовательной траектории;
- опоры на достигнутый уровень развития обучающихся и осуществляемого на этой основе прогноза (что, в конечном итоге, определяет логику процесса обучения, обеспечивает ему необходимую последовательность, а значит, и преемственность).

Практическая, исследовательская, предметная и профессиональная составляющие факультативного курса «Межпредметные грани математики» проявляются в направленности содержания как на конкретные профили, области знания и профессиональную деятельность людей, так и на формирование у учащихся прогностических способностей.

Тем самым обеспечивается преемственность как в предметно-содержательном, так и психологическом плане.

Вариативность содержания учебной программы факультатива обеспечивается за счет:

- организации допрофильных групп и деления учащихся на подгруппы по предметным и предпрофессиональным интересам при выполнении групповых проектов;
- разнообразия тематики образовательных проектов и возможности выбора тем, актуальных для обучающихся;
- углубленного изучения отдельных предметных областей, которые выбраны обу-

чающимися в процессе деятельности по выполнению индивидуальных проектов;

- расширения содержания учебной программы благодаря введению дополнительных тем для самостоятельного изучения, которые интересны учащимся.

Большое внимание в данном курсе уделяется формированию у учащихся опыта решения задач; сотрудничества с учителем и одноклассниками при выполнении проектов; развитию качеств мышления, соответствующих прогностической способности: глубины, аналитичности, гибкости, доказательности, осознанности, перспективности (Регуш 2003).

Освоение рассматриваемого факультативного курса ставит своей целью воспроизводство достижений человеческого общества в учебно-проектной деятельности, формирует готовность учащихся к прогнозированию траектории индивидуально-личностного развития в профильном направлении. Содержание факультативного курса предполагает не столько усвоение учащимися определенного количества дополнительного математического содержания, сколько овладение базовой ориентационной схемой в полном и обобщенном виде, необходимой для самостоятельной проектно-исследовательской деятельности с акцентом на интересующую область. Поэтому в рассматриваемой учебной программе профили строятся на научно-технологической основе, где задачный материал курса является средством введения в проектную практику.

Методологические посылки и принципы построения содержания факультатива

При построении содержания факультатива учитывались национальные традиции обучения:

- систематический характер изложения учебного материала;
- рассмотрение задач как главного средства обучения;
- формирование навыков обоснования и вычислений (Концепция учебного предмета «Математика»).

Содержание факультатива исходит из представлений о математике как фундаментальном учебном предмете, обеспечивающем качественное изучение иных областей знания; трактует математику как область знания, определяющую перспективные направления развития науки и технологий; включает обязательный минимум учебной информации, предназначенной для формирования у учащихся ориентировочной

основы проектно-исследовательской деятельности в полном и обобщенном виде; предусматривает условия для выбора и реализации индивидуальных профильно ориентированных образовательных траекторий.

Разработка содержания факультативных занятий основывается на ведущих принципах STEM-подхода: проектной формы организации обучения, практического характера учебных задач, межпредметного характера обучения (Методические рекомендации... 2024).

При отборе и структурировании содержания курса факультативных занятий помимо общих принципов (единства содержательной, процессуальной сторон обучения на разных этапах, научности, практической направленности, доступности, оптимизации, дифференциации и интеграции, гуманизации и преемственности обучения, наглядности, сознательности и активности учащегося, прочности знаний) были учтены следующие частнометодические принципы:

- компетентностная целостность — обеспечение представленности в диагностических заданиях базовых компетенций по основным профильным направлениям;
- перспективная преемственность, которая подразумевает поэтапное применение учебных материалов, углубление (по мере необходимости) диагностических этапов в причинно-следственном анализе результатов диагностирования, ориентацию периодичности диагностирования на циклы учебно-воспитательного процесса и критические точки развития личности обучающихся, последовательность в передаче полученной информации о ходе процесса профилизации;
- прогностичность, согласно которой диагностические задания нацелены на перспективную (обращенную в будущее) оценку успешности профильного выбора, то есть такую оценку, которая фиксирует изменение уровня учебной успешности, и делает заключение на его перспективу для принятия необходимых эффективных управленческих решений;
- профильная и уровневая дифференцирующая способность диагностических материалов, позволяющая выявлять сходства и различия в образовательных потребностях учащихся, дифференцировать испытуемых с учетом их интересов, уровня подготовки, а также количественно сравнивать учебную успешность обучающегося по различным профильным направлениям;

- разнообразие, согласно которому диагностические задания запроектированы разнообразными по своему предметному содержанию;
- учет возрастных особенностей и возможностей учащихся: контексты заданий для диагностики ориентированы на возраст и интересы обучающихся;
- целеполагание, подразумевающее выработку и достижение каждым обучающимся как субъектом своей учебной деятельности целей, следующих из профильного самоопределения;
- диагностичность педагогического воздействия, предполагающая использование прогностной диагностики учебной успешности, с целью повышения степени удовлетворенности собственной учебной деятельностью;
- непрерывность — обеспечение систематического контроля, отслеживания, коррекции готовности учащихся к продолжению образования по выбранному профилю;
- пролонгированная профориентация — реализация системной и многоступенчатой профильной и профориентационной работы в расчете на долгосрочную перспективу индивидуально-личностного развития учащихся;
- межпредметность — установление внутри- и межпредметных связей;
- проектный характер обучения — усиление практической направленности обучения математике с увеличением роли и значения моделирования;
- практическая ориентированность, где контекст заданий раскрывает многообразие применения предметных знаний и обеспечиваются подлинные условия для использования предметных знаний в повседневной жизни, профессиональной деятельности и при изучении учебных предметов (Синькевич, Канашевич 2024).

Заключение

Рассматриваемый факультатив организуется в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь с 2022/23 учебного года по настоящее время.

Факультативные занятия в течение ряда последних лет успешно проводятся в следующих учреждениях образования: ГУО «Средняя школа № 139 г. Минска имени А. В. Ладутько», ГУО «Средняя школа № 1 г. Гомеля», ГУО «Гомельский

городской лицей № 1», ГУО «Каменская средняя школа Кормянского района», ГУО «Средняя школа № 5 г. Могилева», ГУО «Средняя школа № 2 пгт. Хотимска», ГУО «Техтинская средняя школа Бельничского района», ГУО «Средняя школа № 16 г. Орши», ГУО «Гимназия № 41 г. Минска имени В. Х. Серебряного» и др.

Проведение занятий позволило целенаправленно и последовательно формировать у обучающихся готовность к профильному и профессиональному самоопределению непосредственно в рамках самого процесса обучения, в учебной деятельности, что подтверждается результатами исследования (Синькевич, Канашевич 2024).

Эффективность достижения ожидаемых результатов определяется дополнением профильно ориентированного содержания факультатива «Межпредметные грани математики» прогностическими задачами, усиливающими проекционную связь предметного содержания с различными профильными направлениями

и областями профессиональной деятельности. Организация образовательного процесса с акцентом на расширение возможностей для прогнозирования обучающимися индивидуальной профессионально ориентированной образовательной траектории будет способствовать устойчивому развитию и повышению качества образования.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Литература

- Артемова, М. А. (1994) *Формирование прогностического умения учащихся при изучении алгебры и начал анализа в средней школе. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 19 с.
- Епишева, О. Б. (2003) *Технология обучения математике на основе деятельного подхода*. М.: Просвещение, 223 с.
- Зеер, Э. Ф. (2014) Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему. *Образование и наука*, № 8, с. 33–48. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-8-33-48>
- Зеер, Э. Ф., Попова, О. С. (2015) Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе. *Образование и наука*, т. 1, № 4, с. 88–99. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-4-88-99>
- Зеер, Э. Ф., Степанова, Л. Н. (2023) Акмеологическая технология прогнозирования индивидуальных профессионально ориентированных траекторий развития личности студентов. *Образование и наука*, т. 25, № 6, с. 69–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-6-69-99>
- Зеер, Э. Ф., Церковникова, Н. Г., Третьякова, В. С. (2021) Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего. *Образование и наука*, т. 23, № 6, с. 153–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184>
- Зинченко, Ю. П., Дорожкин, Е. М., Зеер, Э. Ф. (2020) Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития. *Образование и наука*, т. 22, № 3, с. 11–35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11-35>
- Канашевич, Т. Н., Синькевич, В. Н. (2022) Учебная программа факультативных занятий «Межпредметные грани математики» по учебному предмету «Математика» для VIII–XI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования. Постановление Минобразования Республики Беларусь, 18 июля 2022 г., № 192. *Национальный образовательный портал*. [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshcheye-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/matematika.html> (дата обращения 27.12.2024).
- Касьянова, Т. И., Мальцев, А. В., Шкурин, Д. В. (2018) Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема. *Образование и наука*, т. 20, № 7, с. 168–187. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-168-187>
- Методические рекомендации по организации и проведению факультативных занятий в STEM-центрах учреждений общего среднего образования. (2024) *Национальный образовательный портал*. [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/be/pedagogam/natsionalnoe-issledovanie-kachestva-obrazovaniya-niko.html?view=category&id=773> (дата обращения 27.12.2024).

- Перминов, Е. А., Гаджиев, Д. Д., Абдуразаков, М. М. (2019) Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху. *Образование и наука*, т. 21, № 5, с. 86–111. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-87-112>
- Печников, А. Н., Прензов, А. В., Машошина, А. А. (2018) Об особенностях процессов формирования способностей (специальных компетенций). *Образование и наука*, т. 20, № 1, с. 9–53. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-9-53>
- Распопчина, О. М. (2019) *Контекстный подход к формированию прогностической компетенции при обучении высшей математике студентов естественнонаучного направления. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. М., Московский педагогический университет, 217 с.
- Регуш, Л. А. (2003) *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего*. СПб.: Речь, 352 с.
- Регуш, Л. А., Ермилова, Е. Е. (2017) Профессиональный выбор выпускников бакалавриата как решение прогностической задачи. *Образование и наука*, т. 19, № 8, с. 75–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-75-89>
- Синькевич, В. Н. (2024) Профориентационная направленность учебной программы факультативных занятий «Межпредметные грани математики». В кн.: *Профнавигация молодежи: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции*. Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, с. 139–143.
- Синькевич, В. Н., Канашевич, Т. Н. (2024) Оценка уровнево-дифференцирующей способности диагностического инструментария для прогнозирования учебной успешности обучающихся. В кн.: В. В. Рубцов, М. Г. Сорокова, Н. П. Радчикова (ред.). *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сборник статей V международной научно-практической конференции*. М.: Изд-во МГППУ, с. 554–567.
- Соколова, Н. Ф. (2004) *Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. М., Волгоградский государственный педагогический университет, 277 с.
- Тестов, В. А., Перминов, Е. А. (2021) Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования. *Образование и наука*, т. 23, № 3, с. 11–34. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-11-34>
- Третьякова, В. С. (2024) Сценарии прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи. *Образование и наука*, т. 26, № 1, с. 54–81. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-54-81>

References

- Artemova, M. A. (1994) *Formirovanie prognosticheskogo umeniya uchashchikhsya pri izuchenii algebrы i nachal analiza v srednej shkole [Formation of students' predictive skill when studying algebra and beginnings of analysis at secondary school]. Extended abstract of the PhD dissertation (Pedagogy)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 19 p. (In Russian)
- Episheva, O. B. (2003) *Tekhnologiya obucheniya matematike na osnove deyatel'nogo podkhoda [Technology of teaching mathematics on the basis of the activity approach]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russian)
- Kanashevich, T. N., Sinkevich, V. N. (2022) Uchebnaya programma fakul'tativnykh zanyatiy "Mezhpredmetnye grani matematiki" po uchebnomu predmetu "Matematika" dlya VIII–XI klassov uchrezhdeniy obrazovaniya, realizuyushchikh obrazovatel'nye programmy obshchego srednego obrazovaniya. Postanovlenie Minobrazovaniya Respubliki Belarus, 18 iyulya 2022 goda, No 192 [Curriculum of elective classes 'Interdisciplinary facets of mathematics' on the subject 'Mathematics' for VIII–XI classes of educational institutions implementing educational programmes of general secondary education. Resolution of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, 18 July 2022, No. 192] *Natsional'nyy obrazovatel'nyy portal [National Educational Internet Portal]*. [Online]. Available at: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyy-protsess-2023-2024-uchebnyy-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/matematika.html> (accessed 27.12.2024). (In Russian)
- Kasyanova, T. I., Maltsev, A. V., Shkurin, D. V. (2018) Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov kak obshchestvennaya problema [High school students' professional self-determination as a social problem]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 20, no. 7, pp. 168–187. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-168-187> (In Russian)
- Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu fakul'tativnykh zanyatiy v STEM-tsentrakh uchrezhdeniy obshchego srednego obrazovaniya [Methodological Recommendations on Organising and Conducting Elective Classes in STEM-Centres of General Secondary Education Institutions]. (2024) *Natsional'nyy obrazovatel'nyy portal [National Educational Internet Portal]*. [Online]. Available at: <https://adu.by/be/pedagogam/natsionalnoe-issledovanie-kachestva-obrazovaniya-niko.html?view=category&id=773> (accessed 27.12.2024). (In Russian)
- Pechnikov, A. N., Prenzov, A. V., Mashoshina, A. A. (2018) Ob osobennostyakh protsessov formirovaniya sposobnostej (spetsial'nykh kompetentsij) [The features of processes of skills (special competencies)]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 20, no. 1, pp. 9–53. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-9-53> (In Russian)
- Perminov, E. A., Gadjeiev, D. D., Abdurazakov, M. M. (2019) Ob aktual'nosti fundamentalizatsii matematicheskoy podgotovki studentov pedagogicheskikh napravleniy v tsifrovuyu epokhu [About relevance of fundamentalisation of mathematical training of students of the pedagogical directions during the digital era]. *Obrazovanie i nauka —*

- The Education and Science Journal*, vol. 21, no. 5, pp. 86–111. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-87-112> (In Russian)
- Rastopchina, O. M. (2019) *Kontekstnyy podkhod k formirovaniyu prognosticheskoy kompetentsii pri obuchenii vyshey matematike studentov estestvennonauchnogo napravleniya* [Contextual approach to the formation of predictive competence in teaching higher mathematics to students of natural sciences]. PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, Moscow Pedagogical State University, 217 p. (In Russian)
- Regush, L. A. (2003) *Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego* [The psychology of prediction: Advances in knowing the future]. Saint Petersburg: Rech', 352 p. (In Russian)
- Regush, L. A., Ermilova, E. E. (2017) Professional'nyy vybor vypusnikov bakalavriata kak reshenie prognosticheskoy zadach [The professional choice of graduates with a bachelor degree as a prognostic task solution]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 19, no. 8, pp. 75–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-75-89> (In Russian)
- Sinkevich, V. N. (2024) Proforientatsionnaya napravlennost' uchebnoy programmy fakul'tativnykh zanyatiy "Mezhpredmetnye grani matematiki" [Vocational orientation of the curriculum of elective classes "Interdisciplinary facets of mathematics"]. In: *Profnavigatsiya molodezhi: Sbornik materialov VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Profnavigatsiya yushchego: Collection of materials of VII International Scientific and Practical Conference]. Krasnodar: Kuban State Technological University, pp. 139–143. (In Russian)
- Sinkevich, V. N., Kanashevich, T. N. (2024) Otsenka urovnevo-differentsiruyushchey sposobnosti diagnosticheskogo instrumentariya dlya prognozirovaniya uchebnoy uspehnosti obuchayushchikhsya. [Assessment of the level-differentiating ability of diagnostic tools for predicting the academic success of students]. In: V. V. Rubtsov, M. G. Sorokova, N. P. Radchikova (eds.). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii: sbornik statey V mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE2024): Collection of articles of the v international scientific and practical conference]. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., pp. 554–567. (In Russian)
- Sokolova, N. F. (2004) *Formirovanie prognosticheskikh umeniy u studentov kolledzhey v usloviyakh distantsionnogo obucheniya matematike* [Formation of predictive skills among college students in conditions of distance learning of mathematics]. PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, Volgograd State Pedagogical University, 277 p. (In Russian)
- Testov, V. A., Perminov, E. A. (2021) The role of mathematics in transdisciplinarity content of modern education [Rol' matematiki v transdistsiplinarnosti soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 23, no. 3, pp. 11–34. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-11-34> (In Russian)
- Tretyakova, V. S. (2024) Stsenarii prognozirovaniya professional'nogo budushchego studencheskoj molodezhi [Scenario forecasting for students' professional future]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 26, no. 1, pp. 54–81. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-54-81> (In Russian)
- Zeer, E. F. (2014) Sotsial'no-professional'naya mobil'nost' uchashcheysya molodezhi kak faktor podgotovki k dinamicheskomu professional'nomu budushchemu [Students' social and professional mobility as a prerequisite of dynamic career prospects]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, no. 8, pp. 33–48. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-8-33-48> (In Russian)
- Zeer, E. F., Popova, O. S. (2015) Psikhologicheskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektorij obuchayushchikhsya v professional'noy shkole [Psychological guiding of students' individual educational trajectories in vocational school]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 1, no. 4, pp. 88–99. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-4-88-99> (In Russian)
- Zeer, E. F., Stepanova, L. N. (2023) Akmeologicheskaya tekhnologiya prognozirovaniya individual'nykh professional'no-orientirovannykh traektorij razvitiya lichnosti studentov [Acmeological technology of forecasting individual professional-oriented trajectories of students' personality development]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 25, no. 6, pp. 69–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-6-69-99> (In Russian)
- Zeer, E. F., Tserkovnikova, N. G., Tretyakova, V. S. (2021) Tsifrovoe pokolenie v kontekste prognozirovaniya professional'nogo budushchego [Digital generation in the context of predicting the professional future]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 23, no. 6, pp. 153–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184> (In Russian)
- Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., Zeer, E. F. (2020) Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya prognozirovaniya budushchego professional'nogo obrazovaniya: vektory razvitiya [Psychological and pedagogical bases for determining the future of vocational education: Vectors of development]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 22, no. 3, pp. 11–35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11-35> (In Russian)

Сведения об авторе

СИНЬКЕВИЧ Вера Николаевна — Vera N. Sinkevich

Белорусский национальный технический университет, Минск, Беларусь.

Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus.

ORCID: 0009-0001-0805-0008, e-mail: verasink@yandex.by

Инженер отдела мониторинга качества образования.



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-361-367>

Эмоциональная устойчивость как фактор превенции эмоционального выгорания у педагогов

А. В. Бойцова ✉

Аннотация. Актуальность эмоционального выгорания среди педагогов растет с каждым годом. В ситуации быстроизменяющихся стандартов образования возникает необходимость реализации индивидуального подхода к обучению и потребность в постоянном самообразовании. С каждым десятилетием педагоги вынуждены вкладывать все более объемные эмоциональные ресурсы в работу, что выводит на первый план целесообразность формирования факторов профилактики синдрома эмоционального выгорания. По мнению научного педагогического и психологического сообщества одним из подобных факторов может стать эмоциональная устойчивость. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи компонентов эмоциональной устойчивости и факторов эмоционального выгорания педагогов. Среди компонентов представлены волевой компонент как способность выдерживать эмоциональные переживания и эмоциональный компонент в форме эмоционального интеллекта, способствующий саморегуляции педагога. В результате исследования обнаружены положительные взаимосвязи между компонентами эмоциональной устойчивости и их отрицательные взаимосвязи с эмоциональным выгоранием.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость педагогов, эмоциональный интеллект, выдержка, эмоциональное выгорание

Emotional stability as a protective factor against teacher burnout

A. V. Boitsova ✉

Abstract. Emotional burnout among teachers is becoming an increasingly important problem. The rapidly changing education standards, the need to ensure an individual approach to teaching, and the requirement for constant self-education — all this makes teachers invest more and more emotional resources in their work with each decade. This brings to the forefront the fostering of factors contributing to the prevention of the emotional burnout syndrome. According to pedagogy and psychology scholars, emotional stability can be one of such factors. The article presents the results of a study of the relationship between various components of emotional stability and the factors of emotional burnout in teachers. Emotional stability components include the volitional component, which is understood as the ability to withstand emotional experiences, and the emotional component in the form of emotional intelligence, which contributes to self-regulation of a teacher. The study identified positive correlations between the components of emotional stability and their negative correlations with emotional burnout.

Keywords: emotional stability of teachers, emotional intelligence, endurance, emotional burnout

Педагогическая деятельность никогда не воспринималась как легкая форма труда, но она никогда не была столь динамичной и притязательной, как в настоящее время. Увеличение объема знаний в геометрической прогрессии с быстро развивающимися междисциплинар-

ными областями наук побуждает государство изменять федеральные образовательные стандарты. При этом быстрый рост цифровизации образования требует поспешного освоения новых навыков, а увеличение разрыва в ментальности и структуре мышления между близко

находящимися поколениями требует более индивидуализированного подхода к каждому ученику. Это требует от педагогов быстро адаптироваться и приспосабливаться к освоению новых технологий и навыков. В таких условиях растет не только умственная и физическая нагрузка, но в том числе и эмоциональная, что часто приводит к синдрому эмоционального выгорания.

Поскольку в МКБ-11 синдром эмоционального выгорания определяется как «результат хронического стресса на рабочем месте, с которым не удалось справиться», то вопросы совладания со стрессом выходят на передний план. Коллектив исследователей (Н. В. Уварина, М. А. Лазарева, О. В. Стукалова, Т. В. Темирова) придерживаются мнения, что важным аспектом в преодолении профессионального выгорания является так называемая профессиональная устойчивость педагогов, которую зарубежные исследователи (Т. Восс, В. Вагнер, У. Клузмманн, У. Траутвейн, М. Кунтер) отождествляют с эмоциональной устойчивостью (Уварина 2019, 37–38).

Эмоциональная устойчивость не имеет конкретного определения на данный момент. В зарубежной литературе эмоциональную устойчивость определяют как личностное качество педагога, помогающее успешно адаптироваться к эмоционально напряженным ситуациям, а также избегать эмоционального истощения, что предполагает бережный расход своих психических ресурсов. По мнению Т. Восс, В. Вагнер, У. Клузмманн, У. Траутвейн, М. Кунтер, успешная адаптация к напряженным ситуациям предполагает и способность педагога управлять эмоциональным состоянием обучающихся и предотвращать конфликты (Уварина 2019).

Т. А. Суркова и Т. И. Аврамова отмечают изначальное определение «устойчивости» в технических науках как способность испытывать внешние воздействия без разрушения (Суркова 2020). В психологическом контексте это можно перевести как способность реагировать на внешние воздействия, выдерживая внутренние переживания и сохраняя свою целостность и адекватность. Подобное понимание перекликается с представлениями ряда авторов о данном конструкте. Например, Б. Х. Варданян уравнивает эмоциональную устойчивость и эмоциональную стабильность (то есть устойчивость определенного эмоционального состояния). Похожий подход у Л. М. Аболиной, который под эмоциональной устойчивостью понимает интегративное свойство личности, позволяющее эффективно работать в стрессовых ситуациях. Т. А. Савина объединила концепции Б. Х. Варданяна

и Л. М. Аболиной (Суркова 2020), выделив отдельные категории эмоциональной устойчивости: уравновешенность и стабильность, позволяющие противостоять неблагоприятному давлению обстоятельств в различных ситуациях.

Н. И. Вьюнова, В. Ю. Плотнокова и С. И. Пуртова придерживаются похожей позиции, что эмоциональная устойчивость — «интегральное свойство личности, позволяющее стабилизировать ее психомоторное состояние, гармонизировать эмоции» в различных ситуациях, и как способность функционировать вне зависимости от силы и интенсивности внешних раздражителей (Вьюнова и др. 2018). Ими были выделены различные компоненты эмоциональной устойчивости педагога: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой, коммуникативный. Н. В. Уварина же выделяет лишь три компонента: мотивационный, когнитивный и эмоциональный (Уварина, Савченков 2019, 39). Е. А. Дугинова определяет эмоциональную устойчивость как целостную характеристику личности, подразумевающую способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, обеспечивая готовность противостоять стрессам и сохранять высокий уровень активности. В то время как Т. А. Савина считает, что эмоциональная устойчивость проявляется в выдержке, самообладании, способности длительно переносить неблагоприятные психические воздействия (Савина 2010).

Учитывая подобные представления об эмоциональной устойчивости, можно отметить важные ее стороны, а именно эмоциональную стабильность как способность выдерживать интенсивность переживаний, сохраняя работоспособность и высокую активность, а также способность эмоциональной саморегуляции. Исходя из этого, эмоциональная устойчивость как психологическое качество личности определено включает в себя волевой и эмоциональный компоненты. Стоит отметить, что подобные элементы эмоциональной устойчивости выделяют Т. А. Суркова и Т. И. Аврамова (Суркова, Аврамова 2020), Т. А. Савина (Савина 2010), а также Ю. В. Яковлева (Яковлева 2016).

В данной статье как раз освещаются результаты исследования взаимосвязи эмоционально-волевого компонента эмоциональной устойчивости и показателей эмоционального выгорания у педагогов. Конкретизируя данные элементы эмоциональной устойчивости, можно сказать, что эмоциональный компонент включает в себя способность адекватно понимать и оценивать свое эмоциональное состояние в различных ситуациях, а также регулировать его

в соответствии с ситуацией. Данное понимание довольно близко соотносится с эмоциональным интеллектом (Шингаев и др. 2019). Волевой же компонент можно определить как способность к выдерживанию интенсивных переживаний, что очень близко к такому явлению, как «психологическое контейнирование» эмоций и чувств. Оно позволяет человеку осознавать и проживать свои интенсивные переживания, не выплескивая их наружу. Данный концепт берет свое начало из теории привязанности Дж. Боулби (Олейникова 2020, 18–21), который можно метафорически определить как объем внутреннего эмоционального резервуара, способного удерживать и психологически перерабатывать эмоции и чувства.

Опираясь на теоретико-методологическую базу исследования взаимосвязи эмоционально-волевых компонентов эмоциональной устойчивости и уровня эмоционального выгорания, были подобраны следующие методики:

1. Для исследования волевого компонента, отдельная шкала «выдержка» опросника диагностики эмоционально-волевой сферы личности М. В. Чумакова (взрослый вариант) (Чумаков 2023), направленная на общую оценку степени развитости эмоционально-волевой регуляции.
2. Для диагностики эмоционального интеллекта краткая версия опросника TEIQue К. Петридиса и А. Фернхейма (адаптация А. А. Панкратова, Д. С. Корниенко, А. В. Фетисова) (Панкратова и др. 2021), которая основана на смешанной модели, где учитываются не только способности самоанализа переживаний, но и личностные черты, позволяющие лучше оперировать эмоциями.
3. Диагностика уровня «Эмоционального выгорания» В. В. Бойко (трехфакторная модель), которая отражает также и фазность развития синдрома.

Исследование проводилось в онлайн-формате посредством заполнения Яндекс-формы.

В исследовании приняли участие 62 педагога: большинство из Санкт-Петербурга (32 педагога), из Сахалинской области (22 педагога), остальные участники из Москвы, Тулы, Самары, Петрозаводска и других городов. Среди опрошенных было всего 7 мужчин, остальные — женщины.

В результате исследования выборка по средним показателям характеризуется сформировавшимся фактором «резистенция» (средний показатель — 61) по симптомам эмоционального выгорания, а также формирующимися факторами «напряжение» (средний показатель — 42)

и «истощение» (средний показатель — 44). По описанию средних значений эмоционального выгорания можно отметить, что у выборки наблюдается постепенное формирование симптомов. Средние значения по общему эмоциональному интеллекту — 141,5, по шкале «поддержание отношений» — 90, по шкале «социальная компетентность» — 51, соответствуют средним показателям по результатам апробации методики (Панкратова и др. 2021). Средние показатели по шкале «выдержка» — 17,1, что относится к усредненным значениям по выделенным М. В. Чумаковым типам испытуемых (Чумаков 2023).

В результате математико-статистической обработки (коэффициент корреляции r -Спирмена) по всей выборке были обнаружены положительные связи между результатами по шкале «выдержка» как показателя волевого компонента в диагностике М. В. Чумакова с показателями эмоционального интеллекта в модели К. Петридиса и А. Фернхейма, а также отрицательные связи с результатами по шкалам диагностики эмоционального выгорания на 5-процентном уровне значимости (рис. 1). Что подтверждает предположение о связи эмоционального выгорания и эмоционально-волевого компонента эмоциональной устойчивости.

Из представленной корреляционной плеяды можно отметить высокие коэффициенты корреляции (0,5) между волевым компонентом в показателях по шкале «выдержка» и эмоциональным компонентом в виде поддержания отношений, отражающий внутриличностный эмоциональный интеллект. Это может указывать на взаимодополняемость этих компонентов: возможности эмоционального резервуара для выдерживания эмоций связаны со способностью осознавать и понимать свои переживания. Способность эмоционально контейнировать (Реймер 2023) переживания закладывается у человека еще в детстве. В некоторой степени данный механизм отражает внешний процесс усвоения ребенком опыта взрослых ассимилировать детские переживания. В момент интенсивных волнений у ребенка взрослый дает названия эмоциям и чувствам, а также транслирует уверенность в его способности справиться с ними. Данный опыт развивает эмоциональный интеллект и формирует когнитивные представления о мире эмоций и чувств, а также легализует их право присутствовать в жизни человека, что снижает в перспективе вероятность возникновения внутреннего конфликта с собственными переживаниями как явлениями, которые трудно поддаются контролю.

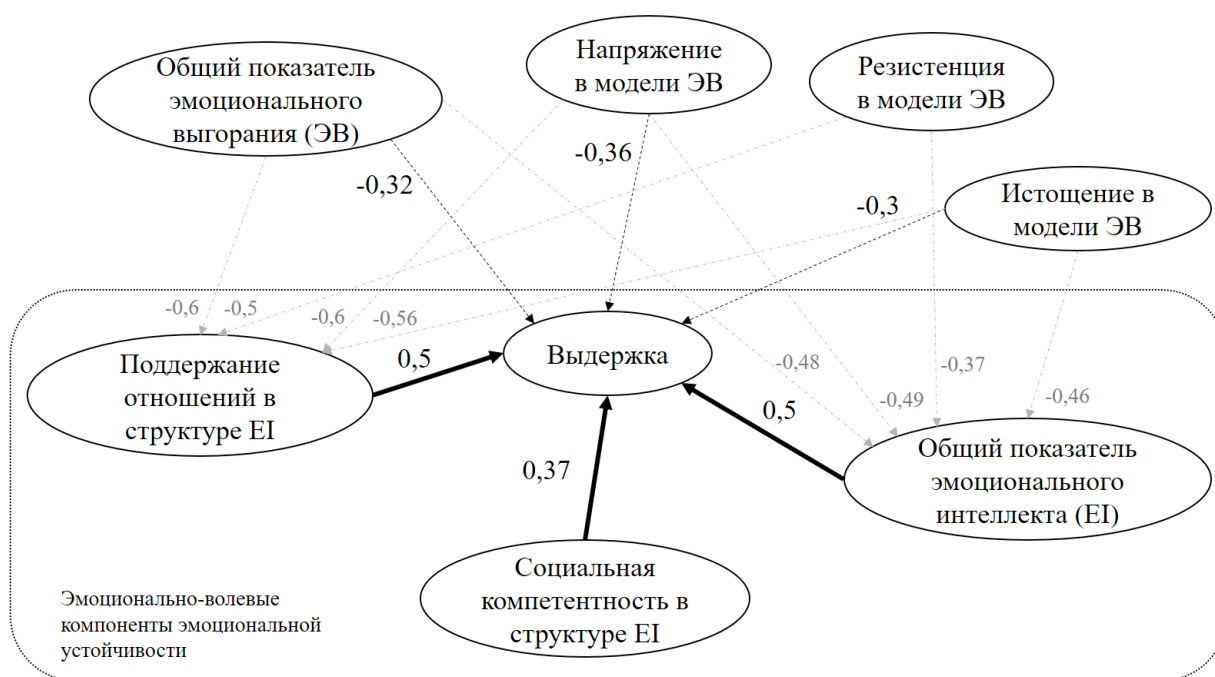


Рис. 1. Корреляционная плеяда показателей по всей выборке

Fig. 1. Correlation diagram for the studied parameters in the entire sample

Также наблюдается положительная связь между выдержкой и социальной компетентностью (0,37), которая в большей степени соотносится с межличностным эмоциональным интеллектом. Вероятно, чем выше способность педагога проживать и перерабатывать эмоциональный опыт внутри себя, тем выше фокусирование в контакте на другом человеке. В данном случае это позволяет увидеть эмоциональное состояние собеседника, представить себя на его месте и понять свою реакцию, чтобы подобрать варианты действий, которые могут повлиять на его переживания.

Отрицательная взаимосвязь между волевым компонентом (выдержка) и фактором эмоционального выгорания — напряжение (–0,36) отражает возможности педагога контейнировать переживания как реакции на психотравмирующие ситуации. Вероятно, эмоциональные переживания в эмоционально-волевом резервуаре осознаются и проживаются, что позволяет психической энергии разряжаться, а не накапливаться. Это в свою очередь связано со способностью понимать свои переживания, так как наделяет чувства и эмоции смысловым содержанием, что реализует регулирующую функцию аффективных психических образований, а именно — обозначить потребность как ответ на изменение среды. Данный сложный процесс возможен во внутреннем плане, если эмоциональный резервуар позволяет выдерживать

различные интенсивные переживания. В противном случае психическая энергия выплескивается во внешнюю среду в виде неконтролируемых эмоциональных реакций.

Также отрицательная взаимосвязь (–0,3) наблюдается между выдержкой и истощением, что может быть связано с сохранением внутреннего энергетического ресурса в ответ на внешние изменения. Чем выше способность педагога контейнировать свои переживания и осознавать их в этом процессе, тем меньше ему требуется ресурсов для сдерживания внутренних неосознаваемых реакций как неконтролируемой психической энергии. Что в целом способствует поддержанию эмоционального баланса.

Также для более тщательного изучения полученных данных группа педагогов была разделена на две подгруппы: педагоги (32 человека), не имеющие признаков эмоционального выгорания (по методике В. В. Бойко), и педагоги (30 человек), которые продемонстрировали высокие показатели по одному или двум факторам эмоционального выгорания (табл. 1). В сравнении этих групп по критерию У-Манна — Уитни были обнаружены статистические различия по шкале «истощение» в структуре эмоционального выгорания ($p = 0,01$), по шкале «выдержка» ($p = 0,05$), по показателям «поддержание отношений» в структуре эмоционального интеллекта ($p = 0,01$) и по общему показателю эмоционального интеллекта ($p = 0,01$).

Табл. 1. Средние показатели двух групп, различных по степени эмоционального выгорания (ЭВ)

Table 1. Mean scores of two groups with different degrees of emotional burnout

Группы	Общий показатель ЭВ	Фаза «напряжение»	Фаза «резистенция»	Фаза «истощение»	Выдержка	Поддержание отношений	Социальная компетентность	Общий эмоциональный интеллект
Педагоги без признаков ЭВ	94	24	44	27	18,3	100,2	54,8	155
Педагоги с симптомами ЭВ	197	60	78	60	15,9	79,8	48,2	128

В результате математико-статистической обработки (коэффициент корреляция r -Спирмена на 5-процентном уровне значимости) в первой группе «невыгоревших» педагогов наблюдались следующие связи: показатель по шкале «выдержка» положительно коррелировал со шкалами «поддержание отношений» в структуре эмоционального интеллекта (0,49) и общим показателем эмоционального интеллекта (0,41). Поскольку в модели К. Петридиса и А. Фернхейма фактор «поддержание отношений» в большей степени отражает внутренний контакт человека с самим собой (показатели понимания эмоций, регуляции эмоций, выражение эмоций, низкая импульсивность, счастье, оптимизм и т. д. (Панкратова и др. 2021, 137–138), то положительная взаимосвязь с показателями по шкале «выдержка», как выше обозначалось, указывает на способность человека самому контейнировать свои переживания, то есть способность их сознательно определять и проживать внутри себя (выдерживать их интенсивность без ущерба для деятельности и окружающих). Это косвенно отражается в отрицательной взаимосвязи шкалы «поддержание отношений» с результатами общего эмоционального выгорания (–0,37) и фактора «напряжение» (–0,43) в трехфакторной модели В. В. Бойко. Таким образом, можно отметить, что в данной группе, чем выше показатели «выдержки», тем выше результаты общего эмоционального интеллекта, в особенности шкала «поддержание отношений», и тем ниже степень эмоционального выгорания, преимущественно фактора «напряжение».

Во второй группе, где педагоги продемонстрировали симптомы эмоционального выгорания, показатель по шкале «выдержка» положительно коррелировал со значениями социальной компетентности (0,48 при $p = 0,05$) в структуре эмоционального интеллекта. Такое

различие с первой группой может указывать, предположительно, на изменение функциональности волевого компонента эмоциональной устойчивости. Вероятно, в данной группе наблюдается более устойчивый показатель по социальной компетентности, что указывает на более высокую сфокусированность педагогов на окружающих (эмпатичность и управление чужими эмоциями). И поскольку под волевым компонентом понимается способность выдерживать эмоциональные переживания без «разрушения» и в этой группе наблюдается положительная связь выдержки и социальной компетентности, то можно предположить, что выдержка в данной группе выполняет функцию сдерживания и накопления эмоциональных переживаний. Эмоциональный интеллект в данной группе скорее ориентирован на адаптацию к окружающей среде, нежели на внутреннюю обработку эмоционального опыта. Вследствие этого при развитии симптоматики эмоционального выгорания при недостаточном осознании своих переживаний и сложности контейнирования своих чувств у данной группы волевой компонент эмоциональной устойчивости выполняет функцию эмоциональной «дамбы», которая у педагогов порой «разгружается» неадекватным эмоциональным реагированием. Это опосредовано наблюдается в положительной корреляции (0,44 при $p = 0,05$) социальной компетентности и фактора «резистенция» в структуре эмоционального выгорания.

Можно заключить, что эмоционально-волевой компонент эмоциональной устойчивости взаимосвязан с признаками эмоционального выгорания. Развитый эмоциональный интеллект и способность выдерживать и осознавать внутренние переживания как показатели эмоциональной устойчивости у педагогов будут способствовать снижению уровня эмоционального

выгорания. В ситуации сниженного эмоционального интеллекта и фокусировании на окружающих эмоционально-волевой компонент эмоциональной устойчивости адаптивно будет выполнять функции сдерживания внутренних переживаний, что в свою очередь будет приводить к внутреннему перенапряжению и, как следствие, выгоранию. В практическом отношении данная взаимосвязь может иметь важное значение для профилактики эмоционального выгорания у педагогов.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Литература

- Вьюнова, Н. И., Плотникова, В. Ю., Пуртова, С. И. (2018) Эмоциональная устойчивость будущих педагогов-психологов: критерии и показатели. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология»*, № 1 (32), с. 38–42. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-1-38-42>
- Олейникова, Н. Г. (2020) Ребенок плачет: разрешить нельзя успокоить (рекомендации для беседы педагога-психолога ДОУ с родителями). *Педагогический поиск*, № 10, с. 18–21.
- Панкратова, А. А., Корниенко, Д. С., Фетисова, А. В. (2021) Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (Trait emotional intelligence questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхема. *Вопросы психологии*, № 1, с. 130–144.
- Реймер, Е. В., Крутько, И. С. (2023) Контейнирование переживаний как механизм субъективного благополучия молодежи. В кн.: *Физическая культура, спорт и молодежная политика в условиях глобальных вызовов: материалы Международного научного конгресса, посвященного 90-летию Института физической культуры, спорта и молодежной политики УрФУ*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, с. 385–392.
- Савина, Т. А. (2010) Система формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога. *Информация и образование: границы коммуникаций*, № 2 (10), с. 105–107.
- Суркова, Т. А., Аврамова, Т. И. (2020) Исследование эмоциональной устойчивости у студентов. *Педагогический вестник*, № 17, с. 81–82.
- Уварина, Н. В., Савченков, А. В. (2019) Эмоциональная устойчивость как важнейший компонент профессиональной устойчивости педагога. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, т. 11, № 2, с. 36–46. <http://dx.doi.org/10.14529/ped190204>
- Чумаков, М. В. (2023) *Эмоционально-волевая сфера личности*. М.: Юрайт, 106 с.
- Шингаев, С. М., Юркова, Е. В., Бунакова, А. В., Каликина, С. А. (2019) Формирование и развитие эмоционального интеллекта у участников образовательного процесса. В кн.: В. В. Рубцова, Ю. М. Забродина, И. В. Дубровиной, Е. С. Романовой (ред.). *Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог — 2019*. М.: Изд-во МГППУ, с. 174–179.
- Яковлева, Ю. В. (2016) Тренинг по развитию эмоциональной устойчивости как способ здоровьесбережения педагогов. *Вестник Саратовского областного института развития образования*, № 4 (8), с. 92–95.

References

- Chumakov, M. V. (2023) *Emotsional'no-volevaya sfera lichnosti [Emotional-volitional sphere of personality]*. Moscow: Yurajt Publ., 106 p. (In Russian)
- Olejnikova, N. G. (2020) Rebenok plachet: razreshit' nel'zya uspokoit' (rekomentatsii dlya besedy pedagoga-psihologa DOU s roditelyami) [The Baby is crying: Allow cannot be appeased (recommendations for the conversation of the teacher-psychologist of a preschool educational institution with parents)]. *Pedagogicheskij poisk — Pedagogical Search*, no. 10, pp. 18–21. (In Russian)
- Pankratova, A. A., Kornienko, D. S., Fetisova, A. V. (2021) Russkoyazychnaya adaptatsiya kratkoj versii oprosnika TEIQue (Trait Emotional intelligence questionnaire) K. Petridesa i A. Fernkhema [Russian adaptation of the TEIQue-SF (Trait emotional intelligence questionnaire — short form) by K. Petrides and A. Furnham]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 130–144. (In Russian)
- Rejmer, E. V., Krutko, I. S. (2023) Kontejnirovaniye perezhivaniy kak mekhanizm sub'ektivnogo blagopoluchiya molodezhi [Containment of experiences as a mechanism of subjective well-being of young people]. In: *Fizicheskaya kul'tura, sport i molodezhnaya politika v usloviyakh global'nykh vyzovov: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, posvyashchennogo 90 letiyu Instituta fizicheskoy kul'tury, sporta i molodezhnoy politiki UrFU* [Physical education, sports and youth policy in the context of global challenges: Proceedings of the International Scientific

- Congress dedicated to the 90th anniversary of the Institute of Physical Education, Sports and Youth Policy of UrFU*. Ekaterinburg: Ural University Publ., pp. 385–392. (In Russian)
- Savina, T. A. (2010) Sistema formirovaniya emotsional'noj ustojchivosti budushchego pedagoga [The system of formation of emotional stability of a future teacher]. *Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsij*, no. 2 (10), pp. 105–107. (In Russian)
- Shingaev, S. M., Yurkova, E. V., Bunakova, A. V., Kalikina, S. A. (2019) Formirovanie i razvitie emotsional'nogo intellekta u uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa [Formation and development of emotional intelligence in participants of the educational process]. In.: V. V. Rubtsova, Yu. M. Zabrodina, I. V. Dubrovinoj, E. S. Romanovoj (eds.). *Psiholo-gopedagogicheskie programmy i tekhnologii v obrazovatel'noj srede: katalog — 2019* [Psychological and pedagogical programmes and technologies in the educational environment: catalogue — 2019]. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., pp. 174–179 (In Russian)
- Surkova, T. A., Avramova, T. I. (2020) Issledovanie emotsional'noj ustojchivosti u studentov [Study of emotional resilience in students]. *Pedagogicheskij vestnik*, no. 17, pp. 81–82. (In Russian)
- Uvarina, N. V., Savchenkov, A. V. (2019) Emotsional'naya ustojchivost' kak vazhnejshij komponent professional'noj ustojchivosti pedagoga [Emotional resilience as an essential component of professional stability of teachers]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki — Bulletin of the South Ural State University. Series: "Education. Educational Sciences"*, vol. 11, no. 2, pp. 36–46. <http://dx.doi.org/10.14529/ped190204> (In Russian)
- Vyunova, N. I., Plotnikova, V. Yu., Purtova, S. I. (2018) Emotsional'naya ustojchivost' budushchikh pedagogov-psikhologov: kriterii i pokazateli [Emotional stability of future educational psychologist: Criteria and indicators]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Pedagogika, psikhologiya" — Vector of Science of Tolyatti State University. Series: "Pedagogy, Psychology"*, no. 1 (32), pp. 38–42. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-1-38-42> (In Russian)
- Yakovleva, Yu. V. (2016) Trening po razvitiyu emotsional'noj ustojchivosti kak sposob zdorov'esberezheniya pedagogov [Training on the development of emotional stability as a way of health care educators]. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya*, no. 4 (8), pp. 92–95. (In Russian)

Сведения об авторе

БОЙЦОВА Анна Викторовна — Anna V. Boitsova

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 1458-5120, ORCID: 0009-0002-9539-3611, e-mail: bunakova2010@yandex.ru

Ассистент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании института психологии.



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-368-373>

Повышение психологической готовности сотрудников полиции к действиям по оказанию первой помощи пострадавшим

С. М. Шингаев ✉, М. С. Потарыкина

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки сотрудников полиции, связанные с повышением психологической готовности к действиям по оказанию первой помощи пострадавшим. Сотрудники полиции оказываются на месте происшествия первыми, еще до прибытия служб экстренной помощи. Грамотные действия сотрудников полиции по оказанию первой помощи пострадавшим в первые минуты после получения травм повышают их шансы на выживание и снижение инвалидизации. Однако у сотрудников полиции кроме нехватки знаний по «Первой помощи» присутствует страх навредить пострадавшему и впоследствии понести за это наказание. Междисциплинарный подход при разработке программы обучения сотрудников навыкам оказания первой помощи позволит повысить их психологическую готовность к действиям. Совмещение занятий по изучению первой помощи, основам тактической медицины, профессиональной психологической подготовки и нормативно-правовых аспектов позволит создать программу обучения сотрудников полиции алгоритмам и действиям по оказанию первой помощи совместно с повышением уровня психологической устойчивости в период профессиональной подготовки и сформировать психологическую готовность к четким действиям по оказанию первой помощи пострадавшим в экстремальной ситуации. Предлагается примерная структура курса и даются конкретные упражнения по формированию необходимых навыков.

Ключевые слова: первая помощь, сотрудники полиции, пострадавший, обучение, психологическая готовность, упражнения

Improving psychological readiness of police officers to provide first aid to the injured

S. M. Shingaev ✉, M. S. Potarykina

Abstract. This article examines the professional training of police officers in terms of improving their psychological readiness to provide first aid to the injured. Police officers are the first to appear at the scene of an incident, before emergency services arrive. Appropriate measures by police officers to provide first aid in the first minutes after the injury enhance the prospects of survival and help avoid disability. However, in addition to a lack of knowledge of first aid, police officers are afraid of harming the injured person and subsequently being punished for it. Police officers' psychological readiness to act can be improved through an interdisciplinary first aid training program. Such a program should cover first aid, the foundations of tactical medicine, professional psychological training and regulatory aspects, making it possible to teach police officers first aid algorithms and measures, together with improving their mental strength and developing psychological readiness to take clear first aid measures in an emergency. The article proposes an approximate structure of the training course and provides specific exercises for developing the necessary skills.

Keywords: first aid, police officers, injured person, training, psychological readiness, exercises

По данным ВОЗ 70 % людей, пострадавших от травм, погибают из-за неоказания им необходимой первой помощи. Правильные действия в течение первых 3–5 минут повышают шансы на выживание более чем в 50 % случаев.

Наиболее частыми причинами смерти в результате несчастного случая являются следующие критические состояния: остановка дыхания, остановка кровообращения, полное нарушение проходимости дыхательных путей, травма (Дежурный и др. 2024).

Сотрудники полиции, выполняя задачи по охране общественного порядка и общественной безопасности, часто оказываются на месте происшествия, аварий первыми, еще до прибытия скорой помощи. Высокая летальность обусловлена отсутствием у них достаточных навыков оказания первой помощи пострадавшим сразу после травмы. Умелые действия сотрудников полиции позволили бы снизить тяжесть последствий травматизма у пострадавших.

Проблема. Не все сотрудники готовы к оказанию первой помощи, они сталкиваются с нехваткой знаний и навыков, теряются в стрессовой ситуации, боятся причинить вред пострадавшему и т. д. Программа обучения сотрудников полиции алгоритмам и действиям по оказанию первой помощи совместно с повышением уровня психологической устойчивости в период профессиональной подготовки позволит сформировать психологическую готовность к четким действиям по оказанию первой помощи пострадавшим в экстремальной ситуации.

Цель работы: создать примерную программу по обучению сотрудников полиции навыкам первой помощи и формированию психологической готовности оказывать первую помощь пострадавшим.

Гипотеза. Можно предположить, что сформированная психологическая готовность и знание алгоритмов оказания первой помощи у сотрудников полиции будет способствовать снижению летальности, инвалидизации пострадавших от внешних причин, в том числе возможности оказывать самопомощь.

Новизна заключается в предлагаемых упражнениях курса обучения первой помощи сотрудников полиции, которые будут полезны в формировании психологической готовности к оказанию первой помощи.

Исследования, рассматривающие вопросы обучения, в том числе сотрудников полиции, по оказанию первой помощи проводились В. Г. Бубновым, Е. Е. Власенко, С. Ф. Гончаровым, А. И. Дежурным, Т. В. Погодиной, Р. Р. Саде-

ковым, Т. В. Северовой, М. В. Соболевой, Ю. С. Шойгу и др.

Обязанности сотрудников полиции по оказанию первой помощи пострадавшим определены в Федеральном законе от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «О полиции» (с изм. и доп., вступ. в силу с 19.08.2024), где указано, что сотрудник полиции независимо от замещаемой должности, места нахождения и времени суток обязан оказывать первую помощь гражданам, пострадавшим от преступлений, административных правонарушений и несчастных случаев, а также гражданам, находящимся в беспомощном состоянии либо в состоянии, опасном для их жизни и здоровья (Федеральный закон «О полиции»... 2011). Также согласно ст. 31 (Первая помощь) Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» сотрудники органов внутренних дел Российской Федерации обязаны оказывать первую помощь до оказания медицинской помощи гражданам при несчастных случаях, травмах, отравлениях и других состояниях и заболеваниях, угрожающих их жизни и здоровью (Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»... 2011).

Каждый сотрудник полиции должен уметь и обязан оказывать первую помощь. Наказание предусматривается за оставление в опасности (ст. 125 УК РФ) и неоказание помощи больному (ст. 124 УК РФ). Сотрудники полиции испытывают страх перед действиями оказания первой помощи, психологически не готовы, боятся навредить пострадавшему и понести наказание.

Психологическая готовность сотрудников полиции к оказанию первой помощи — это результат разностороннего профессионального обучения, важными элементами которого являются профессиональные знания, умения, навыки, уверенность в себе, высокая степень саморегуляции. Образовательный процесс необходимо выстраивать таким образом, чтобы развивать способности практического использования полученных теоретических знаний в ситуациях оказания первой помощи.

Первая помощь изучается сотрудниками полиции в рамках первоначальной подготовки в центрах профессиональной подготовки территориальных органов МВД России. Обучение основам тактической медицины проводится в рамках профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел на основании приказа МВД России от 2 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения

должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» (Приказ МВД России... 2024). Однако во многих учебных центрах обучение по первой помощи проходит формально и сводится к заучиванию правильных ответов на вопросы тестов. Это не способствует формированию внутренней готовности к действиям в напряженной обстановке профессиональной деятельности, связанной с оказанием помощи пострадавшим. Система обучения первой помощи должна включать больше практических методов обучения.

Согласно данным опроса 158 действующих сотрудников полиции, прибывших в Нижегородскую академию МВД России на профессиональное обучение, большая часть респондентов (65 %) высказали в качестве причины не оказания первой помощи до приезда скорой медицинской помощи страх перед юридическими последствиями в случае неумышленного причинения вреда жизни или здоровью потерпевшего при оказании первой помощи. (Соболева 2016). Таким образом, с помощью изучения правовых актов и информирования сотрудников полиции об отсутствии в России судебных прецедентов, которые бы признавали возможность неумышленного причинения вреда жизни или здоровью пострадавшему при оказании первой помощи, возможно повысить психологическую готовность сотрудников полиции оказывать первую помощь (Соболева 2016).

«Первая помощь» и «Профессиональная психологическая подготовка» являются самостоятельными дисциплинами, но при выполнении сотрудниками полиции определенных действий по оказанию первой помощи потерпевшим они оказываются неразрывно связанными друг с другом. Занятия по изучению первой помощи и основам тактической медицины проводятся с целью формирования знаний, умений, навыков выполнения приемов первой помощи, отработки тактики и навыков правильного поведения. Психологическая подготовка позволяет повысить стрессоустойчивость, уверенность, оптимизировать психологическое состояние, умение взаимодействовать в группе (смене, команде), а блок морально-психологической подготовки — воспитать ценностные установки. Системная подготовка сотрудников полиции с обязательным включением упражнений с элементами психологической подготовки в процесс обучения по первой помощи позволит повысить готовность к оказанию первой помощи потерпевшим.

Для формирования содержания примерной программы обучения по оказанию первой помощи следует ориентироваться на приказ Мини-

стерства здравоохранения РФ от 3 мая 2024 года № 220н «Об утверждении порядка оказания первой помощи», в котором изложен перечень состояний, при которых оказывается первая помощь (Приказ Министерства здравоохранения... 2024).

Перечень состояний, при которых оказывается первая помощь включает: отсутствие сознания; остановка дыхания и (или) остановка кровообращения; нарушение проходимости дыхательных путей инородным телом и иные угрожающие жизни и здоровью нарушения дыхания; наружные кровотечения; травмы, ранения и поражения, вызванные механическими, химическими, электрическими, термическими поражающими факторами, воздействием излучения; отравления; укусы или ужаления ядовитыми животными; судорожные приступы, сопровождающиеся потерей сознания; острые психологические реакции на стресс.

Курс обучения дисциплине «Первая помощь» включает в себя теоретические и практические занятия. Основной формой проведения занятий является практическая отработка алгоритмов и действий (групповая и индивидуальная). Занятия рекомендуется проводить в небольших группах, численностью 10–12 человек, с несколькими преподавателями-инструкторами. Дисциплину можно условно разделить на следующие разделы.

Теоретическая часть:

1. Изучение нормативно-правовой базы.
2. Необходимость соблюдения мер личной безопасности (поражение электрическим током, интенсивное дорожное движение, возможное возгорание, поражение токсическими веществами, вероятность обрушения, риск заболевания инфекционными заболеваниями, туберкулезом, при соприкосновении с кровью — ВИЧ-инфекцией и т. п.).
3. Подручные приспособления (грамотное комплектование аптечки: перчатки, бинты, жгут, турникет и т. п.).
4. Понятие стресса, влияние экстремальных условий на состояние и поведение человека. Приемы саморегуляции. Методы психологической поддержки.

Практическая часть:

1. Вызов и взаимодействие с экстренными службами спасения.
2. Алгоритмы действий (пошаговые инструкции) согласно перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, анатомическая особенность оказания первой помощи детям. Отработка действий на условно пострадавших.

3. Типичные травмы и состояния пострадавших в дорожно-транспортных происшествиях, алгоритмы оказания помощи при их обнаружении. Отработка действий на условно пострадавших.
4. Способы транспортировки и перекладывания пострадавшего.
5. Оказание психологической помощи пострадавшим, демонстрирующим разнообразные реакции на стрессовые ситуации.
6. Круглый стол: просмотр видеороликов, разбор примеров из практики.

Рассмотрим примерный перечень упражнений, позволяющий выработать основные навыки по оказанию первой помощи потерпевшим и повысить психологическую готовность сотрудников полиции.

Упражнение «Погружение в ситуацию», цель — повышение мотивации получения полезных знаний и опыта быстрых и эффективных действий по оказанию первой помощи. Описание: внезапно, в процессе повседневных занятий моделируется психологически эмоциональная ситуация, приближенная к реальности, например, преподаватель на занятии теряет сознание и падает, или у преподавателя открывается сильное носовое кровотечение, или в кабинет заходит человек в крови и падает. Также производится оценка уровня подготовки сотрудников, разбор ситуации.

Упражнение «Очевидец», цель — совершенствование навыков запоминания значимой информации в условиях стресса. После просмотра видеофрагмента события (нападение, ДТП и т. п.) необходимо последовательно описать все произошедшее, причины и описание травм пострадавшего, назвать количество пострадавших, их возраст и пол. Принять решение о вызове необходимых экстренных служб.

Упражнение «Алгоритм вызова экстренных служб», цель — развитие коммуникативных навыков общения со спецслужбами. Описание: после просмотра видеофрагмента имитируется разговор с диспетчером, иллюстрации (умение назвать точный адрес или ориентиры (улица, пересечение улиц, площадь, номер ближайшего дома, ближайшая станция метро и т. п.); на автостраде — в сторону области или из области, как можно проехать, где и кто будет встречать, кто вызывал (родственник, знакомый, прохожий, сосед, очевидец происшествия, пострадавший и т. п.), фамилия, имя, отчество, номер контактного телефона; уточнить и запомнить «номер наряда»).

Упражнение «Алгоритм действий», цель — выработать навык тактически грамотных дей-

ствий, умений производить анализ места происшествия, оценивать безопасность подхода, осуществлять предварительную оценку травм пострадавшего (жив, в коме или мертв, реагирует ли на окружающее, шевелится, зовет на помощь, в сознании или нет, лежит на спине, неестественное положение конечностей, есть ли лужа крови, и т. п.). Описание: по представленной картинке составить алгоритм действий.

Упражнение «Фактор времени», цель — научиться действовать в критической ситуации (подбежать, позвонить, позвать на помощь окружающих, опросить очевидцев или пострадавшего, пока человек в сознании, успеть задать вопросы о хронических заболеваниях, телефоне родственников и т. п.). Описание: после просмотра видеосюжета (представления картинки) сотрудник принимает решение о способах действия в максимально сжатые сроки (где взять аптечку первой помощи, как информировать пострадавшего и окружающих лиц о готовности оказывать первую помощь, известить о начале проведения мероприятий по оказанию первой помощи, как осуществить призыв окружающих лиц для содействия оказанию первой помощи и т. п.).

Практическое упражнение «Устойчивое боковое положение», цель которого — закрепление навыка последовательных действий при приведении пострадавшего в устойчивое боковое положение.

Практическое упражнение «Сердечно-легочная реанимация» (СЛР), цель — закрепление навыка последовательных действий при СЛР, навыков взаимодействия друг с другом или с очевидцами, выработка морально-волевых качеств и физической выносливости. Описание: упражнение выполняется с использованием специального манекена-тренажера. Команде из 3–5 человек дается 15 мин в течение которых СЛР должна проводиться непрерывно, сотрудники подменяют друг друга, поддерживая голосовой контакт между собой.

Практическое упражнение «Извлечение пострадавшего из транспортного средства или других труднодоступных мест, перемещение пострадавшего в безопасное место», цель — выработать специальные физические навыки, навыки взаимопомощи при эвакуации (важно почувствовать тяжесть тела человека, области тела для захватов и обхватов при транспортировке). Проводится по-разному: пострадавший в сознании или без сознания; помощь оказывают один, двое или несколько сотрудников.

Практическое упражнение «Подробный осмотр пострадавшего». Цель — обучить сотрудников

последовательности действий при осмотре пострадавшего. Описание: распределяются роли и повреждения, положение тела может быть разным; используется имитация пузырей, кровоподтеков, опухолей, костных отломков, инородных тел, искусственной крови и т. п.

Практические занятия по десмургии направлены не только на формирование навыка выполнения тугой, давящей бинтовой повязки при различных повреждениях частей тела, но и на общение с пострадавшим.

Практическое упражнение «Остановка сильных наружных кровотечений» проводится в целях тренировки навыков оказания взаимной и самопомощи. На занятии изучаются особенности экстренной помощи и тренируются навыки временных способов остановки сильного кровотечения: наложение жгута, турникета, осуществляется учет качества и времени проведения наложения.

Упражнение «Самопомощь» проводится с целью формирования навыков саморегуляции (снижение или снятие собственной тревоги, мобилизация).

Практическое упражнение «Диалог», цель — формирование коммуникативных навыков, отработка умений оказания психологической поддержки. Описание: осуществить беседу с потерпевшим в сознании (подойти, представиться...), вступление в контакт с очевидцами, регулирование ситуации. Обращение внимания на качество голоса, размер и особенность построения фраз.

Упражнение «Круглый стол» проводится для обсуждения собственного опыта, потенциальных вариантов действий.

Для проведения занятий можно использовать спортивные залы, холлы, аудитории, плац подразделения. Обучение может стать более увлекательным и эмоциональным при подключении факторов, негативно воздействующих на состояние сотрудника: внезапность, изменение окружающей обстановки (включение опасных факторов), отсутствие достаточного света, шум (звукозапись громкой музыки, криков, лязга,

сирен и т. п.), наличие «очевидцев» как в адекватном, так и неадекватном состоянии (возбужденных, агрессивных, плачущих, заторможенных и т. п.).

В процессе выполнения подобных упражнений в виде ситуационных задач, проблемных и игровых занятий с рассмотрением различных несчастных случаев и происшествий сотрудники учатся правильно действовать, не нанося вред пострадавшим, видят результаты обучения, повышают стрессоустойчивость, осознают уверенность и психологическую готовность к действиям по оказанию первой помощи потерпевшему. Междисциплинарные занятия позволяют сотрудникам полиции успешно применять знания и умения в профессиональных ситуациях служебной деятельности.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Благодарности

Якову Наумовичу Гинзбургу, начальнику учебного центра «Санкт-Петербургский учебный центр медицины чрезвычайных ситуаций и безопасности жизнедеятельности».

Acknowledgments

The authors express their gratitude to Yakov Naumovich Ginzburg, Head of St. Petersburg Training Center for Emergency Medicine and Life Safety.

Литература

- Дежурный, Л. И., Согомонян, К. А., Биркун, А. А., Закурдаева, А. Ю. (2024) Диспетчерское сопровождение оказания первой помощи очевидцами события при внегоспитальной остановке кровообращения у пострадавшего: реалии и перспективы. *Медицина катастроф*, № 1, с. 53–58. <https://doi.org/10.33266/2070-1004-2024-1-53-58>.
- Соболева, М. В. (2016) О правовом регулировании оказания первой помощи сотрудником полиции. *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*, № 1 (33), с. 342–346.
- Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 3 мая 2024 года. № 220н «Об утверждении Порядка оказания первой помощи» (Зарегистрирован 31.05.2024 № 78363). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405310015> (дата обращения 17.11.2024).

- Приказ МВД России от 2 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» (Зарегистрирован 12.03.2024 № 77488). (2024) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202403130011> (дата обращения 17.11.2024).
- Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 3-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «О полиции» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 19.08.2024). (2011) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-07022011-n-3-fz-o/> (дата обращения 17.11.2024).
- Федеральный закон от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ (ред. от 24.07.2023) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 01.09.2023). (2011) [Электронный ресурс]. URL: <https://minzdrav.gov.ru/documents/9752-federalnyy-zakon-ot-21-11-2011-n-323-fz-red-ot-24-07-2023-ob-osnovah-ohrany-zdorovya-grazhdan-v-rossiyskoy-federatsii-s-izm-i-dop-vstup-v-silu-s-01-09-2023> (дата обращения 17.11.2024).

References

- Dezhurnyj, L. I., Sogomonyan, K. A., Birkun, A. A., Zakurdaeva, A. Yu. (2024) Dispatcherskoe soprovozhdenie okazaniya pervoj pomoshchi ochevidtsami sobytiya pri vnegospital'noj ostanovke krovoobrashcheniya u postradavshogo: realii i perspektivy [Dispatcher support for the provision of first aid by eyewitnesses of the event during out-of-hospital circulatory arrest in a victim: Reality and prospect]. *Meditsina katastrof — Disaster Medicine*, no. 1, pp. 53–58. <https://doi.org/10.33266/2070-1004-2024-1-53-58> (In Russian)
- Soboleva, M. V. (2016) O pravovom regulirovanii okazaniya pervoj pomoshchi sotrudnikom politzii. *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii — Legal Science and Practice: Journal of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 1 (33), pp. 342–346. (In Russian)
- Prikaz Ministerstva zdavookhraneniya Rossijskoj Federatsii ot 3 maya 2024 goda. No. 220n “Ob utverzhenii Poryadka okazaniya pervoj pomoshchi” (Zaregistrovan 31.05.2024. No. 78363) [Order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated May 3, 2024 No. 220n “On approval of the Procedure for providing first aid”. (Registered on 31.05.2024 No. 78363)]. (2011) [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405310015> (accessed 17.11.2024) (In Russian)
- Prikaz MVD Rossii ot 2 fevralya 2024 goda No. 44 “Ob utverzhenii poryadka organizatsii podgotovki kadrov dlya zameshcheniya dolzhnostej v organakh vnutrennikh del Rossijskoj Federatsii”. (Zaregistrovan 12.03.2024 No. 77488) [Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated February 2, 2024 No. 44 “On approval of the Procedure for organizing the training of personnel to fill positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation”. (Registered on 12.03.2024 No. 77488)]. (2024) [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202403130011> (accessed 17.11.2024) (In Russian)
- Federal'nyj zakon Rossijskoj Federatsii ot 7 fevralya 2011 goda No. 3-FZ (red. ot 08.08.2024) “O politzii” (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupivshimi v silu s 19.08.2024) [Federal Law of the Russian Federation of February 7, 2011 No. 3-FZ (as amended on 08.08.2024) “On the Police” (as amended and supplemented, entered into force on 19.08.2024)]. (2011) [Online]. Available at: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-07022011-n-3-fz-o/> (accessed 17.11.2024) (In Russian)
- Federal'nyj zakon ot 21 noyabrya 2011 goda No. 323-FZ (red. ot 24.07.2023) “Ob osnovakh okhrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federatsii” (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupivshimi v silu s 01.09.2023) [Federal Law of November 21, 2011 No. 323-FZ (as amended on 24.07.2023) “On the Fundamentals of Health Protection of Citizens in the Russian Federation” (as amended and supplemented, entered into force on 01.09.2023)]. (2011) [Online]. Available at: <https://minzdrav.gov.ru/documents/9752-federalnyy-zakon-ot-21-11-2011-n-323-fz-red-ot-24-07-2023-ob-osnovah-ohrany-zdorovya-grazhdan-v-rossiyskoy-federatsii-s-izm-i-dop-vstup-v-silu-s-01-09-2023> (accessed 17.11.2024) (In Russian)

Сведения об авторах

ШИНГАЕВ Сергей Михайлович — *Sergey M. Shingaev*

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия.
Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, Saint Petersburg, Russia.
SPIN-код: 1043-7169, Scopus AuthorID: 56964987900, ORCID: 0000-0001-7546-7375
Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии.

ПОТАРЫКИНА Марина Сергеевна — *Marina S. Potarykina*

МВД России, Санкт-Петербург, Россия.
The Ministry of Internal Affairs of Russia Federation, Saint Petersburg, Russia.
ORCID: 0000-0002-2285-2429, e-mail: viktomars@gmail.com
Психолог органов внутренних дел МВД России, Санкт-Петербург, Россия.



УДК 159.9.07

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-374-383>

Исторические и философские аспекты формирования представлений о границах нормы и патологии психического развития: взгляд из современности

И. П. Волкова ✉, М. Ю. Зубач, В. Д. Емельянов

Аннотация. Представлен историко-генетический анализ формирования представлений о норме и патологии, диагностических критериях психических болезней в трудах философов и ученых прошлого. Показано изменение взглядов на проблему нормативного развития и человеческой неполноценности в разные исторические эпохи за рубежом и в России. Отмечается влияние представлений о «норме» в трудах философов на формирование теоретических предпосылок педагогических моделей образования детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями до конца XVIII века. Подчеркивается особое значение обращения к истокам формирования представлений о норме и патологии психического развития для расширения педагогического кругозора, творческого и критического мышления будущих специалистов в области дефектологии и коррекционной педагогики, для осмысления современных проблем диагностики разных типов дизонтогенеза, вариантов индивидуального развития лиц с физическими и психическими нарушениями.

Ключевые слова: дефектология, коррекционная педагогика, лица с дефектами сенсорного и психического развития, норма и патология психического развития, психиатрия, специальное образование, философия

The formation of ideas about the boundaries between norm and pathology of mental development: Historical and philosophical aspects through the lens of the present day

I. P. Volkova ✉, M. Yu. Zubach, V. D. Emelyanov

Abstract. The article presents historical and genetic analysis of the formation of ideas about norm, pathology and diagnostic criteria of mental illness in the works of philosophers and scientists of the past. The article shows the changes in views on the problem of normative development and human disability in different historical epochs, both in Russia and abroad. It is shown how the ideas about the 'norm' in the works of philosophers influenced the formation of theoretical foundations of pedagogical models of education of children with sensory and intellectual disorders up to the end of the 18th century. The authors argue that it is especially important to refer to the origins of the ideas about the norm and pathology of mental development in order to expand the professional outlook of teachers, encourage creative and critical thinking of defectology and correctional pedagogy students, and understand the modern problems of diagnostics of different types of dysontogenesis and variants of individual development of persons with physical and mental disorders.

Keywords: defectology, correctional pedagogy, persons with sensory and mental disorders, norm and pathology of mental development, psychiatry, special education, philosophy

Введение

Проблема сущности человеческой природы и бытия человека является одной из главных философских проблем, начиная с древних времен и до настоящего времени. Уже в глубокой древности пристальное внимание уделялось вопросам здоровья, объяснению природы болезней, нарушениям психического развития, разработке критериев человеческой полноценности. На протяжении исторического развития представления о норме развития человека меняются под влиянием разных факторов — социально-экономического развития, развития научных знаний, становления новых концепций и научных парадигм, развития диагностики и др. Нормативный дискурс выступает в качестве важной и неотъемлемой предпосылки научных исследований не только в области философии и медицины, но и в дефектологии, в разных отраслях коррекционной педагогики (сурдопедагогике, тифлопедагогике и др.). Философия по отношению к развитию образования, в том числе специальному образованию, выступает как мировоззренческий фундамент, включающий представления о сущности человека и его социоприродном бытии, которые детерминируют развитие педагогических явлений (Линьков 2014). Представления о социобиологической природе и смысла бытия человека с физическими и психическими нарушениями в трудах философов древности и в настоящее время являются одной из значимых философских проблем, от решения которых зависит решения практических вопросов оптимизации социальной интеграции на равных правах лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Степень прогресса в различных областях познания можно оценить посредством историко-философского анализа при сравнении с уровнем предыдущего этапа развития в изучаемой области. Интерес к проблемам развития и функционирования приспособительной системы регуляции поведения человека, границам критериев оптимальной его поведенческой адаптивности сопутствовал формированию философских школ, на основе которых формируются педагогические концепции обучения и воспитания детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями. В связи с этим особую актуальность приобретает формирование у будущих педагогов-дефектологов умений подходить к пониманию и оценке современных тенденций развития специального образования, вопросов дифференциальной диагностики, определения норм индивидуального развития детей с дефектами

развития на основе анализа развития научных знаний в разные исторические периоды.

Основная часть

В период Античности (VII–V вв. до н. э.) Греция открывает миру имена философов, в лице которых умозрительная мысль древних облеклась в теоретические концепции, которые становятся мировоззренческими основами многих отраслей научных знаний. Философ в античном мире — это одновременно математик и астроном, физик и врач: в лоне древнегреческой философии зарождаются основы многих областей научных знаний. Философская мысль в Древней Греции благоприятно сказывалась на зарождении естественнонаучных знаний. В русле философии закладывались основы понимания психофизиологических явлений, развивались представления о возможностях, путях и способах познания человеком мира, зарождались психологические знания, представления о душевной организации человека. Идеи философов Древней Греции — Аристотеля, Платона, Демокрита и других — оказали огромное влияние на развитие психологических знаний в последующие исторические эпохи (Волкова 2020). Древнегреческие философы обращают внимание на нарушения психики человека, «душевные» недуги. При этом воззрения философов на природу психических расстройств различались. По мнению древнегреческих философов и врачей Алкмеона Кротонского, Гиппократ, болезни человека, в том числе и психические нарушения, имеют локализацию в теле больного — в мозге, на который могут воздействовать различные факторы (например, жидкости организма, условия окружающей среды) (Гиппократ 1936; Лебедев 1989). По мнению Платона и его ученика Аристотеля, природа нарушений здоровья связана прежде всего с нарушениями взаимоотношения между душой и телом (Платон 2020). Аристотель рассматривает в качестве причин заболеваний не только процессы в телесной организации человека и условия окружающей среды (климат, питание и пр.), но и сущность морального поведения человека, страсти и добродетели, которые воспринимаются как сознательно избираемый склад души рассудительного человека. Добродетель означает обладание серединой между избытком и недостатком в страстях и поступках (Аристотель 2002).

Как считают некоторые исследователи, в историческом плане первоначально изучались в основном нормы, связанные с состоянием здоровья, и относящиеся, прежде всего, к нравственной

стороне развития человека, его качествам характера и поведению (Линьков 2014). Возможно, занятия медициной, философские представления Аристотеля о душе, неразрывно связанной с телом и управляемой разумом, обусловили интерес философа к людям с нарушениями органов чувств, являющихся источниками познаний человеком мира. Аристотелем рассматривается также проблема влияния таких дефектов, как слепота и глухота, на познавательные возможности человека. Проблема слепоты и глухоты интересовала его, прежде всего, как проблема гносеологическая. Потеря какого-либо органа чувств, по мнению Аристотеля, неизбежно сказывается на познавательных возможностях человека, ведет к ограничению чувственного опыта и потере какого-либо знания. Функции каждого органа чувств различны: роль зрения заключается в обеспечении жизненных потребностей, слух является важным инструментом в интеллектуальном развитии, поскольку звук является проводником мысли (Аристотель 2006). Как отмечает Н. Н. Малюфеев, философские взгляды Аристотеля оказали большое влияние на характер общественного сознания в отношении аномальных людей не только во времена античности, но и в эпоху Средневековья «суждение авторитетного для современников философа о людях с телесными и душевными недугами становилось нормативной установкой для подвижников в области медицины, педагогики, юриспруденции» (Малюфеев 1966, 14).

В IV–III веках до н. э. центр культуры переместился в Александрию, а затем и в Рим. В течение 300 лет новых данных по проблемам нарушения психического развития не появилось, а старые были утеряны. Только в I веке древнеримский ученый-энциклопедист Авл Корнелий Цельс возродил представления древних греков о психических болезнях (Цельс 1959). Медик Аретей Каппадокийский возродил и усовершенствовал учение Гиппократов о влиянии на мозг различных жидкостей организма. По мнению историка психиатрии Ю. В. Каннабиха, именно Аретей впервые задумался о том, что душевную болезнь может вызвать и сугубо психическое переживание, а не физическое воздействие на организм (Каннабих 2024). Представление о душевной болезни не только как о соматическом недуге, но и непосредственно психическом, можно найти у более поздних древнеримских философов. Так, данное положение высказывает император и философ Марк Аврелий, представитель позднего стоицизма (Марк Аврелий 2024).

В период с III до V века на фоне деградации социальных и культурных достижений началось и угасание греко-римской медицины. Падение Александрии привело к бегству ученых и врачей сначала в Месопотамию, а затем и в Персию, которая вскоре была завоевана арабами. Арабские ученые переводили греко-римские тексты и внедряли идеи античных философов в свою практику. Таким был философ и врач средневекового исламского мира Абу Али Ибн Сина (Авиценна), который, как и Гиппократ, считал, что психические болезни возникают из-за дисбаланса телесных жидкостей, влияющих на мозг. Он также считал, что болезнь может вызвать и сильное чувственное переживание (Авиценна 1981).

В средневековой христианской Европе античная философия и медицина была по большей части забыты. Если античная философия была космоцентрична, средневековая философия имела теоцентрический характер (Линьков 2014). Теоцентризм в философии рассматривается исследователями и как устремленность философской мысли к Божественному откровению, выраженному в Священном писании и в опыте церкви, как основание для истолкования любых проблем, как стремление философии служить делу спасения души человека (Коновалова и др. 2014). В данный период получает широкое распространение философия отцов церкви — патристика. Богослов и философ Аврелий Августин Иппонийский в VIII книге «Исповеди» рассуждает о том, что душевные болезни исходят от порока, и есть наказание за грехи, а для излечения необходимо стремиться к очищению души, то есть к Богу (Аврелий Августин 2009). Такой взгляд сохранялся вплоть до IX века, когда начался период господства схоластики. Яркий представитель ортодоксального схолистического учения Фома Аквинский в книге «Сумма теологии» указывал, что причина заболеваний, в том числе и душевных, заключается в теле (соматогенный характер) и в душе (психогенный характер), однако болезнь все же является волей Божьей и платой за грехи (Фома Аквинский 2006). Одновременно широкое распространение получают и мистические представления о причинах болезней и душевных недугов. Данные рассуждения можно найти у философа-богослова Григория Паламы, который обосновал практику исихазма, в его рассуждениях — «Омилиях» (Беседы (омилии)... 1993а; 1993б; 1993с).

В XV–XVI веках наступила противоречивая эпоха Возрождения, для которой характерны возрождение и реставрация греко-римской философии и медицины, возрастание интереса к человеку. Церковь начинает терять свои

позиции в объяснении заболеваний, нарушений психического развития. Религиозным представлениям противопоставляется иной взгляд на устройство мироздания, природу человека и роль человеческого разума, соотношение врожденного и приобретенного в психическом и личностном развитии человека. Изобретения и открытия ученых и путешественников расширяют взгляд на окружающий мир, усиливают стремление к познанию неизвестного, практическому экспериментированию (Джуринский 2000). Для развития представлений о природе и сущности человеческого бытия характерным является «отказ от теоцентристской картины мира, обосновывающей абсолютную зависимость творений от Творца, и замену ее антропоцентристской и натуроцентристской картиной, для которой характерно признание человека и природы в качестве самостоятельных оснований и конечных объяснительных принципов. Создание новой картины мира, отличительными особенностями которого были гуманизм и пантеизм, основывалось на синтезе античных представлений о человеке и природе с христианским пониманием Бога и личности. В ходе осуществления данного синтеза философской мыслью возникают антропологические и натурфилософские концепции Возрождения, подготовившие почву для окончательной рационализации и атеизации мировоззрения Нового времени» (Коновалова и др. 2014, 49).

Врачи эпохи Возрождения, как и античные врачи, связывают разум человека с деятельностью головного мозга, рассматривая его как источник чувств и произвольного движения. По данным исследований в эпоху Возрождения и Просвещения в Европе наиболее знаменательным было создание первых классификационных систем (Цыганков, Овсянников 2020). Еще в работе Жана-Франсуа Фернеля «Всеобщая медицина» (*Universamedicina*), впервые опубликованной в 1554 году, наряду с общими разделами «Физиология» и «Патология» имеется специальная глава «Болезни мозга». Фернель впервые предпринял попытку соотнести психозы с патологией мозга. В соответствии с концепцией о темпераментах он выделял манию, меланхолию, френит, делириум (бред), катаlepsию, ипохондрию, ступор, или морозитас (слабоумие). Ж. Фернель стремился к более полному описанию этих болезней, к подразделению их основных типов на разные варианты (например, «полная меланхолия», «первичная», а также мягчайшая «меланхолия»), к дифференцировке таких состояний (болезней), как мания и аменция, катаlepsия и апоплексия. Это свидетель-

ствует об углублении знаний о болезнях психики. Такая позиция Ж. Фернеля намечает соответственно трехчленное деление психической патологии (будущие экзогенные, эндогенные расстройства, «исходные» состояния) (Цыганков, Овсянников 2020).

Однако, несмотря на идейный и научный подъем данного периода, на это же время (главным образом, на XVI век) пришлось активное инквизиционное преследование. По сохранившимся свидетельствам среди осужденных был определенный процент душевнобольных, в том числе людей с нарушениями слуха, которых, однако, обвиняли в связи с дьяволом, одержимости или в ереси (Малюфеева 1996). Сверхъестественное происхождение психических болезней рассматривают также некоторые философы и врачи. Так, врач Теофраст Парацельс несмотря на то, что все же усматривал причину психических болезней в поражении мозга или других частей тела, не исключал сверхъестественного влияния на человека звезд, духов или Бога (Парацельс 2005). Как отмечает отечественный ученый, психиатр Ю. В. Каннабих в своей работе «История психиатрии», богослов и философ Мартин Лютер в переписке с Парацельсом соглашался с данной точкой зрения и, кроме того, негативно относился к научной деятельности врачей (Каннабих 2024). Несмотря на сильное противодействие Церкви, гуманистические идеи все же дали свои плоды.

В XVII веке европейские философы и ученые начали постепенно отходить от сверхъестественных представлений о природе психических болезней. Эпоху Нового времени связывают прежде всего с научной революцией. Наука Нового времени объединяет физику, математику, астрономию в механику. Поэтому появляется и такая точка зрения, согласно которой знание мира мы можем получить только из разума. В истории философии она выразилась в формировании двух направлений: эмпирического, начиная с Френсиса Бэкона, подчеркивающего значение опыта как основного пути приобретения новых знаний; рационалистического, которое, начиная с Рене Декарта, утверждало, что сам человеческий разум, располагающий такой предельно достоверной наукой, как математика, является главным инициатором приобретения все более глубоких знаний (Коновалова и др. 2014). Гуманистические идеи эпохи Возрождения способствуют возникновению в XVIII веке периода, получившего название эпоха Просвещения — одна из ключевых эпох в истории европейской культуры, связанная с развитием научной, философской и общественной мысли. Начавшись в Англии под влиянием научной

революции XVII века, это движение распространилось на Францию, Германию, Россию и охватило другие страны Европы. Особенно влиятельными были французские просветители. Основные идеи Просвещения имели общечеловеческий характер. В данный период возрастает роль образования, отмечается тенденция к реформированию системы обучения и воспитания в соответствии с гуманистическими идеалами. Педагогическая проблематика становится в центре внимания философских и научных трактатов, идеи философов становятся ориентирами для педагогической мысли, педагогика постепенно оформляется в самостоятельную область исследований (Волкова 2020).

В данный период получает распространение механистическая теория объяснения природы и сущности человека, что обусловлено распространением точных наук. С позиции данной теории объяснение получает поведение человека, который рассматривается по аналогии с машиной. Один из представителей данной теории французский философ, математик и естествоиспытатель, основоположник философии Нового времени Рене Декарт представил модель организма как работающий механизм, он развивает идею дуализма — тело, действующее механически, и управляющая им «разумная душа», находящаяся в головном мозге (Декарт 2006). Не менее важное влияние на философию данного периода оказал Джон Локк, английский философ и представитель школы эмпиризма. Локк в сочинениях дает определение сумасшествия, понимая его как противоположное разуму состояние, а также разграничивает сумасшествие и идиотию через умение человека доказывать и рассуждать (Локк 1898). Идеи Локка оказали влияние на взгляды французского философа Этьенна Бонно де Кондильяка, представителя сенсуалистического направления в теории познания. Европейские философы и ученые полагали, что в большинстве своем все психические болезни происходят из-за нарушений в нервной системе. Кондильяк высказывает идею о постепенном развитии психики и отмечает влияние среды на формирование психического мира человека в книге «Опыт о происхождении человеческих знаний» (Кондильяк 1980).

Одним из ярких представителей сенсуализма как одного из направлений теории познания в эпоху Просвещения является Дени Дидро. Философское произведение Дидро «Письма о слепых в назидание зрячим» (1749) оказывает влияние на формирование теорий психического развития при наличии сенсорных нарушений и оказывает огромное влияние на общественное

сознание в отношении людей с сенсорными дефектами. На основе сенсуализма формируются первые педагогические концепции обучения детей с сенсорными нарушениями (Волкова 2020). Как отмечает известный русский офтальмолог, общественный деятель А. И. Скребницкий, посвятивший многие годы жизни делу оказания помощи и создания системы призрения слепых: «Неоспоримая заслуга Дидро в деле слепых состоит в том, что, подвергнув психологическому анализу внутренний мир слепого от рождения, он заинтересовал общественное мнение, и в особенности людей мыслящих, в судьбе этого класса ближних — как объекта науки, как предмета для изучения, наблюдения, сравнения...» (Скребницкий 1903, 130).

Расширение эмпирической базы медицины потребовало уточнения теоретических представлений о сущности, причинах и формах дизонтогенеза, что привело к разработке философских классификаций отклонений в развитии, структурирования полученных научных данных. Первую медицинскую классификацию душевных болезней составил французский врач, профессор Медицинского факультета Парижского университета, основоположник французской психиатрии Филипп Пинель, заложивший основы гуманного и научного подхода к лечению душевнобольных. Пинель выделяет такие психические нарушения, как бешенство, меланхолия, слабоумие, безумие. Он впервые попытался дать полный перечень причин психических заболеваний, среди которых выделяет физические и нравственные. Одним из первых Пинель включил в число предрасполагающих к болезням причин наследственность (Пинель 1829). Однако все эти причины не у каждого человека приводят к психическому заболеванию, многое зависит от степени предрасположенности, личной восприимчивости, сложившейся личности человека. Особой заслугой Ф. Пинеля является освобождение душевнобольных от заточения. К началу XIX века сложилось поле для научных дискуссий за счет появления психиатрических лечебниц, ставших базой для наблюдений и исследований. Произошел резкий скачок в развитии «научного», теоретического представления о психических болезнях. Во Франции Жан-Этьен-Доминик Эскироль, ученик Ф. Пинеля, выступает в качестве первого клинического преподавателя психиатрии. Ученый указывал на совершенно различный характер заболеваний у разных людей, который необходимо учитывать при лечении. Эскироль продолжил дело Пинеля по классификации болезней, выделяя липеманию, манию, мономанию, слабоумие и идиотизм (Эскироль 1809).

В немецкой философской и психиатрической мысли XIX века выделились два направления в трактовке болезней: психики и соматики. Представители одного направления связывают заболевания с нарушениями психической деятельности, представители другого — с органическими факторами. Разногласия и споры между представителями данных направлений связаны с идеями Иммануила Канта, который в своей «Антропологии» рассуждал о том, что определить состояние разума обвиняемого в преступлении могут только психологи (философы), а не врачи (Кант 2022). Позднее в Германии вел исследования психиатр Эмиль Крепелин. В своем труде «Введение в психиатрическую клинику» он четко определил главной причиной психических расстройств соматические факторы. Крепелин утверждал, что в психиатрии возможно выделение устойчивых нозологических единиц (болезней) для расстройств, схожих по причинам возникновения симптоматики, типу течения, прогнозу и структурным изменениям в мозге (Крепелин 2004). Таким образом, Э. Крепелин стал основателем нозологического подхода в классификации психических расстройств; в немецкой психиатрии получает широкое распространение школа врачей-соматиков.

В рамках философии немецкий философ, создатель системы «абсолютного идеализма» Георг Вильгельм Фридрих Гегель рассматривает патологические формы нарушений психики, формы помешательства человека, когда человеческая субъективность вступает в противоречие с объективностью и предлагает собственную классификацию душевных расстройств. Гегель выделяет три основные формы сумасшествия в «Энциклопедии философских наук» (раздел Антропологии): слабоумие, тупоумие, безумие (Гегель 1956).

В России в конце XIX — начале XX века происходит формирование организационных и научных основ в области психиатрии. В 1834 году выходит в свет работа под редакцией психиатра, профессора Императорского Харьковского университета Петра Александровича Бутковского «Душевные болезни, изложенные соответственно началам нынешнего учения психиатрии в общем и частном, теоретическом и практическом ее содержании», в которой с материалистических позиций рассматривается природа психических заболеваний, отмечается значение головного мозга, единство психических и соматических факторов в их происхождении, а мистические взгляды на причины психических расстройств подвергаются серьезной критике (Бутковский 1834). В данный период отмечается

активная деятельность Санкт-Петербургской — Ленинградской психиатрической школы, которая имела собственный взгляд на трактовку психических расстройств. В 1907 году Владимир Михайлович Бехтерев основал в Санкт-Петербурге Психоневрологический институт — первый в мире научный центр по комплексному изучению человека и научной разработке психологии, психиатрии, неврологии и других «человековедческих» дисциплин. На основе учения И. П. Павлова ученый создал новую строго объективную науку рефлексологию (Бехтерев 1928). В. М. Бехтерев поднимал и вопросы здоровья личности. В своем труде «Личность и условия ее развития и здоровья» рассматриваются условия правильного, здорового развития личности. В число важных биосоциальных факторов формирования личности Бехтерев относит физическое развитие, наследственность, антропологические факторы, отсутствие неврозов, истерий, вредных привычек, экономические условия, условия труда, воспитание и образование, наличие общественной деятельности (Бехтерев 1905).

Особое значение для разработки проблемы нарушений психического развития имеют работы российского психиатра Петра Борисовича Ганнушкина. Ему принадлежит концепция «малой психиатрии», изучающей пограничные состояния между психической нормой и патологией. Ученый считает, что границы между нормой и патологией в развитии расплывчаты и не могут быть определены однозначно, между болезнью и здоровьем имеются переходные ступени (Ганнушкин 1964). Как отмечают исследователи научной деятельности Ганнушкина, труды ученого и его последователей составили целую эпоху в разработке проблемы психопатий, ему удалось дать наиболее четкое определение психопатий, включающее приращенность патологических особенностей, и отметить влияние патологических особенностей, которые находятся на границе душевного здоровья и болезни человека, и которые могут накладывать свой отпечаток на всей душевной жизни человека (Гиндикин, Гурьева 1999).

В психологии проблема нормы является одной из самых сложных, поскольку существует множество видов норм и их вариантов, а само содержание понятия нормы зависит от культуры и существенно меняется со временем под влиянием исторических процессов, которые определяют общие условия социального бытия и культурного развития. Определение нормы дополнительно осложняется тем, что существуют расхождения в понимании существенных

признаков нормы индивидуального развития. В разные исторические периоды и в разных культурных условиях нормами признавались разные формы поведения и разные явления индивидуального развития (Линьков 2014, 17).

На проблему сложности и неоднозначности разграничения нормы и отклонений от нормативного развития обращает внимание педагог, брат известного русского психиатра и общественного деятеля П. П. Кащенко, Всеволод Петрович внес вклад в развитие отечественной дефектологии, коррекционной педагогики, являлся организатором частной школы-санатория для дефективных детей, одного из первых в России учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения (1908). В. П. Кащенко отмечает, что из-за «невозможности дать строго научное толкование понятию человеческой нормы, за нормальное признается просто среднее и в то же время наиболее часто встречающееся значение» (Кащенко 2010, 47).

Основоположник отечественной психологии и дефектологии Л. С. Выготский вносит свой вклад в решение проблемы нормы и патологии развития. Данная проблема приобретает особое значение при изучении психического развития детей с дефектами развития, нарушениями поведения. Ученый считает, что понятие нормы принадлежит к числу самых трудных и неопределенных научных представлений, представления социума о здоровье и болезни, норме и патологии изменчивы, динамичны, во многом определяются культурно-историческими условиями, эпохой. По мнению Л. С. Выготского, «в действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, норма представляет из себя чисто отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частых случаев и на деле не встречается в чистом виде» (Выготский 1999).

В настоящее время происходит актуализация проблемы нормативности психического развития в связи с необходимостью четкого определения норм разных сторон индивидуального развития для точного выявления и правильной дифференциации распространенных в современный период отклонений от нормы в поведении и состоянии здоровья, для разработки, обоснования и эффективного использования новых диагностических методик и коррекционных технологий. Ясное представление о конкретных нормах индивидуального развития является существенным условием точности диагностики и эффективности коррекции (Линьков 2014).

Заключение

Как показал исторический анализ, эволюция взглядов на формирование представлений о нормативном развитии и природу психических расстройств в разные исторические эпохи имеет глубокие социально-философские корни и зависимость от состояния научных знаний. Вопросы, связанные с философской и медицинской трактовкой психических заболеваний, нормы и патологии личности претерпевали многочисленные изменения. В мировоззренческом плане проблема определения нормы и патологии не имеет однозначного решения. Некоторые представления и постулаты философов, медиков и психиатров прошлого легли в основу научных представлений о нормативности развития, другие оказались опровергнуты и стали частью истории.

На современном этапе, как и на протяжении всей истории человечества, идет процесс трансформации общественного мировоззрения, появляются новые границы для определения нормы и патологии психики и личности. Новейшие трактовки психических расстройств иногда вступают в противоречие с ценностями некоторых сообществ, не соответствуют традиционным моральным и духовно-нравственным ценностям. В настоящее время имеется обширное поле для исследований и дискуссий, разрешению которых вполне может способствовать опыт прошлых поколений. Обсуждение исторической парадигмы развития представлений о нормативном и отклоняющемся развитии существенно повышает эффективность подготовки специалистов в области дефектологии, коррекционной педагогики и психологии.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Литература

- Авиценна (Ибн Сина) Абу Али (1981) *Канон врачебной науки*. Ташкент: ФАН, 502 с.
- Аристотель (2002) *О душе*. СПб.: Питер, 220 с.
- Аристотель (2006) *Метафизика*. М.: Изд-во Института философии, теологии и истории святого Фомы, 232 с.
- Аристотель (2020) *Никомахова этика*. М.; Берлин: Директ-Медиа, 222 с.
- Беседы (омилии) святителя Григория Паламы. Ч. 1.* (1993a) М.: Паломник, 255 с.
- Беседы (омилии) святителя Григория Паламы. Ч. 2.* (1993b) М.: Паломник, 254 с.
- Беседы (омилии) святителя Григория Паламы. Ч. 3.* (1993c) М.: Паломник, 259 с.
- Бехтерев, В. М. (1928) *Общие основы рефлексологии человека*. М.: Государственное издательство, 544 с.
- Бехтерев, В. М. (1905) *Личность и условия ее развития и здоровья*. СПб.: Издание К. Л. Риккера, 43 с.
- Бутковский, П. А. (1834) *Душевные болезни, изложенные сообразно началам нынешнего учения психиатрии в общем и частном, теоретическом и практическом её содержании. Ч. 1.* СПб.: Типография И. Глазунова, 168 с.
- Волкова, И. П. (2020) *Отношение общества к инвалидам по зрению: историко-психологический анализ*. СПб.: Психосоматическая нормализация, 179 с.
- Выготский, Л. С. (1999) *Педагогическая психология*. М.: Педагогика–пресс, 533 с.
- Ганнушкин, П. Б. (1964) Постановка вопроса о границах душевного здоровья. В кн.: *Избранные труды*. М.: Медицина, 292 с.
- Гегель, Г. В. Ф (1956) *Энциклопедия философских наук. Философия духа. Ч. 3.* М.: Политиздат, 371 с.
- Гиндикин, В. Я., Гурьева, В. А. (1999) *Личностная патология*. М.: Триада-Х, 272 с.
- Гиппократ (1936) О природе человека. В кн.: *Избранные книги*. М.: Государственное издательство биологической и медицинской литературы, с. 193–211.
- Декарт, Р. (2006) *Размышления о первой философии, в коих доказывается существование Бога и различие между человеческой душой и телом*. СПб.: Наука, 185 с.
- Джуринский, А. Н. (2000) *История педагогики*. М.: ВЛАДОС, 430 с.
- Зарецкий, Ю. П. (сост.). (2009) *Исповедь*. В кн.: *История субъективности: средневековая Европа*. М.: Академический Проект; Гаудеамус, с. 57–258.
- Каннабих, Ю. В. (2024) *История психиатрии*. М.: Юрайт, 384 с.
- Кант, И. (2022) *Антропология*. М.: Юрайт, 200 с.
- Кашенко, В. П. (2010) *Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков*. М.: Академия, 304 с.
- Кондильяк, Э. Б. (1980) *Собрание сочинений в 3-х томах. Т. 1*. М.: Мысль, 334 с.
- Коновалова, Н. П., Кузубова, Т. С., Алашеева, Р. В. и др. (2014) *Философия*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 216 с.
- Крепелин, Э. (2004) *Введение в психиатрическую клинику*. М.: БИНOM. Лаборатория знаний, 493 с.
- Лебедев, А. В. (1989) *Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1*. М.: Наука, 576 с.
- Линьков, В. В. (2014) Развитие представлений о норме в философии и коррекционной педагогике. *Наука и школа*, № 3, с. 14–23.
- Локк, Дж. (1898) *Опыт о человеческом разуме*. М.: Типолитография товарищества И. Н. Кушнерев и К, 736 с.
- Малофеев, Н. Н. (1996) *Специальное образование в России и за рубежом. В 2-х частях. Ч. 1: Западная Европа*. М.: Печатный двор, 182 с.
- Марк Аврелий (2024) *Размышления*. М.: Юрайт, 189 с.
- Парацельс (2005) *О нимфах, сифах, пигмеях, саламандрах и о прочих духах*. М.: Эксмо, 400 с.
- Пинель, Ф. (1829) *Врачебно-философическое начертание душевных болезней, сочиненное Филиппом Пинелем, профессором Медицинского факультета в Парижском университете и главным врачом госпитали Сальпетриерской*. М.: Типография И. Решетникова, 438 с.
- Платон (2020) *Государство*. 2-е изд. М.: Академический Проект, 308 с.
- Скребицкий, А. И. (1903) *Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе*. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1024 с.
- Фома Аквинский (2006) *Сумма теологии. Ч. II-I. Вопросы 1–48*. Киев: Эльга, Ника-Центр, 576 с.
- ЦельсАвл Корнелий (1959) *О медицине*. М.: [б. и.], 408 с.
- Цыганков, Б. Д., Овсянников, С. А. (2020) *Психиатрия*. 2-е изд. М.: ГЭОТАР-Медиа, 538 с.

References

- Aristotle (2002) *On the soul* [On the soul]. Saint Petersburg: Piter Publ., 220 p. (In Russian)
- Aristotle (2006) *Metaphysics* [Metaphysics]. Moscow: Institute of Philosophy, Theology and History of Saint Thomas Publ., 232 p. (In Russian)
- Aristotle (2020) *Nicomachean Ethics* [Nicomachean Ethics]. Moscow; Berlin: Direkt-Media Publ., 222 p. (In Russian)

- Avitsenna (Ibn Sina) Abu Ali (1981) *Kanon vrachebnoj nauki [Canon of Medicine]*. Tashkent: FAN Publ., 502 p. (In Russian)
- Bekhterev, V. M. (1905) *Lichnost' i usloviya ee razvitiya i zdorov'ya [Personality and the conditions of its development and health]*. Saint Petersburg: K. L. Rikker's Publ., 43 p. (In Russian)
- Bekhterev, V. M (1928) *Obshchie osnovy refleksologii cheloveka [General principles of human reflexology]*. Moscow: Gosizdat Publ., 544 p. (In Russian)
- Besedy (omilii) svyatitelya Grigoriya Palamy. Ch. 1 [Homilies of Saint Gregory Palamas. Pt. 1]. (1993a) Moscow: Palomnik Publ., 255 p. (In Russian)
- Besedy (omilii) svyatitelya Grigoriya Palamy. Ch. 2 [Homilies of Saint Gregory Palamas. Ch. 2]. (1993b) Moscow: Palomnik Publ., 254 p. (In Russian)
- Besedy (omilii) svyatitelya Grigoriya Palamy. Ch. 3 [Homilies of Saint Gregory Palamas. Pt. 3]. (1993c) Moscow: Palomnik Publ., 259 p. (In Russian)
- Butkovskij, P. A. (1834) *Dushevnye bolezni, izlozhennye soobrazno nachalam nyneshnego ucheniya psikiatrii v obshchem i chastnom, teoreticheskom i prakticheskom ee soderzhanii. Ch. 1 [Diseases of the soul, set forth according to the principles of the present doctrine of psychiatry in its general and particular, theoretical and practical content. Pt. 1]*. Saint Petersburg: I. Glazunova's Publ., 168 p. (In Russian)
- Dekart, R. (2006) *Razmyshleniya o pervofilosofii, v koikh dokazyvaetsya sushchestvovanie Boga i razlichie mezhdu chelovecheskoj dushoj i telom [Reflections on first philosophy, in which the existence of God and the distinction between the human soul and body are demonstrated]*. Saint Petersburg: Nauka Publ., 185 p. (In Russian)
- Dzhurinskij, A. N. (2000) *Istoriya pedagogiki [History of pedagogy]*. Moscow: VLADOS Publ., 430 p. (In Russian)
- FomaAkvinskij (2006) *Summa teologii. Ch. II-I. Voprosy 1–48 [Summa Theologica. Pt. II-I. Questions 1–48]*. Kiev: El'ga Publ., Nika-Center Publ., 576 p. (In Russian)
- Gannushkin, P. B. (1964) Postanovka voprosa o granitsakh dushevno go zdorov'ya [Stating the question of the limits of mental health]. In: *Izbrannye Trudy [Selected Works]*. Moscow: Meditsina Publ., 292 p. (In Russian)
- Gindikin, V. Ya., Gur'eva, V. A. (1999) *Lichnostnaya patologiya [Personality pathology]*. Moscow: Triada-X Publ., 272 p. (In Russian)
- Hegel, G. V. F (1956) *Entsiklopediya filosofskikh nauk. Filosofiya dukkha. T. 3 [Encyclopedia of Philosophical Sciences. Philosophy of Spirit. Vol. 3]*. Moscow: Politizdat Publ., 371 p. (In Russian)
- Hippokrat (1936) O prirode cheloveka [About human nature]. In: *Izbrannye knigi [Selected books]*. Moscow: State Publishing House of Biological and Medical Literature, pp. 193–211. (In Russian)
- Kannabikh, Yu. V. (2024) *Istoriyapsikiatrii [History of Psychiatry]*. Moscow: Yurajt Publ., 384 p. (In Russian)
- Kant Immanuel (2022) *Antropologiya [Anthropology]*. Moscow: Yurajt Publ., 200 p. (In Russian)
- Kashchenko, V. P. (2010) *Pedagogicheskaya korrektsiya. Ispravlenie nedostatkov kharaktera u detej i podrostkov [Pedagogical correction: Correction of character flaws in children and adolescents]*. Moscow: Akademiya Publ., 304 p. (In Russian)
- Kondil'yak, E. B. (1980) *Sobranie sochinenij v 3-kh tomakh. T. 1 [Works in 3 volumes. Vol. 1]*. Moscow: Mysl' Publ., 334 p. (In Russian)
- Konovalova, N. P., Kuzubova, T. S., Alasheeva, R. V. et al. (2014) *Filosofiya [Philosophy]*. Ekaterinburg: Ural University Publ., 216 p. (In Russian)
- Krepelin, E. (2004) *Vvedenie v psikiatricheskuyu kliniku [Introduction to Psychiatric Clinic]*. Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory Publ., 493 p. (In Russian)
- Lebedev, A. V. (1989) *Fragmenty rannikh grecheskikh filosofov. Ch. 1 [Fragments of Early Greek Philosophers. Pt. 1]*. Moscow: Nauka Publ., 576 p. (In Russian)
- Lin'kov, V. V. (2014) Razvitie predstavlenij o norme v filosofii i korrektsionnoj pedagogike [The development of notions of norm in philosophy and correctional pedagogy]. *Nauka i shkola — Science and School*, no. 3, pp. 14–23. (In Russian)
- Lokk, J. (1898) *Opyt o chelovecheskom razume [An essay on human understanding]*. Moscow: I. N. Kushnerev and K's Publ., 736 p. (In Russian)
- Malofeev, N. N. (1996) *Spetsial'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. V 2-kh chastyakh. Ch. 1. Zapadnaya Evropa [Special education in Russia and abroad. In 2 parts. Pt. 1. Western Europe]*. Moscow: Pechatnyjdvor Publ., 182 p. (In Russian)
- Marcus Aurelius (2024) *Razmyshleniya [Reflections]*. Moscow: Yurajt Publ., 189 p. (In Russian)
- Paratsel's (2005) *O nimfakh, sil'fakh, pigmeyakh, salamandrakh i o prochikh dukhakh [About nymphs, sylphs, pygmies, salamanders and other spirits]*. Moscow: Eksmo Publ., 400 p. (In Russian)
- Pinel, F. (1829) *Vrachebno-filosoficheskoe nachertanie dushevnykh boleznej, sochinennoe Filippom Pinelem, professorom Meditsinskogo fakul'teta v Parizhskom universitete i glavnym vrachom gositali Sal'petrierskoj [Medical and philosophical description of mental illnesses, composed by Philippe Pinel, professor of the Faculty of Medicine at the University of Paris and chief physician of the Salpêtrière Hospital]*. Moscow: I. Reshetnikov's Publ., 438 p.
- Plato (2020) *Gosudarstvo [Republic]*. 2nded. Moscow: Akademicheskij Proekt Publ., 308 p. (In Russian)
- Skrebitskij, A. I. (1903) *Vospitanie i obrazovanie slepykh i ikh prizrenie na Zapade [Education and training of the blind and their care in the West]*. Saint Petersburg: M. M. Stasyulevich's Publ., 1024 p. (In Russian)

- Tsel's Avl Kornelij (1959) *O meditsine [About medicine]*. Moscow: [s. n.], 408 p.
- Tsygankov, B. D., Ovsyannikov, S. A. (2020) *Psikhiatriya [Psychiatry]*. 2nd ed. Moscow: GEOTAR-Media Publ., 538 p. (In Russian)
- Vezalij, A. (1954) *O stroenii chelovecheskogo tela. T. 2 [On the structure of the human body. Vol. 2]*. Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 961 p. (In Russian)
- Volkova, I. P. (2020) *Otnoshenie obshchestva k invalidam po zreniyu: istoriko-psikhologicheskij analiz [Society's attitude towards visually impaired people: Historical and psychological analysis]*. Saint Petersburg: Psychosomatic Normalization Publ., 179 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1999) *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology]*. Moscow: Pedagogika–Press Publ., 533 p. (In Russian)
- Zaretskij, Yu. P. (comp.). (2009) *Ispoved' [Confessions]*. In: *Istoriya sub'ektivnosti: srednevekovaya Evropa [History of Subjectivity: Medieval Europe]*. Moscow: Akademicheskij Proekt Publ.; Gaudeamus Publ., pp. 57–258. (In Russian)

Сведения об авторах

ВОЛКОВА Ирина Павловна — *Irina P. Volkova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 5275-4348, ORCID: 0000-0002-8812-2832, e-mail: volkova52@mail.ru

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой основ дефектологии и реабилитологии института дефектологического образования и реабилитации.

ЗУБАЧ Мария Юрьевна — *Maria Yu. Zubach*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: maria_zubach@mail.ru

Магистрант кафедры сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации.

ЕМЕЛЬЯНОВ Виталий Давидович — *Vitaliy D. Emelyanov*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 1819-9207, ORCID: 0000-0001-9974-5122, e-mail: emelyanovvd@herzen.spb.ru

Кандидат педагогических наук, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры основ дефектологии и реабилитологии института дефектологического образования и реабилитации.



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2024-1-4-384-389>

Психологический тренинг в контексте современной теории и практики

Ю. В. Макаров, С. Б. Пашкин, В. В. Хороших ✉

Аннотация. Популярность и востребованность психологического тренинга в образовании и практике работы с трудовыми организациями обуславливает актуальность выделения основных подходов к трактовке данного понятия, определению критериев для обозначения специфических особенностей тренинга как формы групповой психологической помощи. На материале работ отечественных авторов проведен анализ определений психологического тренинга. Показано, что существующие определения можно различать на основании тех практических задач, на решение которых направлен данный метод по мнению авторов, а также по ориентации на выделение специфических, уникальных характеристик тренинга как формы работы с группой. Проанализирована проблематика, разрабатываемая на разных этапах становления психологического тренинга как особого метода психологической практики. Предложены критерии, позволяющие отличить психологический тренинг от других форм групповой психологической помощи: цель оказания помощи, состояние психического здоровья адресатов психологической помощи, длительность процесса оказания психологической помощи, соотношение содержательных и социально-эмоциональных аспектов работы.

Ключевые слова: психологический тренинг, психологическое воздействие, обучение, воспитание, развитие, коррекция, рефлексия, тренировка

Psychological workshops in contemporary theory and practice

Yu. V. Makarov, S. B. Pashkin, V. V. Khoroshikh ✉

Abstract. Psychological workshops (*psikhologicheskyy treninyg*) have become increasingly popular and widely used in both educational contexts and workplace settings. This growing relevance highlights the need to clarify the core approaches to defining this concept and to identify the specific characteristics that distinguish psychological workshops as a form of group-based psychological work. The article explores the works of Russian authors to analyze the definitions of psychological workshops. It is shown that the available definitions can be distinguished based on the practical tasks that their authors believe psychological workshops aim to solve, and based on the focus on identifying specific and unique characteristics of psychological workshops as a form of working with a group. The article analyzes the issues studied at different stages of the evolution of psychological workshops as a special method of psychological practice. The criteria are proposed that make it possible to distinguish psychological workshops from other forms of group psychological work: the purpose of psychological work, the mental health of participants, the duration of psychological work, and the ratio of substantive and socio-emotional aspects of psychological work.

Keywords: psychological workshop, psychological impact, education, development, correction, reflection, training

Введение

Психологический тренинг в настоящее время является одним из востребованных в психологии и педагогике методом. Это прежде всего связано с тем, что его, как отмечает В. В. Никандров, «...следует считать одним из основных методов практической психологии» (Никандров 2003а, 12). Свой статус психологический тренинг получил благодаря ряду особенностей, среди которых можно выделить: интенсивность общения, применение особых методических средств (ролевых, сюжетно-ролевых и деловых игр), активизацию процесса рефлексии у участников, групповой формат реализации.

Интенсивность общения на тренинге в значительной степени связана с направленностью данной технологии, погружением в ситуацию активного обучения. Ориентация на высокую концентрацию времени проведения занятий также способствует активному включению в ситуацию межличностного взаимодействия. Традиционный тренинг проводится в течение 40 часов по 8 часов в день, и если он проходит 5 дней подряд, то на каждого участника тренинга обрушивается огромный поток информации о себе, других участниках группы и психологических закономерностях общения. Зачастую, благодаря высокой интенсивности общения, отношения между участниками тренинга меняются, становятся более искренними, доверительными.

Использование ролевых, сюжетно-ролевых, деловых игр, групповых дискуссий позволяет моделировать реальные ситуации, выделить те психологические установки, которые затрудняют взаимодействие с другими людьми или же, наоборот, способствуют решению коммуникативных или деловых задач. Разнообразие методических приемов в тренинге позволяет применить на практике новые техники и модели поведения, снять страх за возможную неудачу при решении проблемы. Игры в психологическом тренинге выполняют не только дидактическую, но и важную психотерапевтическую функцию — снимают напряжение, а порой и стресс у участников тренинга.

Рефлексия поведения членов тренинговой группы, являясь одним из методов изменения поведения (Макаров 2012), дает возможность получать систематическую информацию о себе, своих действиях и поступках, что является основой для анализа характерных для участников тренинга коммуникативных практик и важным ресурсом для коррекции социальных установок и поведения.

Групповая форма проведения тренинга способствует повышению обучающего эффекта, облегчает процессы самопознания, самораскрытия, а также способствует получению поддержки, благодаря обратной связи от людей со схожими проблемами, одновременно являясь более предпочтительной формой для участников в экономическом плане (Рудестам 1993).

Отечественные специалисты уделяют внимание различным аспектам теории психологического тренинга. Так, предлагается сопоставительный анализ ряда понятий, связанных с групповыми формами работы и психологической помощи (Вачков 1999; Коваленко, Давыдова 2020), выделены подходы к определению социально-психологического тренинга (Вепренцова и др. 2013), раскрываются методические основы и принципы психологического тренинга (Макаров 2012; Макшанов 1998), представлена классификация его видов (Никандров 2003б).

Востребованность психологических тренингов в сферах образования и профессиональной деятельности, сопровождающаяся зачастую расширением трактовки самого понятия, когда «...любые формы обучения и передачи опыта могут считаться тренингом» (Сидоренко 2008, 11), подчеркивает необходимость дифференциации наиболее популярных подходов к определению понятия «психологический тренинг», определения специфики данной формы групповой психологической помощи, что имеет важное значение для рефлексии собственной позиции в отношении данных вопросов у ведущего тренинговой группы.

Теория и практика психологического тренинга в исторической ретроспективе

Обращение к истории метода психологического тренинга позволяет проанализировать динамику развития теории и практики метода, обозначить проблематику, разрабатываемую на разных этапах его становления как особого метода психологической практики. Датой рождения тренинга принято считать 1947 год, когда в США была создана Национальная лаборатория тренинга. Тренинги сензитивности появились в 1950-е годы, а в 1960-е получили развитие тренинги личностного роста. Можно отметить, что на начальном этапе становления тренинга активно разрабатывались вопросы, связанные с теоретическим обоснованием возможности применения групповой формы работы для реализации задач психологической помощи, а также изучением эффектов групповой

динамики. В 1970-е годы свои первые шаги на поприще психологической науки делали социально-психологические тренинги, которые достигли своего расцвета в 1980-е, благодаря усилиям группы ученых Лейпцигского и Йенского университетов под руководством М. Форверга. Для данного периода в истории развития тренинга характерен акцент на методико-технологические вопросы ведения тренинговых групп, разработку программ, ориентированных на развитие отдельных социальных навыков и умений.

В дальнейшем тренинги проводятся на основе признанных психологических концепций личности: психоанализа, бихевиоризма, экзистенциально-гуманистической психологии. Тренинги психоаналитической ориентации были направлены на выявление и изучение подсознательной сферы личности с целью оказания помощи человеку в осознании процессов, происходящих в этой сфере, и умению управления ими. Особенностью тренингов бихевиористской ориентации было управление поведением на основе проигрывания и усвоения эффективных моделей поведения. В тренингах экзистенциально-гуманистической направленности главная задача состояла в том, чтобы раскрыть внутренние ресурсы человека в стремлении к личностному росту и самореализации.

Характерной особенностью тренингового движения в России стало изучение богатого наследия, накопленного прежде всего в США и на Западе. Можно выделить три этапа с точки зрения использования зарубежного опыта в теории и практике психологических тренингов в нашей стране. Первый этап (до начала перестройки нашего общества (1985)) характеризовался весьма слабым использованием зарубежного опыта. Второй этап (период 1990-х гг.) можно обозначить как этап бездумного использования зарубежного опыта без всякой адаптации его к отечественным условиям. Третий этап (с 2010-х) отличает творческое использование зарубежного опыта с адаптацией к достижениям отечественных ученых.

Возвращаясь к истокам тренингового движения в нашей стране, необходимо назвать имена первопроходцев: Н. Н. Богомоловой, В. Ю. Большакова, Ю. Н. Емельянова, Ю. В. Пахомова, Л. А. Петровской, Н. Ю. Хрящевой и др.

Для отечественных исследователей характерен интерес к проблематике тренинга с позиций прикладной психологии, изучение возможностей применения данного метода в разных сферах практической деятельности. Так, М. Н. Григорьев, В. А. Кан-Калик, А. Г. Лидерс, В. М. Филатов

и др. анализировали психологический тренинг в педагогической деятельности, В. П. Захаров, М. И. Магура, С. И. Максимов и др. — в профессиональной деятельности. Проблемы эффективности тренинга, вопросы методических принципов отражены в трудах М. Р. Битяновой, И. В. Волкова, Ю. М. Жукова, С. И. Макшанова, В. В. Никандрова, Е. В. Руденского, А. П. Ситникова, В. Э. Пахальяна, В. А. Ясвина и др.

Понятие психологического тренинга

Разнообразие определений понятия «психологический тренинг», представленное в профессиональной литературе, позволяет обозначить задачу систематизации имеющихся представлений в качестве одной из значимых для отечественных специалистов, интересующихся данной проблематикой.

Можно выделить несколько подходов к определению понятия психологического тренинга. С позиции первого подхода, предлагающего расширенную трактовку понятия, тренинг отождествляется с любой ситуацией обучения, передачей опыта. При обосновании данной позиции зачастую принимается во внимание значение английского слова *training*, имеющего несколько значений: обучение, воспитание, подготовка, дрессура, тренировка. Н. Ю. Хрящева отмечает: «...На сегодняшний день не существует общепринятого определения понятие «тренинг», что приводит к расширительному толкованию метода и обозначению этим термином самых различных приемов, форм, способов и средств, используемых в психологической практике» (Хрящева 2014, 7).

Согласно еще одной популярной точке зрения в работах отечественных авторов (Ю. Н. Емельянов, И. В. Вачков, Г. А. Ковалев и др.), тренинг является одним из методов активного обучения, ориентированным на совершенствование коммуникативных навыков, овладение сложными видами деятельности. Опора на принципы активного обучения, реализация идей субъект-субъектного подхода в практике обучения во многом определяет возможности тренинга как особого метода.

Представление о психологическом тренинге как об интерактивной технологии, направленной на решение задач психологического обучения, поддержки, психологической коррекции, раскрывается в работах С. В. Коваленко, Ю. В. Макарова, В. А. Плешакова, Е. В. Сидоренко и др. Идеи технологичности в определении психологического тренинга связаны, с одной стороны, с определенной последовательностью этапов

психологического тренинга, с другой — с ориентацией на трансляцию и освоение технологий эффективного взаимодействия или действия.

Таким образом, выделенные подходы различаются по ориентации на выделение специфичных, уникальных характеристик тренинга как формы работы с группой.

Еще одним из оснований для классификации определений понятия «психологический тренинг» можно считать преобладающую практическую направленность данного метода (обучение, коррекция, воздействие, помощь, поддержка, развитие).

Так, по мнению Л. А. Петровской, социально-психологический тренинг является одним из видов группового психологического тренинга и определяется как «...средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностных отношений» (Петровская 1982, 9). В этом определении акцент сделан на феномен воздействия, развития психологических знаний и коммуникативных умений; подчеркивается, что в психологическом тренинге объектом воздействия выступает личность и различные ее структуры.

Г. А. Ковалев в своих работах относит социально-психологический тренинг к методам активного социального обучения (Ковалев 1989). В его подходе на первый план выдвигается процесс обучения, который на тренинге имеет свою специфику и особенности, связанную с высокой интенсивностью обучения, использование специальных методов, направленных на активизацию мотивации, внимания участников группы.

В работе польского психолога Е. М. Мелибруды психологический тренинг рассматривается как форма коррекции коммуникативных действий (Мелибруда 1986). Здесь главным является феномен коррекции, направленность психологического тренинга на решение коррекционных задач.

И. В. Вачков, относя психологический тренинг к активным методам, отмечает, что они используются «...для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии» (Вачков 1999, 13). В данном определении представляется акцентированной идея ориентации на развитие и саморазвитие. Применительно к психологическому тренингу, феномен «развитие» может рассматриваться в системе двух координат: личностном и групповом. Если говорить о развитии личности на тренинге, то оно характеризуется такими понятиями как саморазвитие, личностный рост, личностное раз-

витие, самоактуализация, самореализация и др. Говоря о развитии группы на психологическом тренинге, следует использовать такие понятия, как единство членов группы в эмоциональной, познавательной, поведенческой сферах, благоприятный социально-психологический климат, групповая сплоченность и др.

Необходимость рефлексии специфических особенностей, возможностей и ограничений различных форм организации групповой психологической помощи подчеркивается в работах разных авторов (Сидоренко 2008; Молостова 2018).

И. В. Вачков, выделяет в качестве специфических особенностей психологического тренинга, отличающих данный метод от обучения и коррекции, направленность на психологическую помощь личности в целом, ориентацию на работу с людьми, не имеющими психических нарушений, ориентацию на синтез задач обучения, расширения представлений о психологических закономерностях общения и группового взаимодействия и задач развития личности. По мнению И. В. Вачкова, возможность сочетания обучающих, психотерапевтических и коррекционных техник в тренинге затрудняет четкое определение данной формы групповой работы (Вачков 1999, 15).

А. Н. Молостова, выделяя такие аспекты функционирования группы, как продвижение в работе над содержательной стороной заявленной в тренинге проблематики и развитие отношений, связанное с «...углублением контакта между участниками в динамике развития группы» (Молостова 2018, 112), предлагает различать групповую терапию и психологический тренинг на основе соотношения данных аспектов. Согласно А. Н. Молостой, различие между выделенными формами психологической помощи проявляется в соотношении (балансе) присутствия данных аспектов на основных этапах работы. В психологическом тренинге акцент делается на содержательной стороне работы, тогда как в групповой терапии развитие отношений выступает в качестве основы для данной формы психологической помощи. Согласно Дж. Кори, цели работы, а также длительность процесса позволяет отличать психологический тренинг от группового психологического консультирования и групповой терапии (Кори 2003).

Заключение

Психологический тренинг может рассматриваться как метод психологического воздействия на личность с целью ее изменения на основе

процессов обучения, коррекции и развития, что позволяет использовать целостный подход в практике его применения.

Существующие определения можно дифференцировать по содержательной широте, содержательной специфичности в трактовке понятия «психологический тренинг», а также с позиции целевой направленности данной формы групповой работы.

Среди критериев, позволяющих отличить психологический тренинг от других форм групповой психологической помощи можно выделить: цель оказания помощи, состояние психического здоровья адресатов психологической помощи, длительность процесса оказания психологической помощи, соотношение содержательных и социально-эмоциональных аспектов работы.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Литература

- Вачков, И. В. (1999) *Основы технологии группового тренинга*. М.: Ось-89, 176 с.
- Вепренцова, С. Ю., Донцов, Д. А., Донцова, М. В., Пятаков, Е. О. (2013) Социально-психологический тренинг как метод воздействия на личностные и поведенческие характеристики людей. *Вестник практической психологии образования*, т. 10, № 2, с. 10–20.
- Ковалев, Г. А. (1989) Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада. *Психологический журнал*, т. 10, № 1, с. 127–136.
- Коваленко, С. В., Давыдова, А. А. (2020) Проблема сущности психологического тренинга в практической психологии. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 8, № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/101PSMN220.pdf> (дата обращения 18.11.2024).
- Кори, Дж. (2003) *Теория и практика группового консультирования*. М.: Эксмо, 640 с.
- Макаров, Ю. В. (2012) Социально-психологический тренинг как социогуманитарная коммуникативная технология. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 145, с. 81–89.
- Макшанов, С. И. (1998) *Психология тренинга в профессиональной деятельности*. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук. СПб., СПбГУ, 322 с.
- Мелибруда, Е. (1986) *Я-Ты-Мы. Психологические возможности общения*. М.: Прогресс, 254 с.
- Молостова, А. Н. (2018) Сравнительный анализ процесса групповой работы в психологическом тренинге и психотерапевтической группе. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 26, № 1, с. 112–128.
- Никандров, В. В. (2003а) *Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга*. СПб.: Речь, 176 с.
- Никандров, В. В. (2003б) Психологическая сущность тренингов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Психология*, № 3, с. 71–87.
- Петровская, Л. А. (1982) *Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга*. М.: Изд-во МГУ, 168 с.
- Хрящева, Н. Ю. (2014) *Психогимнастика в тренинге*. СПб.: Речь, 272 с.
- Рудестам, К. (1993) *Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика*. М.: Прогресс, 368 с.
- Сидоренко, Е. В. (2008) *Технологии создания тренинга. От замысла к результату*. СПб.: Речь, 336 с.

References

- Khryashcheva, N. Yu. (2014) *Psikhogimnastika v treninge [Psychogymnastics in training]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 272 p. (In Russian)
- Kori, J. (2003) *Teoriya i praktika gruppovogo konsul'tirovaniya [Theory and practice of group counseling]*. Moscow: Eksmo Publ., 640 p. (In Russian)
- Kovalenko, S. V., Davydova, A. A. (2020) Problema sushchnosti psikhologicheskogo treninga v prakticheskoy psikhologii [The problem of the essence of psychological training in practical psychology]. *Mir nauki. Pedagogika*

- i psikhologiya* — *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 2. [Online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/101PSMN220.pdf> (accessed 18.11.2024). (In Russian)
- Kovalev, G. A. (1989) Osnovnye napravleniya ispol'zovaniya metodov aktivnogo sotsial'nogo obucheniya v stranakh Zapada [The main directions of using active social learning methods in Western countries]. *Psikhologicheskij zhurnal* — *Psychological Journal*, vol. 10, no. 1, pp. 127–136. (In Russian)
- Makarov, Yu. V. (2012) Sotsial'no-psikhologicheskij trening kak sotsiogumanitarnaya kommunikativnaya tekhnologiya [Social psychological training as a social humanities communicative technology]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* — *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 145, pp. 81–89. (In Russian)
- Makshanov, S. I. (1998) *Psikhologiya treninga v professional'noj deyatel'nosti* [Psychology of training in professional activity] PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Saint Petersburg University, 322 p. (In Russian)
- Melibruda, E. (1986) *Ya-Ty-My. Psikhologicheskie vozmozhnosti obshcheniya* [I-You-We. Psychological possibilities of communication]. Moscow: Progress Publ., 254 p. (In Russian)
- Molostova, A. N. (1986) Sravnitel'nyj analiz protsessa gruppovoj raboty v psikhologicheskom treninge i psikhoterapevticheskoy gruppe [Comparative analysis of the processes of group work in psychological training and psychotherapeutic groups]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* — *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 26, no. 1, pp. 112–128. (In Russian)
- Nikandrov, V. V. (2003a) *Antitrening, ili Kontury нравstvennykh i teoreticheskikh osnov psihotreninga* [Anti-training, or Outlines of the moral and theoretical foundations of psychological training]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 176 p. (In Russian)
- Nikandrov, V. V. (2003b) Psikhologicheskaya sushchnost' treningov [The psychology of training]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Seriya 6. Psikhologiya* — *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, no. 3, pp. 71–87. (In Russian)
- Petrovskaya, L. A. (1982) *Teoreticheskie i metodicheskie problemy sotsial'no-psikhologicheskogo treninga* [Theoretical and methodological problems of social-psychological training]. Moscow: Moscow State University Publ., 168 p. (In Russian)
- Rudestan, K. (1993) *Gruppovaya psikhoterapiya. Psikhokorreksionnye gruppy: teoriya i praktika* [Group psychotherapy. Psychocorrectional groups: Theory and practice]. Moscow: Progress Publ., 368 p. (In Russian)
- Sidorenko, E. V. (2008) *Tekhnologii sozdaniya treninga. Ot zamysla k rezul'tatu* [Technologies of training creation. From the idea to result]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 336 p. (In Russian)
- Vachkov, I. V. (1999) *Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga* [Fundamentals of group training technology]. Moscow: Os'-89 Publ., 176 p. (In Russian)
- Veprentsova, S. Yu., Dontsov, D. A., Dontsova, M. V., Pyatakov, E. O. (2013) Sotsial'no-psikhologicheskij trening kak metod vozdejstviya na lichnostnye i povedencheskie kharakteristiki lyudej [Socio-psychological training as a method of influencing personal and behavioral characteristics of people]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* — *Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 10, no. 2, pp. 10–20. (In Russian)

Сведения об авторах

МАКАРОВ Юрий Васильевич — Yuriy V. Makarov

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 7395-8743, Scopus AuthorID: 57200567165, e-mail: uvmakarov@mail.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ПАШКИН Сергей Борисович — Sergey B. Pashkin

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 7635-9453, Scopus AuthorID: 57222609519, ORCID: 0000-0001-8791-3029, e-mail: spashkin@herzen.spb.ru

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ХОРОШИХ Валерия Викторовна — Valeriya V. Khoroshikh

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 8161-9550, Scopus AuthorID: 57197744365, ORCID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.