



Чуваш Республикаш вĕренĕ институтĕ  
Чувашский республиканский институт образования

**Образование  
через всю жизнь**

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ



Бюджетное учреждение Чувашской Республики  
дополнительного профессионального образования  
«Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашской Республики

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2024

УДК 37.0+159.9

ББК 74.00+88

Т33

*Рекомендовано к публикации на основании приказа БУ ЧР ДПО  
«Чувашский республиканский институт образования» № 205 от 21.05.2024 г.*

**Коллектив авторов:**

В. А. Спивак, С. Н. Силина, К. А. Новоселов, А. В. Морев, Д. В. Судаков,  
О. В. Судаков, Г. В. Сыч, А. В. Коренева, Л. Г. Петрова, А. В. Елфимова,  
С. А. Чумакова, В. Л. Виноградов, О. В. Шатунова, А. Н. Поздняков,  
М. В. Лаврентьев, А. Н. Сулимин, Н. В. Король

**Рецензенты:**

*Юрий Николаевич Исаев*, д-р филол. наук, доцент, директор Чувашского  
государственного института гуманитарных наук;

*Иван Владимирович Павлов*, д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева»

**Редакционная коллегия:**

*Жанна Владимировна Мурзина*, главный редактор,  
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский  
институт образования» Министерства образования Чувашской Республики;  
*Александр Валерьянович Кузнецов*, канд. филол. наук, ведущий научный  
сотрудник центра регионального развития БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт образования» Министерства образования  
Чувашской Республики

**Т33 Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии :**  
монография / В. А. Спивак, С. Н. Силина, К. А. Новоселов  
[и др.]; гл. ред. Ж. В. Мурзина, Чувашский республиканский  
институт образования. – Чебоксары: Среда, 2024. – 172 с.

**ISBN 978-5-907830-33-2**

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2024

© БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт  
образования», 2024

ISBN 978-5-907830-33-2

DOI 10.31483/a-10609

© Издательский дом «Среда», 2024

---

## Авторский коллектив

**Спивак Владимир Александрович** – д-р экон. наук, профессор кафедры социологии и управления персоналом ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург, Россия – *глава 1*.

**Силина Светлана Николаевна** – д-р пед. наук, профессор, начальник отдела организации обучения педагогов Федерального методического центра по финансовой грамотности ФГАОУ ВО «НИУ Высшая школа экономики», Москва, Россия – *глава 2 (в соавторстве)*.

**Новоселов Кирилл Андреевич** – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет» Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота, Калининград, Россия – *глава 2 (в соавторстве)*.

**Морев Александр Валентинович** – д-р физ.-мат. наук, профессор кафедры физики и приборостроения, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», Тюмень, Россия – *глава 3*.

**Судаков Дмитрий Валериевич** – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Россия; доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Судаков Олег Валериевич** – д-р мед. наук, профессор кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Сыч Галина Владимировна** – канд. мед. наук, доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Коренева Анастасия Вячеславовна** – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры филологии, межкультурной коммуникации и журналистики, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», Мурманск, Россия – *глава 5*.

**Петрова Лиллия Геннадиевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский университет», Белгород, Россия – *глава 6 (в соавторстве)*.

**Елфимова Анна Владимировна** – старший преподаватель кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский университет», Белгород, Россия – *глава 6 (в соавторстве)*.

**Чумакова Софья Аркадьевна** – специалист по развитию детей на английском языке, Языковая школа «Beelingvo», Санкт-Петербург, Россия – *глава 6 (в соавторстве)*.

**Виноградов Владислав Львович** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабужский институт, Елабуга, Россия – *глава 7 (в соавторстве)*.

**Шатунова Ольга Васильевна** – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабужский институт, Елабуга, Россия – *глава 7 (в соавторстве)*.

**Поздняков Александр Николаевич** – д-р ист. наук, доцент, доцент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия – *глава 8*.

**Лаврентьев Максим Владимирович** – канд. юрид. наук, преподаватель, ЧПОУ «Московский городской открытый колледж», Москва, Россия – *глава 9 (в соавторстве)*.

**Сулимин Александр Николаевич** – канд. полит. наук, доцент кафедры истории государства, права и международных отношений, Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Саратов, Россия – *глава 9 (в соавторстве)*.

**Король Наталья Валерьевна** – магистр, старший преподаватель УО «Белорусский государственный университет» г. Минск, Республика Беларусь – *глава 10*.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	5
Foreword .....	10
Глава 1. ОБЩИЕ И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	13
<i>Библиографический список к главе 1</i> .....	27
Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ .....	28
<i>Библиографический список к главе 2</i> .....	40
Глава 3. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОМЫШЛЕННОГО ИНЖИНИРИНГА В ИНЖЕНЕРНО- ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	43
<i>Библиографический список к главе 3</i> .....	56
Глава 4. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ЦЕЛЕВОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ .....	58
<i>Библиографический список к главе 4</i> .....	70
Глава 5. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «СИТУАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ» .....	71
<i>Библиографический список к главе 5</i> .....	84
Глава 6. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В РЕЧИ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА: СПЕЦИФИКА ДАННОЙ КАТЕГОРИИ И УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ .....	86
<i>Библиографический список к главе 6</i> .....	98

Глава 7. РЕЗИЛЬЕНТНЫЕ ШКОЛЫ: МОДЕЛИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ .....	99
<i>Библиографический список к главе 7 .....</i>	<i>112</i>
Глава 8. ЖЕНСКИЕ ГИМНАЗИИ В РОССИИ: ИЗ ИСТОРИИ ИХ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ .....	114
<i>Библиографический список к главе 8 .....</i>	<i>139</i>
Глава 9. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ .....	142
<i>Библиографический список к главе 9 .....</i>	<i>155</i>
Глава 10. ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ СВИДЕТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ.....	157
<i>Библиографический список к главе 10 .....</i>	<i>167</i>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере образования обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»** посвящен обсуждению проблемы несогласованности восприятия интересов групп субъектов системы образования, некоторых аспектов целевого обучения в медицинском вузе, проблемы резильентности школы как ее способности обеспечить высокий уровень результативности, работая в неблагоприятных социальных условиях, рассматриваются тенденции в нормативно-организационном обеспечении системы дошкольного образования с учетом исторического опыта и т. д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

В первой главе монографии рассмотрены проблемы несогласованности восприятия интересов групп субъектов системы образования, обоснована необходимость ознакомления студентов с контекстуальными требованиями к работникам организаций с целью формирования реалистического представления о будущем месте работы, специфике труда и трудовой жизни. Приведен ряд источников данных, позволяющих ориентироваться в информационном поле и разрабатывать модели выпускников.

Вторая глава монографии посвящена инструменту, используемому при формировании мотивационного компонента курсантов морского вуза, который оказывает огромное значение на формирование их профессиональной компетентности, особенно, когда профессиональная подготовка проводится в смешанном формате. В разработанной авторами модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения в качестве инструмента оценки и диагностики применяется профессиографический мониторинг, который мало изучен в настоящее время.

Актуальность исследования третьей главы определяется следующим: в процессе формирования элементов промышленного инжиниринга у студентов инженерно-технического вуза существенную роль



играют практические занятия по физике. При проведении семинаров по физике важно учитывать тот факт, что рациональный подбор рассматриваемых задач определяет уровень усвоения учебного материала и влияет на потенциальные возможности будущих инженеров. Решение типовых, фронтальных, познавательных и многоуровневых задач способствует углубленному пониманию материала, развитию у студентов практических навыков и компетенций.

В четвертой главе авторами рассматриваются некоторые аспекты целевого обучения в медицинском вузе. Данная тематика является весьма актуальной ввиду того, что с каждым годом увеличивается число выделяемых Минздравом целевых мест не только для студентов, но и для врачей-ординаторов. В связи с чем изучение отношения самих выпускников к целевому обучению представляет большой интерес, что и стало целью исследования. Полученные в исследовании данные могут по-новому взглянуть на аспекты целевого обучения и могут помочь задать новые векторы научно-исследовательской деятельности.

Цель исследования пятой главы заключается в доказывании, что в условиях коммуникативно ориентированного обучения русскому языку необходимо формировать у будущих учителей-словесников знания об основных характеристиках технологии ситуативного моделирования, о специфике ее реализации на занятиях по русскому языку, развивать умения анализировать, проектировать и проводить уроки с применением данной технологий. Описывается спецкурс, направленный на формирование у студентов компетенций, позволяющих им эффективно осуществлять коммуникативно ориентированное обучение.

Авторами шестой главы рассматривается глагол как нуклеарный центр грамматики русского языка. Особое внимание уделяется возвратным глаголам, методике их отбора для изучения иностранными обучающимися. Это связано с тем, что русские возвратные глаголы являются частью речи, представляющей для иностранцев ощутимую сложность в изучении. Авторы считают, что, изучая семантику и функционирование русскоязычного возвратного глагола, а также разрабатывая пути обучения иностранных студентов использованию его в речи, важно делать акцент на его положение в русской словарной системе, функции фразовой организации речи и текста.

Седьмая глава посвящена проблеме резильентности школы как ее способности обеспечить высокий уровень результативности,

работая в неблагоприятных социальных условиях, привлекательна одновременно по нескольким причинам. Решение этой проблемы позволяет ученику, преодолевая свои социокультурные ограничения, получить качественное образование, а государству – повысить качество человеческого ресурса. Таким образом, в проблему школьной резильентности органично вплетается проблема обеспечения социального равенства и справедливости как условия национальной безопасности.

В восьмой главе автор провел анализ важнейших шагов по становлению и развитию в России женского гимназического образования, сопоставляются роли в этой деятельности главных организационных структур, выделяются направления взаимодействия государственной власти и российской общественности как определяющего фактора в достижении значительных положительных результатов.

Авторами девятой главы рассматриваются тенденции в нормативно-организационном обеспечении системы дошкольного образования с учетом исторического опыта. Анализ нормативно-правовых актов и статистических документов показывает ключевые проблемы в организации дошкольного образования в России и возможности их решений в рассматриваемой сфере.

В десятой главе рассмотрено понятие ролей в буллинге, на основании анализа литературных источников выделены основные роли: агрессор; жертва; свидетель, подкрепляющий поведение буллера; помощник буллера; пассивный наблюдатель; защитник жертвы. Автором описаны психологические детерминанты выбора модели поведения (роли) в ситуации школьной травли.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

## FOREWORD

Properly organized training is the key to the successful development of the student's personality at all stages of training, using any educational technologies, including information and communication technologies. The need to analyze current trends in education is due to the increasing importance of methods and technologies in modern pedagogical practices. This issue of the monograph "**Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology**" It is devoted to the discussion of the problem of inconsistency in the perception of the interests of groups of subjects of the education system, some aspects of targeted training at a medical university, the problem of school resistance as its ability to ensure a high level of effectiveness while working in unfavorable social conditions, the trends in the normative and organizational support of the preschool education system, taking into account historical experience, etc.

The monograph presents research materials of famous and novice scientists, united by the main theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

The first chapter of the monograph examines the problems of inconsistency in the perception of the interests of groups of subjects of the education system, substantiates the necessity for students to familiarize themselves with the contextual requirements for employees of organizations in order to form a realistic idea of the future job location, its specifics and their working life. This chapter provides a number of data sources that allow you to navigate the information field and develop graduate models.

The second chapter of the monograph is devoted to the tool used in the formation of the motivational component of the cadets of the maritime university, which is of great importance for the formation of their professional competence, particularly when professional training is conducted in a blended format. In the model developed by the authors for the formation of the motivational component of the professional competence of cadets of a maritime university in a blended learning environment, professiographic monitoring is used as an assessment and diagnostic tool, which is little studied at present.

The relevance of the study of the third chapter is determined by the following: in the process of forming the elements of industrial engineering, practical physics classes play an essential role for students of an engineering and technical university. When conducting physics

seminars, it is important to take into account the fact that the rational selection of the tasks under consideration determines the level of assimilation of educational material and affects the potential capabilities of future engineers. Solving typical, frontal, cognitive and multilevel tasks contributes to an in-depth understanding of the material, the development of students' practical skills and competencies.

In the fourth chapter, the authors consider some aspects of targeted training at a medical university. This topic is of much relevance due to the fact that every year the number of target sites allocated by the Ministry of Health increases not only for students, but also for resident doctors. In this regard, the study of the attitude of graduates themselves to targeted training is of great interest, which became the purpose of the study. The data obtained in the study can make it possible to take a fresh look at the aspects of targeted training and can help set new vectors for research activities.

The purpose of the study of the fifth chapter is to prove that in the context of communication-oriented teaching of the Russian language, it is necessary to form knowledge among future language teachers about the main characteristics of situational modeling technology, about the specifics of its implementation in Russian language classes, to develop the skills to analyze, design and conduct lessons using this technology. A special course is described aimed at developing students' competencies that allow them to effectively carry out communication-oriented learning.

The authors of the sixth chapter consider the verb as a nuclear center of the grammar of the Russian language. Special attention is paid to reflexive verbs, the methodology of their selection for study by foreign students. This is due to the fact that Russian reflexive verbs are a part of speech that presents considerable difficulty for foreigners to learn. The authors believe that, studying the semantics and functioning of the Russian-speaking reflexive verb, as well as developing ways to teach foreign students how to use it in speech, it is important to focus on its position in the Russian vocabulary system, the functions of phrasal organization of speech and text.

The seventh chapter is devoted to the problem of school resilience as its ability to ensure a high level of efficiency while working in unfavorable social conditions still draws attention for several reasons. Solving this problem allows the student, overcoming his socio-cultural

limitations, to receive a high-quality education, hence, the state improves the quality of human resources. Thus, the problem of ensuring social equality and justice as a condition of national security is organically intertwined with the problem of school resilience.

In the eighth chapter, the author analyzed the most important steps for the formation and development of women's gymnasium education in Russia, compared the roles of the main organizational structures in this activity, outlined the areas of interaction between state authorities and the Russian public as a determining factor in achieving significant positive results.

The authors of the ninth chapter consider trends in the regulatory and organizational support of the preschool education system, taking into account historical experience. The analysis of normative legal acts and statistical documents shows the key problems in the organization of preschool education in Russia and the possibilities of their solutions in this area.

In the tenth chapter, the concept of roles in bullying is considered, based on the analysis of literary sources, the main roles are identified: an aggressor; a victim; a witness, who reinforces the bully's behavior; a bully's assistant; a passive observer; a defender of the victim. The author describes the psychological determinants of choosing a behavior model (role) in a situation of school bullying.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy and psychology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph “**Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology**” the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

# ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-111918

*Спивак Владимир Александрович*

## **ОБЩИЕ И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

***Аннотация:** в главе рассмотрены проблемы несогласованности восприятия интересов групп субъектов системы образования, обоснована необходимость ознакомления студентов с контекстуальными требованиями к работникам организаций с целью формирования реалистического представления о будущем месте работы, специфике труда и трудовой жизни. Приведен ряд источников данных, позволяющих ориентироваться в информационном поле и разрабатывать модели выпускников.*

***Ключевые слова:** проблемы целеполагания, контекстуальные компетенции выпускников высшей школы, валидность методов измерения компетенций.*

***Abstract:** the problems of inconsistency in the perception of the interests of groups of subjects of the education system are considered, the need for students to familiarize themselves with the contextual requirements for employees of organizations in order to form a realistic idea of the future place of work, the specifics of work and working life is justified. A number of data sources are provided that allow you to navigate the information field and develop graduate models.*

***Keywords:** problems of goal setting, contextual competencies of graduates of higher education, validity of competence measurement methods.*

Одним из важнейших комплексов задач человека, решаемых им в рамках и во взаимодействии с системой образования – выбор желательной профессии, места работы, успешное прохождение отбора и адаптации, трудоустройство на рабочее место на удовлетворяющих условиях. До начала взаимодействия с

конкретной организацией это рабочее место в сознании будущего работника имеет неконкретные очертания, идеалистично, обобщенно, описывается несколькими привлекательными характеристиками, при этом по умолчанию ожидается, что на этой работе будет комфортно, а трудовые функции будут соответствовать собственным компетенциям, включая способности к их эффективному выполнению и достижению успеха. В процессе обучения человек приобретает некоторые, установленные Федеральными государственными образовательными стандартами, компетенции, включая овладение и развитие так называемых «универсальных и общеобразовательных» способностей, называемых, наряду с совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, так же компетенциями.

Но, получив заветный диплом об образовании, на стадии трудоустройства выпускник сталкивается требованиями к профессиональным компетенциям и личностным качествам, включая способности, проистекающими из контекста конкретной организации и рабочего места. Нельзя сказать, что это совершенно новые для выпускника требования, поскольку он проходил учебную и преддипломную практику на предприятиях и в организациях по направлению учебного заведения. Но конкретика, появляющаяся в процессе процедур отбора, непременно будет отличаться от моделей общих способностей, определяемых профессиональными стандартами и ФГОС.

Профстандарты включают такие параметры профессионализма, как обобщенные трудовые функции, в т.ч. требования к образованию и обучению, требования к опыту практической работы, особые условия допуска к работе, другие характеристики, трудовые функции (трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания). В профстандартах, как правило, отсутствуют указания на критерии, измерители, показатели уровня владения компетенциями, нет количественных рамок приемлемости-неприемлемости, развитости-неразвитости, наличия-присутствия, установление которых по умолчанию возлагается на конкретную организацию и должны быть конкретными, измеряемыми, значимыми для достижения успеха как работником, так и организацией. И в этой области у специалистов организаций, в первую

очередь, в службах управления персоналом, может не хватать базовых компетенций в области экономики, социологии, психологии и физиологии труда. Следует отметить и многочисленные изменения в области, по сути, всех характеристик современного труда, таких, как содержание труда, содержательность труда, условия труда, организация труда, нормирование труда. Классические исследования в этих областях нуждаются в актуализации, принятии во внимание таких новаций, как изменение поколения работников и факторов их формирования и поведения, цифровизация, стремление к работе в командах, глобальные информационные системы, этические сдвиги и многое другое.

У субъектов системы образования, к важнейшим из которых относятся сами обучающиеся, их родители и опекуны, государство, частные учебные заведения, работодатели, возникают проблемы, в том числе и на почве несовпадения ожиданий и представлений о будущей трудовой деятельности и реальностью.

Конкретизируем ряд из этой группы проблем, связанных с решением жизненных проблем типа «кем быть, каким быть, где работать».

Сквозная, всепроникающая и постоянная проблема – проблема выбора в условиях множественности вариантов и сложности установления предпочтений. Начинается все с выбора одного термина из множества понятий одного и того же объекта, субъекта, системы, явления (например, что такое «компетенция» и каково ее содержание, смысл, проявления), затем выбор опять-таки из множества типологий таких аспектов, как морфология явления, элементный состав, факторы влияния на генезис, развитие, перспективы, выбор описывающих и объясняющих теорий, методов познания, затем выбор методов решения «проблемы формулировки проблемы», выдвижения и проверки гипотез ее решения и управления реализацией решения.

Общей проблемой представляется признание наличия и ограниченности своей идентичности, осознание себя как представителя и носителя мнения определенной группы интересов, признание наличия других групп и их членов и равноправия с ними, осознание наличия и рамок своей субъективности и полезности



восприятия иных точек зрения, применения групповых методов решения проблем.

Кроме того, можно назвать общей проблемой недостаток навыков общения, стремления и умения договариваться с учетом интересов других.

Принципиально важной считаем наличие проблемы целеполагания – субъект часто ограничивается постановкой цели в общем виде, т.е., формулирует цель как лозунг, как благое пожелание, не стремится к постановке конкретной, «более чем умной» цели.

Сложнейшая проблема – установление состава, содержания и параметров приемлемости способностей к исполнению полученных тем или иным способом знаний, умений, навыков, входящих в определение компетенции и воспринимаемых как фактор успеха в достижении личных и организационных целей. Как и в любой другой сфере человеческой жизни и деятельности, в определении понятия «способность», типологизации этого явления, установлении его морфологии, состава качеств, их связи с внешними и внутренними факторами субъекта имеет место множественность точек зрения, каждая из которых отражает мнение, результаты исследования определенных групп исследователей, ученых, практиков и просто заинтересованных лиц.

Так, по мнению академика В.Д. Шадрикова, «Способности *индивида*, ... рассматриваются нами как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [8, с. 53]. Подробное научное исследование явления общих способностей изложено в работе профессора В.Н. Дружинина [2].

Эта точка зрения не является единственной, по ссылке в Интернете можно найти определения множества отечественных и зарубежных психологов. Перед субъектом стоит проблема выбора и осмысления понятия «способность», определения ее требующегося и наличного уровня (задатки, способности, предрасположенность, склонности, одаренность, талант, гениальность), вида (природные, социальные, общие, специальные и

другие), моделирования способности как некой био-социо-психологической системы, приведения в соответствии с возрастом, поколением, менталитетом, демографическими и иными факторами.

Исходя из системного единства соматического и психического в человеке, обоснованные точки зрения маститых психологов целесообразно было бы дополнить психологические определения способностей соматическими качествами, учитываемыми в составе задатков, предрасположенностей, одаренностей и исследуемыми в рамках физиологии труда и инклюзивной педагогики, либо расширяющими, либо ограничивающими проявление и развитие психических способностей.

На каждом уровне образования ставится и решается, с учетом специфики обучающихся и целей образования, проблема выявления способностей обучающегося и установления, по возможности, такой траектории его развития, которая бы способствовала достижению целей субъектов системы образования. Однако видение этих целей субъектами даже в общем виде разное, а иногда и противоречивое.

В системе образования обучающийся имеет дело целями, сформулированными в общем виде. обобщенными характеристиками, обобщенными требованиями к профессиональным и личностным качествам работников и выстраивает обобщенную же, идеалистическую модель своего будущего места работы. Эта обобщенность проявляется и в профессиональных резюме выпускников, где личностные качества определяются, как правило, в терминах типа «ответственный, инициативный, дисциплинированный, коммуникабельный». На реальном рабочем месте требования к работнику вполне конкретны и измеряемы, они проистекают из контекста организации, рабочей группы, характеристик труда и исполняемой должности. Желательно, во избежание недоразумений и разочарований с обеих сторон, чтобы эти контекстуальные компетенции, включая контекстуальные способности, были заранее известны будущему работнику.

На стадии получения высшего образования сами обучающиеся зачастую направляют свои усилия на решение текущих задач, сдачу зачетов и экзаменов, не очень точно представляя

себе будущую трудовую жизнь и не озабочиваясь долгосрочными прогнозами. Краткосрочные цели познания жизни, организации бытовой и учебной деятельности, получение удовольствий занимают значительную часть сознания обучающегося.

Родители ожидают от потомков добросовестности в процессе обучения и последующего одобряемого работодателем трудового поведения, нормативного поведения в быту, с поправкой на собственные представления о правильном и неправильном, на свой опыт, модели. Иногда ожидания родителей осознанно или неосознанно, направлены на реализацию детьми нереализованных достижений самих родителей.

Государство и общество, в общем виде, ожидают формирования законопослушного поведения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, недопущения девиаций, следования социальным нормам и правилам.

Работодатели ожидают компетентности, лояльности, следования правилам поведения в организации, успешного беспроблемного выполнения трудовых обязанностей в предлагаемых условиях труда и качества трудовой жизни, в изменяющихся условиях внешней и внутренней среды организации.

Несогласованность и местами противоречивость целей и ожиданий множества групп интересов представляет собой одну из сложных проблем, решение которой требует от каждого из субъектов системы образования сотрудничества, взаимопонимания, хотя бы желания и способности услышать других и нахождения компромисса.

Вернемся к понятию «умной» или «более чем умной» цели. Напомним, что цель – идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности (цель – идеал). Цель является одним из ключевых атрибутов, определяющих любую человеческую деятельность. Отсутствие цели делает деятельность бесцельной, а наличие – целесообразной. В теории и практике современного менеджмента «более чем умные» (аббревиатура SMARTER) цели должны отвечать следующим требованиям:

Specific: Цели должны быть конкретными и напряженными.

Measurable: Цели должны быть измеряемыми.

Agreed: Цели должны быть согласованными и достижимыми.

Realistic: Цели должны быть реалистичными и уместными.

Time-related: Цели должны быть соотнесены со временем.

Economy: Цели должны быть достигнуты наиболее экономичным способом.

Environmentally friendly: Актуальным аспектом целеполагания является экологическая приемлемость процессов и результатов достижения цели.

Resources decision, procurement of resources: Достижение цели должно быть обеспечено всеми видами своевременно поступающих ресурсов [6, с.74–77].

Обращаем внимание на такой метод познания, как моделирование. Напомним, что «моделирование – исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Моделирование – одна из основных категорий теории познания: на идее моделирования, по существу, базируется любой метод научного исследования – как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный (использующий предметные модели)» [1, с. 744].

«Модель (в широком понимании) – упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования. В естественных науках моделью называют описание объекта средствами некоторой научной теории» [4, с. 390].

При наличии противоречивости целей и ожиданий у групп интересов, принимающих решения в части достижения своих целей, желательно договориться, какой образ, модель, профиль выпускника «устроил» бы все группы интересов, разработать разумную и всеми приемлемую (компромиссную и согласованную) модель выпускника того или иного уровня образования в осях профессиональных и личностных качеств.

Повторим, что успех в разработке непротиворечивой модели выпускника вуза в описательном и аналитическом ключе, т.е. и как перечень профессиональных и личностных качеств, и как параметрическая модель с измеряемыми показателями

профессиональных компетенций и личностных характеристик – зависит от договороспособности субъектов обсуждения, их способности с уважением воспринимать мнения друг друга и от организации и управления процессом переговоров. Установить, каковы уровни приемлемости знаний, умений, навыков, способностей выпускника в текущем времени и на перспективу – сложнейшая системная проблема.

Рассмотрим, что же такое контекст организации и контекстуальные компетенции.

Одно из значений понятия «контекст», которое применяется нами, таково: обстановка, фрейм или процесс, в котором происходят события и обеспечивается значение для содержания. (Источник: Краткий толковый психолого-психиатрический словарь. Под ред. igisheva. 2008. <https://psychology.academic.ru/944/контекст> (20.05.2024))

Контекстуальные навыки приобретаются только в процессе работы в данной организации, являются элементом индивидуального и группового трудового потенциала, проявляются наилучшим образом только в данной фирме, в специфике организации индивидуального и особенно группового труда на ней, в специфике трудовой группы (коллектива) и поэтому являются высокой ценностью только в контексте этой трудовой среды.

Организационный контекст может восприниматься на основе таких методических построений, как качество трудовой жизни с многочисленными аспектами, отражающими специфику трудового коллектива, специфику руководства, системы вознаграждений, содержания и другими характеристиками труда, социальными гарантиями, перспективами карьеры и развития, и еще многим другим, что влияет на отношение работника к труду, к организации, к руководству, формирует лояльность.

На состав и специфику контекстуальных компетенций оказывает влияние непосредственное рабочее окружение, общение, реальные и виртуальные контакты, особенности руководства-менеджмента-лидерства, условия труда, другие характеристики труда – организация труда, нормирование труда и его восприятие, содержание, содержательность труда, характер труда – индивидуальный или коллективный, продуктивный-

репродуктивный (творческий, креативный). Требования к профессионализму по должности, социально-психологические требования, статус и роль в группе, расположенность и готовность субъекта к их исполнению, психофизиологические, этические, эстетические требования. Качества команды, такие, как сплоченность, единство целей, ценностей и ответственности, совместимость, благоприятный социально-психологический климат, разумное разнообразие в команде и др., их восприятие субъектом. Восприятие труда как отношение к труду как совокупность результатов, лояльности, вербального проявления отношения, мотивации к труду конкретно в данной организации.

Организационный контекст определяют сильные и слабые стороны организации, политика в области персонала, текущее положение и перспективы на рынках, стадия развития, миссия, стратегия, цели, продукция и услуги, технология, применяемые системы и стиль управления. Важное значение имеет применяемые в организации компьютерные, программные средства, совокупность материальных и нематериальных стимулов к труду, включая, например, геймификацию, организационная культура и формы трудового поведения, их приемлемость в контексте личной культуры и склонности к поведению.

Можно указать и на наличие всеобщего контекста: страна, общественно-экономическая формация, население и его специфика, менталитет, политика государства, экономические аспекты и тенденции в мире, текущие и перспективные направления развития социально-культурной, технико-технологической, экологической, законодательной сфер жизнедеятельности

Знакомство с контекстуальными особенностями организации и рабочего места, потенциальный сотрудник получает реалистическое представление о будущем месте работы. И чем раньше это произойдет, тем он скорее сможет освободиться от идеального представления, от иллюзий, сможет более реалистично смоделировать, что его ожидает, и подготовиться к своему будущему более основательно. Кандидаты на вакансии склонны преувеличивать свои качества и возлагать необоснованные ожидания на свою адаптивность. Предоставляя кандидатам реалистическую информацию о будущей трудовой жизни,

работодатели могут уменьшить свои расходы на адаптацию новичков и текучесть среди них. Реалистическое представление о будущем месте работы должно включать не только позитивные, но и негативные аспекты, ожидающие трудности, и уместным будет сопровождать негативную информацию описанием практики преодоления трудностей другими работниками, описанием системы поддержки новичка со стороны коллег, руководителей, наставников.

Рассмотрим некоторые источники совокупностей качеств, которые можно обсудить и применить для создания моделей профессиональных и личностных качеств выпускников вузов

Источниками общих и контекстуальных профессиональных требований могут служить многочисленные материалы, разработки, теории. В основу тестирования заложена явно или неявно точка зрения автора теста на модель и состав качеств объекта или предмета исследования. Полезные материалы могут быть ориентированы только на модель и выявление тех или иных профессиональных качеств, либо личностных качеств, либо иметь комплексный характер, сочетая включать совокупность профессиональных и личностных качеств.

Примером чисто профессиональных нормативных материалов следует назвать профессиональные стандарты. Изредка в составе некоторых из них можно встретить в разделе «Другие характеристики» указания на качества, относящиеся к категории личностных, как, например, в профстандарте следователя-криминалиста, но это, скорее, исключение, чем правило. Контекстуальные описания трудовых функций содержат должностные инструкции, функционалы, положения о подразделениях.

Высоко информативным материалом контекстуального характера является фотография рабочего дня (или рабочей недели) работника. Благодаря наблюдению (со стороны, самонаблюдению, с использованием современных технических и программных средств или «по старинке»), измерению и документированию получается полный и точный перечень работ с указанием времени на выполнение каждой из них. Если подобного рода материалы находятся в открытом доступе, их следует

рекомендовать к изучению студентам старших курсов для формирования реалистического представления о будущей работе.

Некоторые сведения о контекстуальных особенностях организации можно найти на ее домашнем сайте, получить в процессе бесед с работниками организации, и особенно в процессе взаимодействия на стадии привлечения кандидатов на вакансию, проведения отбора и оформления найма. Кандидат должен пройти известные процедуры ознакомления с организацией, с будущим рабочим местом, с коллективом, пройти программу введения в должность.

Личностные качества работников группируются в соответствии с результатами исследований различных ученых, научных школ и групп. Психологические, социально-психологические и социологические дисциплины, менеджмент, медицина, право исследуют различные интегративные свойства и качества личности, такие, как сознание, направленность, и локальные, такие как темперамент, характер, интеллект. При этом что именно вкладывается в содержание того или иного термина, зависит от убеждений исследователя. Например, понятий умственного интеллекта множество, а единого до сих пор не найдено, поэтому каждый тест интеллекта измеряет то, что под этим термином определяет автор теста. В части эмоционального интеллекта имеется некоторая близость точек зрения, но полного единства не достигнуто.

В классической экономике известна модель экономического человека REMM, ему противопоставляется модель социологического человека SRSM. Известны комплексная модель личности Крысько, страдающие излишней обобщенностью модели поколений, модель акцентуации характера, модель темперамента, ролевые модели, модели этических качеств, модель ценностных ориентаций и многие другие, что определяет богатство выбора.

Комплексные требования к выпускникам высшей школы содержат ФГОСы, в том числе перечни универсальных и общеобразовательных компетенций, материалы и результаты анализа содержания труда, профессиографических и психографических исследований [7, с. 268–283], труды ученых по



профессиональной ориентации и выбору профессии, в том числе профориентационные тесты Климова, Холланда, Шейна, ММРІ, Майерс-Бриггс, соционика и т. п., модель трудового потенциала, модели лидерства, модель Ломингера. Во многих организациях разрабатываются матрицы компетенций.

Кандидатам на должность предлагаются приемочные и проверочные испытания, участие в деловых играх, рассмотрении деловых ситуаций, иногда используются методы инцидента. При удовлетворяющих организации результатах, показанных кандидатом, проводится оформление найма с указанием времени испытательного срока.

Следует обратить внимание на отсутствие методов выявления личностных качеств, обеспечивающих 100% валидность результата. Так, по мнению ученых СПбГУ, метод интервью обеспечивает валидность на уровне от 0 до 20%, тесты интеллекта от 20 до 30%, личностные тесты (опросники) от 20 до 40%, ситуативные методы 20–30%, суждения коллег 30–50%, биографические методы 40–70%, метод ассесмент-центра от 40 до 70% [3, с. 244]. Экспертные методы подразумевают организацию индивидуальной или совместной деятельности специалистов высокого уровня с целью получения оценок или выбора решения. Оценка зачастую опирается на балльный метод. Дополнительную валидность позволяет получить разработка и применение различного вида шкал.

В частности, можно назвать экспертные индивидуальные методы: анализ, анкетирование, интервью, беседа с экспертом, позволяющие получить информацию путем ответа на письменные или устные вопросы специалиста, а также групповые экспертные методы – методы коллективного решения проблем, такие, как мозговой штурм, метод аналогии, метод синектики, конференция идей, метод номинальных групп, метод Дельфи, метод кейсов, деловые игры, метод «6 шляп», морфологический анализ, функциональный анализ, метод фокальных объектов, функционально-стоимостной анализ (ФСА), SWOT-анализ, PESTEL-анализ и т. п.

Интегративная модель трудового потенциала человека включает следующие элементы, каждый из которых может быть

измерен с точностью, обеспечиваемой гуманитарными научными дисциплинами:

– профессиональные знания, умения и навыки, обуславливающие профессиональную компетентность (профессионально-квалификационный потенциал);

– работоспособность, физическое и душевное здоровье (психофизиологический потенциал);

– интеллектуальные, познавательные способности (творческий, креативный, когнитивный потенциал);

– способность к сотрудничеству, к работе в условиях коллективной организации труда и к взаимодействию с другими членами группы (коммуникативный потенциал);

– ценностно-мотивационную сферу, направленность, идеалы, мотивы, мировоззрение, степень моральной чистоты целей и выбираемых способов их достижения (идейно-мировоззренческий, нравственно-мотивационный потенциал);

– способность увлечь за собой других, влиять на других (лидерский потенциал);

– потенциал к развитию, который приводит к изменению «количества» и весомости отдельных или сразу нескольких элементов потенциала и служит основой развития работника и повышения его ценности для организации (наиболее сложный для измерения и прогнозирования аспект трудового потенциала);

– административный потенциал, позволяющий активно взаимодействовать не только внутри группы и организации (коммуникативный потенциал), но и с внешней средой. Это деловые и личностные связи и контакты, расширяющие информационное поле организации и возможности получения и использования ресурсов для достижения целей;

– ассертивность, или уверенность в своих силах, способность отстаивать свои права с учетом прав других, требовать к себе уважения, уважая других;

– гибкость – это готовность (не ущерб основным принципам) проявлять понимание ситуации и адаптироваться к ее изменениям и требованиям организации в следующих отношениях: профессионально-функциональном, временном, географическом, по оплате

труда, в социально-ролевом аспекте, т.е. играть различные роли [7, с. 114–116].

К факторам, способствующим выявлению, развитию и успешной реализации трудового потенциала следует отнести материальные возможности, финансовые возможности, наличие ресурса времени.

По критерию измеряемости можно обратить внимание на компетентностную модель лидерства, включающую такие аспекты:

- высокая профессиональная компетентность
- системное мышление, включая владением общей методологией системного подхода и методами познания, принятия решений, решения проблем
- высокий эмоциональный интеллект
- высокая мораль, этика, гуманистический взгляд на мир, предпочтение социально- психологическим методам влияния на людей (в меньшей степени применяются административно-правовые и экономические методы управления)
- навыки командообразования, поддержания высокой продуктивности и креативности команды [5, с.64].

Все эти качества конкретизируются в соответствии с профессиональной деятельностью лидера и его последователей, со спецификой его должностной позицией и ведомой им группой, с ситуацией, в которой находится группа и организация и в картину будущего, к которому стремится лидер и его команда.

Следует отметить, что работу над выявлением и развитием собственных общих и контекстуальных компетенций человек осуществляет всю жизнь. Организации, справедливо высоко оценивающие труд своих сотрудников как ключевой фактор достижения успеха, применяют современные методы управление талантами. С точки зрения бизнеса, талант – это способность достигать исключительных результатов, признаваемых и вознаграждаемых владельцами, менеджерами и потребителями.

Идея управления талантами заключается в целенаправленном развитии сотрудника, в поиске и раскрытии его потенциала. Управление талантами – способ сделать работу более интересной для своих сотрудников. Управление талантами – это

целенаправленная деятельность по созданию в компании системы поиска, привлечения, найма, развития и использования талантливых сотрудников, способных достигать больших результатов в бизнесе.

Уместно отметить наличие на рынке программных продуктов множество предложений по приобретению софта по управлению талантами в организациях.

***Библиографический список к главе 1***

1. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2001. – 1456 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 349 с. – ISBN 978-5-534-09237-0 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/541200> (дата обращения: 19.04.2024).
3. Психология менеджмента / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2000. – 542 с.
4. Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.
5. Спивак В.А. Лидерство / В.А. Спивак. – М.: Юрайт, 2014. – 393 с.
6. Спивак В.А. Методология и стратегия самоменеджмента: монография / В.А. Спивак. – М.: Креативная экономика, 2018. – 342 с. DOI 10.18334/9785912922176. EDN YNGKYM
7. Спивак В.А. Управление персоналом для менеджеров / В.А. Спивак. – М.: Эксмо, 2007. – 624 с. – EDN YQWAON
8. Шадриков В.Д. Вопросы психологической теории способностей / В.Д. Шадриков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. №3. – С. 41–56. – EDN QOZCLV

## ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-111399

*Силина Светлана Николаевна*

*Новоселов Кирилл Андреевич*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*Аннотация:* в главе представлены на английском языке результаты наших исследований, вышедших ранее на русском языке, для более широкого круга читателей, преподавателей, ученых. Исследование посвящено инструменту, используемому при формировании мотивационного компонента курсантов морского вуза, который оказывает огромное значение на формирование их профессиональной компетентности, особенно, когда профессиональная подготовка проводится в смешанном формате. В разработанной нами модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения в качестве инструмента оценки и диагностики применяется профессиографический мониторинг, который мало изучен в настоящее время. С помощью него становится возможным не только динамичная количественная оценка уровня мотивационного компонента, но и корректировка образовательного процесса.

*Ключевые слова:* профессиографический мониторинг, модель, мотивационный компонент, профессиональная компетентность, курсанты, морской вуз, смешанное обучение.

*Abstract:* This chapter presents the result of the research in English, which was previously published in Russian, to a wider range of readers, teachers, scientists. The study is devoted to a tool used in the formation of the motivational component of military students of a maritime university, which has a great importance on the formation of their professional competence, especially when professional

---

*training is conducted in a blended format. In the model developed by us for the formation of the motivational component of the professional competence of military students of a maritime university in a blended learning environment, professiographic monitoring is used as an assessment and diagnostic tool, which is little studied at present. With the help of it, it becomes possible not only to dynamically quantify the level of the motivational component, but also to adjust the educational process.*

**Keywords:** *professiographic monitoring, model, motivational component, professional competence, military students, maritime university, blended learning.*

In conditions when the educational process can be unstable, when new circumstances have appeared in our lives that we cannot ignore, the question arises about the use of new ways to assess and form the components of professional competence. When conducting classes in a remote format, the main burden of searching for information and studying it was assigned to students in the format of independent work. During the transition to blended learning, self-employment has decreased, but still remains high. And for the successful development of the educational program, students themselves must be interested and motivated to acquire knowledge, skills and abilities.

Despite the existence of programs aimed at digitalizing higher education, for a long period of time, no other format of study, except traditional full-time, was considered as an equivalent replacement. The pandemic has accelerated the introduction of new tools and their more active use. In studies conducted since 2020, it is noted that students and teachers have adapted to the new format of classes, however, it is important to determine the effectiveness and quality of education received by a future specialist in such a training format and to assess the level of the motivational component of professional competence of students in a blended educational environment, as the student becomes more autonomous, more separated from the student body and the teaching staff, more responsible for independent learning and development. In this regard, the problem of the quality of education in conditions of blended learning, its effectiveness and the

formation of the motivational component of a student's professional competence becomes a frequently discussed, debatable issue [2; 5].

Taking into account the specifics of the implementation of professional training for future maritime activities in modern conditions, scientific and practical interest in the issue of monitoring and evaluating the level of professional competence in general and its components in particular is increasing. Due to the pandemic, there was a sharp and dynamic change in the educational process, a blended learning format began to actively develop and introduce.

After graduation, the cadets will be carriers and translators of certain qualifications, competence and motivation, and therefore it becomes necessary such a process within the framework of vocational education and training, which will be aimed at the process of forming the motivational component of professional competence. Cadets of a maritime university in a blended learning environment, since at its low level it will be difficult for cadets to prepare both competent and qualified specialists, since students must work independently most of the time in a blended learning environment. If the motivational component of professional competence is not formed or is at its low level, the graduate becomes uncompetitive in the labor market, since during the training process he was poorly interested in gaining knowledge, did not interact with fellow students, teachers, and team members. the crews of the ships did not receive and did not master the necessary skills and abilities in the course of practice, which means that they did not receive the necessary professional competence.

Most employers currently consider graduates of marine specialties not only according to their availability of the necessary set of professional knowledge, but also taking into account the socio-psychological qualities and characteristics of the future marine specialist. The main requirement is that a specialist has the opportunity to self-study in order to improve his activities, since a marine specialist is required not only to perform professional duties, but also to constantly improve his knowledge, improve skills and abilities throughout his activities. and this is possible if he has motivation for academic and professional activities. With an unformed motivational component of professional competence, a graduate becomes unclaimed in the labor market, since he cannot realize himself as a

member of a professional sphere, industry, does not understand the importance of constant self-development and self-study, which ultimately leads to less successful professional self-realization or the field of professional activity.

Modern digital technologies used in the educational process help to solve the problem of high-quality and comprehensive professional training of marine specialists. The use of a blended training format for marine cadets makes it possible to build individual educational trajectories, however, when implementing blended training, new assessment formats are required, including components of professional competence. The motivational component is dynamic, changing under the influence of external and internal factors, which necessitates the use of new methods and methods for assessing the components of professional competence, including motivational, among cadets of a maritime university in conditions of blended learning throughout the educational process. a process that requires the use of new assessment tools.

In her work, T.S. Akankina points out that the development of new innovative digital technologies is necessary for the development and effective functioning of education, as well as their integration and interaction with the educational system are necessary [1]. I.Yu. Starchikova speaks about the importance of evaluating student learning outcomes using the means of an electronic educational environment that allows building the educational process with taking into account the individual qualities of students [18]. The pandemic period led to drastic changes in the education system, requiring the efforts of both students and teachers, and allowed people to think about themselves, their goals, relationships and personal meanings [17].

In the work of E. Hargittai [22], unresolved psychological problems are noted, despite the use of distance learning tools, which is consistent with the opinion of A.A. Andreev, who believed that with an increase in the volume of educational material in distance learning, losses will inevitably increase losses in the quality of information assimilation [3].

The concept of professional competence has been considered by many researchers and has different definitions. Thus, in the work of S.E. Shishov, this is understood as: «the ability and desire to work



on the basis of knowledge, skills, experience, value orientations and inclinations acquired as a result of training» [20]. Readiness for activity is considered as a psychophysical phenomenon – «a person's attitude to activity, including educational or professional» [10].

According to A. A. Derkach and V. T. Myshkina, readiness for activity is «a system of such motives, attitudes, knowledge, skills and abilities that, when activated, provide a professional with the opportunity to effectively perform his functions» [7].

Currently, the process of professional training is becoming more dynamic and changeable, which leads to the need to monitor and evaluate the dynamics of the formation of the motivational component of the professional competence of cadets of a maritime university, that is, its monitoring is necessary.

Touching upon the concept of professional competence, it is necessary to define the concept of competence. I.A. Zimnaya says that competence is «an integral characteristic of personality qualities, the result of preparing a university graduate to carry out activities in certain areas... It is expressed in the willingness to carry out any activity in specific professional situations» [8].

A.V. Khutorskoy understands it as «a set of interrelated personality qualities established in relation to a certain range of subjects and processes and necessary for high-quality productive activity in relation to them» [21]. And in the works of A.M. Aronov: «the willingness of a specialist to engage in certain activities» [4].

In the context of the implementation of a blended learning format, a special approach is needed to determine the quality and effectiveness of this type of training, assessment and monitoring of the components of professional competence, including the motivational component. The motivational component is associated with the need to form educational and professional motivation among cadets, since in blended learning (and even more so in distance learning) they should study independently, search for information, have a need for training and becoming a qualified specialist. 22], and for this it is necessary to develop a motivational component.

The concept of «monitoring» was not immediately applied in pedagogical science [4]. A.A. Andreev notes: «the meaning of pedagogical monitoring is to strengthen and implement systematic quality

control of the functioning and sustainability of the educational system... it becomes possible to make certain forecasts and manage the quality of the educational process as a whole» [3]. According to L.V. Shibaeva, monitoring is an element of «improving the quality assurance system by the management of an educational institution» [19]; A.I. Galagyan and other are one of the means of «improving the effectiveness of planning a strategy for the development of vocational education» [11]. V.A. Kalney and other saw it as one of the ways to assess the quality of the educational process [9], and I.F. Golovanova was engaged in monitoring as a means of evaluating the implementation of innovative solutions in the educational process [6].

In her doctoral dissertation, S.N. Silina introduces a new term: «professiographic monitoring», which means monitoring used in vocational training in higher education institutions [12]. Then, for almost 20 years, there were no studies devoted to the study of profes-siographic monitoring and the possibilities of its application in the process of vocational training in higher education institutions. We are currently revisiting this tool and considering its capabilities [13–16].

Scientific creativity in pedagogical science, new conditions of professional training and the educational process have led to the fact that control, assessment, and formation of professional competence are becoming more complex and variable, which leads to the need to study certain aspects of improving the educational system and enrich the field of professional pedagogy with new knowledge.

In the motivational component of professional competence, we distinguish three levels (low, medium, high), and the higher the level, the more perfect the internal and external relations between the subjects of pedagogical interaction.

The low level of the motivational component is associated with the lack of formulated goals, admission to university, without independent choice. Such students have a negative attitude towards the educational process and the educational institution, there is no psychological, emotional, volitional readiness to interact with teachers and fellow students. They do not have the desire and motivation to improve their educational level, they often lack fundamental

theoretical knowledge, instead they have a common understanding of certain processes or phenomena.

The middle level of the motivational component is most common among university students, since all applicants have a certain set of theoretical and sometimes practical knowledge; have some idea of future professional activity, understand the goals of training, strive to meet the requirements that will be imposed on them as future specialists in a particular professional industry. They usually successfully cope with educational activities, although the educational process attracts them less, they have no problems communicating in the study group and with teachers, but at the same time they do not take the initiative to participate in additional educational and scientific activities.

The high level of the motivational component is characterized by activity in educational and professional aspects; students have motives for cognitive, scientific and professional activities; complete all teacher assignments on time; take a responsible approach to solving necessary tasks in the learning process, practice in good faith; take the initiative when performing outside the academic load (additional classes, clubs, conferences). They have fundamental theoretical knowledge, have an idea of the norms of behavior and principles of work in the relevant professional industry, understand the purpose of their studies, the future place of work, have developed emotional and volitional stability. They have no problems in the team and in the educational institution, they have established communication, both with peers and with the teaching staff.

Differentiation of the motivational component by levels makes it possible to clearly identify the necessary impacts within the educational process, since students with a high level do not need additional influences from the teacher, but at the same time they can help the teaching staff with students with disabilities. medium and low levels of motivation. It is possible to determine the level of the motivational component using special empirical techniques (for example, the methodology of T.I. Ilyina «Motivation for studying at a university»).

In the 2021–2022 academic year, two groups of 3rd year cadets studying in the specialty «Operation of ship electrical equipment and

automation equipment» in the discipline «Elements and functional devices of ship automation» took part in the formative experiment. And in the 2022–2023 academic year, the experimental groups of the control experiment were made up of cadets studying in the specialties «Operation of ship electrical equipment and automation equipment» and «Operation of ship power plants», as well as, importantly, part-time students, since due to the fact that they are almost always on a voyage, blended training is presented. This is an extremely important and convenient mechanism for the implementation of the educational process, and profессиographic monitoring will allow you to track its impact on the motivational component of the professional process. competence.

In 2021–2022, one study group became experimental (15 people, 100% boys), let's call it EG; and the other – control (20 people, 100% boys), let's call it KG.

Classes in the experimental group were conducted in a blended format, that is, in addition to face-to-face classes in classrooms or laboratories, the following were also actively used: EIOS BGARF, electronic platforms and social networks for interacting with cadets, video materials, QR codes. The final certification was also held in electronic format. The form that has not changed is the final test on the Online Test Pad platform. Each of the 50 questions is given 4 possible answers and only 1 correct one, in addition, each question is given 1 minute of time. Exam criteria – if the correct answer is 0–30 questions, then «2»; on 31–40 – «3»; 41–45 – «4»; 46–50 – «5». Each cadet received an individual link by e-mail, in which all the questions and answers are randomly mixed. The textbook «Elements and functional devices of ship automation» was actively used [37].

Classes in the control group were conducted in a traditional format.

The results of the EG survey showed that after completing the discipline, the positive attitude towards learning using electronic and digital means increased by 13.4%. The number of cadets who want to listen to a lecture with elements of electronic and digital learning has increased by 20%. The number of those who prefer a traditional lecture has decreased by 20%. The number of people who prefer online lectures of an educational resource has not changed. The number of people willing to take the exam in the form of testing using

electronic platforms has increased by 20%. And motivation to study the discipline has increased by 20%.

After completing the training of the control group, the number of cadets wishing to listen to a lecture with elements of electronic (digital) learning increased by 10%, respectively, the number of cadets wishing to listen to a traditional lecture decreased by 10%, since the number of cadets wishing to listen to an online lecture from an educational resource did not change and amounted to 20%.

The number of those wishing to take the exam in the form of testing using electronic platforms increased by 5%, respectively, the number of those wishing to take the exam by tickets decreased by 5%. The level of motivation has not changed. Both before and after the course, 70% of the cadets noted that they had a high level of motivation, and 30% – average.

Also, within the framework of this stage, a study of the motivation of cadets was conducted according to T.I. Ilyina's questionnaire «Motivation to study at a university» [38], the purpose of which was to analyze the dynamics of the level of motivation to study at a university. to examine respondents before and after classes in a blended format (EG) and classes without making changes to the educational process (KG).

In the methodology mentioned above, there are three scales: «Acquisition of knowledge» – evaluates the desire to acquire knowledge, curiosity; «Mastering a profession» – evaluates the desire to acquire professional knowledge and the formation of professionally important qualities; «Obtaining a diploma» evaluates the desire to obtain a diploma with formal assimilation of knowledge, the desire to find workarounds when passing exams and credits».

If the sum of points on the scales of «Acquisition of knowledge» and «Mastering a profession» prevails, this indicates that the student adequately evaluates the choice of his profession and satisfaction with it. On the scale of «Gaining knowledge», the maximum score is 12.6 points, on the scales of «Mastering a profession» and «Obtaining a diploma» – 10 points.

The questionnaire of T.I. Ilyina clearly testifies to the adequacy of the choice of profession by students (in our case, cadets) and

satisfaction with it. The technique allows us to quantify the dominance of a particular motive.

Each of the three scales was divided into indicators showing the severity level of the corresponding scale.

Scale No. 1 «Knowledge acquisition» (maximum score – 12.6): low score (0.0 – 4.2 points); average score (4.3 – 8.4 points); high score (8.5 – 12.6 points).

Scales No. 2 «Mastering a profession» and No. 3 «Obtaining a diploma» have the same maximum score of 10.0, and therefore the division into indicators for these scales will be identical: low score (0.0 – 3.3 points); average score (3.4 – 6.7 points); high score (6.8 – 10.0 points).

The analysis of the results shows that: motivation to acquire knowledge in the experimental group increased by 26.59%, and in the control group by 13.34%, which is almost 2 times less; motivation to learn a profession in the experimental group increased by 12%, and in the control group decreased by 0.5%.

According to the motivation scale «Graduation», the indicators improved in the experimental group, decreasing by 18%, while in the control group the decrease occurred by only 3.2%.

Further research consisted in clarifying the distribution of indicators of the level of motivation of cadets to study. From the data obtained, it follows that in the experimental group on the scale No. 1 «Knowledge acquisition», a high indicator prevailed before the start of training, after training it increased by 20%. On the scale No. 2 «Mastering a profession», the average indicator of motivation was dominant, which also increased by 33.34% by the end of the year. According to the Graduation scale No. 3, positive changes also occurred – if a high level of motivation indicator prevailed before the moment of training (66.67%), then after graduation the average level began to prevail – 46.67%.

It should be noted that both groups showed positive results in increasing the motivation of cadets to study. At the same time, the experimental group showed the best results: the levels of motivation indicators on scales No. 1 and No. 2 increased by 20% and 33.34%, respectively, and the level of motivation indicators on scale No. 3 decreased by 20% and moved from a high indicator to an average

one. In the experimental group, after the completion of the training period, the predominance of motives on scales No. 1 and No. 2 became clearly expressed, which indicates an adequate assessment by the cadets of the chosen profession, interest in continuing education and a desire to gain knowledge, both general theoretical and professional.

In the 2022–2023 academic year, the experimental groups of the control experiment were made up of full-time cadets of the 3rd and 4th courses and part-time students of the specialties «Operation of ship electrical equipment and automation equipment» and «Operation of ship power plants». The total number of respondents was: 196 people.

Next, the results of the survey conducted before the start of training (the first) and after its completion (the second), as well as the results of the study on T.I. Ilyina's questionnaire «Motivation for studying at a university» will be presented. submitted.

*The results of the first survey.*

To the question «Do you know what blended learning is?» 71.9% of respondents responded positively, while 41.8% of the total number of respondents have a positive attitude towards blended learning, and the shares of negative and neutral attitudes are equal and amount to 29.1%.

Almost half (49.5%) of respondents prefer face-to-face training, another 29.1% – distance learning and the rest (21.4%) – blended. 63.3% expressed interest in familiarizing themselves with devices and devices through the use of 3-D models. When asked about the format of passing a control test or exam, 58.7 replied that they would prefer a classic exam (using tickets), the rest expressed a desire to perform similar tasks through digital services, online.

41.3% of respondents rated their motivation level as average, 32.1% as high and 26.5% as low.

*The results of the second survey.*

Almost all participants understood the materials of the completed course (92.9%). In 75.5%, the attitude towards blended learning technology has changed in a positive direction, in another 12.8%, the attitude has not changed, and only in 11.7%, the attitude has changed in a negative direction. 70.9% are interested in conducting classes in a blended

format, consider it more interesting, 15.3% would prefer classes only in full-time format, and 13.8% – only in a distance format.

Almost two thirds of respondents give a positive assessment of the effectiveness of teaching using blended learning technology (40.3% rated it «5» and 36.2% rated it «4»). 42.9% of respondents used educational content uploaded to the electronic information and educational environment, sometimes 42.3%.

A positive assessment of the electronic platform for passing the exam (passing the final test) was given by 43.4% (score «5») and 33.7 (score «4») of respondents. 79.6% would prefer to take the exam using digital technologies, the remaining 20.4% chose the option of taking the exam using tickets.

71.4% of respondents had increased motivation, another 17.3% did not change and 11.2% decreased. At the time of graduation, respondents rated their level of motivation as follows: 75% – high, 17.9% – medium and 7.1% – low.

An analysis of the results using the methodology of T.I. Ilyina shows that after graduation: on the scale No. 1 «Acquisition of knowledge», the motivation index increased by 26.83%; on the scale No. 2 «Mastering a profession», the motivation index increased by 13.3%; on the scale No. 3 «Graduation», the indicator decreased by 34.4% (decrease in this case in this case, it is a positive result).

Further research consisted in clarifying the distribution of indicators of the level of motivation of cadets to study and from the data obtained it follows that on the scale No. 1 «Acquisition of knowledge», the low-level indicator decreased by 6.12%, the average – by 5.61%, and the high-level indicator increased by 11.74%; on the scale No. 2 «Mastering a profession», the low-level indicator decreased by 6.12%, the average – by 5.61%, and the high-level indicator increased by 11.74%; on the scale No. 2 «Mastering a profession», the indicator of low The level decreased by 7.14%, the average level increased by 0.51%, the high level increased by 6.63%; according to the Graduation scale No. 3, there is a decrease in the high-level indicator by 10.21%, while the indicators of the low level of motivation practically do not change – there was an increase of 1.01%, and the average level indicator increased by 9.18%.



In conclusion, we note that the pandemic period served as a «trigger» for the beginning of an active digital transformation of universities and the entire educational sphere, which fully corresponds to one of the strategic objectives of the development of the Russian Federation, the purpose of which is to ensure the global competitiveness of domestic education. The development, testing and implementation of blended learning will allow students and teachers to interact with each other with minimal time delay, as well as ensure a smooth transition from distance learning to real (face-to-face) classes. In the context of a dynamic educational process, when the digital sphere begins to occupy an increasing amount of interaction between its participants, a new approach is needed to assess and diagnose the components of professional competence, including the motivational component. The latter is greatly influenced by educational and professional motivation, which is part of it.

With the formed motivational component of professional competence, abilities, abilities and skills will be more effectively formed, as a result of which the level of professional competence increases, the cadet's ability to become a qualified and competent specialist develops.

Professiographic monitoring becomes a tool for evaluating and diagnosing the components of the motivational component of professional competence. In the future, it can be used to evaluate all components of professional competence, which will allow for its comprehensive diagnosis, allowing students to maximize the effectiveness of training and mastering professional competencies.

***Библиографический список к главе 2***

1. Akankina T.S. The state of the problem of distance learning in modern higher education. Global scientific potential. 2020. No. 8 (113). Pp. 16–21.
2. Ambarova P.A., Zborovsky G.E., Nikolsky V.S., Shabrova N.V. Academic and sociocultural adaptation of students in Russian universities. Higher education in Russia. 2022. Vol. 31. No. 12. Pp. 9–30. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30>. EDN: JEGVWY
3. Andreev A.A. Online courses in higher education and their quality. Bulletin of the Moscow University. Ser. 20. Pedagogical education. 2017. No. 3. Pp. 77–85.
4. Aronov A.M. Psychology and pedagogy. Krasnoyarsk: SFU, 2007. 171 s.

5. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Cognitive involvement as the basis for designing the educational process in the preparation of students of pedagogical directions. Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. No. 1. Pp. 93–109. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>. EDN: JDKTOD

6. Golovanova I.F. Formation of professional competence of cadets of a military university on the basis of educational design in the process of teaching a foreign language. Dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Ulyanovsk, 2008. 195 s.

7. Derkach A.A. Akmeologiya: lichnostnoye i professionalnoye razvitiye cheloveka. Kn. 1–5. Akmeologicheskiye osnovy upravlencheskoy deyatelnosti. Kn. 2 [Acmeology: personal and professional development of a person. Books 1–5. Acmeological foundations of management activity. Book 2]. Moscow: PAIC Publ., 2006. 596 s.

8. Zimnaya I.A. Competence-based approach in education (methodological and theoretical aspect). Problems of education quality: Materials of the XIV All-Russian meeting, Book 2. Moscow, 2004. Pp. 6–12.

9. Kalney V.A. School: monitoring the quality of education. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 2000. 320 s.

10. Miroljubova G.S. The readiness of the subject to the instrumental use of the norm as a psychological factor of cultural competence. Dis. ... cand. psychological sciences. Yekaterinburg, 2006.

11. Saveliev A.Ya., Zuev V.M., Galagan A.I., Jalalov S. Forecasting the development and monitoring of the state of higher and secondary vocational education: (Theory, methodology, practice). Moscow: NIIVO, 1999. 192 s.

12. Silina S.N. Professiographic monitoring of the formation of a specialist in the educational process of a pedagogical university. Dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Yekaterinburg, 2002. 500 s. EDN: NMDZYR

13. Silina S.N., Novoselov K.A. Aspects of professiographic monitoring in the implementation of blended learning at a maritime university. Priority directions for the development of higher education in the Russian Federation: a collective monograph. Ulyanovsk: Zebra publishing house, 2023. Pp. 234–243.

14. Silina S.N., Novoselov K.A. Application of the technology of professiographic monitoring in a maritime university. Baltic Sea Forum: Materials of the XI International Baltic Sea Forum. In 8 volumes, Kaliningrad, September 25–30, 2023. Kaliningrad: Kaliningrad State Technical University Publ., 2023. Pp. 118–122. EDN: HJEENJ

15. Silina S.N., Novoselov K.A. On the theory of professionographic monitoring of the formation of the motivational component of the professional competence of cadets of a maritime university in a blended learning environment. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. Psychological and pedagogical sciences (Theory and methods of professional education) is a peer-reviewed journal. 2023. №3 (65). Pp. 12–16.

16. Silina S.N., Novoselov K.A. Results of an empirical study of the professionographic monitoring of the formation of the motivational component of the professional competence of cadets of a maritime university in a blended learning environment. The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. Psychological and pedagogical sciences (Theory and methods of professional education) is a peer-reviewed journal. 2023. №4 (66). Pp. 72–78.

17. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Puchkova E.B., Temnova L.V. Students during the COVID 19 pandemic: understanding the situation of self-isolation. Scientific Review, Series 1, Economics and law. 2020. No. 3. Pp. 196–205. <https://doi.org/10.26653/2076-4650-2020-3-18>. EDN: ABVFXQ

18. Starchikova I.Yu. Management of the electronic educational environment in the process of teaching a foreign language at a technical university. Global scientific potential. 2020. No. 6 (111). Pp.114–116. EDN: XEVVZJ

19. Shibaeva L.V., Kuznetsova N.M., Grankina T.G. The system for tracking the success and productivity of the main directions of educational activities of the school. Standards and monitoring in education. 2000. No. 1. Pp. 56–62. EDN: YHUCFB

20. Shishov S.E., Kalney V.A. Monitoring the quality of education at school. Moscow, Russian Pedagogical Agency Publ., 1998. 354 s.

21. Khutorskoy A.V. Key competencies and educational standards. Eidos online magazine, 2002, April 23 [Electronic resource]. – Access mode: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

22. Hargittai E. and Y.P. Hsieh. Digital Inequality. Chapter 7 in The Oxford Handbook of Internet Studies. Edited by William H. Dutton. Oxford UK: Oxford University Press, 2013.

## ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-111216

*Морев Александр Валентинович*

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОМЫШЛЕННОГО ИНЖИНИРИНГА В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

***Аннотация:** в процессе формирования элементов промышленного инжиниринга у студентов инженерно-технического вуза существенную роль играют практические занятия по физике. При проведении семинаров по физике важно учитывать тот факт, что рациональный подбор рассматриваемых задач определяет уровень усвоения учебного материала и влияет на потенциальные возможности будущих инженеров. Решение типовых, фронтальных, познавательных и многоуровневых задач способствует углубленному пониманию материала, развитию у студентов практических навыков и компетенций. Решение физических задач с прикладным техническим содержанием мотивирует студентов к инновациям, развивает творческий потенциал и стимулирует интерес к научно-практическим исследованиям. Комбинирование различных методов обучения позволяет не только развить навыки решения задач, но и способствует более полному освоению программы обучения.*

***Ключевые слова:** качество образования, методика преподавания физики, методическое обеспечение, практические занятия.*

***Abstract:** in the process of forming the elements of industrial engineering, practical classes in physics at a technical university play a significant role. A rational selection of the tasks under consideration determines the level of mastery of educational material and influences the potential capabilities of future engineers – that must be taken into account in the process of holding seminars. Solving standard, frontal, cognitive and multi-level problems contributes to a deeper understanding of the material and the development of practical skills and competencies among students. Solving problems in physics with applied technical content motivates students to innovate,*

*develops creativity and practical interest in scientific and seminar research. Combining different teaching methods develops problem-solving skills as well as it contributes to a more complete mastery of the training program.*

**Keywords:** *quality of education, methods of teaching physics, methodological support, practical classes.*

Инновационное развитие системы профессиональной подготовки инженерных кадров является важным аспектом сближения результатов процесса обучения молодых специалистов с требованиями современных высокотехнологических производств. При этом целостность профессионального становления будущего инженера предполагает наличие у него четких знаний о применимости фундаментальных принципов и законов в промышленном инжиниринге.

Фокус промышленного инжиниринга направлен на разработку и внедрение передовых технических решений [3, с. 501].

В процессе подготовки будущих инженеров преподаватель должен учитывать цели образовательного процесса, выбирать и применять современные методики преподавания [4, с. 126].

Применение в педагогической практике эффективных методов и форм обучения позволяет логично соединить комплексные знания и навыки будущих специалистов с различными видами инженерной деятельности, такими как, испытания, моделирование технологических процессов, метрология, диагностирование и т. д.

Рассмотрим особенности формирования элементов промышленного инжиниринга в инженерно-техническом вузе на примере проведения практических занятий по физике.

Отметим, что практические занятия дополняют лекционный курс, помогают углубить теоретические знания, способствуют развитию навыков математических вычислений и работы со справочной литературой. В процессе решения задач студенты учатся анализировать существующие особенности и границы применимости физических законов и закономерностей.

Практика проведения семинаров по физике показала, что эффективность обучения во многом зависит от оптимизации

содержания и учебно-методического обеспечения учебного процесса.

Особое место в усвоении теоретических основ физики является решение типовых, фронтальных, познавательных, прикладных и многоуровневых задач.

Решение типовых и фронтальных задач рассчитано на использование студентами готовых знаний и алгоритмов решения, полученных непосредственно от преподавателя, а также из учебной литературы. Одной из главных причин, почему решение такого типа задач по физике занимают важное место в процессе обучения студентов является то, что они требуют активного применения теоретических знаний.

Решение типовых задач по физике помогает обучающимся разработать стратегию преодоления проблем и стать более рациональными в своих решениях. В процессе решения задач с типовым содержанием, обучающиеся должны научиться не только анализировать условие задачи, но выбирать подходящие алгоритмы решения, определять совокупность необходимых для решения формул и соотношений. Благодаря решению типовых задач студенты развивают терпение и настойчивость, приобретают практические навыки математических вычислений, опыт применения строгой логики в своих аналитических действиях.

Решение фронтальных задач важно не только для изучения и осмысления студентами основных физических законов непосредственно на семинарах, но и для методически правильно структурирования самостоятельной работы каждого обучающегося. Данные задачи характеризуются единым условием для всех обучающихся. Вариативность условия фронтальной задачи определяется массивом численных значений физических величин, используемых для ее решения, с учетом единиц измерения, точности и диапазона измерений.

Отметим, что для удобства создания и анализа массива численных значений физических величин можно использовать программные средства, такие как языки программирования или специализированные приложения для математических расчетов. Фронтальные задачи могут быть удобным дидактическим материалом при проведении контрольных работ.

Примером фронтальной задачи может быть задание по разделу «Основы МКТ газов». В задаче предлагается найти температуру и плотность кислорода, закаченного под поршень в цилиндр с теплонепроницаемыми стенками промышленной установки после изобарного расширения до некоторого объема, если известна масса, начальное давление и температура. Численное значение массы газа в граммах, объема расширения газа в литрах, начальной температуры в градусах Цельсия и давления в паскалях рекомендуется взять равным номеру варианта.

Процесс решения фронтальных задач достаточно хорошо вписывается в организацию компьютерной технологии обучения [6, с. 144].

Опыт проведения практических занятий по физике показал, что для расширения у обучающихся представления о применимости фундаментальных законов физики в промышленном инжиниринге, развития логических структур мышления, формирования культуры комплексного применения полученных знаний, умений и навыков необходимо решать познавательные, прикладные и многоуровневые физические задачи.

Познавательные задачи представляют собой сложные задания, направленные на развитие познавательной активности и творческих способностей студентов. При решении познавательных задач, имеющих прямое отношение к окружающей действительности, студентам предстоит применять не только физические законы и соотношения, но и свою интуицию и аналитическое мышление.

Примером познавательной задачи может быть изучение акустических колебаний в упругой среде. В задаче предлагается рассмотреть конкретную ситуацию измерения глубины моря с помощью эхолота, если известны значения промежутка времени между возникновением звука и его приемом, сжимаемости и плотности морской воды. При решении данной задачи действие студентов заключается не только в нахождении ответа, используя соответствующую формулу определения скорости распространения акустических колебаний в упругой среде, но и оценке зависимости изменения минерализации морской воды на полученный результат.

Особое место в формировании компонент инженерной деятельности на семинарах по физике отводится решению физических задач с прикладным техническим содержанием. Процесс решения данного типа задач помогает преподавателю показать связь курса физики с содержанием дисциплин профессионального цикла инженерно-технического направления подготовки.

При решении прикладных задач обучающиеся должны учитывать особенности работы различных технических устройств и механизмов. Студентам необходимо применять фундаментальные физические законы и принципы для анализа работы конкретных технических систем, таких как насосы, компрессоры, краны, нагреватели и другие. При этом студентам рекомендуется дополнительное изучение специальной технической литературы, где более подробно представлены характеристики устройств, принцип работы, метрологические параметры и другие аспекты. Решение данных задач позволяет студентам сформировать умения моделирования работы используемых на практике механизмов.

Анализ использования для решения на семинарах задач с прикладным техническим содержанием показал, что решение подобных задач мотивирует к инновациям, развивает творческие способности и стимулирует интерес к научно-практическим исследованиям.

Примером физических задачи с прикладным техническим содержанием может быть изучение законов постоянного тока. В задаче предлагается определить коэффициент полезного действия электродвигателя башенного крана, поднимающего груз определённой массы на заданную высоту, если известно напряжение в сети при работе двигателя и сила тока на его обмотке.

Включение многоуровневых задач в учебный процесс дает возможность преподавателю оценить уровень понимания обучающимися учебного материала и системный характер знаний.

С методической точки зрения процесс решения многоуровневых задач со студентами на практических занятиях имеет свои особенности, отличающиеся от традиционной формы, и требует от преподавателя творческого подхода и разумной импровизации.



Многоуровневые задачи представляют собой системный и последовательный набор подзадач, объединенных одним конкретным разделом физики. При решении данных задач студенты должны обладать знаниями физических величин, законов, формул и зависимостей изучаемого раздела, определенными навыками проведения экспериментальных исследований и опытом формулирования выводов. Число подзадач, включенных в многоуровневую задачу, должно определяться с учетом числа часов, отводимых на изучение соответствующего раздела курса физики на практических занятиях.

Приведем пример перечня основных понятий и законов, используемых для решения многоуровневых задач раздела «Динамика вращательного движения твердых тел»: момент силы относительно неподвижной точки; момент импульса материальной точки относительно неподвижной точки; закон изменения момента импульса; момент инерции твердого тела относительно оси вращения; теорема Штейнера; закон сохранения момента импульса, кинетическая энергия тела; вращающегося вокруг оси, а также раздела «Законы постоянного тока»: закономерности разветвленных электрических цепи, правила Кирхгофа; закон Ома для участка и полной цепи; закон Джоуля – Ленца; мощность; КПД источника тока.

Важно отметить, что решение каждой подзадачи в рамках изучаемого раздела курса физики может рассматриваться как решение отдельной самостоятельной задачи. В зависимости от уровня подготовки студентов преподаватель может варьировать материал по числу искомых величин и количеству исследуемых объектов и процессов, а также по числу необходимых действий для решения подзадачи. При этом полученный результат должен быть логически связан с последующими заданиями и может использоваться в качестве условия к этим заданиям.

Изучение курса физики играет существенную роль в процессе формирования профессиональной компетенции будущих инженеров. Данная компетенция позволяет развивать у студентов умение воспринимать и анализировать информацию, строить различные модели, составлять логические схемы, делать выводы.

Эффективность содержания обучения физики в инженерно-техническом вузе зависит от используемых в образовательном процессе методик и технологий преподавания [7, с. 98].

Рассмотрим особенности методологии проведения практических занятий по физике в рамках репродуктивного и проблемного обучения, использования комбинации данных методов, а также применения инновационной педагогической технологии «перевернутый класс».

Репродуктивное обучение в физике представляет собой традиционный подход, основанный на информационной и иллюстрационной деятельности преподавателя, а также учебной активности студентов по воспроизведению полученных знаний и развития у обучающихся навыков решения типовых и фронтальных физических задач. Важно отметить, что для представления обучающимся новых теоретических знаний и ознакомления с актуальными методами рассуждения и действий в практической сфере преподавателю необходимо применять словесные и наглядные методы обучения [9, с. 106].

Методика проведения семинара в рамках репродуктивного метода обучения состоит из нескольких этапов.

В начале семинара проводится вводная часть, в которой кратко обобщается тема предстоящего занятия, а также повторяются основные понятия и формулы.

Опыт проведения семинаров по физике показывает, что не требуется знание студентами всех констант, а только наиболее значимых, такие как ускорение свободного падения, молярная газовая постоянная, элементарный заряд и другие. Чтобы у обучающихся не было проблем с вопросом о численном значении основных физических постоянных, им необходимо использовать справочную литературу.

Во время опроса можно вызвать одного из студентов к доске, в то время как остальные могут отвечать с мест. Если обучающиеся сомневаются и не могут дать четких ответов, то преподавателю необходимо помочь им разобраться в затруднении, сделать дополнительные пояснения. Такая методика поведения вводной части семинара позволяет повторить материал лекций и проверить уровень подготовки обучающихся к занятиям.

После краткого обобщения темы семинара на доске совместно с одним из студентов решается типовая задача. После решения необходимо провести анализ полученного результата. Ответы студентов на вопросы преподавателя, задаваемые в процессе решения, позволяют оценить, понятно ли студентам условие задачи и предложенный метод ее решения.

Решение последующих типовых и фронтальных задач предлагается выполнять студентам самостоятельно. Важно отметить, что успешность решения задач определяет дальнейший ход проведения семинара.

Обобщая опыт проведения практических занятий в рамках репродуктивного обучения по физике, можно констатировать, что, если в процессе решения задачи выяснится, что она вызывает затруднения у одного из студентов, то преподавателю необходимо дать ему индивидуальную консультацию прямо на занятии. Если несколько студентов не могут решить задачу, то ее решение разбирается на доске с одним из студентов. Если все студенты успешно решили задачу, то это дает уверенность преподавателю в том, что студенты освоили метод ее решения и готовы к решению более сложных задач.

Отметим, что полученное умение решать типовые и фронтальные задачи по физике дает гарантию в хорошем усвоении готовых знаний. Студенты, получившие опыт решения таких задач, отмечают лучшее восприятие новой информации и значительный прогресс в усвоении готовых алгоритмов решения.

Практика проведения семинарских задач по физике показала, что основным недостатком репродуктивного подхода является обучение студентов с применением готовых алгоритмов решения заданий, которые не могут обеспечить качественный переход к их творческому применению и развитию самостоятельного суждения.

Формирование элементов инженерной деятельности на семинарах по физике должно опираться на развитие у студентов критического мышления и творческого потенциала.

Одним из эффективных методов, который отвечает данным требованиям, является проблемное обучение. Метод проблемного обучения полностью исключает использование готовых

шаблонов решения задач, развивает творчество и аналитические навыки.

Проблемное обучение нацелено на активизацию самостоятельной работы обучающихся, которая достигается необходимостью поиска информации, моделировании экспериментов, анализа достоверности решения и формулировки обоснованных выводов. Использование метода проблемного обучения актуально применять на практических занятиях по физике при решении познавательных, прикладных и многоуровневых задач.

Проблемный метод обучения предполагает работу студентов в небольших подгруппах, что является существенным фактором в развитии у студентов навыков сотрудничества, самоорганизации и инициативности.

Для активной работы в подгруппах преподаватель в начале занятия должен разобрать со студентами цель использования проблемного метода при решении задачи, роль каждого студента в своей подгруппе, ожидаемые результаты, которые смогут достичь участники подгрупп при решении задач.

Процесс решения задачи предполагает выполнение от студентов следующего порядка действий:

- проанализировать задачу, понять физический смысл, определив, какие формулы могут быть применены при ее решении;
- записать условие задачи в сокращенном виде, приводя значения заданных величин в стандартную систему измерений (СИ), и нарисовать, если необходимо, чертеж;
- используя известные законы и формулы, получить необходимые соотношения и выразить неизвестные величины;
- получить ответ в общем виде, найти численный результат и проанализировать полученное решение;
- сделать вывод о необходимости усовершенствования методики решения.

Очевидно, что студентам, использующих такой подход к решению задач, позволяет получить прочные знания, непосредственно развить свой творческий потенциал и способность находить оптимальные пути решения проблем.

Практика проведения семинаров по физике при использовании проблемного метода обучения и работе в подгруппах выявила ряд недостатков:

- процесс группового обсуждения занимает много времени;
- студенты младших курсов не всегда обладают опытом активного участия в дискуссиях, навыками коммуникации и четкостью в выражении своих идей;
- некоторые студенты не проявляют инициативу, полагаясь на активность других участников группы;
- разный уровень подготовки приводит к тому, что предложенное задание может оказаться для некоторых студентов либо слишком простым или, наоборот, сложным.

Следовательно, преподавателю при проведении практических занятий в рамках проблемного метода обучения необходимо акцентировать внимание на постоянный мониторинг процесса решения задач, мотивацию всех участников подгрупп к активной деятельности, а также применять дифференцированный подход, учитывающий уровень подготовки студентов.

Выбор того или иного метода обучения должен опираться на образовательные цели и характер изучаемого материала. Важно отметить, что использование только одного метода может существенно ограничить эффективность процесса обучения. Так, репродуктивное обучение, дающее базовые понимания основных принципов и законов, не всегда помогает обучающимся использовать полученные знания на практике. При этом применение на практических занятиях по физике проблемного обучения, наоборот, развивают у студентов навыков решения физических задач, но вызывает сложности у обучающихся, которые не имеют соответствующей базы знаний.

Недостатки репродуктивного и проблемного методов обучения можно минимизировать при оптимизации и правильной организации образовательного процесса.

Практика проведения семинаров по физике показала, что применение комбинации данных методов обучения позволяет не только развить навыки решения физических задач, но и способствуют более полному освоению учебной программы. Так, семинар по физике рекомендуется начинать с репродуктивного

метода обучения. Это позволит ввести студентов в тему семинара, предоставить основные термины, законы и соотношения, рассмотреть алгоритмы решения задач по общему шаблону. На второй половине занятия можно переходить к проблемному методу обучения, разбить студентов на малые подгруппы, обозначить цели в каждой подгруппе, перейти к практическому применению знаний, полученных в начале занятия.

Отметим, что при изучении некоторых тем, содержащих большое количество формул и алгоритмов и требующих от студентов формального подхода без особого анализа или применения творческих навыков, репродуктивный метод может оказаться единственным или наиболее подходящим способом обучения.

Важно отметить, что независимо от метода обучения перед практическим занятием студентам необходимо рекомендовать выполнить самостоятельную подготовку по теме предстоящего семинара. Подготовка к практическим занятиям необходима для эффективного участия студентов в предстоящем занятии, успешного усвоения теоретических основ, развития навыков анализа полученной информации.

При подготовке к практическим занятиям студентам можно рекомендовать не ограничиваться только изучением конспектов лекций, но и использовать полный комплект рекомендуемой учебной литературы [2, с. 40].

В процессе самостоятельной работы студенты должны обращать внимание на ключевые определения, формулы и законы изучаемой темы, а также на примеры, рассмотренные на лекциях и в учебных пособиях. Обучающиеся могут выписать изучаемые формулы и единицы измерений физических величин, а также составить список вопросов, по которым у них возникают трудности, чтобы уточнить неясные моменты, задать вопросы непосредственно на занятии.

Использование в обучении различных компьютерных программ и приложений является необходимым условием для достижения целей образовательных программ, стимулируют у студентов творческое мышление, так как дают возможность

создавать, презентовать и реализовать свои идеи в реальных проектах [5, с. 64].

Особое место при самостоятельной подготовке к семинарам по физике необходимо уделить технологии «перевернутого класса» [8, с. 74].

Технология «перевернутого класса» является комплексным методом смешенной формы обучения студентов, которая сочетает очные модули традиционного обучения и дистанционные формы учебного процесса [8, с. 74].

Данная технология основана на использовании электронных ресурсов, таких как интерактивные учебные материалы и лекции. Применение технологии «перевернутого класса» позволяет увеличить доступность образования, создать более гибкую и интерактивную образовательную среду. Данный метод позволяет более творчески подойти к процессу обучения, делая процесс обучения более интересным и привлекательным для студентов.

Инновационный педагогический метод «перевернутый класс» предлагает альтернативный подход к организации образовательного процесса. Основная идея данного метода заключается в том, чтобы порядок изучения нового материала осуществлялся в обратном порядке. Традиционный вузовский образовательный процесс включает несколько типов занятий. Студенты посещают лекционные занятия, семинары и лабораторные практикумы, а также проходят проверку знаний во время текущего и итогового контроля. Обычно после рассмотрения на лекциях теоретического материала курса студенты закрепляют полученные знания и приобретают практические навыки, включая решение задач и проведения экспериментов на семинарских и лабораторных занятиях.

Методология технологии «перевернутого класса» заключается в том, что студенты самостоятельно в удобном для себя темпе и месте изучают материалы предстоящих лекций и семинаров. Предварительное изучение теоретических основ лекционных и семинарских занятий позволяет обучающимся более эффективно использовать время очных занятий и активно участвовать в процессе обучения.

Применение метода «перевернутого класса» при самостоятельной подготовке к семинарам по физике помогает обучающимся не только совершенствовать навыки самостоятельной работы, но и в большей степени обеспечить контроль за своим собственным процессом обучения. Использование метода «перевернутого класса» дает возможность персонализации процесса обучения, так как позволяет студентам при подготовке к занятиям выбирать материалы, которые советуют их уровню подготовки.

Очевидно, что внедрение технологии «перевернутого класса» в учебный процесс требуют формирования у преподавателя профессиональных компетенций в области современных методов обучения с использованием компьютерных технологий.

Особое место в процессе решения задач является самоконтроль и самооценка со стороны обучаемых эффективности использования времени и усилий в процессе работы на практических занятиях, а также степени усвоения лекционного материала и установления связи между различными элементами учебного материала одного и того же раздела.

Современный процесс внедрения контрольно-оценочной деятельности в вузе характеризуется развитием у студентов способности к самоконтролю своей образовательной деятельности и самостоятельному выявлению допущенных ошибок, нахождению и применению способов их исправления [1, с. 105].

Основная идея самоконтроля заключается в активном участии студентов в учебном процессе и успешном достижении поставленных целей обучения. Самоконтроль включает не только контроль за временем подготовки к практическим занятиям и учебной активностью участия в решении физических задач, но и анализ достоверности полученных в ходе решения задач результатов.

Анализ достоверности полученных результатов решения рекомендуется выполнять студентами с учетом следующих критериев:

– в соответствии с формулой расчета неизвестной величины, полученной в общем виде, определить размерность искомой физической величиной;



- оценить реалистичность полученного ответа;
- сравнить полученный ответ с результатом решения задачи альтернативным способом.

Самооценка носит рефлексивный характер и позволяет студентам осмыслить уровень их достижений при решении задач, отметить проблемные места, понять, какие аспекты подготовки требуют дальнейшего улучшения. При самооценке процесса решения задачи студенты должны определить эффективность выбранного метода решения.

Очевидно, что выполнение действий по постоянному самоконтролю и самооценки позволяет студентам контролировать свой процесс обучения, правильно оценивать ее результаты и способствует качественному усвоению материалов учебной программы.

Таким образом, процесс решения физических задач имеет важное значение в процессе формирования у обучающихся особого стиля мышления и творческого подхода к решению проблем промышленного инжиниринга.

При проведении практических занятий важно учитывать тот факт, что рациональный подбор рассматриваемых задач определяет уровень усвоения программы обучения, а также влияет на потенциальные возможности будущих инженеров в применении полученных знаний и навыков в их профессиональной деятельности.

### ***Библиографический список к главе 3***

1. Белобородова М.Е. Обучение студентов рефлексии как инструменту контроля и оценки собственной учебной деятельности / М.Е. Белобородова // Образование личности. – 2019. – №2. – С. 105–112. EDN JWMLRL

2. Быстрова Н.В. Самостоятельная работа как средство развития интереса к обучению у студентов вуза / Н.В. Быстрова, С.Н. Казначеева, О.В. Юдакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66–3. – С. 40–43. EDN MGDMP5

3. Медяник Ю.В. Совершенствование системы инжиниринга инвестиционно-строительной деятельности / Ю.В. Медяник // Вопросы инновационной экономики. – 2019. – Т. 9. №2. – С. 501–514. DOI 10.18334/vinec.9.2.40704. EDN SANKWW

4. Морев А.В. Интеграция и ее отражение в практике естественно-научного образования / А.В. Морев // Развитие науки и образования: монография/ гл. ред. Л.А. Абрамова. – Вып. 4. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 124–132. EDN VYPCYU

5. Одинокая М.А. Организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности преподавателя вуза / М.А. Одинокая // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – №1. – С. 60–71. DOI 10.25146/1995-0861-2019-47-1-104. EDN TDHWJH

6. Ольховая Т. А. Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения / Т.А. Ольховая, Е.В. Пояркова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. №8–9. – С. 142–154. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154. EDN ZEEGFR

7. Похолков Ю.П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях / Ю.П. Похолков // Инженерное образование. – 2021. – №30. – С. 96–107. DOI 10.54835/18102883\_2021\_30\_9. EDN VIRXFQ

8. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения / Н.В. Тихонова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №2. – С. 74–79. – EDN YVJRNQ

9. Шевченко О.И. Методы и формы обучения студентов / О.И. Шевченко, М.А. Волков, А.С. Приставка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №5–1. – С. 106–112. EDN USIWTP

## ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-111851

*Судаков Дмитрий Валериевич*

*Судаков Олег Валериевич*

*Сыч Галина Владимировна*

### **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ЦЕЛЕВОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

***Аннотация:** в главе рассматриваются некоторые аспекты целевого обучения в медицинском вузе. Данная тематика является весьма актуальной ввиду того, что с каждым годом увеличивается число выделяемых Минздравом целевых мест не только для студентов, но и для врачей-ординаторов. В связи с чем изучение отношения самих выпускников к целевому обучению представляет большой интерес, что и стало целью исследования. Объектами исследования послужили 200 студентов-выпускников, которые были разделены на 2 группы по 100 человек, в зависимости от вида обучения – на общих основаниях и по целевой программе. Основу исследования составило анонимное анкетирование, целью которого стало выяснить общую осведомленность студентов о различных аспектах целевого обучения, а также определить основные его положительные и отрицательные стороны. Полученные в исследовании данные могут по-новому взглянуть на аспекты целевого обучения и могут помочь задать новые векторы научно-исследовательской деятельности. Данное исследование прежде всего представляет интерес для всех педагогов высшей школы, занятых в учебном процессе медицинского вуза.*

***Ключевые слова:** студент, целевое обучение, профессия, ординатура.*

***Abstract:** the chapter discusses some aspects of targeted training in a medical school. This topic is very relevant, in view of the fact that every year the number of targeted places allocated by the Ministry of Health not only for students, but also for resident doctors is*

*increasing. In this regard, studying the attitude of graduates themselves to targeted training is of great interest, which became the purpose of the study. The subjects of the study were 200 graduate students, who were divided into 2 groups of 100 people, depending on the type of training – on a general basis and according to a targeted program. The basis of the study was an anonymous survey, the purpose of which was to find out the general awareness of students about various aspects of targeted training, as well as to determine its main positive and negative aspects. The data obtained in the study can provide new insights into aspects of targeted learning and can help set new vectors for research activities. This study is primarily of interest to all higher education teachers involved in the educational process of a medical university.*

**Keywords:** *student, targeted training, profession, residency.*

*Актуальность.*

Все люди, имеющие отношение к медицине, с давних времен пользовались заслуженным уважением окружающих, независимо от их социального статуса. Медицинских работников уважали и простые обыватели, и лица, имеющие отношение к управлению и высшим эшелонам власти. Причем данное отношение сохранялось на протяжении многих столетий. И врач во многих странах и при многих социальных строях действительно воспринимался окружающими как «первый после Бога».

Однако подобное внимание и уважение не может не оставаться и без определенного ответа. Подобное отношение нужно действительно заслужить. Именно поэтому настоящий врач должен обладать целым рядом определенных умений и навыков. Прежде всего он должен быть грамотным и разносторонне развитым человеком, способным разбираться не только в различных патологических состояниях, но и человеком, умеющим поддерживать беседу на самые разные тематики. Кроме эрудиции и интеллекта, хороший врач должен обладать и безграничной любовью к окружающим, иметь к ним сочувствие, понимание, сострадание. Именно высокий интеллект и эрудиция, желание помогать и сострадание, а также целый ряд иных качеств делают

из молодого специалиста-выпускника медицинского университета настоящего специалиста.

Высокое качество подготовки будущего медика – врача было бы невозможно без качественно функционирующей системы медицинского образования. Стоит отметить, что в настоящее время существует целая образовательная система, которая стала в определенной мере последовательницей медицинской системы образования СССР. При этом многие моменты и аспекты, используемые в современной системе образования, стали результатом новаторских идей современного времени, результатом процессов оптимизации и модернизации современного здравоохранения. Важно понимать, что указанные процессы оптимизации и модернизации не являются чем-то новым для отечественной медицины. Вышеуказанные процессы протекают в нашей стране уже несколько лет, причем не только в сфере здравоохранения, но и в системе медицинского образования. Конечной логичной целью проведения всех процессов оптимизации и модернизации должно стать повышение качества оказываемой помощи и повышение качества медицинского образования.

Медицинское образование представляет собой сложную многоуровневую структуру. Начинаясь от медицинских училищ, обучающих медицинских сестер и фельдшеров, до медицинских вузов, занятых подготовкой будущих врачей, и до факультетов повышения квалификации и постдипломного образования, в частности, занятых обучением врачей-ординаторов и врачей, желающих повысить свою квалификацию или проходящих переподготовку [1, с. 48].

Стоит отметить, что в настоящее время в Российской Федерации курс обучения врачей составляет 6 лет. Несколько лет назад руководством нашей страны совместно с Минздравом были внесены определенные конструктивные изменения в положения о высшем медицинском образовании. Согласно нововведениям, молодые врачи – еще недавние выпускники медицинского вуза могут работать в качестве врачей первичного звена, участковых врачей. Это решение породило множество споров даже среди медицинских работников, ведь раньше молодой специалист имел право работать с пациентами лишь после

окончания ординатуры, т.е. по факту – после 8 лет обучения в вузе. Сокращение этих сроков регламентируется новой программой, как раз направленной на выпуск (после 6 курса) именно врачей общей практики. Подобное вполне можно считать определенной «производственной необходимостью», так как в нашей стране имеется довольно существенная нехватка врачей первичного звена и участковых врачей.

Однако для тех, кто хочет продолжать обучение и в конечном счете переквалифицироваться в какую-либо узкую медицинскую среду, существует ординатура.

Ординатура позволяет выпускникам медицинских вузов получить дополнительные данные и знания, овладеть новыми для них, характерными для данной специальности навыками, а с прагматической точки зрения – позволяет занимать определенные должности и работать в качестве специалиста определенного профиля.

Нельзя не упомянуть ряд определенных изменений, касающихся именно ординатуры и иного постдипломного образования, последовательно протекающих в нашей стране в медицинской сфере.

Если рассматривать времена СССР, то там молодой врач, окончивший обучение в вузе, мог работать по целому ряду специальностей, даже в таких серьезных направлениях, как хирургия, гинекология и т. д. Ординатура давалась лишь тем, кто максимально положительно показал себя с лучшей стороны. Также считалось, что ни один врач не сможет занимать должность заведующего отделением и выше, если он не имел диплома об окончании ординатуры. Сейчас подобное кажется несколько архаичным. Одно неизменно – для получения дополнительных навыков и умений ординатура подходит как нельзя лучше.

Однако далеко не каждый молодой выпускник вуза сможет продолжить свое дальнейшее обучение в ординатуре. Возможность работать участковым врачом является лишь одним из звеньев определенной «цепи», направленной на сокращение потребности здравоохранения в специалистах первичного звена. Еще одним своеобразным инструментом для покрытия этой потребности становится некоторое сокращение мест для

поступления в ординатуру. И если еще несколько лет назад все желающие после окончания вуза могли поступить в ординатуру – на бюджет или на платной основе, то в настоящее время подобная возможность отсутствует. Поступить в ординатуру смогут лишь те, кто добился каких-либо достижений за годы обучения или те, кто продолжает обучение за счет средств Минздрава РФ – те, кто обучается конкретно для того или иного лечебного учреждения [4, с. 54].

Под личными достижениями подразумевается довольно объемный список возможностей. Дополнительные бонусы-баллы студенты медики могут заработать самыми разнообразными способами. К примеру, они начисляются за красный диплом, за победу в практических и теоретических олимпиадах [2, с. 27], участиях в конференциях, за публикацию статей различного уровня, за участие в общественной деятельности, за работу в качестве среднего медицинского персонала, а затем и за работу в качестве врача, за волонтерскую деятельность и т.д. [3, с. 101].

По большому счету можно отметить, что перед студентами открываются довольно широкие возможности в получение этих баллов. И те, кто заранее подумывает не останавливаться на достигнутом (окончание вуза) и продолжать обучение в вузе, за 6 лет обучение вполне могут набрать нужное количество баллов, чтобы составить определенную конкуренцию своим менее активным сокурсникам.

Несколько особняком при поступлении в ординатуру находятся те, кто будет в дальнейшем работать в одном из лечебных учреждений города или области. Целевое направление позволяет поступать в рамках своего набора и конкурса, что практически гарантирует поступление в ординатуру и последующее обучение.

Однако данное «целевое» направление содержит и ряд подводных камней. Основным моментом является то, что молодые специалисты что после окончания вуза, что после окончания ординатуры, если у них было целевое направление, обязаны отработать в том или ином лечебном учреждении. Сроки варьируются в довольно широких пределах, зависят от региона, сроков обучения и т. д. и составляют в основном от 3 до 5 лет; в редких случаях до 7–10 лет.

Однако с каждым годом растет число тех, кто по разным причинам не желает продолжать свое практическую деятельность в первоначально выбранном отделении [5, с. 91]. В таком случае молодых специалистов ждет иск о возмещении всех средств, затраченных на их обучение, причем не только оплату самого обучения в вузе, но и компенсация выплаченной стипендии и т. д.

В связи со всем вышеперечисленным становится в определенной степени интересно, на чем основывается выбор будущей профессии студентами-выпускниками. Интересным стало и изучение различных аспектов и моментов, связанных с этим выбором. Изучение данного вопроса и стало целью исследования.

#### *Материалы и методы.*

Объектами исследования послужили 200 человек, мужчин и женщин, средний возраст которых составил  $24,14 \pm 1,07$  лет, обучающихся на 6 курсе лечебного факультета ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко).

Все студенты, участвующие в исследовании, были разделены на 2 группы по 100 человек, в зависимости от того, имели ли они целевое направление для последующего поступления в ординатуру или нет.

Так, в 1 группу вошли мужчины и женщины ( $n = 100$ ), студенты лечебного факультета 6 курса, не имеющие целевого направления для поступления в ординатуру, но желающих в нее поступить.

Во вторую группу вошли мужчины и женщины ( $n = 100$ ), студенты лечебного факультета 6 курса, имеющие целевое направление для поступления в ординатуру.

Во основу исследования легла специально разработана и в последующем использована оригинальная анонимная анкета, целью которой стала попытка проанализировать мнение студентов 6 курса лечебного факультета и некоторых аспектах выбора их будущей профессии. В частности, изучалась общая осведомленность студентами различных аспектов целевого обучения, определялось общее отношение анкетированных к целевой форме обучения. Также испытуемым предлагалось определить и выделить



как положительные, так и отрицательные аспекты целевого обучения, по их мнению.

Исследование выполнялось в апреле 2024 года на базе кафедр оперативной хирургии с топографической анатомией и управление в здравоохранении ВГМУ им. Н.Н. Бурденко.

На часть вопросов предлагалось дать ответ самим. К примеру, о том, какой должна быть будущая профессия. Объектам исследования предлагалось выделить не более 5 аспектов различного плана и определить им соответствующую оценку от 1 (min) до 5 (max), в зависимости от важности. Максимальное число всех баллов при  $n = 100$  могло бы равняться:  $500 + 400 + 300 + 200 + 100 = 1500$  для каждой группы. По итогу в результатах исследования в данном разделе указано меньшее количество баллов, так как анкетирваемым для ответа предлагалось выделить важные, по их мнению, проблемы/аспекты, а не выбирать из готовых. В дальнейшем в каждой группе и каждом блоке – выбиралось по 5 наиболее часто встречаемых ответов. Остальные просто отсеивались ввиду большой вариабельности различных вариантов с низким значением по ранжированию.

*Результаты и их обсуждение.*

Первым этапом представленного исследования стало изучение полового и возрастного состава испытуемых.

Таблица 1

**Половой и возрастной состав объектов исследования**

Объекты данного исследования	Возраст объектов исследования (средний)
I группа	
Мужчины (n=42)	23,87 ± 1,02
Женщины (n=58)	24,34 ± 1,25
II группа	
Мужчины (n=39)	24,17 ± 1,22
Женщины (n=61)	23,98 ± 1,19

Определение пола и возраста испытуемых проводилось для наглядности и далее в исследовании никак не обрабатывалось и не учитывалось. Хотя было отмечено некоторое преобладание женщин в общей структуре объектов исследования. Подобное вполне укладывается в понимание общей картины и структуры полового состава обучающихся медицинских вузов, в которых в большинстве своем большей частью обучаются девушки и

женщины. Очевидно, здесь можно проследить о определенную историческую связь – медицинские вузы всегда пользовались несколько меньшей популярностью у мужчин, выбирающих технические вузы.

Следующей частью исследования стало изучение вопросов, касающихся целевого направления. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Анализ осведомленности студентов о различных аспектах целевого направления для поступления в ординатуру

I группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру на общих основаниях		
Вы знаете о существовании целевого направления для поступления в ординатуру?	Да	100%
	Нет	0%
	Затрудняюсь ответить	0%
Вы понимаете, что целевое направление, по сути, является коммерческой формой обучения?	Да	78%
	Нет	12%
	Затрудняюсь ответить	10%
Знаете ли вы, что заказчиком, при данной форме обучения является не определенное лечебное учреждение, а Минздрав?	Да	56%
	Нет	13%
	Затрудняюсь ответить	31%
Знаете ли вы, что для целевого направления существует отдельный конкурсный набор для поступления в ординатуру?	Да	54%
	Нет	27%
	Затрудняюсь ответить	19%
Знаете ли вы, что целевое направление все равно не дает 100% гарантию поступления в ординатуру?	Да	19%
	Нет	68%
	Затрудняюсь ответить	13%
II группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру по «целевому» направлению		
Вы знаете о существовании целевого направления для поступления в ординатуру?	Да	100%
	Нет	0%
	Затрудняюсь ответить	0%
Вы понимаете, что целевое направление, по сути, является коммерческой формой обучения?	Да	89%
	Нет	8%
	Затрудняюсь ответить	3%
Знаете ли вы, что заказчиком, при данной форме обучения является не определенное лечебное учреждение, а Минздрав?	Да	82%
	Нет	6%
	Затрудняюсь ответить	12%
Знаете ли вы, что для целевого направления существует отдельный конкурсный набор для поступления в ординатуру?	Да	94%
	Нет	3%
	Затрудняюсь ответить	3%
Знаете ли вы, что целевое направление все равно не дает 100% гарантию поступления в ординатуру?	Да	57%
	Нет	28%
	Затрудняюсь ответить	15%

Ожидаемо, что студенты-выпускники, представители 2 группы, оказались гораздо более сведущи в вопросах целевого направления обучения, чем их коллеги из 1 группы. При этом на все представленные вопросы они показали более грамотные и вдумчивые знания. Полученные данные говорят о том, что данные студенты сами активно вникают в организационные и юридические аспекты дальнейшего обучения в ординатуре.

Следующим этапом исследования стало определение отношения студентов-медиков к целевому обучению в целом и к целевому обучению в ординатуре. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Отношение студентов, участвующих в исследовании к целевому обучению в вузе и ординатуре

I группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру на общих основаниях		
Ваше отношение к целевому обучению в целом?	Положительное	66%
	Нейтральное	21%
	Отрицательное	13%
Ваше отношение к целевому обучению (студенчество)?	Положительное	71%
	Нейтральное	23%
	Отрицательное	6%
Ваше отношение к целевому обучению (ординатура)?	Положительное	62%
	Нейтральное	22%
	Отрицательное	16%
Жалете ли вы, что не обучались на целевой форме в университете? (студенчество)	Да	16%
	Нет	72%
	Затрудняюсь ответить	12%
Жалете ли вы, что не будете обучаться на целевой форме в ординатуре?	Да	12%
	Нет	73%
	Затрудняюсь ответить	15%
II группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру по целевому направлению		
Ваше отношение к целевому обучению в целом?	Положительное	87%
	Нейтральное	10%
	Отрицательное	3%
Ваше отношение к целевому обучению (студенчество)?	Положительное	92%
	Нейтральное	5%
	Отрицательное	3%
Ваше отношение к целевому обучению (ординатура)?	Положительное	87%
	Нейтральное	8%
	Отрицательное	5%
Жалете ли вы, что обучались на целевой форме в университете? (студенчество)	Да	5%
	Нет	88%
	Затрудняюсь ответить	7%
Жалете ли вы, что будете обучаться на целевой форме в ординатуре?	Да	3%
	Нет	91%
	Затрудняюсь ответить	6%

В целом опрос показал положительное отношение анкетированных к целевой форме обучения как в студенчестве, так и в ординатуре.

На удивление авторов, у небольшого количества студентов были получены негативные отзывы об обучении по целевой программе. Причем 3% опрошенных, поступая в целевую ординатуру, уже заранее жалеет об этом. Авторам кажется интересным выяснение истинных причин и мотивов подобной реакции. И в будущем планируется продолжение исследования с большей выборкой объектов исследования и расширением числа изучаемых аспектов и вопросов. Можно лишь предположить, что некоторые студенты недовольны необходимостью отрабатывать определенный срок в лечебном учреждении, от которого было получено целевое направление. Однако это является лишь гипотезой и требует подтверждения.

Следующим этапом исследования стала попытка проведения анализа положительных аспектов целевого обучения в ординатуре, по мнению студентов 6 курса, участвующих в исследовании. Участникам исследования было предложено расставить их методом ранжирования от меньшего к большему. Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Положительные аспекты целевого обучения в ординатуре,  
по мнению студентов участвующих в исследовании

Положительные аспекты	Балл ранжирования
I группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру на общих основаниях	
Бесплатное, для студента/ординатора обучение	385
Отсутствие необходимости поиска места работы	276
Запрограммированное поступление в ординатуру	212
Наличие стипендии	165
Углубленное прохождение практики на будущем рабочем месте	115
II группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру по целевому направлению	
Бесплатное, для студента/ординатора обучение	402
Отсутствие необходимости поиска места работы	278
Наличие стипендии	219
Наличие дополнительных выплат от лечебного учреждения	172
Запрограммированное поступление в ординатуру	101

По мнению испытуемых обеих групп, наиболее важными положительными аспектами стали: бесплатное для студента или ординатора обучение, отсутствие необходимости поиска места работы, наличие стипендии.

Интересным стало то, что студенты, обучающиеся на обычной основе, считают, что целевое обучение в студенчестве автоматом дает запрограммированное поступление и в ординатуру. Однако считающих также студентов, обучающихся на целевом направлении, существенно меньше.

Заключительным этапом исследования стала попытка проведения анализа отрицательных аспектов целевого обучения в ординатуре, по мнению студентов 6 курса, участвующих в исследовании. Данный опрос также проводился методом ранжирования. Полученные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Отрицательные аспекты целевого обучения в ординатуре,  
по мнению студентов участвующих в исследовании

Отрицательные аспекты	Балл ранжирования
I группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру на общих основаниях	
Необходимость отрабатывать в указанном лечебном учреждении	412
Невозможность самому выбрать специальность ординатуры	267
Невозможность выбора места работы	202
Отсутствие возможности поступления в аспирантуру	151
Необходимость возврата средств, в случае расторжения контракта	87
II группа (n=100) – студенты, которые будут поступать в ординатуру по целевому направлению	
Невозможность самому выбрать специальность ординатуры	401
Невозможность выбора места работы	245
Необходимость отрабатывать в указанном лечебном учреждении	213
Необходимость возврата средств, в случае расторжения контракта	168
Отсутствие возможности поступления в аспирантуру	104

Ожидаемо, наиболее часто отрицательными аспектами посчитали: необходимость отрабатывать в указанном лечебном учреждении, невозможность самому выбрать специальность ординатуры и в целом отсутствие возможности выбора места работы.

Прочие варианты были менее популярны. При этом определялась и некоторая разница в ответах. Относительно положительным аспектом можно считать то, что больше всего целевиков-студентов 2 группы беспокоил не возврат средств или необходимость отрабатывать, а невозможность выбора специальности для ординатуры. Подобные взгляды свидетельствуют о настоящей зрелости данных студентов и понимании ими своих желаний и стремлений, касательно дальнейшей учебы.

*Выводы.*

При анализе полового и возрастного состава испытуемых было отмечено некоторое преобладание женщин в общей структуре. Подобное вполне укладывается в понимание общей картины, так как медицинские вузы всегда пользовались несколько меньшей популярностью у мужчин.

Студенты-выпускники оказались достаточно осведомлены в вопросах целевого направления обучения. Полученные данные говорят о том, что студенты сами активно вникают в различные организационные аспекты не только целевого обучения в студенчестве, но и дальнейшего обучения в ординатуре.

При этом данный опрос показал в целом положительное отношение анкетированных к целевой форме обучения как в студенчестве, так и в ординатуре.

По мнению испытуемых обеих групп, наиболее важными положительными аспектами стали: бесплатное для студента или ординатора обучение, отсутствие необходимости поиска места работы, наличие стипендии.

По мнению респондентов, наиболее важными отрицательными аспектами стали: необходимость отрабатывать в указанном лечебном учреждении, невозможность самому выбрать специальность ординатуры и в целом отсутствие возможности выбора места работы.

Полученные данные представляют интерес для все тех преподавателей медицинского вуза, кто занят в учебном процессе со студентами и ординаторами. Авторами планируется продолжение исследования с большей выборкой студентов и расширением анкеты.

*Библиографический список к главе 4*

1. Двудеиная дисциплина в системе высшего медицинского образования России / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – №5. – С. 48.

2. Значение внутривузовских и межвузовских студенческих олимпиад по хирургии в становлении будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 27–28.

3. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2015. – № S2. – С. 101–102. EDN VIXGYR

4. Симакова Т.А. Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / Т.А. Симакова, Я.Н. Полякова, Е.И. Ерошенкова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – 196 с. – ISBN 978-5-907688-31-5. – DOI 10.31483/a-10494. EDN UNWJOU

5. Судаков О.В. Важнейшие качества личности врача, по мнению пациентов «красных зон» / О.В. Судаков, Д.В. Судаков, Е.В. Белов [и др.] // Феноменология личности: ресурсность и многоаспектность: сборник материалов Всеросс. науч.-практ. конф. (Армавир, 22 нояб. 2022 г.) / редкол.: И.В. Ткаченко [и др.] – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 90–94. – ISBN 978-5-907561-92-2.

## ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-111152

*Коренева Анастасия Вячеславовна*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «СИТУАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ»**

***Аннотация:** в главе доказывається, что в условиях коммуникативно ориентированного обучения русскому языку необходимо формировать у будущих учителей-словесников знания об основных характеристиках технологии ситуативного моделирования, о специфике ее реализации на занятиях по русскому языку, развивать умения анализировать, проектировать и проводить уроки с применением данной технологий. Описывается спецкурс, направленный на формирование у студентов компетенций, позволяющих им эффективно осуществлять коммуникативно ориентированное обучение.*

***Ключевые слова:** речевая ситуация, технология ситуативного обучения, обучение с опорой на речевую ситуацию, речевой этикет, этикетная ситуация, ситуативные упражнения.*

***Abstract:** the chapter proves that in the conditions of communicatively oriented teaching of the Russian language, it is necessary to form in future language teachers knowledge about the main characteristics of situational modeling technology, about the specifics of its implementation in Russian language classes, and to develop the ability to analyze, design and conduct lessons using this technology. A special course is described aimed at developing competencies in students that allow them to effectively carry out communicatively oriented learning.*

***Keywords:** speech situation, situational learning technology, training based on a speech situation, speech etiquette, etiquette situation, situational exercises.*



На современном этапе развития школьного филологического образования основополагающим является коммуникативно-деятельностный подход к обучению. В связи с этим возникает необходимость в активизации работы, направленной на формирование у будущих учителей-словесников компетенций, позволяющих им эффективно использовать в работе основные технологии реализации данного подхода, в частности, технологию ситуативного моделирования. С этой целью нами разработан и введен в учебный процесс спецкурс «Ситуативное моделирование на занятиях по русскому языку», в результате изучения которого студенты должны:

Знать:

- структуру речевой ситуации;
- специфику обучения русскому языку с опорой на речевую ситуацию;
- основные характеристики технологии ситуативного моделирования.

Уметь:

- анализировать и проектировать уроки русского языка с применением технологий ситуативного моделирования;
- применять технологии ситуативного моделирования в учебном процессе.

Владеть:

- методикой оценивания результатов использования технологии ситуативного моделирования.

Содержание курса включает три блока.

1. Речевая ситуация: содержание и объем понятия.

Ситуация общения в лингвистических и психолингвистических исследованиях (В.А. Аврорин, В.Г. Гак, Н.Д. Арутюнова, Г.А. Золотова А.А. Леонтьев и т. д.). Речевая ситуация (РС) как экстралингвистическая основа речевых действий: содержание и объем понятий. Типы РС. Ситуации стандартные и переменные. Подходы к структуре речевой ситуации.

2. Специфика обучения русскому языку с опорой на речевую ситуацию.

Ситуация общения в лингводидактических исследованиях (Д.И. Изаренков, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, Т.А. Ладыженская,

Н.И. Формановская). Принцип ситуативности как один из важных принципов обучения речевой деятельности. Учебно-речевая ситуация (УРС) на уроках. Структура УРС. Учебно-речевая и естественная речевая ситуация: сходство и отличие. Возможности использования УРС на уроках русского языка.

3. Технологии ситуативного моделирования: основные характеристики.

Востребованность технологий ситуативного моделирования в современной школе. Ситуативная методика обучения. Ситуативные упражнения и их разновидности. Коммуникативно-ситуативные задачи в обучении речевой деятельности. Типы и виды коммуникативно-ситуативных задач. Способы использования коммуникативно-ситуативных задач.

Для усвоения содержания студентам предлагаются вопросы, например:

1. Приведите разные толкования речевой ситуации.
2. Какие основные компоненты речевой ситуации выделяют ученые?
3. В чем отличие подходов к структуре речевой ситуации Н.И. Формановской и В.И. Капинос? Почему подход Формановской можно назвать прагматическим, а подход Капинос – стилистическим?
4. Чем реальная речевая ситуация отличается от учебной?
5. Каковы основные положения принципа ситуативности?
6. Чем отличаются ситуативные упражнения и коммуникативно-ситуативные задачи?
7. Какие типы и виды коммуникативно-ситуативных задач выделяются учеными?
8. Почему технология контекстного обучения, кейс-технология и игровая технология относятся к технологии ситуативного моделирования?

На практических занятиях выполняются разного рода задания, например:

- докажите на конкретных примерах, что компоненты речевой ситуации влияют на выбор языковых средств;
- используя интернет-ресурсы, выясните, когда в российской школе стали активно использовать обучение русскому языку с

опорой на речевую ситуацию и какие методисты внесли вклад в развитие ситуативной методики;

- проанализируйте программу по русскому языку, докажите, что принцип ситуативности нашел отражение в этом документе;
- выпишите из любого учебника по русскому языку ситуативные упражнения и коммуникативно-ситуативные задачи.

Для проверки сформированности лингвометодических знаний в конце изучения курса даются тестовые задания, например:

1. Обстоятельства, которые заставляют человека что-то сказать, вызывают необходимость обращения к речи – это

---

2. Укажите, какой российский ученый под РС понимает «сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом произведении, направляемом адресату» \_\_\_\_\_

3. Что относится к компонентам речевой ситуации?

а) условия общения; б) разные формы речи; в) стили речи.

4. О каком признаке участников РС пишет ученый О.Я. Гойхман: «...речь ученого... характеризуется рассудительностью, точностью суждений; типичный военный не так многословен, как ученый, но более категоричен и не разменивается на детали; речь учителей часто назидательна...; речь дипломатов обтекаема, уверенна, лишена эмоциональных срывов» \_\_\_\_\_

5. Что относится к переменным признакам участников РС

---

6. К какому типу относятся РС, порождающие побудительные речевые действия

а) РС как сумма тематических групп; б) РС тематической группы; в) РС конкретного высказывания.

8. Кто из российских ученых предложил следующую схему речевой ситуации: где говорим → в официальной или неофициальной обстановке; с кем → с одним человеком или с несколькими людьми; с какой целью → сообщение, общение или воздействие \_\_\_\_\_

9. Какой принцип используется при обучении с опорой на РС \_\_\_\_\_

10. Учебно-речевые ситуации (УРС) используются в процессе реализации:

а) лично-ориентированного подхода; б) коммуниктивно-деятельностного подхода; в) грамматико-правописного подхода.

11. Какая функция УРС обеспечивает благоприятные условия для самостоятельного участия школьников в рамках запланированного учителем акта речевого общения \_\_\_\_\_.

12. С помощью каких способов вводятся в урок коммуниктивно-ситуативные задачи (КСЗ)

а) словесное представление задачи, когда обозначаются необходимые компоненты ситуации;

б) прием инсценирования, когда диалоги разыгрываются учащимися;

в) технические средства обучения, например, записи диалогической речи;

г) все перечисленное.

13. К какому типу КСЗ относится следующая задача:

Представьте, что в троллейбус вошла женщина, в шляпке, с портфелем, по-видимому, учительница. Молодой человек уступил ей место со словами: «Садитесь, бабушка!» Женщина пришла в волнение и недоумение. Как вы думаете, что привело ее в такое состояние?

а) КСЗ, совершенствующие умение ориентироваться в речевой ситуации;

б) КСЗ, совершенствующие умения планировать коммуникацию;

в) КСЗ, совершенствующие умения осуществлять коммуникацию;

г) КСЗ, совершенствующие умение осуществлять контроль за уровнем коммуникации.

14. Укажите, какой вид КСЗ использован: дана речевая ситуация, нужно спланировать, какие виды стратегий целесообразно использовать, чтобы достичь коммуникативной цели.

---

Сформированность лингвометодических умений проверяется на последних занятиях, к которым студенты готовят

проекты уроков с элементами технологии ситуативного моделирования и проводят фрагменты учебного занятия в рамках деловой игры «Я – учитель».

Следует отметить, что, учитывая, с одной стороны, небольшой объем спецкурса, а с другой стороны, значительное количество различных видов речевых ситуаций, мы развиваем знания и умения студентов, как правило, на примере этикетных речевых ситуаций. Помимо лекционных и практических занятий большое внимание уделяется организации самостоятельной работы с лингвистической и методической литературой, посвященной речевому этикету [1–3; 5; 6, 11–14] и др. Опишем, как это происходит при изучении первого раздела курса.

На занятиях мы актуализируем знания студентов о понятии речевой этикет, под которым понимаются нормы речевого поведения, принятые в конкретном языковом обществе, сообщаем, что термин «речевой этикет» был введен в русистику В.Г. Костомаровым в 1967 году, организуем работу по составлению таблицы «Функции речевого этикета» (сведения студенты берут из книги Н.И. Формановской «Речевой этикет и культура общения» [13]).

<i>Функции речевого этикета</i>	<i>Их проявления</i>
контактоустанавливающая	этикетные формулы помогают вступить в речевой контакт, поддерживать его и вежливо закончить разговор, прервать контакт
регулирующая	с помощью этикетных слов можно влиять на человека, изменять его поведение в нужную нам сторону
эмоциональная	в ряде ситуаций этикетные слова выступают в качестве «словесных поглаживаний» (термин Н.И. Формановской), помогая утешить человека, поднять у него настроение
функция ориентации на адресата	в процессе общения нужно учитывать особенности собеседника, выбирая наиболее уместные, приемлемые для него выражения речевого этикета

Затем рассматриваются такие понятия, как этикетные речевые акты, коммуникативно-семантические группы этикетных высказываний и ситуации речевого этикета. Студентам даются следующие сведения.

*Этикетные речевые акты.*

Этикетные высказывания представляют собой речевые акты (речевые действия). Под речевым актом понимается высказывание, порождаемое и произносимое человеком с определенной целью и вынуждаемое определенным мотивом для совершения практического или ментального действия с помощью такого инструмента, как язык/речь [12, с. 256]. Речевое действие может быть оформлено не только одним предложением, но и сочетанием логически связанных предложений (обычно не более трех). Причем речевым действием считается только высказывание, которое обращено к другому лицу и вызывает у него ответную реакцию [6, с. 160]. Последнее ограничение не случайно, так как отдельно взятое речевое высказывание является формально правильным предложением, но лишено коммуникативного предназначения, главного признака РД как единицы общения. Именно коммуникативное предназначение положено в основу тех многообразных классификаций РД, которые существуют на сегодняшний день. Нас интересует, как вписываются в эти классификации этикетные высказывания. Основоположники теории речевых актов выделяли высказывания этикетного характера как частотные и стереотипные, однако приписывали им некоторую экспрессивность, эмоциональность, поэтому относили их к экспрессивам [9, с. 22–30; 10, с. 195–222]. Позднее ряд ученых обратили внимание на некорректность такого объединения. Дело в том, что к экспрессивам изначально относились и высказывания, выражающие негативные эмоции (негодование, обида, гнев), которые нередко приводили к разрыву контактов между людьми. Эти высказывания явно контрастировали с этикетными речевыми актами, которые, как правило, носят благожелательный характер и реализуют прямо противоположную цель – поддерживать контакты между людьми.

Это противоречие попыталась снять Н.И. Формановская. Известный ученый в области речевого этикета относит к экспрессивам речевые акты, которые выражают эмоции, оценки, отношения, причем как положительного, так и отрицательного характера (злость, возмущение, радость, восторг и пр.), а этикетные высказывания выделяет в отдельный класс речевых актов.

В этикетный класс речевых актов Н.И. Формановская включает высказывания контактоподдерживающего характера (контакты) и высказывания, назначение которых – создание гармоничного равновесия в обществе (социативы) [12, с. 412–414]. Помимо специализированного класса этикетных речевых актов к сфере речевого этикета она относит отдельные виды речевых действий, которые входят в класс директивов (актов побуждения), но имеют ярко выраженную этикетную направленность (просьба, предложение, призыв, совет, предупреждение, приглашение, увещание).

*Коммуникативно-семантические группы этикетных высказываний.*

Каждое речевое действие представлено различными структурными вариантами – высказываниями, которые, хотя и имеют различное структурное оформление, употребляются для достижения одной и той же коммуникативной цели. Рассмотрим в качестве примера речевое действие просьбы. Оно может быть выражено следующими вариантами (по Л.В. Дуднику):

1) императив («Позовите Виктора»), 2) вопрос-побуждение («Вы не могли бы позвать Виктора?»), 3) вопрос-разрешение («Можно поговорить с Виктором?»), 4) вопрос-намеки («Виктор дома?»), 5) повествование-побуждение («Я прошу вас позвать Виктора»), 6) повествование-потребность («Мне нужен Виктор»), 7) повествование-намеки («Это опять я», если человек, не заставший Виктора, звонит снова) [4, с. 57].

В качестве классификационных критериев для выделения структурных вариантов Л.В. Дудник использует: тип синтаксической структуры предложения, способ выражения желаемого действия и характер ответного РД, которого требует тот или иной вариант в случае отказа адресата от выполнения ожидаемого от него действия.

Известный психолингвист А.А. Леонтьев подразделяет факторы, которые влияют на порождение речевого высказывания, на константные и переменные. Изменение факторов первой группы приводит к изменению плана высказывания, а второй – к изменению его формы. Данные факторы в своей совокупности представляют собой речевую ситуацию.

*Этикетные речевые ситуации.*

Существует много определений речевой ситуации. Общеизвестным является определение, данное А.А. Леонтьевым: «РС – это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану...» [7, с. 22].

Специфика речевого этикета, выполнение им, помимо всего прочего, эмоциональной функции «словесного поглаживания» делает важным для нас определение Н.И. Формановской: «Под коммуникативной ситуацией будем понимать сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом произведении, направляемом адресату. Этот комплекс, с одной стороны, порождает речь, а с другой – отражается в речи в своих существенных компонентах» [12, с. 56]. Как видим, в этой трактовке обращается внимание на внутреннее состояние собеседников, на их эмоциональный настрой, которые достаточно часто влияют на выбор этикетных слов и выражений.

Этикетные речевые ситуации – это ситуации общения, основная цель которых – обмен этикетными словами и выражениями. Ситуации речевого этикета обслуживаются высказываниями, объединенными одним общим значением в различные коммуникативно-семантические группы. Н.И. Формановская выделяет три типа этикетных речевых ситуаций (ЭРС), отличающихся степенью абстракции:

- 1) ЭРС в целом как сумма тематических групп;
- 2) ЭРС тематической группы (например, ситуации, порождающие речевые действия просьбы);
- 3) ЭРС конкретного высказывания (например, Откройте, пожалуйста, окно / Не открыть ли нам окно? – в тематической группе «Просьба») [11, с. 17].

К основным этикетным ситуациям относятся следующие: обращение и привлечение внимания; знакомство; приветствие; прощание; благодарность; обращение; извинение; комплимент (одобрение); просьба; совет; предложение; поздравление; утешение, сочувствие; ситуация телефонного разговора. Коротко охарактеризуем некоторые с точки зрения того, какие функции



они выполняют и какие этикетные речевые действия (контакты, социативы или директивы) используют участники данных ситуаций.

К контактоустанавливающим ситуациям относятся.

1. Знакомство – ситуация, которая содержит сигналы перехода ее участников в такое состояние, когда возможность общения становится неслучайной и постоянной (Позвольте представиться, Хотелось бы познакомиться с вами и т. д.).

2. Приветствие – инициальная ситуация, которая служит для установления контакта. Речевые действия приветствия часто сопровождаются дополнительными «осведомлениями» и «благопожеланиями» (Привет, как дела; Здравствуй! Сколько лет, сколько зим! и т. д.).

3. Прощание – финальная ситуация, которая служит для размыкания речевого контакта, навсегда (Прощай!) или до новой встречи (До свидания!). В ходе прощания тоже довольно часто используют сопутствующие слова.

К ситуациям привлечения внимания относится ситуация обращения. При выборе обращений (вокативов) особенно значим учет социального статуса и роли участников общения, официальность / неофициальность обстановки, степень знакомства с человеком.

Ситуации сохранения социального равновесия – это в первую очередь ситуации извинения и благодарности. Отсутствие речевых действий извинения и благодарности может резко нарушить благоприятный ход общения и даже привести к речевым конфликтам.

К ситуациям, выполняющим эмоциональную функцию, относятся ситуации поздравления, пожелания, комплимента, одобрения, сочувствия, соболезнования. Формулы поздравления и пожелания, а также комплиментарные и одобрительные слова служат поднятию настроения собеседника, настраивают его на благожелательный лад и тем самым позволяют с большей долей вероятности достичь коммуникативных целей во время разговора или впоследствии (отсроченный результат). Сочувствие и соболезнование – «яркое проявление солидаризации с собеседником, эмпатии, демонстрации отношения «я с вами» [12, с. 416].

После общей характеристики этикетных ситуаций даем студентам задание «Используя книги по речевому этикету, подготовить сообщения о правилах речевого этикета в конкретных ситуациях». Приведем пример сообщения:

*Одна из самых важных ситуаций речевого этикета – это ситуация извинения. Существуют некоторые рекомендации в данной ситуации.*

*1. Извиняющийся должен хорошо понимать, за что он просит прощение, осознавать свою вину, желать искупить её.*

*2. Извиняться всегда надо от чистого сердца, чтобы обиженный человек чувствовал Ваше раскаяние, верил искренности Ваших слов.*

*3. Во время произношения извинений необходимо смотреть в глаза собеседнику, а не в сторону.*

*3. Форма извинений зависит от того, какие отношения сложились между участниками конфликта, от степени официальности ситуации и от степени серьёзности допущенной ошибки.*

*4. Чем серьёзнее вина, тем более многословной должна быть речевая формула. Существует пять элементов извинения: формальное выражение сожаления; объяснение причины допущенной ошибки; предложение исправить ситуацию, если чему-либо был нанесён ущерб; признание вины.*

*5. Извиняться необходимо искренне и с улыбкой, которая в состоянии разрядить конфликтную ситуацию. Нельзя бормотать, не следует приносить свои извинения таким тоном, как будто вашу вину еще надо доказать.*

После того, как мы охарактеризовали сущность понятия «речевая ситуация», выявили ее компоненты и показали их влияние на выбор вариантов речевого действия в рамках этикетных речевых ситуаций, студенты выполняют этикетно ориентированные *ситуативные упражнения и коммуникативно-ситуативные задачи*. Приведем примеры заданий в ситуации «Обращение и привлечение внимания. «Ты» («вы») – обращения».

1. Определите виды обращений, употребленных в следующих текстах.

- а) *Швейцар открыл дверь:  
– Пожалуйста.*

– Спасибо вам, бабушка, – ласково сказала Маша. – Вы идите.

Она сняла трубку... (Г. Рябов, А. Нагорный)

б) Платон... подошел к человеку в красной фуражке.

– Товарищ начальник!..

– Я заместитель! – отозвался железнодорожник.

– Товарищ заместитель, я отстал от поезда. (Э. Рязанов, Э.

Брагинский)

в) Тут Вера сорвалась с места и кинулась к выходу:

– Пассажир, пассажир! Вы позабыли заплатить!

– Деньги на столе! – резко сказал клиент (Э. Рязанов, Э. Бра-

гинский).

2. Прочитайте тексты. Найдите обращения. Каковы их функции?

а) Коля уже был далеко, у поворота к бульвару.

– Коля! – закричала Маша. – Коля!

Он повернулся, пошел ей навстречу.

– Прости меня, Коля! Прости!

– Ладно. Чего там, – улыбнулся он... (Г. Рябов, А. Нагорный)

б) Сергеев пришел к Бушмакину поздно вечером. Коля, Маруся и Бушмакин сидели за столом и пили чай.

– Степан Петрович! – обрадовался Бушмакин. – Милости просим...

– Разговор у меня к вам, – Сергеев сел за стол...

– Понятно. А ну, молодежь, прогуляйтесь... (Г. Рябов, А.

Нагорный)

в) Приехала с работы тетка Аглая и сразу рассердилась:

– Какого, в самом деле, черта! Даже котлеты подогреть не умеет. И почему ты дома торчишь, несчастье мое? (Ю. Герман).

3. Проанализируйте ситуацию, участники которой намеренно используют обращения, не соответствующие реальному статусу собеседника. Определите цели такого речевого поведения. Объясните, как использованные обращения могут помочь добиться этих целей.

Сэм и Хани сидели в «роллсе», отвозившем их домой. У них начался истерический смех.

– Правда, я чуть не умерла, когда ты объявила, что мы остаемся на обед, – сказала ей Хани.

– Ну, я подумала, что мы не можем покинуть Бейб в этот момент. А потом, ты что думаешь, что я ушла бы, не повидав самого мистера Судью? Если честно, то я думала, что не выдержу, когда ты обращалась к нему: «ваша честь», «судья» и «сэр»!

*Хани начала оправдываться:*

– К тому моменту я так ошалела, что сама не понимала, что говорю. Кроме того, я решила, что таким образом мы обеспечим себе прочные тылы и не принесем Бейб особого вреда. Я чуть не сказала «Ваше величество», чтобы еще больше польстить старику (Д. Зингер).

4. Проанализируйте описанную ниже ситуацию, в которой ведущий представляет аудитории знаменитого Альберта Эйнштейна. Какую особенность американских обращений высмеивает придумавший эту ситуацию Джордж Микеш? Характерно ли подобное речевое поведение для современной России?

*Сегодня у нас в студии Альберт Эйнштейн. Это тот самый парень, знаменитость, который занимается наукой. Привет, Альберт, здорово с тобой познакомиться. Хочу задать несколько вопросов. Элби, что там с относительностью? Да не волнуйся ты так! Давай, Берти, не стесняйся!*

5. Скажите, в каких ситуациях возможны такие обращения:

– Петровна, ты заходи сегодня вечером. Я пироги поставила, жду.

– Леночка, зайдите, пожалуйста, ко мне.

– Товарищ Семенов, можно вас на минуточку.

6. Прочитайте текст. Объясните разницу между первой, второй и третьей репликами матери. Почему она использовала разные формы обращений?

*Мать просыпается, смотрит на часы и начинает тормозить сына:*

– Петенька, пора вставать.

*Тот поднимает голову, сонно глядит по сторонам и снова засыпает.*

– Петя, вставай же, опоздаешь, – не успокаивается женщина, но сын продолжает спать.

– *Петр, ты встанешь сегодня или нет?* – нетерпеливо спрашивает мать и сдергивает с сына одеяло.

7. Прочитайте предложенную ситуацию и вызванные ею речевые действия. Почему юноша не достиг цели, ради которой он вступил в общение.

*В автобусе давка. Молодой парень, с трудом попавший в общественный транспорт, находится в очень неудобном положении. Он, как говорится, висит между небом и землей.*

– *Эй, подвиньтесь,* – говорит он какой-то женщине.

– *Еще чего, сама еле стою,* – раздраженно отвечает она.

8. Прочитайте диалог. Скажите, в каком случае в дореволюционной России имело место обращение по фамилии. По возможности, назовите другие ситуации, в которых допускалось обращаться друг к другу в такой форме. Используется ли подобный вариант обращений в настоящее время?

– *Как звали твою подругу?* – спросил Бушмакин.

– *Звали?* – Маша снова заплакала...

– *Ты успокойся,* – сказал Бушмакин. – *Что уж теперь.*

– *Лицкая,* – с трудом сказала Маша. – *Лицкая.*

– *А имя? Имя у нее какое?* – настаивал Бушмакин.

– *Имя? Не знаю.* – Она с недоумением взглянула на Бушмакина. – *Тогда... Там... (речь идет о Смольном институте благородных девиц) мы все называли друг друга только по фамилии...* (Г. Рябов, А. Нагорный)

Считаем, что курс «Ситуативное моделирование на занятиях по русскому языку» способствует эффективному формированию лингвометодических знаний и умений студентов-филологов, помогает им осознать необходимость коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку.

#### **Библиографический список к главе 5**

1. Акишина А.А. Русский речевой этикет. Практикум вежливого речевого общения / А.А. Акишина, Н.И. Формановская. – М.: URSS, 2019. – 184 с.
2. Бондаренко А.А. Речевой этикет в современной школе / А.А. Бондаренко // Начальная школа. – 2013. – №1. – С. 21–28. – EDN RTXCFD
3. Бродова И.Ф. Этикетный диалог и необходимость обучения ему в школе / И.Ф. Бродова // Русская словесность. – 1998. – №5.

4. Дудник Л.В. Экстралингвистическая обусловленность вариативности речи (на материале структурных вариантов речевого действия): дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Дудник. – М., 1982. – 174 с.
5. Зельманова Л.М. Уроки воспитания речевого этикета с использованием средств наглядности / Л.М. Зельманова // Русский язык в школе. – 1990. – №1. – С. 11–16.
6. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1986. – 160 с. – EDN MHUARQ
7. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М., 1997. – 219 с. – EDN RYANNZ
8. Михальчук Т.Г. Русский речевой этикет. Практикум / Т.Г. Михальчук. – М.: Икар, 2009. – 256 с.
9. Остин Л.Дж. Слово как действие / Л.Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–30.
10. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 195–222.
11. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н.И. Формановская. – М.: ИКАР, 1998. – 217 с. – EDN IFPMBV
12. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М.: ИКАР, 2007. – 480 с. – EDN QDWTGF
13. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Икар, 2005. – 255 с.

## ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-111609

*Петрова Лиллия Геннадиевна*

*Елфимова Анна Владимировна*

*Чумакова Софья Аркадьевна*

### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В РЕЧИ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА: СПЕЦИФИКА ДАННОЙ КАТЕГОРИИ И УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ**

***Аннотация:** в главе рассматривается глагол как нуклеарный центр грамматики русского языка. Особое внимание уделяется возвратным глаголам, методике их отбора для изучения иностранными обучающимися. Это связано с тем, что русские возвратные глаголы являются частью речи, представляющей для иностранцев ощутимую сложность в изучении. Авторы считают, что, изучая семантику и функционирование русскоязычного возвратного глагола, а также разрабатывая пути обучения иностранных студентов использованию его в речи, важно делать акцент на его положение в русской словарной системе, функции фразовой организации речи и текста. Необходимо уделять внимание сложности и взаимосвязи грамматических категорий, коими являются вид, время, способы глагольного действия в тесной спайке с лексическими значениями глаголов. Предпринимается попытка систематизировать отобранные для изучения возвратные глаголы, сгруппировав их по темам в более сжатом виде.*

***Ключевые слова:** иностранные студенты, обучение, грамматика, возвратный глагол, русский язык как иностранный.*

***Abstract:** the chapter considers the verb as the nuclear center of the grammar of the Russian language. Particular attention is paid to reflexive verbs, the method of their selection for study by foreign students. This is due to the fact that Russian reflexive verbs are part of speech, which is a certain difficulty for foreigners to study. The authors believe that studying the semantics and functioning of the Russian-language reflexive verb, as well as developing ways to teach foreign students how to use it in speech, it is important to focus on its position in the Russian*

*dictionary system, the functions of phrasal organization of speech and text. It is necessary to pay attention to the complexity and relationship of grammatical categories, which are the aspect, tense, methods of verbal action in close adhesion with lexical meanings of verbs. An attempt is made to systematize the reflexive verbs selected for study, grouping them by topics in a more concise form.*

**Keywords:** *foreign students, training, grammar, reflexive verb, Russian as a foreign language.*

В нуклеарном центре грамматики русского языка находится глагол. Русский глагол является основой предикативной составляющей, относясь к самому переменчивому фрагменту реального мира – действию и состоянию. Функция глагола – отображать реальность, для чего он в русском языке наделён следующим инструментарием: время, вид, залог, лицо, число, наклонение.

Профессором А.А. Потебнёй было начато теоретическое исследование глагола, позже В.В. Виноградовым, Л.Л. Буланиным, А.В. Бондарко и другими лингвистами оно было успешно продолжено, а результаты закреплены в научных источниках.

Суть русского глагола рассматривают с разных точек зрения: изучается семантика глагола, функционирование, роль в конструировании предложения, предикативности текста и др. Всё это может объясняться существенными и многочисленными причинами, как совокупного, так и единичного характера.

Розенталь называл глагол «...знаменательной частью речи, обладающей значениями действия или состояния...» [7, с. 223].

В.В. Виноградов выделял в глаголе самую сложную и самую ёмкую грамматическую категорию, присущую русскому языку – возвратность [2, с. 349], которая представляет исследовательский интерес и для представителей методической науки, занимающихся вопросами преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

В данной работе мы решили рассмотреть именно это качество, потому что русские возвратные глаголы являются частью речи, представляющей для иностранцев ощутимую сложность в изучении [6, с. 196]. Изучая семантику и функционирование русскоязычного возвратного глагола, а также разрабатывая пути обучения иностранных студентов использованию его в речи,



важно делать акцент на его положение в русской словарной системе, функции фразовой организации речи и текста. Необходимо уделять внимание сложности и взаимосвязи грамматических категорий, коими являются вид, время, способы глагольного действия в тесной спайке с лексическими значениями глаголов. Труды, которые мы выбрали в качестве основной лингводидактической составляющей данного исследования, стали работы, написанные в разные периоды времени такими языковедами и методистами, как В. Гумбольдт, А.А. Потеня, В.В. Виноградов, А.В. Бондарко, В.Н. Вагнер, И.И. Гадалина, Д.И. Изаренков, В.В. Молчановский, С.А. Хавронина, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин, Л.Г. Петрова и многие другие.

В русском языке возвратность идентифицируется постфиксом -ся, тогда как в других языках она может быть выражена разными грамматическими и лексическими способами.

Определить черты глагольного -ся трудно из-за проблем, связанных с залогом в русском языке.

Залоговая категория признаётся систематикой глагола, хотя и по сей день в лингвистической науке не признано определение, которое устраивало бы всех. У языковедов отсутствует единая позиция, которая классифицировала бы залоговые глагольные единицы наряду с границами необходимого для этого материала. А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, И.Г. Милославский внесли в эту категорию все возвратные глаголы; В.В. Виноградов, А.Б. Шапиро зафиксировали только возвратные глаголы, которые сопоставимы с переходными невозвратными. А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин, И.Г. Милославский говорят только о формах действительного и страдательного залогов.

Возвратные глаголы и глаголы в страдательном залоге зачастую являются омонимами:

*Старик поднимается по ступенькам. – Контейнер поднимается погрузчиком.*

Ряд лингвистов (А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин и др.) выделяют четыре признака, по которым возвратные глаголы не идентичны глаголам формы страдательного залога.

1. В составе и значении морфем: глагольная -ся является словообразовательной морфемой; форма -ся в страдательном залоге является формообразующей.

2. По семантике.

3. Они отличаются определённым набором грамматических форм.

4. Они отличаются особыми синтаксическими свойствами.

К пассивным оборотам без проблем добавляются агентивные дополнения, которые обозначают лицо, совершившее действие. Возвратный глагол, поставленный в форму действительного залога, не характеризуется подобной сочетаемостью. Поэтому возможно дифференцировать залоговую принадлежность форм глагольных единиц в рамках контекста, рассматривая их синтаксические связи с другими словами. Первоисточники указывают на органическую связь таких глагольных единиц с признаками вида и времени, проходящими сквозь глагольную систему. Такую специфическую черту русской глагольной единицы рассматривают как одну из ведущих тем в русской глагольной системе. Но в действительности до сегодняшнего дня ещё не представлено единого подхода к определению семантических различий, проявляющихся в глагольных единицах СВ и НСВ, который можно было бы широко использовать в обучении иностранного контингента обучающихся, хотя характеристика, представленная А.В. Бондарко наиболее полно могла бы, по нашему мнению, обеспечить такие потребности.

Наша позиция объясняется тем, что:

– семантика видов определяется с учётом взаимного влияния видов друг на друга, что важно для построения практического курса обучения русскому языку иностранцев;

– произведён учёт частновидовых значений;

– данный подход целесообразен для выстраивания процесса обучения иностранцев глагольной системе русского языка.

Общая семантика видов в контекстном окружении проступает в определённых вариантах частных значений. В 1959 году Ю.С. Маслов сконцентрировался на разработке системы частных значений, избрав для работы болгарский язык, по тому же пути, взяв на вооружение русский язык, пошёл А.В. Бондарко. Он уделил большое внимание частным

видовым значениям, выделив для СВ конкретно-фактическое, наглядно-примерное, потенциальное, суммарное значения, а для НСВ – конкретно- процессное, постоянно-непрерывное, обще-фактическое, неограниченно-кратное, потенциально- качественное, ограниченно-кратное. На подфаках, обучая глагольным единицам с возвратным значением, ограничиваются отбором таких частных значений НСВ: конкретно-процессное, неограниченно-кратное, общефактическое и конкретно-фактическое, суммарное СВ.

Заметим, что суммарному уделяется значение в связи с тем, что это значение по сути относится к системе семантических признаков так же как конкретно-фактическое. Оппозиция конкретно-фактического значения СВ выстраивается по противопоставлению таких значений НСВ:

– конкретно процессному:

– *Мы вспомнили о собрании, когда расстались с нашими зарубежными коллегами.*

– *Мы вспомнили о собрании, когда расставались с нашими зарубежными коллегами*

– неограниченно-кратному (повторительному):

– *Аудиозапись в нашей студии началось после третьего звукового сигнала.*

– *Аудиозапись в нашей студии всегда начиналась после третьего звукового сигнала.*

– общефактическому:

– *Побывав на международном конкурсе им. Чайковского, подруга заинтересовалась классической музыкой.*

– *Моя школьная подруга с раннего детства интересовалась классической музыкой.*

Возвратные глаголы принадлежат к общей системе, присущей видам русского глагола.

Можно найти отличия в:

а) соотносительных видовых парах, которые образуют возвратные глаголы СВ и НСВ при равенстве их семантики. Например: *улыбаться – улыбнуться; прикасаться – прикоснуться; возвращаться – вернуться;*

б) одновидовых возвратных глаголах СВ. Например:

*опасаться, бояться, стремиться;*

в) двувидовых глаголах, т.е. это – возвратные глаголы, такие как: *жениться, сочетаться, разводиться и т. д.*

Имеются глаголы из разряда возвратных глаголов с таким видовым различием, которое зависит от определенного лексического значения:

*После носки в течение недели сапоги разносились* (стали удобнее по размеру, СВ); *Прекрасная музыка разносилась ветром по всей округе* (становилась слышна, НСВ).

Кроме того, в ходе работы нам удалось заметить: русскоязычные возвратные и невозвратные глагольные единицы могут составить одну видовую пару:

*ложиться – лечь, садиться – сесть, залазить – залезть, становиться – стать*, пр.

Вопросу видовых пар подлежат рассмотрению в теоретико-практических и методических исследованиях. В практике преподавания русского языка как иностранного следует учитывать тонкости методического аспекта, которые объясняют необходимость разграничения в использовании глагольного вида, рекомендуя сопоставительную презентацию видовых пар глаголов в структурах предложений, маркируя их полярную семантику:

а) НСВ, используемый для выделения значения длительности действия или процесса:

*Операция продолжалась 3 часа.*

*Операции всегда заканчиваются в 3 часа.*

б) СВ, используемый для маркирования единичного действия, которое закончилось:

*Операция закончилась в 3 часа.*

Основываясь на этих особенностях применения видовых пар удаётся достичь чёткого разграничения значений, которые несут в себе единицы НСВ и СВ. Часты омонимы:

*Дверная створка притворилась.*

*Он притворился хромым;*

– значение: нестись «двигаться вперед с большой скоростью»: Машины несутся по шоссе; и нестись – «класть яйца»: Куры в это время не несутся.

Многим возвратным глаголам присущи синонимичные, с близким значением, невозвратные глаголы.

К примеру: *нести* – *бежать*; *приблизиться* – *подойти*; *случиться* – *произойти*; *печалиться* – *грустить*,

Постфикс -ся позиционируют как важнейшее выразительное средство, связанное с русским глаголом, способствующее видимому расширению его словарной семантики. Данную функцию -ся, являющуюся адекватной лингвистической реальностью описали в языкознании, но она не подверглась разработке в практике преподавания РКИ. Тем не менее, работая с иностранной аудиторией, мы смогли заметить, что, изучая возвратные глаголы в рамках лексико-семантического аспекта, зарубежные учащиеся успешнее воспринимают и понимают сохранение/изменение значений возвратных глагольных единиц относительно невозвратных:

а) когда семантика обеих единиц равна:

*хвастать* – *хвастаться*, *стучать* – *стучаться*;

б) когда семантика возвратной единицы шире:

*бросить* – *броситься*, *бить* – *биться*;

в) когда семантика возвратной единицы уже:

*закатить* – *закатиться*, *доучить* – *доучиться*;

г) когда семантика возвратной единицы нельзя сопоставить с семантикой невозвратной:

*косить траву*, но *коситься на кого-либо*.

В рамках нашего исследования для нас представляет большой интерес специфика работы над возвратными глаголами в англоговорящей аудитории, и, следовательно, описание возвратных глаголов, выполненное в этом русле. Это связано с тем, что многие иностранные студенты, изучающие РКИ, владеют английским языком, который может выступать в данной ситуации либо посредником в изучении нового языка, либо его антагонистом.

Трудности, которые встают перед иностранными студентами при изучении русских возвратных глаголов, сопряжены как со сложностью самой темы, так и с особенностями английских возвратных глаголов.

Разрабатывая эту тему, мы ставили перед собой цель выявить круг возвратных глаголов, необходимых и достаточных для обеспечения учебного процесса на занятиях по РКИ на подготовительном факультете, не исключая и глагольных единиц страдательного залога, по лексико-грамматическим признакам. Так, В.Н. Вагнер, активно занимавшейся интересующей нас проблемой, было выделено пять разрядов: глаголы общевозвратного значения, собственно-возвратного значения, взаимно-возвратного значения, безличные глаголы с возвратными глаголами и глаголы страдательного залога [1].

Первоначально, для нашего исследования были отобраны классы глаголов, представленные ниже:

1. Глаголы «увлечения»:

*увлекаться, интересоваться, восхищаться, восторгаться, наслаждаться.*

Модель управления – *гл.* + *сущ.* т. п. без предлога:

*Сын с детства увлекался спортом.*

2. Глаголы «удивления»:

*удивляться, дивиться, поражаться, изумляться, улыбаться, умиляться.*

Модель управления – *гл.* + *сущ.* Д.П. без предлога:

*Хозяин обрадовался гостям.*

*Удивляюсь терпению этих людей.*

3. Глаголы «преклонения и самоуничижения»:

*преклоняться, теряться, тушеваться, унижаться, пресмыкаться.*

Модель управления – *гл.* + *перед* + *сущ.* +Т. П.:

*Преклоняюсь перед вашим талантом.*

4. Глаголы «завышенной самооценки»:

*хвастаться, хвалится, зазнаваться, кичиться, хваститься, рисоваться, красоваться.*

Модель управления – *гл.* + *перед* + *сущ.* +Т. П.:

*Он просто красуется перед девушками.*

5. Глаголы «насмешки и издевательства»:

*смеяться, насмехаться, потешаться, издеваться, глумиться.*

Модель управления – *гл.* + *над* + *сущ.*Т. П.:

Все смеялись над сюжетом.

6. Глаголы «недовольства»:

*плакаться, жаловаться, обижаться, дуться, злиться, ругаться.*

Модель управления – гл. + на + сущ. В.П.:

Не обижайся на меня.

7. Глаголы «боязни»:

*бояться, опасаться, остерегаться, пугаться, страшиться, ужасаться, стыдиться, стесняться.*

Модель управления – гл. + сущ. Р.П. без предлога:

Она стеснялась семьи.

8. Глаголы «беспокойства»:

*беспокоиться, волноваться, тревожиться, бояться, опасаться, страшиться, пугаться.*

Модель управления – гл. + за + сущ. В.П.:

Мать тревожится за сына.

9. Глаголы а) «заботы, волнения и печали»:

*заботиться,*

*печься,*

*волноваться,*

*беспокоиться,*

*тревожиться.*

Модель управления – гл. + о + сущ. П.П.:

Не беспокойтесь обо мне.

б) глаголы «грусти»:

*печалиться,*

*кручиниться,*

*соскучиться.*

Модель управления – гл. + о + П.П. или гл. + по + Д.П.:

Вы скучаете по родине?

10. Глаголы «сомнения и сожаления»:

*сомневаться,*

*разочароваться,*

*разуверяться,*

*извериться,*

*обманываться,*

*раскаиваться.*

Модель управления – гл. + в + П.П.:

Мы не сомневаемся в успехе.

Затем, проанализировав учебные материалы, нами была предпринята попытка систематизировать отобранные для изучения возвратные глаголы, сгруппировав их по темам в более сжатом виде.

«1. Общение – *знакомиться, видаться, обмениваться, переписываться, договариваться, здороваться, встречаться, прощаться, расставаться.*

2. Взаимоотношения – *заботиться, соглашаться, мириться, ссориться, бороться, сражаться, обращаться, отказываться.*

3. Учебный процесс – *учиться, заниматься, готовиться, трудиться, интересоваться, увлекаться, хотеться, стараться, пытаться, добиваться, удаваться.*

4. Мыслительное действие – *задумываться, казаться, надеяться.*

5. Чувства и их выражение – *нравиться, удивляться, гордиться, восхищаться, поражаться, волноваться, беспокоиться, бояться, пугаться, обижаться, сердиться, влюбляться, жениться, разводиться, рождаться.*

6. Местопребывание, нахождение где-то или у кого-то – *оказаться, находиться, оставаться, иметься, случиться.*

7. Фазовость – *начинаться, продолжаться, кончаться, завершаться, прекращаться» [5, с. 202].*

Конкретика в познавательной задаче, обусловленность мотивированности в выборе формы урока, таргетированной на когнитивное приобретение знаний, умений, навыков, стали главными критериями для нашей систематизации.

Кроме того, мы отобрали ряд русских фразеологизмов, в состав которых входят возвратные глаголы, с целью их изучения на практических занятиях по русскому языку. Считаем, что знакомство с русскими фразеологизмами поможет иностранным учащимся не только быстрее освоить грамматическую тему «Возвратные глаголы», но и лучше узнать менталитет русского народа. Ниже, в качестве примера, приводим некоторые из отобранных нами фразеологизмов, в которых представлены возвратные глаголы русского языка:

Всем богам не молись, за семь дел не берись.

С кем поведешься – от того и наберешься.

Где родился, там и пригодился.



Конь о четырёх ногах, а спотыкается.  
Большое дело с малого начинается.  
Не всё в дело годится, что говорится.  
Любишь кататься – люби и саночки возить;  
Кому нравится трудиться, тому без дела никак не сидится.  
Земля украшается цветами, а человек – трудами.  
Грамоте учиться – всегда пригодится.  
Учиться, учиться и ещё раз учиться.  
Не стыдно не знать, стыдно не учиться.  
С умным разговориться, что меду напиться.  
За всё браться – ничего не сделать.  
Любишь кататься – люби и саночки возить.  
Много трудился, да ничего не добился.  
Стерпится – слюбится.  
И хочется, и колется.  
Дружба не терпит никакого обмана и рвётся там, где начинается ложь.  
За ветром в поле не угонишься, за каждое слово не поверста-  
ешься.  
Друзья познаются в беде.  
Слухами земля полнится.  
Вчера бранились, сегодня помирились.  
От курицы орёл не родится.  
Где тонко, там и рвётся.  
От сумы да тюрьмы не зарекайся.  
За глаза бранят – боятся.  
Лстец скрывается под словами, будто змея под цветами.  
С кем перекланивались, с тем и побранивались.  
Была бы лошадь, а хомут найдётся.  
В одно перо птица не водится.  
Голодной курице во всём зерно видится.  
Трус своей тени боится.  
Не плюй в колодец – пригодится воды напиться.  
А ларчик просто открывался.  
К добру гребись, от худа шестом суйся.  
Царство разделится, скоро разорится.  
Счастье в воздухе не вьётся, а руками достаётся.

С дураком связался – в дураках остался!

Дураков не орут, не жнут, сами родятся.

Выбор языкового материала при обучении иностранцев возвратным глаголам был продиктован учётом следующих лингводидактических принципов:

– коммуникативности, т.е. обучение глаголам этой категории в ходе общения, обсуждения значений возвратных глаголов на основе текстового материала, как фундамента методической науки, постулированного РКИ;

– функциональности, т.е. овладение особенностями возвратных глаголов в речевых произведениях: на уровне предложений и текстов;

– системности, так как на эффективное восприятие и запоминание оказывает позитивное влияние представление материала в системе. Несомненно, все студенты имеют различные индивидуальные психофизиологические особенности и, как следствие, разные способности. Они накладывают отпечаток на овладение теми или иными иностранными языками. Это объясняет разницу во времени, количестве упражнений, сложности этих упражнений. Для того чтобы преподавателю было удобнее работать, он может подойти к процессу обучения с позиций дифференциации и индивидуализации, обеспечивая себя специально подготовленными учебными пособиями для аудиторной и внеаудиторной работы, оперируя различными материалами, пособиями, ТСО, ИИ и пр. Чтобы сделать процесс обучения более продуктивным, мы обращаем внимание на выявление ошибок при усвоении возвратных глаголов англоговорящими студентами, на описание сходств и различий систем возвратных глаголов в русском и английском языках, так как для иностранных студентов английский язык является либо родным, либо государственным, либо языком-посредником в работе над данным грамматическим материалом.

Главными условиями успешного обучения иностранных студентов считаются:

1) сознательность выбора форм проведения занятия студентами: нацеленность на самостоятельное добывание знаний, умений, навыков;

2) ясность, неразмытость, недвусмысленность познавательных задач;

3) консультативная помощь преподавателей;

4) информационная открытость в плане критериев оценок, форм контроля работ, выполненных в режиме самостоятельности.

Кроме того, считаем, что продуманный подход к подаче данного грамматического материала, умноженный на познавательную активность и вдумчивую самостоятельную работу обучающихся в российских вузах обеспечат совершенствование лингвометодических подходов к системному преподаванию РКИ на более высоком уровне.

#### *Библиографический список к главе 6*

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В.Н. Вагнер. – М.: Владос, 2001. – 384 с.

2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.

3. Грамматика русского языка / АН СССР; Ин-т рус. яз. – В 2 т. Т. 2, ч. 1. Синтаксис. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 702 с.

4. Игнатова И.Б. Обучение грамматическим основам русской речи / И.Б. Игнатова, Л.Г. Петрова. – Белгород: Логия, 2001. – 480 с.

5. Петрова Л.Г. Обращение к языку-посреднику при обучении взрослых русской грамматике (на примере освоения студентами-иностранцами возвратных глаголов русского языка) / Л.Г. Петрова, А.В. Елфимова // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: сборник материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф. (26 декабря 2023 года) / науч. ред. М.А. Дрога, А.А. Махова. – Белгород: Эпицентр, 2024. – 264 с.

6. Петрова Л.Г. Возвратные глаголы: лингвометодический анализ / Л.Г. Петрова, В.Х. Карасева; Белгор. гос. ун-т. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 196 с. EDN QRDCPV

7. Розенталь Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – 7-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 443 с. EDN QROIBD

## ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-111564

*Виноградов Владислав Львович*

*Шатунова Ольга Васильевна*

### **РЕЗИЛЬЕНТНЫЕ ШКОЛЫ: МОДЕЛИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ**

*Аннотация:* проблема резильентности школы как ее способности обеспечить высокий уровень результативности, работая в неблагоприятных социальных условиях, привлекательна одновременно по нескольким причинам. Решение этой проблемы позволяет ученику, преодолевая свои социокультурные ограничения, получить качественное образование, а государству – повысить качество человеческого ресурса. Таким образом, в проблему школьной резильентности органично вплетается проблема обеспечения социального равенства и справедливости как условия национальной безопасности.

Сохраняющаяся неопределенность в отношении вопроса существования резильентных школ разрешается посредством включения в сферу педагогического анализа несоциальных объектов как акторов образовательного взаимодействия. Показано, что неблагоприятные социальные условия (с позиции школы и универсальных ценностей) в реальности представляются наиболее вероятной жизненной перспективой обучающихся. Чтобы изменить перспективу, нужно или поменять условия взаимодействия, или изменить отношение к ним. В зависимости от выбранного варианта, определяются стратегии школы, обуславливающие качественно отличные модели резильентных образовательных организаций. В исследовании предлагается пять таких моделей, основанных соответственно на принципах: резонансного взаимодействия, ориентирующих на поддержку позитивных и блокирование негативных образовательных флуктуаций школьников; компенсаторного взаимодействия, призывающих к созданию в школе специфических условий, замещающих действие неблагоприятного окружения; развития личностной резильентности обучающихся как

метакомпетенции; интеграции всех предыдущих моделей в единую образовательную систему. Последняя, интегративная модель, может рассматриваться как высший уровень школьной резильентности, достигаемый последовательной сменой предыдущих. Пятая модель представлена негативной резильентностью школы, показывающей устойчиво низкие результаты образования и принимающей свое состояние как неизбежность. Обосновывается необходимость рассмотрения негативной резильентности как специфического состояния образовательной организации, требующего особого отношения и подходов к ее развитию, а также представляющей самостоятельный исследовательский интерес.

**Ключевые слова:** резильентность школы, личностная резильентность, модель резильентности, развитие резильентности.

**Abstract:** The problem of school resilience as its ability to ensure a high level of efficiency while working in unfavorable social conditions still draws attention for several reasons. The solution to this problem allows the student, overcoming his socio-cultural limitations, to receive a high-quality education, hence, the state improves the quality of human resources. Thus, the problem of ensuring social equality and justice as a condition of national security is organically intertwined with the problem of school resilience.

The remaining uncertainty regarding the issue of the existence of resilience schools is resolved by including non-social objects as actors of educational interaction in the sphere of pedagogical analysis. It is shown that unfavorable social conditions (from the school officials' and universal values point of view) in reality seem to be the most likely life prospect for students. To change the prospect, it is necessary either to change the conditions of interaction, or the attitude towards them. Depending on the chosen option, the school's strategies are determined, which condition qualitatively different models of resilient educational organizations. The study proposes five such models based, respectively, on the principles of: resonant interaction, focusing on supporting positive and blocking negative educational fluctuations of schoolchildren; compensatory interaction, calling for the creation of specific conditions in school that

*replace the effect of an unfavorable environment; the development of personal resilience of students as a meta-competence; integration of all previous models into a single educational system. The last one, the integrative model, can be considered as the highest level of school resilience achieved by successive changes of the previous ones. The fifth model is represented by the negative resilience of the school, which shows persistently low educational results and accepts its condition as inevitable. The necessity of considering negative resilience as a specific condition of an educational organization requiring special treatment and approaches to its development, as well as representing an independent research interest, is substantiated.*

**Keywords:** *school resilience, personal resilience, model of resilience, development of resilience.*

Понятие резильентности перешло в гуманитарные науки из физики, где означало способность объекта восстанавливать свое состояние после прекращения внешнего воздействия, его устойчивость, упругость, эластичность. Не имея изначального оценочного значения, в отношении человека резильентность приобрела однозначный позитивный смысл как «quality that allows some people to be knocked down by life and come back stronger than ever. Rather than letting failure overcome them and drain their resolve, they find a way to rise from the ashes» [16]. Устойчивость, характеризующая обратную способность определенной категории людей продолжать асоциальный образ жизни вопреки всем попыткам окружения помочь им, практически не рассматривается. Не пытаясь изменить утвердившееся понимание психологической (социальной, академической и т. д.) резильентности, тем не менее будем иметь в виду и этот феномен как имеющий сходную природу, но отличающийся противоположной направленностью.

В российском образовании предтечей проблемы индивидуальной резильентности можно считать работы по профилактике и преодолению школьной неуспешности. Термин «школьная неуспешность» чаще употреблялся в значении «школьная неуспеваемость» и, по мнению российских исследователей, означал феномен систематического отставания обучающегося от

сверстников в усвоении школьной программы, приводящего к негативным последствиям в его поведении: стойкому нежеланию учиться, нарушениям школьной дисциплины, пропускам занятий или отказу посещать школу [3]. Причины такого поведения чаще искали в психофизиологических и психологических особенностях неуспевающих школьников, в недостаточной педагогической компетентности учителей и родителей.

В европейской психолого-педагогической традиции основную причину школьной неуспешности видят в социально-экономических факторах. Так, например, очевидной считается связь между академической успешностью учащихся и социально-экономическими характеристиками семей, их социальным благополучием [15].

Развитие исследований причин школьной неуспешности с учетом социально-экономических характеристик семей при оценке образовательных достижений обучающихся, позволило выделить феномен академической резильентности, понимаемой как способность учащихся демонстрировать высокие результаты, несмотря на внешние, ограничивающие обстоятельства [3].

В общем смысле индивидуальная резильентность – это устойчивость человека к изменениям, проявляющаяся в критических обстоятельствах [13], синоним высокого уровня саморегуляции, проявляющейся независимо от жизненных обстоятельств.

Если понятие резильентности как способности человека с достоинством преодолевать жизненные трудности достаточно прочно утвердилось в современных исследованиях, то в отношении образовательных организаций оно используется с некоторой осторожностью. Исключение составляет цикл статей, посвященных школам, способным добиваться высоких образовательных результатов работая в сложных социальных условиях [6; 8; 12].

Во всех описанных случаях, критерии результативности являются общими для всех школ независимо от социального контекста их деятельности. Это сравнение долей учащихся, зачисленных в старшую школу и проходивших обучение в средней школе [8; 10], высокие позиции в рейтинге по результатам тестирования (прежде всего по математике), показатели участия в олимпиадах и конкурсах [6]. В качестве факторов,

обеспечивающих высокую результативность резильентных школ, отмечаются: высокий уровень квалификации учителей [2; 14], позитивный школьный климат, высокие ожидания относительно достижений школьников со стороны школы, родителей и самих учащихся [8], высокий уровень образования родителей, доходы семьи [7], мотивированность руководителей, педагогов и учащихся [4], обмен опытом с коллегами в ходе очных встреч [1] и некоторые другие.

Вместе с тем, все эти факторы не имеют прямого отношения к школьной резильентности, а являются энциклопедическими условиями эффективности образовательного процесса вообще, независимо от контекста, в котором этот процесс протекает, и прописанными практически во всех изданиях по общим вопросам организации образовательной деятельности [9]. Не случайно некоторые исследователи школьной резильентности вынуждены признать, что «причинно-следственные связи между образовательными результатами школы и отдельными управленческими стратегиями не могут быть установлены» [2, с. 111].

Возникает закономерный вопрос, достаточно ли школе, работающей в сложных социальных условиях, иметь высокие рейтинговые показатели, чтобы называться резильентной? Учитывая, что эти рейтинговые показатели могут обеспечиваться действием не педагогических, а административных факторов, ответ на этот вопрос не является однозначно положительным. Действительно, ряд исследований показывает, что так называемые резильентные школы стараются привлекать в старшие классы наиболее перспективных учеников, а обучающимся, имеющим академические проблемы рекомендуют продолжить обучение в системе среднего профессионального образования. В итоге авторы исследований отмечают, что не могут «судить о том, в какой мере высокие достижения учащихся из неблагополучных семей обусловлены влиянием школы, а в какой могут определяться их индивидуальными характеристиками» [8, с. 221]. Так существуют ли резильентные школы?

Высокие рейтинговые позиции школ, функционирующих в сложных социальных условиях, выступают лишь одним из маркеров их резильентности, при том самым внешним. В случае,



если резильентные школы действительно существуют, они должны иметь некоторые специфические отличия от образовательных организаций, просто успешно использующих достижения общей педагогики. Однако, прежде чем осуществить попытку поиска этих отличий, необходимо сделать небольшое методологическое отступление.

Обоснование школьной резильентности как образовательного феномена XXI века, не может осуществляться эффективно на основе методологии классической педагогики. Проблемы прежде всего вызывает постепенное исчезновение из педагогического взаимодействия ученика как объекта, изменяющегося под воздействием учителя как субъекта. Изначально гуманистическое и не всегда осознаваемое «ученик является самостоятельным субъектом образования» превращается сегодня в реальность тотального самообразования, угрожающего самому существованию образовательных организаций.

Если обучающийся является субъектом образования, то кто (или что) является объектом? Учитывая, что результатом (предметом) образования в современном мире выступает компетенция, имеющая, по определению, деятельностную природу, его объектом становится окружающий человека мир во всём его многообразии. А элементом педагогического процесса оказывается взаимодействие обучающегося с некоторой стороной мироздания, вызывающее изменение взаимодействующих сторон и проявляющееся в форме добавленной компетенции. Таким образом мы наблюдаем беспрецедентную трансформацию образования, вызывающую необходимость переустройства связей и пересборки педагогической реальности, наподобие «пересборки социального» Бруно Латура [11].

Очевидно, педагогическая реальность, вырастая за пределы социального в его классическом понимании, включает в себя уже не только человека, но и все остальные объекты. В том числе, обозначившиеся ранее понятиями «среда», «контекст» и т. п. Ярким примером этого можно считать вирус COVID-19, очень быстро и несравненно более эффективно, чем все учителя и руководители образования вместе взятые, научивший мыть руки, соблюдать гигиену, поддерживать физическую активность в любых условиях, и,

что тоже немаловажно, максимально использовать цифровые технологии в целях образования.

Для начала устраним искусственное и очевидно деструктивное разделение школы и контекстов, в которых она функционирует: семья И школа, школа И производство, школа И право, школа И коронавирус и т. п. Союз «И» изначально предполагает противопоставление, в то время как образование требует интеграции, взаимопроникновения и взаимной ответственности (от слова «ответ»).

Действительно, если элементом педагогического процесса является взаимодействие обучающегося с различными ипостасями мироздания, то, например, игнорируя правила гигиены и профилактики в отношении COVID-19, мы получаем от вируса ответ, корректирующий наше поведение. То же касается и остальных элементов взаимодействия. Отличительной особенностью образования в течение жизни от самой жизни являются лишь возможность и необходимость управления этим взаимодействием, подмена части реальных условий взаимодействия квазиусловиями и повышенные требования к осознанности процессов взаимодействия и их результатов.

Возвращаясь к проблеме резильентности еще раз уточним, что собой представляют «сложные социальные условия» функционирования образовательной организации и в чем заключается их негативное влияние на результативность образования. Но сделаем это уже не с позиций их противопоставления школе, а с учетом их интегрированности в образовательный процесс.

В различного рода исследованиях мы встречаем указание на следующие аспекты жизнедеятельности школьников, с большой вероятностью оказывающих негативное влияние на их образование.

1. Депривированность семьи, обуславливающая целый комплекс рисков взаимодействия. Среди них возможны: агрессия как ожидаемый стиль поведения, приоритет вопросов жизнеобеспечения по отношению к образованию, утверждение асоциальности поведения как нормы, упрощенный язык общения и ряд других.

2. Экономическая ущемленность, часто определяющая ущербность перспектив и возможностей роста, обреченность на наследуемый низкий социальный статус семьи, нищенское (или воспринимаемое как таковое) существование в неблагоприятных условиях.

3. Социокультурное однообразие среды (низкая доступность социокультурных объектов), утверждающее ориентацию на использование зачастую примитивных форм проведения досуга и бегство от реальности в наркотический мир иллюзий и т. п.

Кроме этого, дополнительные проблемы могут создавать для школы: обучающиеся, по объективным причинам оказавшиеся в зоне риска (дети из семей мигрантов, дети, оставшиеся без попечения родителей и т. п.), наличие в структуре микрорайона потенциально опасных объектов (психоневрологический интернат, промышленные или строительные объекты, объекты службы исполнения наказаний) и др.

Иными словами, сложности вызывают или особенности контингента обучающихся, или риски окружения. Ни то, ни другое не требует доказательства, вынуждая нас вновь констатировать банальную истину о том, что «для школ с низким уровнем социального благополучия вероятность показать низкие результаты значительно выше, чем для социально благополучных школ» [8, с. 35.]. То есть, в ситуации, когда школы принципиально не отличаются друг от друга, их эффективность зависит от условий, в которых они волею судьбы оказались.

Что представляют собой те риски взаимодействия, которые мы вкратце обозначили выше? По сути, все они являются условиями эффективного выживания ребят в среде «с низким уровнем социального благополучия». Соответственно, сами эти условия, выступая акторами педагогического взаимодействия, обеспечивают формирование у обучающихся компетенций, адекватных ситуации взаимодействия. В итоге мы получаем ребят, хорошо приспособленных к агрессивному поведению, предпочитающих случайную подработку учебе, пренебрежительно относящихся к социальным нормам, весело коротающих время «за гаражами», полностью унаследовавших социальный

образ своих предков и не соответствующих нашим благородным представлениям об идеальном выпускнике школы.

Проблема в чем? В их приспособленности к существующим условиям или в наших представлениях о должном? В зависимости от ответа на этот, казалось бы, казуистический, вопрос, будут определяться возможные модели резильентных школ.

Модель первая: «Преемственность». Основывается на постулировании ценности социальной преемственности. Реализация модели предполагает осознанное и качественно осуществляемое стремление школы обеспечить воспроизводство человеческого ресурса на основе постепенного устойчивого развития позитивных человеческих качеств, накапливаемых семьей на протяжении многих поколений. В контексте рассматриваемой проблемы речь идет, прежде всего, о рабочих профессиях, уважении к рабочим династиям и человеку труда. Школа, в данном случае, не обеспечивает академической успешности обучающихся, хотя и не исключает ее. Так, например, одна из обследованных школ с традиционно низкими рейтинговыми показателями, в течение нескольких последних десятилетий имеет в числе своих выпускников героя России, ценой своей жизни спасшего многих мирных жителей, академика, ректора одного из крупнейших университетов страны, профессора, директора института, ряд успешных коммерсантов. Хотя, в своем большинстве выпускники школы освоили рабочие профессии, унаследовав их от своих родителей, такими результатами не могут похвалиться многие высокорейтинговые образовательные организации.

Что отличает школы такого типа от других, функционирующих в сходных условиях? Школа работает по принципу резонансного взаимодействия, стараясь разглядеть и поддержать самые разнообразные таланты своих воспитанников. Уточним еще раз: она эти таланты не формирует, а поддерживает, гибко реагируя на движения школьников. Она не борется с «негативным контекстом», а пытается подружиться с ним, понимая, что любое качество ученика способно, в зависимости от ситуации, проявиться и как отрицательное, и как положительное. Такая позиция школы дает ей возможность в значительной степени купировать негативные проявления обучающихся, используя

позитивный морально-психологический климат и внимательное отношение друг к другу.

Школа понимает и принимает свой низкий академический рейтинг, ибо, как утверждал Луций Сенека: «Там, где ты ничего не можешь, ты ничего не должен желать». Вместе с тем, низкие рейтинги таких школ, это скорее проблема рейтингов, а не самих школ.

Модель вторая: «Вопреки всему». Основывается на принципе компенсаторного взаимодействия. В отличие от предыдущего типа школ, в данном случае мы наблюдаем активное противостояние школы негативным влияниям на обучающихся целого комплекса основных взаимодействий. Так, «обучая детей с неблагополучным семейным статусом, школа берет на себя функции семейного присмотра и ухода, решая охранительные и воспитательные задачи» [6, с. 168]. В некоторых случаях это мешает школе акцентировать внимание на образовательные цели. «Часто школа рассматривает такую стратегию как свою особую миссию и при обсуждении качества образования ссылается на нее как на оправдание низких образовательных достижений» [6, с. 168]. Хотя последнее совершенно не обязательно и не является особенностью резильентных школ данного типа. Компенсируя неблагоприятное влияние семейного окружения на подготовку учеников к занятиям, условия для этого создаются в школе. Учителя находят возможность заниматься с детьми дополнительно, открываются группы продленного дня или что-то подобное таким группам, но в иной форме [1]. Изменяется и социокультурная составляющая образования за счет целенаправленного вовлечения в образовательный процесс региональных культурных объектов, интеграции школы с системой дополнительного образования детей.

Иными словами, школа стремится к замещению элементов взаимодействия, оказывающих деструктивное действие на обучающихся, создавая для этого специальные условия и вызывая появление новых акторов педагогического взаимодействия. Агрессии противопоставляется доброжелательность, сиюминутным приоритетам – перспективы роста и вера в способности учеников, экономическим ограничениям – способность достойного существования в любых условиях.

В итоге изменяется сама структура взаимодействия и, естественным образом, его конечный результат.

Модель третья: «Стань сильнее». Независимо от контекста, в котором функционирует школа, отличается целенаправленным формированием у обучающихся резильентности как метакомпетенции, «предполагающей:

- умение «отражать» негативные факторы, «отскакивать» от них;
- умение управлять эмоциями;
- понимание собственных сильных сторон и достоинств;
- опору на эмоциональную вовлеченность;
- находчивость;
- ощущение собственного потенциала/субъектности;
- способность взаимодействовать с другими;
- умение решать проблемы» [5, с. 17].

Для школ, функционирующих в сложных социальных условиях, особенно важна акцентуация на то, что «резильентность – это способность достойно встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы, становясь при этом сильнее» [5, с. 17]. Никакая школа не в состоянии полностью заместить собой всё многообразие образовательных воздействий, полностью устранив деструктивные, и, вероятно, не должна этого делать. Но содействовать формированию у обучающихся способности достойно выходить из неблагоприятных ситуаций она должна безусловно.

Учитывая, что образовательные организации работают в соответствии с действующими стандартами, отметим, что интеграция резильентности в целевой блок, устанавливающий достигаемые школой образовательные результаты не противоречит стандартам, а систематизирует их реализацию. Приведенные выше «умения» резильентности включают в себя целый комплекс личностных и метапредметных образовательных результатов. Таким образом, развивая резильентность учащихся, школа автоматически формирует у них множество других важных качеств в силу синергетического эффекта резильентности.

Модель четвертая: «Вместе в будущее». Является гибридной по своему содержанию и обозначает образовательные организации, использующие в своей деятельности элементы всех моделей,

очерченных выше. По сути, характеризует высший уровень развития резильентной школы, в то время как все предшествующие модели в этом случае могут рассматриваться в качестве подуровней. Действительно, движение школы, от состояния низкой резильентности к максимально высокой, логично начинать с создания в образовательной организации системы гибкого реагирования на достижения и аномалии обучающихся, переходя постепенно к созданию системы компенсации образовательных дефицитов и, далее, к интеграции индивидуальной (личностной) резильентности в целевой блок результатов образования в качестве системообразующего элемента.

Обозначенная логика развития школьной резильентности имеет одно ограничение: она не может быть использована в отношении школ с устойчиво низкими результатами образования, предполагая необходимость некоторого «нулевого» состояния образовательной организации. Последнее требует обозначения еще одной модели школьной резильентности.

Модель пятая: «Убежденная скудость». Характеризует школы, работающие в сложных социальных условиях, показывающие устойчиво низкие результаты образования и принимающие свое состояние как неизбежность. В значительной степени у школы есть для этого все основания, кроме морально-этических. Школа традиционно занимает низшие рейтинговые позиции в муниципальной системе образования, что обуславливает чаще депрессивное состояние ее администрации, укомплектование педагогическим коллективом на основе «негативного отбора», превалирование негативной мотивации в отношении учителей и, далее, в отношении учеников, которые, в свою очередь, не отличаются высокими академическими амбициями.

Такая школа тоже резильентна, в изначальном физическом понимании резильентности. Любые усилия управления образованием оказывают временный, затухающий эффект, после чего школа вновь возвращается в исходное состояние. Тем более, что усилия эти также традиционны: замена руководства, требования предоставить программу выхода из кризисной ситуации, усиление методического контроля и т. п. Все эти меры, способные вызвать положительный эффект в отношении среднестатистической

школы, в отношении негативно-резильентной не достигают ожидаемого результата.

Морально-психологические основания преодоления негативной резильентности образовательной организации в системе традиционного управления школой, как правило, малоэффективны и сводятся к трансляции прописных истин о профессиональном долге, ответственности, патриотизме, что в условиях негативной резильентности воспринимается скорее как унижение, чем руководство к действию. Тем не менее, именно с морально-психологическим климатом связываются надежды на выход школы из тупикового состояния. Все остальные проблемы разрешимы. На это указывает опыт множественных исследований школ, работающих в сложных социальных условиях, но, тем не менее, достигающих высоких образовательных результатов.

*Выводы.* Ответить на вопрос о существовании резильентных школ, очевидно, означает определить их существенные отличия от других, нерезильентных образовательных организаций. Ориентироваться при этом исключительно на их способность добиваться высоких рейтинговых позиций, работая в сложных социальных условиях, некорректно. Это косвенный показатель резильентности, поддающийся фальсификации, а значит недостаточный. Всё, что имеет рейтинговое значение и может быть сфальсифицировано – будет сфальсифицировано, вгоня школу в более глубокий кризис. Вместе с тем, попытки исследователей выявить более серьезные отличия резильентных школ, основанные на особенностях управленческих стратегий, не увенчались успехом.

Расширив сферу анализа, включив в педагогический процесс взаимодействие обучающихся с различными ипостасями мироздания (в том числе несоциальными) в качестве его равноправных участников, мы выделили пять основных моделей резильентных школ. В их числе три базовых модели позитивной резильентности («Преимственность», «Вопреки всему», «Стань сильнее»), одна модель негативной резильентности («Убежденная скудость») и гибридная модель («Вместе в будущее»), объединяющая в себе признаки всех трех моделей позитивной



резильентности и представляющая собой возможный итог развития школьной резильентности. Предложенные модели позволяют по-новому взглянуть на результаты исследований в сфере индивидуальной и коллегиальной (школьной) резильентности, результаты исследований школьной эффективности в целом, а также использовать эти результаты в проектировании развития образовательных организаций в направлении повышения их устойчивости к негативным флуктуациям контекста их профессиональной деятельности.

*Библиографический список к главе 7*

1. Бысик Н.В. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие / Н.В. Бысик, С.Г. Косарецкий, М.А. Пинская // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №5. – С. 87–101. DOI 10.17759/pse.2018230509. EDN YWTKRP

2. Дербишир Н.С. Управленческие стратегии директоров эффективных школ / Н.С. Дербишир, М.А. Пинская // Вопросы образования. – 2016. – №3. – С. 110–129. DOI 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129. EDN WKXHQV

3. Исаев Е.И. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, А.М. Михайлова // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 8. №1. – С. 7–16.

4. Кузнецов В.М. Моделирование мотивационного управления инновационной деятельностью педагогов в условиях становления резильентной школы / В.М. Кузнецов, Т.В. Соловьева, С.Н. Трошков // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – Т. 12. №4 (41). – С. 5–17. DOI 10.32343/2409-5052-2018-12-4-5-17. EDN YTVNKH

5. Муравьева А.А. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С. 16–21. EDN YLNKFFV

6. Пинская М.А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2011. – №4. – С. 148–177. EDN OKLQVR

7. Пинская М.А. Учет контекстной информации при оценке качества работы школы / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, Н.С. Крутий // Народное образование. – 2012. – №5. – С. 31–35. EDN OYVDPR

8. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий [и др.] // Вопросы образования. – 2018. – №2. – С. 198–227. DOI 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227. EDN XSHHGP

9. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2017. – 160 с.

10. Borman G.D., Hewes G.M., Overman L.T., Brown S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. Vol. 73. No 2. P. 125–230. DOI 10.3102/00346543073002125. EDN JTSVZR

11. Latour B. (2004). Politics of nature: how to bring the sciences into democracy. Translated by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 307 p.

12. Lupton R. (2004). Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality. LSE STICERD Research Paper No CASE076.

13. Luthar S.S., Sawyer J., Brown P. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, and Future Research. Annals New York Academy of Science, 1094, p. 105–115.

14. Moore C. Teaching Resilience in Schools and Fostering Resilient Learners [Electronic resource]. – Access mode: <https://positivepsychology.com/teaching-resilience/> (дата обращения 27.04.2024).

15. Pronk S., Mulder E.A., van den Berg G., Stams G.J.J.M., Popma A., Kuiper C. (2020). Differences between adolescents who do and do not successfully complete their program within a non-residential alternative education facility. Children and Youth Services Review. Vol. 109 [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104735> (дата обращения 27.04.2024).

16. Sutton J. What is Resilience and Why is it Important to Bounce Back? [Electronic resource]. – Access mode: <https://positivepsychology.com/what-is-resilience/> (дата обращения 25.04.2024).

## ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-111352

*Поздняков Александр Николаевич*

### **ЖЕНСКИЕ ГИМНАЗИИ В РОССИИ: ИЗ ИСТОРИИ ИХ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ**

***Аннотация:** в главе проводится анализ важнейших шагов по становлению и развитию в России женского гимназического образования, сопоставляются роли в этой деятельности главных организационных структур, выделяются направления взаимодействия государственной власти и российской общественности как определяющего фактора в достижении значительных положительных результатов.*

***Ключевые слова:** Ведомство учреждений императрицы Марии, министерство народного просвещения, женские гимназии.*

***Abstract:** The chapter analyzes the most important steps for the formation and development of women's gymnasium education in Russia, compares the roles of the main organizational structures in this activity, identifies areas of interaction between government authorities and the Russian public as a determining factor in achieving significant positive results.*

***Keywords:** the Office of the Institutions of Empress Maria, the Ministry of National Education, women's gymnasiums.*

XIX в. – период активной деятельности по реализации «женского вопроса». Среди его основных составляющих – женское образование. Особое внимание, как в России, так и в других странах, уделялось такому его направлению, как среднее общее образование, осуществлявшееся в форме гимназического образования. В России этот процесс осуществлялся не менее широко и активно, чем в других европейских странах, а по некоторым параметрам – более глубоко и последовательно.

Российские исследователи с интересом относятся к истории женского гимназического образованием. Об этом, в частности, свидетельствуют научные публикации. Среди них

работы Е.Н. Емельяновой [4], Н.П. Щетининой [25], А.Н. Позднякова [12] и др.

Цель данной работы в том, чтобы выделить важнейшие шаги в становлении и развитии женского гимназического образования в России, сопоставить две главные организационные структуры – министерство народного просвещения и Ведомство учреждений императрицы Марии, обеспечивавшие этот процесс.

Источниками исследования стали опубликованные в XIX – начале XX в. документы и материалы, касающиеся данной проблематики.

Первым женским учебным заведением в России являлось Императорское воспитательное общество благородных девиц, открытое в 1764 г. Екатериной II. Оно было более известно как Смольный институт. Он представлял собой закрытое учебное заведение, воспитанницы которого и учились, и жили здесь.

После Екатерины II попечительство над Смольным институтом благородных девиц перешло к супруге наследника престола Павла I императрице Марии Федоровне. Ею было многое сделано для развития благотворительности и образования в России, прежде всего женского образования. Императрицей была сформирована обширная сеть женских учебных заведений.

В 1828 г., после кончины Марии Федоровны, находившиеся под ее попечением воспитательные и благотворительные учреждения перешли под «непосредственное и особое покровительство» ее сына императора Николая I. Таких учреждений было 39: 17 учреждений являлись учебными заведениями, в том числе 14 – женскими, 17 – «богоугодными», 4 – кредитными, 1 – производственным [10, с. 111–116]. Для управления этими и вновь создаваемыми по линии этой организации учреждениями было создано IV отделение собственной его величества канцелярии. Оно продолжало благотворительную миссию, основоположницами которой были императрицы Екатерина II и Мария Федоровна. В результате через 25 лет после кончины Марии Федоровны оставленное ею наследие увеличилось более, чем вдвое, достигнув 86 учреждений, из которых 49 являлись учебными, 29 – «богоугодными» [10, с. 111–109]. Поначалу неофициально,

а позднее и в соответствии с указом императора эта обширная организация стала именоваться Ведомством учреждений императрицы Марии.

На протяжении десятилетий у руководства Ведомством стоял племянник императора Николая I принц Петр Георгиевич Ольденбургский, внесший весьма значительный вклад в его развитие. Именно здесь начали создаваться новые женские учебные заведения. Они во многом копировали Смольный институт. При определенных различиях общим для них было то, что они обеспечивали качественное общее среднее образования и носили закрытый характер.

Главными источниками содержания заведений были доходы, к которым относились: 1) благотворительные взносы членов императорской фамилии; 2) ежегодные пособия от приказов общественного призрения и городских дум, опекунских советов, других ведомств; 3) проценты с «неприкосновенных капиталов». Воспитанницы учебных заведений Ведомства состояли «на казенном содержании» или являлись «пансионерками» за установленную плату.

В первой половине XIX в. появились и стали достаточно быстро расти частные женские образовательные учреждения – пансионы. Они традиционно носили закрытый характер.

Журналист Николай Елисеевич Зинченко, автор опубликованного в 1901 г. исторического очерка «Женское образование в России», давал свою характеристику положению дел в сфере женского образования. Он писал: «Пока существовали только институты и к ним приближавшиеся частные пансионы, женские учебные заведения были закрытые, и, в большинстве, доступные только детям привилегированных и достаточных сословий» [6, с. 22]. По тем временам считалось неприличным, чтобы девочка ходила по улице одна. В связи с этим ученицы определялись в пансион. Даже не живя в нем, они находились там целый день, приходя и уходя в сопровождении гувернанток. Родители должны были, кроме обучения, особо оплачивать питание детей, надзор и помощь в приготовлении уроков. Это значительно увеличивало стоимость, что было доступно немногим.

Актуальность вопросов развития женского образования стала особо проявляться в конце 1850-х – начале 1860-х гг., в период пробуждения в России «общественного самосознания, возникновения живых вопросов». Активно выражалась настоятельная потребность в создании открытых сословных учебных заведений. Известный российский педагог и публицист XIX в. Владимир Яковлевич Стоюнин писал по этому поводу: «Мысль о ... женских учебных заведениях, которые бы несколько соответствовали существовавшим тогда мужским гимназиям, мелькала в головах у многих лиц среднего класса, которые задумывались над вопросом об основательном образовании своих дочерей» [19, с. 524]. В.Я. Стоюнин констатировал, что многие родители «не могли или не решались» помещать своих дочерей в закрытые институты, и в то же время не могли примириться с тем, чтобы оставить их «при элементарном образовании».

Ожидавшийся тип женских учебных заведений должен был обеспечивать совмещение учебных занятий с «интересами домашней жизни». Большое значение имело установление умеренной платы за обучение, существенно ниже существовавшей. Н.Е. Зинченко подчеркивал, что все это было «не только возможным, но и благотельным» [6, с. 23].

Развитие женского образования, в особенности такой его важный этап, как создание системы сословного открытого женского образования, воспринималось в обществе не только с точки зрения практической целесообразности, но и значительно шире, как весьма важный фактор роста общественной зрелости. В юбилейном издании, посвященном двадцатипятилетию Василеостровской женской гимназии, одного из первых учебных заведений такого рода в России, заявлялось, что высоко стоит только то общество, которое придает подобающе высокое значение в семье женщине. «Без воспитания и образования матери, жены, дочери, – подчеркивалось в публикации, – обезображиваются многие черты общественного быта. Без образования женщины нет полного образования семьи, без образования семейного нет образования народного...» [2, с. 2].

Началом качественного обновления существовавшей системы женских учебных заведений можно считать доклад

министра народного просвещения А.С. Норова императору Александру II от 5 марта 1856 г. В нем, в целях обоснования необходимости развития женского образования, утверждалось, что система народного образования до сих пор имела в виду лишь «одну половину населения – мужеский пол». Лица же среднего сословия лишены возможности дать дочерям своим необходимое образование. «Между тем от этого, – говорилось далее в докладе, – без сомнения, зависят как развитие в массах народных истинных понятий об обязанностях каждого, так и всевозможные улучшения семейных нравов и вообще всей гражданственности, на которые женщина имеет столь могущественное и неотразимое влияние» [5, с. 3].

Результатом доклада стало указание императора приступить «к соображениям об устройстве женских школ», но что характерно, «по мере способов, которые могут быть представлены» [5, с. 4]. Это означало, что средства на женские школы должны изыскиваться непосредственно на местах.

Следует подчеркнуть, что у идеи об открытых сословных женских учебных заведениях, наряду с большим количеством сторонников, было много и активных противников, в том числе и во властных структурах. Не случайно высочайшее повеление пошло по ведомственным каналам, не получив широкой огласки. Елена Осиповна Лихачева в своем издававшемся в 1890–1901 гг. труде «Материалы для истории женского образования в России» писала по данному поводу: «Это важное не только для женщин, но и для всего русского общества событие целый год оставалось ему неизвестным, так как высочайшее повеление 5-го марта 1856 года не было опубликовано даже в «Журнале министерства народного просвещения» этого года» [9, с. 5]. В результате в течение всего 1857 г. было учреждено только одно открытое женское училище. Это произошло в Костроме на пожертвование почетного попечителя местной мужской гимназии А.Н. Григорова.

Иначе обстояло дело в Ведомстве учреждений императрицы Марии. Важнейшую роль в этом сыграл инспектор классов в Павловском женском институте, профессор педагогики в Педагогическом институте Николай Алексеевич Вышнеградский.

Интересную характеристику его В.Я. Стоюнин. Отмечая наличие в характере определенных недостатков, он вместе с тем подчеркивал, что Н.А. Вышнеградский был человеком «замечательно светлого ума», обладателем «редкого педагогического таланта». «Кроме того, – выделял В.Я. Стоюнин, – у него был дар организатора дела, дар, каким, как известно, не очень отличается большинство наших деятелей» [19, с. 525].

В 1857 г. Н.А. Вышнеградский представил в совет Павловского института, в котором он трудился, проект создания при институте особых классов «для приходящих девиц». Из института проект был направлен в Главный совет женских учебных заведений, существовавший при Ведомстве учреждений императрицы Марии. Председатель совета принц П.Г. Ольденбургский поддержал идею Н.А. Вышнеградского. Ему было поручено переработать проект, сориентировав его на создание самостоятельного женского учебного заведения. Предполагавшееся его название – училище для приходящих девиц.

П.Г. Ольденбургский представил новый проект на усмотрение императора. В заключении Главного совета женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы по поводу представленного проекта была выражена убежденность в том, что в России созрела необходимость в распространения женского образования. В связи с этим подчеркивалась важность создания учебных заведений, в которых «дочери недостаточных родителей могли бы получать основательное и к их назначению приуроченное образование, не отлучаясь на продолжительное время от своих семейств» [3, с. 8].

Заключение Главного совета было «удостоено» 22 марта 1858 г. «высочайшего государя императора утверждения» [3, с. 10]. Попечителем создаваемого женского училища предложено стать П.Г. Ольденбургскому. Начальником училища назначен «инициатор дела» – профессор Н.А. Вышнеградский. Исключительно быстро было найдено помещение для училища, подобраны квалифицированные кадры. 15 апреля начался прием детей, а к 19 апреля – дню открытия училища, было уже зачислено 162 человека. Такое быстрое наполнение нового учреждения будущими ученицами «лучше всяких слов»



свидетельствовало о том, как «велика и настоятельна была потребность в таком заведении» [3, с. 11]. Образовательное учреждение получило наименование Мариинского женского училища в честь супруги Александра II императрицы Марии Александровны, которая непосредственно курировала процесс его создания.

Характерным был социальный состав учениц. Среди них 70% были детьми дворян, 14% – купцов, 8% – духовенства, 7% – мещан, 1% – крестьян [3, с. 11]. Это соотношение с небольшими колебаниями сохранялось и в последующем.

Создание первого в России открытого всесословного женского учебного заведения, во многом являвшееся результатом благожелательного расположения высшей власти, стало важным фактором в успешном разрешении сомнений, имевшихся у многих родителей. Спустя четыре месяца после его открытия принц П.Г. Ольденбургский обратился с представлением к императору, в котором излагал: «Мариинское женское училище в короткое время своего существования наполнилось учащимися до означенного... размера (250 учениц), между тем беспрестанно являются родители, желающие поместить своих дочерей в ...училище» [17, с. 246]. Он высказал просьбу разрешить устроить училища для приходящих девиц в Коломне, это район Петербурга, на Васильевском острове и Петербургской стороне. На данную просьбу поступило высочайшее согласие. Открытие новых петербургских женских училищ для приходящих девиц было осуществлено «в скором времени»: 8 октября 1858 г. – в Коломне, 1 ноября – на Васильевском острове, 5 декабря – на Петербургской стороне.

Активный интерес к открытию женских училищ начал расти и в других регионах страны. В числе первых с такой инициативой выступил виленский губернатор Назимов. Он представил прошение об учреждении училищ сразу в четырех подведомственных ему городах – Вильно, Ковно, Гродно и Минске. Сделать это предполагалось, отказавшись от планировавшегося открытия института благородных девиц.

Столь быстрые, без привычной волокиты предпринятые в Ведомстве учреждений императрицы Марии меры по созданию

новых типов учебных заведений – училищ для приходящих девиц – заставили значительно более оперативно решать аналогичные вопросы и в министерстве народного просвещения. Уже 30 мая 1858 г., через полтора месяца после открытия Мариинского женского училища, Александр II утвердил «Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения».

Следует обратить внимание на то, что благотворительные и учебные заведения Ведомства учреждений императрицы Марии обеспечивались денежными средствами, формировавшимися за счет стабильных благотворительных взносов, пособий различных организаций и учреждений. Необходимую материальную поддержку из средств Ведомства получали и создававшиеся училища для приходящих девиц. Определенную плату вносили и родители обучавшихся. В отличие от этого женские училища министерства народного просвещения «всецело зависели» от добровольных пожертвований «разных сословий и лиц», какого-либо участия государства в финансировании поначалу не предполагалось. Однако, несмотря на это, количество женских училищ министерства народного просвещения после выхода положения о них, «при высоком покровительстве» императрицы Марии Александровны, стало быстро расти. В 1858 г. были открыты или предназначены к открытию училища в Вологде, Тотьме, Усть-Сысольске, Твери, Рязани, Самаре, Моршанске, Ржеве, Чернигове, Туле, Смоленске, Нижнем Новгороде. В отчете министра народного просвещения за 1858 г. особо выделялось значение этого. «Если дальнейший успех, – говорилось в нем, – будет соответствовать такому началу, то просвещение в России получит сильное подкрепление, ибо никто и ничто не может иметь такого благоприятного влияния на первоначальное образование... как просвещенная мать» [5, с. 8].

Быстрый рост числа училищ для приходящих девиц требовал четкого порядка в организации их деятельности, установления вертикальной подчиненности соответствующим структурам. В этих целях 17 июня 1859 г. последовало высочайшее повеление, которое устанавливало, что тем из них, которые учреждались «на счет пожертвований частных лиц, дворянских и городских

обществ», следовало состоять в ведомстве министерства народного просвещения, а те, которые получали «средства содержания от Главного совета женских учебных заведений», иначе говоря от Ведомства учреждений императрицы Марии, должны были состоять в «ведомстве сего Совета» [17, с. 250]. Таким образом, официально было установлено наличие двух фактически уже существовавших центров руководства женским общим средним образованием.

Создание нового типа женских учебных заведений представлял собой сложный процесс, отличавшийся новизной, формированием необычных для того периода принципов и норм. Фактическим флагманом в этом стало Ведомство учреждений императрицы Марии. В нем сконцентрировались люди, с глубоким уважением относившиеся к педагогике, ее нормам и требованиям, готовые к качественному обновлению образовательной деятельности. Важную роль в этом, в частности, сыграли «Правила внутреннего порядка Мариинского женского училища». Они были разработаны Н.А. Вышнеградским и представлены на утверждение руководителю Ведомства учреждений императрицы Марии принцу П.Г. Ольденбургскому. Тот, будучи руководителем системы образования, искренне преданным педагогике как науке и практике, с готовностью подписал документ.

«Правила» просуществовали несколько десятилетий. Это свидетельство того, что они длительное время сохраняли свою актуальность. Все время своего действия «Правила внутреннего порядка» являлись объектом активного анализа и обсуждения, как со стороны теоретиков, так и практических работников.

В.Я. Стоюнин, высоко оценивая разработанный документ, написанный, по его определению, «рукою опытного педагога, притом хорошо знакомого с недостатками тогдашних женских институтов, недостатками, которые он хотел устранить» [19, с. 528]. В.Я. Стоюнин называл «Правила» новостью для многих «официальных педагогов», считал документ «протестом» против «рутины», господствовавшей в школах того времени. Он подчеркивал наличие в «Правилах» важнейших новаций в деятельности преподавателей, которые «прежде от них не требовали». Преподавателям «указывалась» деятельность более

широкая, чем «простое давание уроков». В «Правилах» содержался призыв сделать преподавание таким, чтобы «им не только обогащался ум, но и развивалось, облагораживалось чувство, утверждалась в добре воля» [19, с. 529]. Преподаватель должен был перерабатывать учебный материал «в педагогическом смысле» и применять его «к воспитательному делу». «Без этого, – заявлял В.Я. Стоюнин, – учителя не имеют права называться *наставниками* (выделение в оригинале. – А.П.). Их у нас и не было; не было и настоящего педагогического поприща, а были только чиновники в учительской службе» [19, с. 529].

Достаточно глубокий обзор «Правил внутреннего порядка» был осуществлен в исторической записке «Двадцатипятилетие С.-Петербургских женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии». В ней отмечалось, что вводимые «Правила» были направлены на соединение в одно целое семьи и школы. Открывавшиеся ранее закрытые учебные заведения, в которых воспитанницы учились и жили, были для них, по сути дела, единственной семьей. Теперь ситуация менялась. Создававшаяся открытая всесословная школа не могла в полной мере отвечать за воспитание детей в силу того, что они находились в ней всего несколько часов в день. «Ответственность за поведение и успехи детей, – подчеркивалось в исторической записке, – возложена «Правилами» не только на начальство училища, но и на родителей обучающихся в училище детей» [3, с. 14]. Родители «убедительнейше приглашались» принимать меры к «преуспеянию» детей «в умственном и нравственном образовании».

Особое внимания привлекал и привлекает сегодня § 28 «Правил». Он касался поведения учащихся. В документе выдвигалось совершенно справедливое утверждение, что на уроке должен быть строгий порядок, однако замечалось, что он понимался «совершенно превратно». «Истинный педагогический порядок класса, – заявлялось в «Правилах», – состоит не в мертвой тишине и не в однообразном неподвижном физическом положении детей; как то, так и другое, будучи несвойственно живой природе детей, налагает на них вовсе ненужное стеснение, крайне утомляет их, разрушает детское доверчивое отношение между наставником и ученицами» [21, с. 53].

Далее формулировать весьма разумная педагогическая аргументация. Высказывалось суждение, что класс, насколько это возможно, должен «походить на семью». «А в благоразумных семействах никогда не требуют, чтобы дети сидели неподвижно и однообразно, чтобы они не смели засмеяться или обратиться к старшим с вопросом по поводу того, что кажется им непонятным» [21, с. 54]. Уничтожение «семейного элемента», подчеркивалось в «Правилах», пагубно сказывается на учебно-воспитательном процессе, «убивает природную живость детей, омрачает Богом дарованную им веселость, истребляет доверчивость и любовь к наставникам и наставницам, к училищу, к самому учению» [21, с. 54].

Непосредственно связаны с этими педагогическими рекомендациями и следующий параграф «Правил». Истинно педагогический порядок, говорилось в нем, состоит в том, чтобы все дети постоянно были заняты тем, что «составляет предмет объяснения наставника». Достичь этого можно легко и быстро, если наставник избирает для изложения материал, «доступный и занимательный для того возраста, пред которым говорит, объясняет оный способом, понятным для детского разумения, часто обращается к детям с вопросами относительно того, что говорит им» [21, с. 54].

В 1862 г. статус училищ для приходящих девиц, находившихся в Ведомстве учреждений императрицы Марии, был существенно повышен. Одним из аргументов этого являлось то, что в обществе росло недопониманием относительно их места в системе учебных заведений. Люди, не знакомые с учебной программой данных заведений, а таких значительное большинство, путали их с другими, низшими, училищами. В результате было выдвинуто официальное предложение именовать эти новые учебные заведения женскими гимназиями. 10 ноября 1862 г. поступило высочайшее разрешение: «Училища для приходящих девиц Ведомства учреждений императрицы Марии именовать женскими гимназиями» [17, с. 332].

Училища такого типа, находившиеся в ведении министерства народного просвещения, начали именоваться гимназиями значительно позднее – в 1870 г., в соответствии с принятым в том

году «Положением о женских гимназиях и прогимназиях министерства народного просвещения». Этому нормативному документу предшествовало два последовательно сменявшихся положения о женских училищах. Как уже отмечалось, первое положение было утверждено 30 мая 1858 г. Однако, как констатировалось в сборнике информационно-правовых материалов Департамента народного просвещения, опыт скоро выявил необходимость развития «Положения» и внесения в него некоторых изменений. Главная проблема состояла в имевшем место «устранении от заведывания училищами» представителей сословий и общества, на средства которых эти училища содержались, а также «безотчетное распоряжение» хозяйством, выбор должностных лиц и назначение платы за учение, предоставленные начальницам училищ. «Такой порядок еще можно было бы допустить, ...если бы начальницы училищ избирались самим обществом и пользовались его неограниченным доверием» [5, с. 8]. Но, по «Положению», и это право не принадлежало ему. Нависала угроза лишения женских училищ необходимой поддержки со стороны общества.

Результатом стала переработка нормативного документа. 10 мая 1860 г. обновленный вариант «Положения о женских училищах ведомства министерства народного просвещения» был высочайше утвержден. «Положение» сохраняло за женскими училищами характер частных учебных заведений, их существование обеспечивалось «посредством общественных или частных пожертвований». При этом они состояли «в главном ведении» попечителей учебных округов министерства народного просвещения и учреждались «с их разрешения».

Без изменения была оставлена и учебная часть училищ.

Существенно изменился порядок управления, поскольку именно он вызывал наибольшие нарекания. Главным нововведением стало создание при каждом женском училище советов: а) попечительного – «для ближайшего содействия успешному развитию училища с стороны общества»; б) педагогического – «для разрешения вопросов, относящихся до учебной и воспитательной части» [18, с. 2]. Непосредственное управление училищем «вверялось начальнице», которая «избиралась

попечительным советом училища из лиц образованных и пользующихся уважением общества» [18, с. 2]. Почетным попечителем всех женских училищ в губернии являлся губернатор. Он был обязан «всеми мерами» содействовать развитию училищ и «изысканию средств» их существования. Это, безусловно, повышало авторитет и надежность новых женских учебных заведений.

«Положение о женских училищах министерства народного просвещения» от 10 мая 1860 г. было утверждено в виде опыта на три года, однако по истечении срока «общественное мнение не успело высказаться ясно о потребностях этих училищ». В результате, как отмечалось Департаментом народного просвещения, «признано было необходимым, с высочайшего разрешения, продолжить действие Положения...» [5, с. 10].

Новое положение о женских учебных заведениях было принято лишь 24 мая 1870 г. К этому времени уже назрела потребность в изменении их статуса. Как и в Ведомстве учреждений императрицы Марии они официально стали именоваться женскими гимназиями. В отличие от мариинских гимназий в министерстве народного просвещения существовали еще и прогимназии. Этот тип учебных заведений появился еще когда в министерстве только стали формироваться открытые женские училища. В соответствии с «Положением» от 10 мая 1860 г., «по курсу преподаваемых наук» учебные заведения разделялись на училища первого и второго разрядов. Полный курс обучения в училищах первого разряда тогда составлял шесть лет, второго разряда – три года. По новому «Положению» они именовались теперь гимназиями и прогимназиями. При этом, если в прогимназиях срок обучения оставался трехгодичным, то в гимназиях он уже составлял семь лет.

Кроме этого, мог быть «учреждаем» при женских гимназиях еще «восьмой дополнительный класс... с годичным... курсом учения» [18, с. 6–7]. Этот специальный курс был предназначен для тех, кто желал «приобрести право на звание домашних наставниц и учительниц» [18, с. 33].

Опыт организации дополнительного обучения по педагогическому профилю для выпускниц женских гимназий в России,

благодаря Ведомству учреждений императрицы Марии, уже был сформирован. Устав женских гимназий Ведомства, утвержденный еще 9 января 1862 г., вводил такую норму. В нем говорилось: «Сверх семи классов общего курса при гимназиях... могут быть устраиваемы педагогические курсы, в которых бы девицы, окончившие общий курс и предназначающие себя к наставнической деятельности, могли получать специально педагогическое образование...» [21, с. 28].

В дополнительный педагогический класс женских гимназий министерства народного просвещения могли принимались выпускницы не только этих учебных заведений, но и других образовательных учреждений. Однако выпускницы гимназий принимались без вступительных испытаний, а выпускницы учебных заведений, обучавшихся по другим программам, должны были выдерживать экзамены за весь гимназический курс.

Учебный план педагогического класса, включал в себя такие дисциплины, как педагогика и дидактика; русский язык с церковно-славянским и словесность; языки французский и немецкий; математика, история и география. Порядок освоения этих дисциплин устанавливался следующий. Все ученицы в качестве обязательных дисциплин изучали курс педагогики и дидактики, обучались начальному преподаванию русского языка и арифметики. Кроме этого, каждая ученица выбирала один из указанных выше общеобразовательных предметов, по которому она желала получить звание домашней наставницы или учительницы. Выбранный курс изучался в объеме, установленном для мужских гимназий [7, с. 208]. Учебные занятия разделялись на теоретические и практические.

Указанное выше «Положение» от 24 мая 1870 г., изменив статус женских училищ Министерства народного просвещения и присвоив им название гимназий, внесло новые изменения и в их систему управления. Сузились полномочия попечительных советов, они состояли теперь, главным образом, в «изыскании и развитии материальных средств», наблюдении за порядком и обустройством. Все, что касалось учебной и воспитательной деятельности, сконцентрировалось в педагогическом совете.



Материальное содержание женских гимназий и прогимназий по-прежнему основывалось на общественных и частных пожертвованиях. Нововведением же стало предоставление «начальникам губерний» возможности в целях «изыскания средств для поддержания существующих уже женских гимназий и прогимназий, а также для открытия новых учебных заведений этого рода» учреждать «особые комитеты» [18, с. 8]. Это должно было обеспечить большую эффективность в «изыскании» необходимых средств.

Другим важным новшеством стало хотя и небольшое, но значимое само по себе участие государства в финансировании женских гимназий. В «Положении» была зафиксирована возможность предоставления гимназиям пособий от казны. Уже в 1870 г., в соответствии с высочайше утвержденным мнением Государственного совета от 24 мая 1870 г. на это было выделено 50 тыс. руб., а «на будущее время» – 150 тыс. ежегодно [18, с. 1–2].

Анализ источников финансирования министерских гимназий и прогимназий, проведенный Е. О. Лихачевой, показал, что в 1879 г. первое место занимала плата с учениц. В гимназиях она составляла 45,2% общей суммы их содержания, в прогимназиях – 21,6%, а пособие от государственного казначейства укладывалась в гимназиях в 18,9%, в прогимназиях – 21,9%. Остальную сумму составляли поступления от местных органов самоуправления, добровольные пожертвования общественных структур, частных лиц [9, с. 290].

Особое место в системе женских учебных заведений министерства народного просвещения занимали земские женские гимназии. Земские учреждения (земства) – это органы местного самоуправления, введенные в России земской реформой 1864 г. Как указано в утвержденном 1 января 1864 г. императором Александром II «Положении о губернских и уездных земских учреждениях», они создавались «для заведывания делами», которые относились к «местным хозяйственным пользам и нуждам». Их первостепенной функцией являлось «заведывание имуществами, капиталами и денежными сборами земства» [15, с. 3]. Исходя из указанных в положении установок, на земства, среди прочего, возлагалась обязанность открывать и

содержать на подведомственной им территории учебные заведения. При этом контроль за учебным процессом в них возлагался на министерство народного просвещения в лице попечителя соответствующего учебного округа.

Общие черты и отличия земских женских гимназий от других учебных заведений данного типа можно выделить, рассмотрев, например, устав Калязинской земской женской гимназии Тверской губернии. В нем говорилось, что гимназия учреждена с целью «доставить возможность получать среднее образование девушкам из малодостаточных семей» [23, с. 1]. Характерно, что заявлялась недопустимость повышения зафиксированной уставом относительно невысокой платы за обучение. Принципиально важным был §2 нормативного документа. В нем указывалось, что гимназия состоит в ведении министерства народного просвещения и руководствуется программами, им утвержденными, подчиняется всем требованиям, установлением для таких учебных заведений.

Как и в других гимназиях, общее заведывание земской гимназией возлагалось на попечительный и педагогический советы, а непосредственное – на начальницу гимназии, избирающуюся попечительным советом и утверждающуюся попечителем учебного округа.

Главным отличием земских гимназий было то, что основным источником их финансирования были ассигнования, осуществлявшиеся соответствующими земскими учреждениями. Исходя из этого, из шести членов попечительного совета Калязинской женской гимназии трое являлись представителями органов местного самоуправления: это председатель земской управы, избранный представитель земского собрания, а также представитель другого органа местного самоуправления – Калязинской городской думы. Средства, предназначавшиеся на содержание гимназии, хранились в Калязинском земстве. Порядок их выдачи устанавливался по соглашению между уездной земской управой и Попечительным советом.

Одной из первых земских женских гимназий была Владимирская. Анализ ее отчета за 1873–1874 учебный год показывает, что осуществлявшаяся в ней учебно-воспитательная работа в

полной мере соответствовал общим требованиям для женских гимназий. Гимназия состояла из семи классов, а также подготовительного. Относительно содержания образования в отчете отмечалось следующее: «Курс большей части предметов, преподаваемых в женской гимназии, сравнен с курсом тех же предметов в мужских гимназиях» [11, с. 147]. Кроме того, было введено преподавание латинского языка в качестве необязательного предмета для того, чтобы «дать возможность кончившим курс воспитанницам с успехом заниматься приготовлением детей в низшие классы мужских гимназий» [11, с. 147].

Как и в других женских гимназиях, в земских, в том числе Владимирской, открывались педагогические классы для учениц, закончивших гимназический курс и желавших «воспользоваться правами» домашних наставниц и учительниц.

Определенное место среди женских учебных заведений занимали частные учреждения. Порядок их открытия и функционирования был официально зафиксирован еще в 1828 г. в утвержденном тогда «Уставе гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов». В последующем нормативно-правовая база частных учебных заведений расширялась и уточнялась. Введенные нормы устанавливали, что «никакое частное учебное заведение» не могло быть открыто «без дозволения училищного начальства». В прошении об открытии следовало указать: «1) какого рода... будет сие учебное заведение; 2) какие учебные предметы должны быть в оном преподаваемы; 3) сколько в нем будет учителей; 4) какое в нем предполагается наибольшее число учеников; 5) где и какое помещение для них назначается» [13, с. 2].

Частные учебные заведения состояли в ведении попечителей учебных округов, что означало их подконтрольность министерству народного просвещения. Однако контроль этот был значительно более слабым, нежели тот, который ощущали на себе другие учебные заведения. Так, выбор учебных предметов зависел «от лица, желающего учредить такое училище». При этом требовалось, чтобы в числе учебных предметов в обязательном порядке находились Закон Божий и русский язык, а в тех училищах, где изучали историю и географию, дополнительно были

русская история и русская география. Учебный план частного училища утверждался попечителем учебного округа.

С появлением женских гимназий частные училища стали испытывать некоторое замешательство, поскольку, несмотря на достаточно высокий уровень образовательной деятельности, их статус не достигал гимназического, соответственно понижалась и востребованность. Гимназиями они могли стать только при условии, если переведут осуществлявшийся образовательный процесс под полный контроль со стороны министерства народного просвещения. Собственники училищ, желавшие сохранить их востребованность, понимали неизбежность этого пути, но и не спешили следовать по нему. Картину преобразования частных женских училищ в гимназии можно проследить на примере хорошо известной тогда московской женской гимназии Ю.П. Бесс.

Ее история началась еще в конце 1830-х гг., когда в Москве была открыта небольшая школа для подготовки девочек в институты благородных девиц и другие учебные заведения. Сравнительно быстро школа получила известность и доверие московского общества. В 1843 г. ей было предоставлено официальное разрешение на открытие четырехклассного женского пансиона. Это означало, что она стала одной из школ, состоящих под «контролем правительства». По мере расширения учебного заведения преподавание в нем приближалось к курсу женских институтов, охватывая все основные общеобразовательные предметы.

В начале 1860-х гг., когда в России начало формироваться женское гимназическое образование, новые учебные планы «значительно раздвинули существовавшие до того времени рамки женского образования. ... Естественно, и частные учебные заведения не могли оставлять преподавание в старых пределах» [16, с. 5].

Интересно интерпретировалось более позднее по сравнению с Ведомством учреждений императрицы Марии переименование министерских женских училищ в гимназии. Разница между этими событиями составляла восемь лет. Руководители пансиона считали, что министерство, будучи неуверенным в успехах нового дела, «ждало, по-видимому, первых результатов новой

системы женского образования и, лишь убедившись в преимуществах последней, дало своим новым гимназиям окончательную организацию» [16, с. 6].

Принятие «Положения о женских гимназиях и прогимназиях министерства народного просвещения» 1870 г. совпало по времени со вступлением в управление пансионом Юлии Петровны Бесс. Однако руководство учебного заведения по-прежнему не спешило с радикальными изменениями в системе управления. Расширяя учебный курс, улучшая преподавание, выпуская воспитанниц с большим и качественным запасом знаний, содержательницы пансиона по-прежнему не спешили обратить свое заведение в школу, «всецело обязанную подчиняться» уставу 1870 года и учебным планам «казенных гимназий». Важным фактором в пользу этого было то, что общество, в лице родителей, продолжало оказывать им полное доверие. Как отмечалось в юбилейном издании, посвященном пятидесятилетию учебного заведения, лишь в 1880 г. руководство пансиона решилось, наконец, «по собственному почину, согласовать курс преподавания... с курсом правительственных женских гимназий. Это было первым крупным шагом к тому преобразованию пансиона, которое завершилось в апреле 1889 года, когда была учреждена... женская гимназия Ю. П. Бесс ведомства министерства народного просвещения» [16, с.7].

Все женские гимназии, находившиеся в ведении министерства, в организации своей учебной деятельности следовали единым правовым и учебно-методическим нормам. Основные из них были указаны в «Положении о гимназиях и прогимназиях» 1870 г., однако востребованной становилась более полная и детальная разработка системы правил. Она была утверждена министром народного просвещения в 1874 г., получив название «Правила испытания при поступлении учениц в женские гимназии и прогимназии, переводе из класса в класс и окончании курса, а равно и других потребностей учебного дела».

«Правила» устанавливали, что общий прием в гимназию осуществлялся перед началом учебного года в августе, однако он был возможен и в течение всего года. Условием этого являлось знание поступающими всего пройденного до этого курса того

класса, в который они хотели поступить. Определенный объем подготовки необходим был и при поступлении в первый класс. Требовалось «знание главнейших молитв..., умение правильно и ясно читать по-русски, списывать с книги и производить четыре действия над числами от 1 до 100» [14, с. 2]. В связи с этим при гимназиях учреждались подготовительные классы.

Обязательной являлась проверка уровня подготовки учениц, проводившиеся в конце учебного года. По их результатам принимались решения о переводе в другой класс и об окончании обучения. По русскому языку и математике были устные и письменные экзамены, по остальным предметам – только устные. Экзамены проводились в четвертом, в предпоследнем и последнем классах гимназий, а в прогимназиях – в предпоследнем и последнем. В других классах проверка проводилась в форме «письменных классных упражнений» «в языках и математике».

Окончившие полный курс обучения в гимназии получали аттестат. Имевшие отличные успехи награждались золотыми и серебряными медалями.

«Правила» содержали значительный перечень и других, более мелких требований. Так, в соответствии с ними учащиеся обязаны были являться за четверть часа до начала занятий для общей молитвы. Установленный учебный режим определял продолжительность урока «по часу» с «промежутками» по 10 минут, за исключением перерыва между третьим и четвертым уроком, который «полагался в полчаса для отдыха и завтрака». «Правила» предоставляли возможность родителям или опекунам учениц «заявлять», «желают ли они, чтобы девицы, состоящие на их попечении, не были отпускаемы из заведения одни, без присланных за ними от родителей или опекунов прожатых» [14, с. 4].

Серьезное внимание уделялось созданию реальных возможностей для обучения в гимназиях малообеспеченных учениц. Для этого при учебных заведениях создавались общества вспомоществования. В равной степени они активно действовали и в системе женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии, и министерства народного просвещения. Для сравнения можно рассмотреть «Устав Общества

вспомоществования нуждающимся ученицам С.-Петербургской мариинской женской гимназии», первого в России учебного заведения этого типа, созданного в Ведомстве учреждений императрицы Марии, и «Устав Тульского общества вспомоществования недостаточным ученицам Тульской женской гимназии», находившейся в ведении министерства народного просвещения.

Оба устава утверждены министерством внутренних дел, первый 17 мая 1879 г., второй – 19 января 1883 г. В уставах обоих обществ указана схожая цель их создания. В первом отмечено, что «цель общества состоит в попечении о нуждающихся ученицах» [22, с. 1], во втором говорится, что «общество имеет целью доставление материальных средств беднейшим ученицам» [24, с. 1]. Эта помощь могла быть оказана в виде: а) взноса за нуждающихся учениц платы за обучение; б) выдачи им учебных пособий; в) предоставления им одежды, обуви, других предметов первой необходимости.

Средства обществ формировались из членских взносов, добровольных пожертвований деньгами, книгами и другими «соответствующими целям общества предметами», из доходов от устраиваемых лекций, спектаклей, музыкальных и литературных собраний.

Расход средств производился исключительно по постановлениям правления обществ.

Общества «вспомоществования малообеспеченным ученицам» создавались повсеместно, их наличие по сути дела было обязательным. Однако немало появлялось общественных объединений, направленных на достижение более широких целей. Таким, например, являлось «Вяземское дамское общество». В соответствии с его уставом, утвержденном министерством внутренних дел 9 марта 1873 г., оно было учреждено «с целью изыскания средств к открытию в городе Вязьме полной семиклассной женской гимназии и для содействия преуспеянию гимназии, когда открытие ее осуществится» [20, с. 3]. Речь шла о том, чтобы преобразовать существовавшую в городе прогимназию в семилетнюю гимназию путем открытия «следующих высших классов». Для этого требовались соответствующие средства, «изысканием которых» и должно было заниматься это общество. Оно не

планировало ограничиться открытием полной гимназии, а предполагало продолжить свою деятельность, направив ее «к возможно-полному и всестороннему преуспеянию этого заведения». В числе основных мер, которые могли бы обеспечить это, в уставе общества указывались следующие: «а) оказание помощи беднейшим ученицам...; б) предоставление гимназии классных пособий, особенно имеющих целью облегчить начальное преподавание; в) составление библиотеки; г) увеличение средств гимназии к вознаграждению преподавателей; <...> ж) содействие... открытию при гимназии дополнительного педагогического класса... <..> и) содействие тем из воспитанниц, которые, по окончании курса в Вяземской гимназии, пожелают заняться преподаванием в народных училищах» [20, с. 4–5].

Пути формирования женских гимназий, их финансирования, материального обеспечения были различными – от уникальных до типовых. Во многом характерной и одновременно особенной представляется история Татьянинской женской гимназии Орловского уезда Вятской губернии. История была описана председателем педагогического совета этого учебного заведения, директором Орловского реального училища Николаем Ивановичем Асаткиным.

Город Орлов Вятской губернии в XIX в. – небольшой уездный городок. Его особенность в том, что на 3 тыс. населения здесь насчитывалось 10 различных учебных заведений: от приходского до реального училища. Активно функционировала и женская гимназия. Ее история велась с 1866 г., когда в городе было открыто одноклассное приходское училище для девочек. На основании «Положения о женских училищах ведомства министерства народного просвещения» распоряжением попечителя Казанского учебного округа от 14 января 1870 г. оно было преобразовано в женское училище 2-го разряда с приготовительным классом. Вскоре после выхода 24 мая 1870 г. «Положения о женских гимназиях и прогимназиях министерства народного просвещения» училище было переименовано в прогимназию. Соответствующее распоряжение вышло 10 сентября 1870 г.



Первоначально учебное заведение, как это и было положено в приходском училище, имело лишь один класс, поэтому и прогимназия поначалу имела лишь один первый класс. В 1870–1871 учебном году был открыт второй класс, а в 1871–1872 – третий. «В таком составе, – писал Н.И. Асаткин, – трехклассная прогимназия существовала 18 лет до 1887–1888 учебного года, когда был открыт IV-й класс прогимназии» [1, с. 2].

Созданная четырехлетняя женская прогимназия функционировала еще 10 лет. В 1898 г. Министерство народного просвещения разрешило преобразовать ее в семиклассную женскую гимназию. Дополнительные расходы по ее содержанию были отнесены «на счет Орловского уездного земства и Вятского губернского земства с обязательством городского общества обеспечить гимназию помещением» [1, с. 2]. Было получено «высочайшее соизволение» на присвоение гимназии наименования «Татьянинской» в честь великой княжны Татьяны Николаевны.

В 1901 г. Орловское уездное земское собрание постановило «возбудить ходатайство» об открытии в гимназии педагогического класса, внося на это необходимые средства. Таким образом, семиклассная гимназия стала восьмиклассной.

Для Татьянинской женской гимназии были характерны все основные как положительные, так и отрицательные проявления в жизнедеятельности такого рода учебных заведений. Одной из главных проблем женских гимназий была высокая текучесть обучавшихся. О положении дел в Татьянинской гимназии наглядно свидетельствуют приведенные ниже статистические данные [1, с. 5–6]. За 28 лет существования учебного заведения как прогимназии ее успешно закончили 360 чел. Однако за это же время из нее выбыло, на закончив обучения, 742 чел. Высокий уровень отчисления не закончивших курс учениц был характерен и позже, когда учебное заведение получило статус гимназии. За период с 1898 г. по 1911 год отчислено было 665 таких учениц. Из них «по малоуспешности» – 20, из-за «неудовлетворительности поведения» – 2, по болезни – 40, «за смертью» – 27 и самая большая доля – «по прошению родителей» – 576. Н.И. Асаткин писал по этому поводу: «К сожалению, в прошениях обычно пишется «по домашним обстоятельствам». Зная

вопиющую нужду родителей, без ошибки можно большую часть числа 576, выбывших по прошениям, отнести к материальной необеспеченности» [1, с. 6].

Однако, несмотря на высокий отсев обучавшихся, число выпускниц Татьянинской женской гимназии постепенно росло. Основная сфера их трудоустройства была связана с педагогической деятельностью. Этим в значительной степени определялась общественная значимость гимназии. «Велики заслуги Орловского земства и городского общества, – писал Н.И. Асаткин, – создавших в лице гимназии целую рать сельских учительниц, этих скромных, незаметных тружениц на поприще народного просвещения [1, с. 6].

Таким образом, основным направлением женского образования в России, развивавшегося во второй половине XIX в., являлось среднее общее образование. Оно осуществлялось, главным образом, в форме гимназического образования. По оценкам авторитетных специалистов в области педагогики, которые приводились в научных и публицистических трудах, изданных в XIX в., уровень развития женского гимназического образования в России во многом был выше, чем в европейских странах. Е.О. Лихачева в своих «Материалах для истории женского образования в России» приводила выдержку из объяснительной записки к проекту «Положения о мариинских училищах». В документе констатировалось, что среднее женское образование обеспечивалось в России институтами, гимназиями и прогимназиями Ведомства учреждений императрицы Марии и министерства народного просвещения. Утверждалось, что «по учебному курсу они выше и определеннее, чем даже прусские,.. при преобразовании которых в 1872 году образцом в учебном отношении послужили русские женские гимназии и институты» [9, с. 288]. В связи с этим заявлялось: «Среднее женское образование лучше в России, чем в самых просвещеннейших государствах Западной Европы» [9, с. 288]. Цитируемый документ не являлся каким-то хвалебным опусом. Наоборот, он был ориентирован на другие, менее развитые, но не менее востребованные направления женского образования. В нем указывалось на «отсутствие в России правильно устроенных женских училищ с

полным элементарным курсом, составляющих промежуточную ступень между начальными низшими школами и средними учебными заведениями» [9, с. 289].

Объективную оценку российской женской гимназии давал и В.Я. Стоюнин. «Она не есть сколок с какого-либо иноземного учреждения, – писал он, – а развилась сама собою в ту эпоху, когда... жизнь стала развиваться при новых условиях» [19, с. 545]. В.Я. Стоюнин был убежден, что женская гимназия может гордиться вниманием, оказываемым ей иностранными педагогами, которые «нарочно приезжали в Россию знакомиться с нею». При этом В.Я. Стоюнин не считал организацию гимназии «вполне конченной». «Если подражать ей некому, – отмечал он, – то она должна выработать свое на чисто педагогической почве и согласно с природными силами женщины. Это ее настоящая задача» [19, с. 545].

Своеобразно оценивал В. Я. Стоюнин главные центры формирования и развития женского гимназического образования в России, которыми являлись Ведомство учреждений императрицы Марии и министерство народного просвещения. Он писал: «К образованию русской женщины отнеслись с ...заботой и теплотой два ведомства, соревнуя друг другу в таком важном деле» [19, с. 542–543]. Масштабы результатов деятельности этих структур по созданию женских гимназий существенно различались. По данным Веры Петровны Лапчинской, включенным в БСЭ, число женских гимназий и прогимназий министерства народного просвещения к 1909 г. составляло 958, в Ведомстве учреждений императрицы Марии к 1911 г. насчитывалось 35 женских гимназий [8]. Иначе и не могло быть. Министерство – это государственное учреждение, предназначением которого являлось формирование, развитие и обеспечение функционирования системы образования. Для этого оно обладало соответствующими средствами, материальными ресурсами, профессиональными кадрами. Ведомство учреждения императрицы Марии – уникальная благотворительная организация, созданная и развивавшаяся под покровительством и непосредственным управлением представителей императорской фамилии. Благотворительность со стороны власть имущих так или иначе

осуществлялась во всех странах, но нигде она не получила такого размаха и таких результатов.

Последовательная, целенаправленная деятельность Ведомства учреждений императрицы Марии обеспечила создание в России системы женского среднего образования. Осуществлялась это в сложных условиях, когда общество в большинстве своем относилось к данной инициативе без должной поддержки. Ведомство первым откликнулось на возрастающую потребность в создании женских открытых высших учебных заведений, открыв тем самым путь для широкой деятельности в данном направлении министерства народного просвещения. Высшие женские училища Ведомства императрицы Марии первыми стали именоваться гимназиями. Они, благодаря высокопрофессиональному составу руководителей и педагогов, стали базой для многих организационных и педагогических новаций.

Исторический опыт деятельности женских гимназий в России, без сомнения, является ценным не только в познавательном плане, но и в практическом направлении. Речь, конечно, не идет о возрождении раздельного обучения. Важным представляется опыт организационной и учебно-методической работы, активного сотрудничества учебных заведений с общественностью.

#### ***Библиографический список к главе 8***

1. Асаткин Н.И. Историческое описание жизни Татианинской Орловской, Вятской губернии, женской гимназии / Н.И. Асаткин. – Вятка, 1911. – 45 с.
2. Двадцатипятилетие Василеостровской женской гимназии. 1858–1883. – СПб., 1883. – 40, VIII с.
3. Двадцатипятилетие С.-Петербургских женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии: 19 апр. 1858–1883: (Крат. ист. записка). – СПб., 1883. – 89 с.
4. Емельянова Н.Р. Воспитание в гимназиях России второй половины XIX – начала XX вв. в контексте современной школы / Н.Р. Емельянова // Современный ученый. – 2021. – №4. – С. 52–56. – EDN PDUOMW
5. Женские гимназии и прогимназии министерства народного просвещения: 1858–1905 / Издание Департамента народного просвещения. – СПб., 1905. – 139 с.
6. Зинченко Н.Е. Женское образование в России: исторический очерк / Н.Е. Зинченко. – СПб., 1901. – 46 с.

7. Кузьменко Д.П. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям министерства народного просвещения за 1870–1912 годы / Д.П. Кузьменко. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1912. – 752 с.

8. Лапчинская В.П. Женское образование / В.П. Лапчинская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/039/661.htm](http://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/039/661.htm) (дата обращения: 25.04.2024).

9. Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России / Е.О. Лихачева. – В 4 кн. Кн. 4. (1856–1880). – СПб., 1901. – 647 с.

10. Обзорение учреждений императрицы Марии в 25-летие с 1828 по 1853 г. / Представлено управляющим 4-м отделением Собственной его величества канцелярии. – СПб., 1854. – 135 с.

11. Отчет о состоянии учебно-воспитательного дела Владимирской земской женской гимназии // Владимирский земский сборник. Издание Владимирской губернской земской управы. – 1874. – №9. – С. 147–157.

12. Поздняков А.Н. Женское образование в России: роль Ведомства учреждений императрицы Марии в его становлении и развитии / А.Н. Поздняков // Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии: монография. – Чебоксары, 2023. – С. 211–224.

13. Положение о частных учебных заведениях. – [М.], [1875]. – 26 с.

14. Правила испытания при поступлении учениц в женские гимназии и прогимназии, переводе из класса в класс и окончании курса, а равно и других потребностей учебного дела. Утв. министерством народного просвещения 31 августа 1874 года. – Одесса, 1876. – 40 с.

15. Положение о губернских и уездных земских учреждениях. Правила о порядке приведения в действие Положения о земских учреждениях. – Чернигов, 1864. – 63 с.

16. Пятидесятилетие женской гимназии Ю.П. Бесс. 1843–1893 / сост. М.М. Соколов. – М., 1894. – 82 с.

17. Пятидесятилетие IV отделения Собственной его императорского величества канцелярии: [1828–1878]: Хроника Ведомства учреждений императрицы Марии, состоящих под непосредств. их имп. величеств покровительством / сост. И. Я. Селезнев. – СПб., 1878. – 872 с.

18. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям министерства народного просвещения с последовавшими с 1870 года изменениями и дополнениями / сост. Михаил Родевич. – СПб., 1884. – [2], X, 238, [2]. – 88 с.

19. Стоюнин В.Я. Педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – СПб., 1892. – 650 с.

20. Устав Вяземского дамского общества для изыскания средств к открытию в г. Вязьме полной семиклассной женской гимназии и для содействия преуспеянию гимназии, когда открытие ее осуществится: [Утв. 9 марта 1873 г.]. – М., 1873. – 11 с.

21. Устав женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии. Издание I и Пенсионной экспедиции Собственной его императорского величества канцелярии по учреждениям императрицы Марии – СПб., 1906. – 71 с.

22. Устав Общества вспомоществования нуждающимся ученицам С.-Петербургской мариинской женской гимназии. Утв. министерством внутренних дел 17 мая 1879 г. – СПб., 1881. – 12 с.

23. Устав Калязинской земской женской гимназии имени Г.Г. Солодовникова. – Калязин, 1910. – 10 с.

24. Устав Тульского Общества вспомоществования недостаточным ученицам Тульской женской гимназии. Утв. 19 янв. 1883 г. – Тула, 1884. – 15 с.

25. Щетинина Н.П. Педагогические классы при женских гимназиях как инновационная форма подготовки учителей в России в 60–70-е годы XIX века / Н.П. Щетинина // Педагогические кадры современной России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной юбилею К.Д. Ушинского и Году педагога и наставника. – Киров, 2023. – С. 147–151. EDN SWVNZT

## ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-111498

*Лаврентьев Максим Владимирович*

*Сулимин Александр Николаевич*

### **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

***Аннотация:** в данном исследовании рассматриваются тенденции в нормативно-организационном обеспечении системы дошкольного образования с учетом исторического опыта. Анализ нормативно-правовых актов и статистических документов показывает ключевые проблемы в организации дошкольного образования в России и возможности их решений в рассматриваемой сфере.*

***Ключевые слова:** дошкольное образование, местное самоуправление, государственный образовательный стандарт, локальные нормативные акты, государственно-частное партнерство.*

***Abstract:** this study examines trends in the regulatory and organizational support of the preschool education system, taking into account historical experience. The analysis of normative legal acts and statistical documents shows the key problems in the organization of preschool education in Russia and the possibilities of their solutions in this area.*

***Keywords:** preschool education, local government, state educational standard, local regulations, public-private partnership.*

Дошкольное образование в России имеет давнюю историю развития. Система дошкольного образования гораздо моложе системы общего или высшего образования в России, однако она имеет свои особенности развития, свои законы и этапы становления. Если обращаться к мировому опыту, то первые дошкольные учреждения были открыты Робертом Оуэном в Шотландии и назывались «Школами для самых маленьких». Однако считается, что

родоначальником организованной системы дошкольного образования является немецкий педагог Ф. Фребель. По его инициативе в 1837 году в Бланкенбурге было открыто заведение для содержания маленьких детей, названное им детским садом. Подобные заведения для маленьких детей начинают появляться и в других странах Европы. Вместе с заведениями в сфере дошкольного образования появляются и совершенствуются методики педагогического мастерства. Россия испытала на себе влияние данной волны во второй половине XIX века [1, с. 91].

В последней трети XIX века дошкольное образование получает распространение и в российской педагогике. Появляется новый вид образовательных учреждений для детей до 7 лет на основе европейского опыта. Благодаря усилиям благотворительного «Общества дешевых квартир» в 1866 году в Санкт-Петербурге впервые появляется бесплатный «народный детский сад», который открывается для детей горожан низших сословий. В этом же году открывается и первый частный детский сад для детей из высших слоев общества. По всей стране открываются детские сады, и в результате к началу XX века в России уже было основано множество дошкольных учреждений. Данные учреждения имели дифференцированный характер – для бедных семей были бесплатные детские сады, а платные детские сады функционируют для обеспеченных граждан. В рамках борьбы с бедностью для детей из низших сословий начинают создаваться многочисленные приюты, детские дома, очаги, площадки [1, с. 92].

Начинает развиваться и методика дошкольного воспитания. Так в конце XIX века публикуется первый журнал, в котором регулярно выпускаются статьи, посвященные воспитанию и образованию дошкольников. А. Симонович становится редактором журнала под названием «Детский сад». Это издание быстро набирает популярность, в нем публикуются и работы великого педагога К.Д. Ушинского.

В 1871 году было основано Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей дошкольного возраста. Общество проводит активную деятельность по развитию системы дошкольного воспитания, открываются курсы для подготовки женщин воспитательниц, на регулярной основе



проводятся лекции, посвященные проблемам дошкольного воспитания.

Согласно данным статистики в 1914 году в России действует около 70 детских садов. С 1913 года Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию возглавляет известный российский педагог Е.И. Тихеева, внесший большой вклад в исследование проблем дидактики и методов дошкольного воспитания. Е.И. Тихеева также руководила детским садом, который находился при обществе. Несмотря на революционные перемены, она руководила данным детским садом до 1928 года [11, с. 76].

После Октябрьской революции начинается формирование новой государственной системы дошкольного воспитания. 20 ноября 1918 года принимается «Декларация по дошкольному воспитанию». В данном документе определяются такие принципы дошкольного воспитания как доступность и бесплатность. Создается государственная система дошкольного образования и совершенствуется методика образования и развития детей дошкольного возраста.

В 1918 году на базе университета Московских высших женских курсов создается 2-ой Московский государственный университет благодаря активному участию профессора К.Н. Корнилова. Здесь организуется работа педфакультета с дошкольным отделением [12, с. 91].

Несмотря на большую работу по реформированию дошкольного образования первая государственная программа для работы детских садов выходит несколько позже, только в 1934 году. Типовой устав детского сада вышел в 1938 году, в котором определялись цели, задачи деятельности детских садов, их функции, принципы организации и методики работы с детьми.

С 1937 года при министерствах и государственных учреждениях начинает действовать ведомственные детские сады. Развивается и литература, посвященная дошкольному воспитанию, ежемесячно публикуется журнал «Дошкольное воспитание», где можно узнать новейшие методические принципы, по которым действуют детские сады.

В результате реформ в этой сфере к началу 1940-х гг. была создана эффективная система образования и воспитания дошкольников, а количество воспитанников детских садов достигло 2 миллионов человек [6, с. 91].

События Великой Отечественной войны привели к перестройке системы дошкольного образования и формированию ее новых принципов. С 1950 годов была сделана ставка на семейное воспитание, в рамках которого ребенок проходит социализацию и получает необходимые навыки. С 1959 года в Советском государстве появляется ясли-сад – новый тип дошкольного учреждения. Воспитание ребенка в подобном учреждении могло начинаться с 2 месяцев и продолжаться до 7 лет. Подобная система требовала установления преемственности воспитания детей раннего и дошкольного возраста, поэтому в начале 1960 годов появляется комплексная программа воспитания в детском саду, которая становится важным документом, устанавливающим единые принципы работы советских дошкольных учреждений [12, с. 91]. В 1978 году данная программа становится типовой, над ее созданием трудятся коллективы различных научно-исследовательских центров страны.

В конце 1980 – начале 1990 гг. происходят значительные изменения социально-политической жизни нашей страны, которые приводят к формированию новых принципов дошкольного воспитания. Появляется новая концепция дошкольного образования, которая определяет четыре главных принципа, становящиеся главными критериями эффективности дошкольного образования в новой России. Такими принципами становятся: гуманизация, уважение к правам и свободам человека, воспитание трудолюбия, любовь к семье, природе и Родине. Развитие личности и укрепление психического и физического здоровья ребенка также становились во главу угла современной системы дошкольного образования. При этом в духовной сфере можно наблюдать деидеологизацию дошкольного образования в связи с приоритетом в ней общечеловеческих ценностей [4, с. 57].

В современной России дошкольное образование получает новый импульс развития. Сегодня насчитывается более 40000 детских дошкольных учреждений. Российская система

дошкольного образования состоит из яслей, детских садов, групп кратковременного пребывания, центров дошкольного развития. Однако острой проблемой становится недостаток мест детских садах после демографической ямы 1990 годов.

Итак, тенденции развитие система дошкольного образования говорят о том, что она имеет сложившиеся принципы, традиции, которые были унаследованы от предыдущего исторического периода. В современной России дошкольное образование затрагивает воспитание и развитие ребенка в возрасте до 7 лет. Данная система направлена на интеллектуальное, физическое, личностное развитие детей до 7 лет. В педагогике приняты возрастные границы от 2 месяцев до 7 лет, однако система государственного дошкольного образования обычно предполагает, что дошкольные образовательные учреждения могут посещать дети от 2 до 7 лет.

Таким образом, система дошкольного образования является первой ступенью педагогического процесса, она направлена на развитие, воспитание гармоничной личности, которая адаптирована к следующему этапу обучения.

Согласно федеральному закону от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в России существует следующие уровни общего образования: уровень дошкольного образования; уровень начального образования; уровень основного общего образования; уровень среднего образования [14].

На дошкольную образовательную организацию возложена функция реализации дошкольного образования по программам дошкольного образования, а также подобные организации занимаются присмотром и уходом за детьми.

Дошкольные организации, как правило, функционируют на местном уровне. Муниципальное управление дошкольным образованием предполагает деятельность органов местного самоуправления в отношении дошкольных организаций, реализующих первый уровень образования в соответствии со статьей 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [14]. Подобные учреждения имеют удобный для граждан режим работы – с утра до вечера. Здесь дети имеют возможность

играть, питаться, развиваться и отдыхать. Детские сады в своей деятельности опираются на выбранную программу, которая свою очередь должна соответствовать государственному стандарту. Тем не менее, основные принципы деятельности дошкольных учреждений закладывается государственными органами.

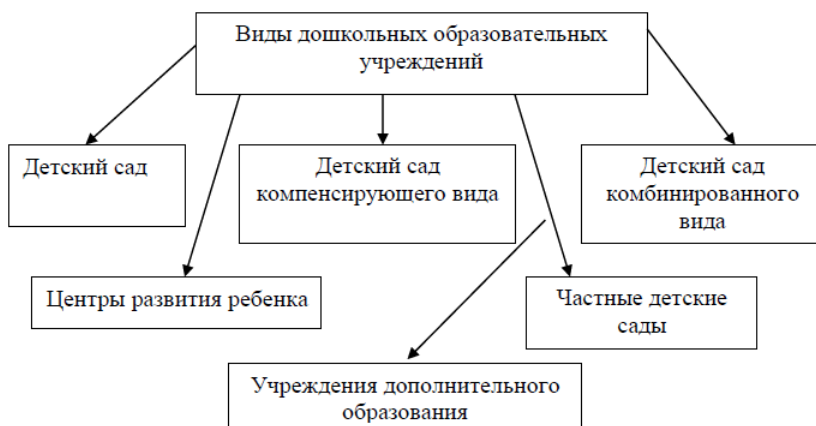


Рис. 1. Классификация детских дошкольных учреждений

В России дошкольные учреждения делится на определенные виды, например, общеразвивающего или компенсирующего, так и на определенные направления развития: интеллектуальное развитие, физическое, художественно-эстетическое.

Например, дошкольные учреждения компенсирующего вида, направлены на развитие и воспитание детей с различными проблемами в физическом и нравственном развитии. Такие проблемы могут касаться как психического, так и речевого развития, зрения, слуха и нарушений опорно-двигательного аппарата [3, с. 54].

В зависимости от категории воспитанников, поступающих в учреждения, могут создаваться соответствующие условия для их воспитания, подбираться персонал со специальным образованием. Таким образом, налаживается и работа педагогических и медицинских кадров, учреждения оборудуются специальной материально-технической базой. Организуется и работа с

родителями, им может оказываться необходимая психологическая и консультативная поддержка.

Учреждения комбинированного типа ориентированы на развитие и воспитание разных категорий дошкольников. Они могут включать в себя общеразвивающие, оздоровительные, компенсирующие группы детей. Детские сады могут посещать как здоровые дети, так и дети с проблемами здоровья.

Актуальным типом дошкольных учреждений являются Центры развития ребенка, которые обычно ориентируются на детей разного возраста. Наиболее распространенными являются центры, которые имеют группы для детей от одного года. В таких учреждениях работа строится в зависимости от возраста ребенка. Их работа направлена на развитие речи, мелкой моторики, приобретение начальных математических навыков, грамоте, физическому развитию и т.д. [2, с. 2].

Нормативно-правовое обеспечение организации дошкольного образования выступает основой его качественного развития. Основным законом государства является важнейшим документом, регулирующим организацию дошкольного образования в России. Согласно статье 43 Конституции Российской Федерации государством и органы местного самоуправления для граждан гарантируется бесплатное и доступное дошкольное образование [5]. Субъектом, реализующим данное право выступать государство, хотя в Российской Конституции отсутствует конкретизация и содержание данного права и детали его правового регулирования.

Наиболее полная правовая регламентация организации системы дошкольного образования содержится в нормах Федерального закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [14]. В этом документе определяются системные и структурные аспекты российского образования на разных уровнях системы управления. В отличие от предыдущего закона закон 2012 года встраивает дошкольное образование в систему общего образования.

Согласно Закону «Об образовании», вопросы дошкольного образования относятся к предмету совместного ведения Российской Федерации и ее субъектов. Также вопросы дошкольного

образования возложены на органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов.

Согласно данным Росстата, наблюдается тенденция численности воспитанников ДООУ, что в большей степени связано с негативными демографическими процессами [9] (табл. 1).

Таблица 1

## Динамика численности воспитанников в РФ

2021 год		2022 год		2023 год	
по всем формам собственности	по частной форме собственности	по всем формам собственности	по частной форме собственности	по всем формам собственности	по частной форме собственности
7243356	109234	6990026	105028	6651041	101418

Параллельно со снижением численности воспитанников происходит уменьшение количества педагогических кадров [9] (табл. 2).

Таблица 2

## Динамика численности педагогических работников в ДООУ

2021 год	2022 год	2023 год
681,500	665,905	652,240

При этом воспитанники в возрасте до трех лет занимают около 20% от численности всех дошкольников России. Примечательно, что численность детей до 3 лет, посещающих частные образовательные учреждения, существенно снизилась в 2023 году [9].

В системе дошкольного образования наблюдается нехватка групп для детей до 3 лет. По мнению ряда ученых, подобная тенденция носит всеобщий характер, так как она появилась в связи с введением Федерального Закона «Об образовании в РФ» №273. Согласно данному закону, принятому в 2012 году понятие «дошкольное образование для детей от 2 месяцев до 3 лет» было заменено термином «дошкольное развитие», поэтому для Учредителя организация ясельных групп дошкольных учреждений не обязательна. Дефицит же мест для детей ясельного

возраста связан с тем, что «майские указы Президента от 2012 года были направлены на увеличение охвата дошкольным образованием детей в возрасте от 3 до 7 лет. Однако во многом данный рост обеспечивался за счет перепрофилирования ясельных групп, что привело к проблемам доступности мест в ДОО для детей до 3 лет» [13, с. 43].

По Закону «Об образовании», дети в возрасте от 3 до 7 лет имеют право на обучение в дошкольных учреждениях. Однако возникает вопрос о том, что делать с детьми более раннего возраста, так как ясли для детей до трех лет практически перестали функционировать. При этом существует потребность в яслях для детей от 1,5 до 3 лет

Проанализировав отчетные документы муниципальных дошкольных учреждений, можно увидеть проблему развития системы дошкольного образования и ее управления в аспекте низкого кадрового потенциала дошкольных учреждений [8]. В российских регионах качество подготовки, уровень профессионализма и социальный статус воспитателей оставляют желать лучшего. Из-за отсутствия молодых выпускников или их нежелания работать в муниципальных детских садах, значительная часть сотрудников находится в возрасте, и не желает или не может адаптировать свои методы преподавания к требованиям современного образовательного пространства.

Также в современной системе дошкольного образования отсутствует эффективная система оценки качества работы сотрудников дошкольных образовательных организаций. Несмотря на попытки установить общие критерии качества работы воспитателей, данная система не функционирует должным образом.

Теперь рассмотрим основные механизмы реализации образовательной политики в сфере развития дошкольного образования (рис. 1).

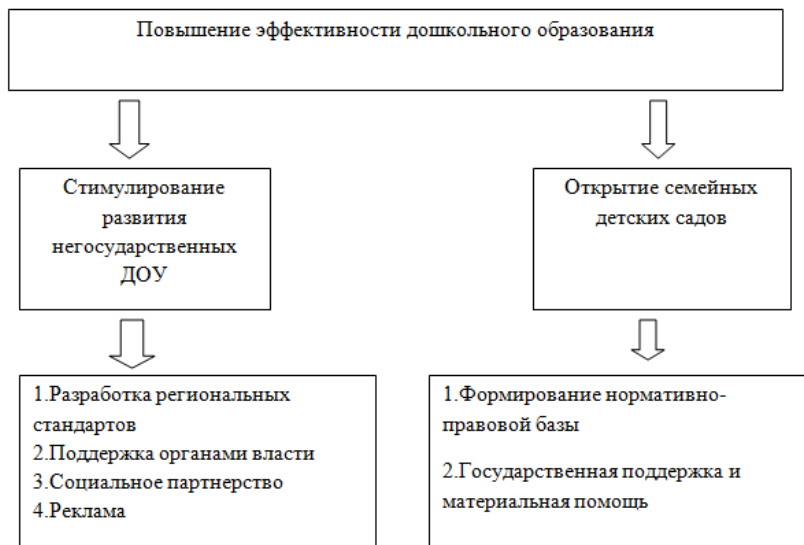


Рис. 2. Механизмы повышения эффективности дошкольного образования

Федеральные и региональные дорожные карты выступают наиболее эффективным механизмом по совершенствованию системы дошкольного образования. Программный подход позволяет регионам аккумулировать государственные субсидии на реализацию мер по модернизации звена дошкольного образования, повысить оплату труда педагогам и их квалификацию, а также поддержать негосударственный сектор.

Государственно-частное партнерство (ГЧП) является одним из перспективных направлений поддержки развития дошкольных образовательных организаций. Государственная поддержка частных дошкольных образовательных учреждений заключается в субсидировании образовательных услуг, строительстве, ремонте зданий, установлении льготных арендных плат за пользование помещениями или передача помещений в безвозмездное пользование.

Одним из механизмов поддержки негосударственного сектора дошкольного образования выступает использование материнского капитала. С 1 января 2018 года средства материнского



капитала можно направлять на оплату пребывания детей, как в государственных, так и в частных учреждениях дошкольного образования. Однако частным детским садам необходимо получить государственную лицензию, что тормозит развитие данного сектора услуг. Так как количество частных детских садов недостаточно, стоит поднять вопрос облегчения санитарно-эпидемиологических требований и других норм для получения лицензии.

Актуальным направлением в решении проблемы низкой доступности образовательных организаций для детей в возрасте до 3 лет может стать развитие семейных типов детских садов.

Образование детей в семейных дошкольных группах может иметь общеразвивающий характер или осуществляться обычный присмотр и уход за детьми без реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

В Российской Федерации в более чем 21 субъекте функционирует более 2000 семейных дошкольных групп, как структурных подразделений муниципальных и государственных дошкольных образовательных организаций. Группы, которые, осуществляют присмотр и уход за детьми, охватывают более 8000 воспитанников [10].

Индивидуальные предприниматели могут осуществлять деятельность, как по реализации основной образовательной программы дошкольного образования с соблюдением всех последующих требований к отчетности, налогообложению и т. п., а также могут регистрироваться исключительно для осуществления присмотра и ухода. В этом случае подобные требования к ним предъявляться не будут.

На региональном уровне и на уровне местного самоуправления может осуществляться поддержка индивидуальных предпринимателей, которые создали семейные дошкольные группы, вводиться дополнительные меры поддержки, как для семей, имеющих детей, так и для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования.

В ряде российских регионов, где половина населения проживает в небольших населенных пунктах важным направлением

должно стать развитие семейных детских садов и развивающих центров в сельской местности, где существует острая проблема нехватки дошкольных организаций. Как показывают международные исследования, система ГЧП может эффективно себя проявить в развитии дошкольного образования в сельской местности и труднодоступных районах. В отличие от стран Европы и США Россия не обладает необходимой жилплощадью в городской местности, поэтому это направление актуально для сельской местности, где площадь дома, которую можно приспособить под место для занятий детской группы.

Для успешной интеграции частных детских садов в образовательное пространство необходимо учитывать следующие факторы:

- должны быть созданы комфортные условия для осуществления частной инвестиционной деятельности в создании коммерческих детских дошкольных образовательных организаций и групп;

- негосударственным организациям должна оказываться имущественная, финансовая, налоговая помощь со стороны государства;

- частным детским садам необходимо оказывать поддержку в кадровой, методической, юридической, информационной деятельности;

- ввиду невысокой доступности платных услуг у большей части населения, необходимо оказывать помощь семьям для стимулирования спроса на услуги, предоставляемые коммерческими дошкольными организациями.

Финансовая поддержка может оказываться в возмещении части оплаты за посещение детьми частных дошкольных организаций, льготная поддержка по оплате услуг ЖКХ. Также могут предоставляться: помощь в аренде помещений, налоговые льготы на начальном этапе создания частных детских садов, содействие в повышении квалификации педагогических работников.

Теперь необходимо обозначить механизмы, связанные с решениями проблем качества педагогических кадров, совершенствования их профессионализма, повышения их социального статуса и престижа.

Для решения данной проблемы необходимо активное взаимодействие органов государственной власти и местного самоуправления в разработке и принятие, целевых программ для поддержки педагогических кадров, в том числе, в сельской местности. Необходимо оказывать информационную поддержку широко осящая в средствах массовой информации, проводимые конкурсы, конференции и другие мероприятия для совершенствования педагогического мастерства.

Как правило, в региональной системе образования выше ценится труд работников средней школы, а воспитатели дошкольных организаций остаются без заслуженной оценки, поэтому необходимо разработать региональные награды и звания для стимулирования эффективной деятельности педагогов дошкольного образования.

Считаем, что успешная работа детских садов в условиях лично-ориентированной методики образования может осуществляться, если она опирается на лучшие традиционные и современные методики. Традиции и инновации в образовательном процессе должны органично взаимодополнять друг друга и быть адаптированными для разных возрастов дошкольников. Одной из таких инновационных программ является программа «От рождения до школы», в которой представлены основные компоненты оптимальной организации воспитательно-образовательного процесса [7]. Данная программа должна быть введена в образовательное пространство дошкольных образовательных учреждений и отражать единые методические требования к образовательному процессу. Успешность ее реализации может служить критерием оценки качества воспитания дошкольников.

Таким образом, наше исследование показало, что основой публичного управления дошкольным образованием в России выступает Основной закон – Конституция РФ. Федеральный закон «Об образовании» является ключевым нормативно-правовым актом, регламентирующим реализацию права граждан на получение доступного и бесплатного дошкольного образования. Данный закон предоставляет государственные гарантии гражданам на получение качественного образования и создает

правовые условия для создания эффективной и современной системы дошкольного образования.

Проведенный анализ статистических данных показал, что в системе дошкольного образования наблюдаются негативные явления. Снижается численность воспитанников и педагогов в контекст демографических тенденций в современном российском обществе. Также в детских садах наблюдается тревожная ситуация – количество работающих педагогов-пенсионеров растет – это каждый третий сотрудник, а молодые специалисты, в возрасте до 30 лет, не спешат приходить на смену опытным кадрам.

Государственная политика в сфере дошкольного образования требует внедрения эффективных инструментов регулирования. Одним из таких инструментов выступает государственно-частное партнерство. Однако возлагать ответственность только на коммерческий сектор неправильно. Необходимо понимать, что взаимосвязь системы дошкольного образования с демографической политикой имеет прямые и обратные связи. Например, развитие системы ДООУ способно оказать положительный эффект на демографическую ситуацию, так как доступность детских садов повысит стимулы у граждан иметь как можно больше детей и параллельно осуществлять свою трудовую деятельность.

#### ***Библиографический список к главе 9***

1. Антонова И.Н. История педагогики / И.Н. Антонова. – М.: Высшая школа, 2022. – 356 с.
2. Бодренко Г.В. Управление дошкольной образовательной организацией в современных условиях как фактор эффективности образования и воспитания / Г.В. Бодренко // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – №2. – С. 1–3. EDN YRZBRL
3. Вифлиемский А.В. Организация образования / А.В. Вифлиемский, О.В. Чиркина. – М.: Педагогический поиск, 2016. – 237 с.
4. Ильясова Н.П. История педагогики / Н.П. Ильясова. – М.: Вузковский учебник, 2022. – 257 с.
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – №9. – Ст. 851.
6. Мчедлидзе Н.Б. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия / Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1988. – 446 с.

7. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.

8. Отчет о результатах самообследования Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Астрахани «Детский сад №3 «Веснушка» за 2023 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vesnushka3.astr.prosadiki.ru> (дата обращения: 05.05.2024).

9. Официальная статистика. Образование // Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 05.05.2024).

10. Письмо Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2017 г. №08-364 «Об организации работы семейных дошкольных групп» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71532096/> (дата обращения: 05.05.2024).

11. Поздняков А.Н. История педагогики и образования за рубежом и в России / А.Н. Поздняков. – Саратов: Наука, 2009 – 143 с. EDN VWJCOB

12. Сурова М.В. Дошкольное образование в Российской империи и СССР / М.В. Сурова // Мир образования – образование в мире. – 2013 – №1 (49). – С. 7–13. EDN QIUWQR

13. Третьякова Е.А. Проблемы дошкольного образования в регионах Южного федерального округа / Е.А. Третьякова // Теория и практика образования. – 2018. – №3. – С. 32–46.

14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – №53 (ч. I). – Ст. 7598.

## ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-111196

*Король Наталья Валерьевна*

### ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ СВИДЕТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ

**Аннотация:** в главе рассмотрено понятие ролей в буллинге, на основании анализа литературных источников выделены основные роли: агрессор; жертва; свидетель, подкрепляющий поведение буллера; помощник буллера; пассивный наблюдатель; защитник жертвы. Автором описаны психологические детерминанты выбора модели поведения (роли) в ситуации школьной травли.

**Ключевые слова:** буллинг, агрессор, жертва, свидетель, подкрепляющий поведение буллера, помощник буллера, пассивный наблюдатель, защитник жертвы.

**Abstract:** the chapter examines the concept of roles in bullying, based on the analysis of literary sources, the main roles are identified: an aggressor; a victim; a witness, who reinforces the bully's behavior; a bully's assistant; a passive observer; a defender of the victim. The author describes the psychological determinants of the choice of behavior model (role) in a situation of school bullying.

**Keywords:** bullying, a victim, an aggressor, a witness, reinforcing the bully's behavior, a bully's assistant, a passive observer, a defender of the victim.

Школьная травля определяется как повторяющиеся акты агрессии, направленные на учащихся, которые находятся в неблагоприятном положении или более слабые по сравнению с буллером или буллерами [19]. Буллинг принимает разные формы и часто подразделяется на четыре типа: физический буллинг, вербальный буллинг, социальная изоляция и вымогательство [38]. Под физическим буллингом подразумевается явная физическая агрессия, такая как пощечины, толчки, пинки и плевки. Вербальный буллинг относится к явной вербальной

агрессии, включает в себя обзывания, поддразнивания, оскорбления и угрозы. Социальная изоляция означает нанесение ущерба отношениям жертвы со сверстниками или ее социальному положению; тактика может включать распространение слухов, игнорирование присутствия жертвы, угрозы другим школьникам, чтобы те не общались с жертвой. Вымогательство – это требование денег или имущества. Кроме того, выделяется кибербуллинг как особая форма школьной травли.

Травля – это социальный процесс, и в большинстве случаев буллинга в качестве свидетелей выступают другие школьники, не являющиеся непосредственно агрессорами или жертвами [14]. Одной из причин ограниченной эффективности традиционных мер профилактики буллинга может быть то, что большая часть подобных программ направлены на самих агрессоров (чтобы заставить их прекратить травлю) и/или на жертв (чтобы те научились защищать себя) [29], при этом исследования указывают на то, что эти меры в большинстве случаев не приводят к долгосрочным изменениям в поведении [31]. Важным фактором, влияющим на поведение агрессоров, является вмешательство свидетелей. Термин свидетель включает всех, кто является наблюдателем ситуации буллинга или знает о ней. Tsang S.K. и коллеги утверждают, что в большинстве случаев вмешательство свидетеля быстро и эффективно останавливает ситуацию травли [40]. Однако также известно, что вмешательство свидетеля в ситуацию травли происходит только в 25% всех случаев буллинга [23]. Свидетели – самая большая по численности группа, вовлеченная в ситуацию травли, и на её поведение легче повлиять, чем на поведение агрессоров [34]. Кроме того, даже несмотря на то, что свидетели не всегда осознают это, они все равно влияют на ситуацию, так как даже простое игнорирование ситуации посылает сигнал как обидчику, так и жертве [24]. Проще говоря, само существование свидетелей действительно влияет на ситуацию школьной травли. По этой причине кажется многообещающим сосредоточить меры по борьбе с буллингом именно на свидетелях, а не на буллерах, и попытаться побудить их вмешаться в борьбу с травлей.

В исследовании Friséen бывших жертв школьной травли спрашивали, что в их случае помогло прекратить буллинг. Очень немногие из них сообщили, что издевательства прекратились благодаря поддержке со стороны сверстников [16]. В то же время исследования показали, что буллинг чаще встречается в школьной среде, где свидетели демонстрируют поведение, которое усиливает травлю, и реже, когда свидетели более склонны защищать жертв [21]. Тем не менее, результаты исследований, выполненных с помощью метода наблюдения в естественной среде, показывают, что свидетели довольно редко поддерживают жертв [14; 25].

Согласно ролевому подходу к буллингу [33], учащиеся, наблюдающие за школьной травлей, могут выступать в различных ролях: помощники, которые присоединяются к буллерам и начинают издеваться над жертвой; свидетели, подкрепляющие поведение буллера, которые поддерживают агрессоров, подбадривая и смеясь; пассивные наблюдатели, которые остаются в стороне и не вовлеченными в травлю; и защитники, которые пытаются помочь или поддержать жертву. В последних исследованиях помощники и свидетели, подкрепляющие поведение буллера, объединяются в одну группу и измеряются совместно, как «свидетели, выступающие на стороне буллера» [9].

Одним из очень важных и малоисследованных вопросов является вопрос о детерминантах выбора свидетелем той или иной роли в ситуации травли. На сегодняшний день мало что известно о том, почему школьники выбирают разные модели поведения, будучи свидетелем буллинга, и о том, какие факторы на это влияют.

Исследования поведения свидетелей при школьной травле показали, что поведение защитников в той или иной степени связано с эмпатией, отношением к жертве, чувством социальной справедливости, низким уровнем отчуждения моральной ответственности, высоким чувством ответственности, высоким социальным статусом, а также самоэффективностью [9; 12; 27].

В целом исследования показывают, что мальчики чаще выбирают роли помощников агрессора и свидетелей, подкрепляющие поведение буллера, чем девочки, а девочки чаще выступают в роли защитников [27].



Исследование ролей участников травли и черт личности «большой пятёрки» [38] выявило, что пассивные наблюдатели обычно набирают более низкие баллы по экстраверсии, чем представители других групп, а защитники набирают более высокие баллы по экстраверсии и доброжелательности, чем другие школьники.

Некоторые исследования показывают, что большинство детей на самом деле имеют негативное отношение к травле, считают это неправильным и имеют намерение поддержать жертв [24], но лишь немногие действительно становятся защитниками [32].

Почему защитники активно поддерживают жертву в ситуации травли, в то время как другие решают игнорировать ситуацию? Andreou E, Vlachou A, Didaskalou E [3] выделяют три причины: 1) наблюдатели не знают, что делать, чтобы помочь жертвам; 2) наблюдатели боятся последствий, которые наступят в случае поддержки жертвы; 3) свидетели боятся усугубить ситуацию своим неподходящим поведением.

Две из этих возможных причин связаны с концепцией самооффективности, которая была впервые введена Бандурой и определяется как «вера в свои способности успешно организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения заданных целей и желаемых результатов» [6]. Важность самооффективности в процессе прекращения травли была подчеркнута рядом исследователей, ведь «если люди не верят, что могут добиться желаемых результатов своими действиями, у них мало стимулов действовать» [40].

Помощь сверстнику, попавшему в беду, например, в ситуацию буллинга, является довольно рискованным проектом [16]. Без твердой веры человека в свою способность успешно вмешаться, такое поведение будет затруднено. Недавнее исследование буллинга показало, что самооффективность защитника положительно связана с его поведением [4]. В частности, исследования различий в самооффективности между защитниками и пассивными наблюдателями обнаружили, что последние получают значительно более низкую оценку по шкале самооффективности, чем первые. Это говорит о том, что

самоэффективность может быть важным фактором, отличающим не вмешивающихся учеников от защитников [18].

Школьники с высоким уровнем самоэффективности, скорее всего, попытаются помочь жертвам в ситуациях буллинга, тогда как школьники с низким уровнем самоэффективности более неохотно вмешиваются и помогают, независимо от уровня их эмпатии [36].

Кроме самоэффективности важным фактором, влияющим на поведение в буллинге, является позитивная идентичность.

Идентичность – это совокупность личностных характеристик и социальных стилей, посредством которых человек определяет себя и признается другими. Развитие ясной и позитивной самоидентичности опирается на повышение самооценки и четкое самоопределение [41].

Доказано, что высокая положительная самооценка свидетеля буллинга тесно коррелирует с просоциальным (помогающим) поведением в данной ситуации. В то время как некоторые исследования показывают, что учащиеся с низкой самооценкой могут пытаться получить социальный статус в школе, участвуя в травле других [40].

Самооценка является важной составляющей личности и включает в себя уважение к себе, принятие себя, чувство собственного достоинства и уверенности в себе [33]. Самооценка рассматривается как важный фактор в ситуации буллинга, но результаты исследований в этой области неоднородны.

Как правило, низкая самооценка связана с высоким уровнем агрессии. Поскольку травля, безусловно, является формой агрессии, неудивительно, что исследователи предполагают, что у буллеров будет низкая самооценка. Учащиеся с низкой самооценкой могут пытаться получить социальный статус в школе участвуя в травле других. Исследование O'Moog M. и Kirkham C. поддерживает эту гипотезу [28]. Однако другие исследования [33; 37] не обнаружили каких-либо существенных различий в самооценке между буллерами и свидетелями. Slee P.T. и Rigby K. объясняют свои результаты тем, что агрессоры изначально имеют более низкий уровень самоуважения, но травля других

повышает их самооценку, поэтому никаких различий не обнаруживается [37].

Возможно, помощники буллера и свидетели, подкрепляющего поведение буллера, также повышают собственную самооценку в процессе травли. Salmivalli С. предполагает, что здоровая самооценка должна быть необходимым условием для того, чтобы человек вступился за жертву буллинга, поэтому защитники должны иметь высокий уровень самооценки [33].

Salmivalli С. С коллегами [34] установили, что наиболее высокий социальный статус имеют защитники жертвы, что позволяет предположить, что «социальное одобрение ребенка (позитивный статус) связано с соблюдением правил, дружелюбием и просоциальным взаимодействием». Высокий социальный статус защитников может быть достигнут за счет того, что другие люди высоко оценивают их мужественное поведение, направленное на защиту жертв. Поэтому для такого поведения необходима подлинная высокая самооценка, которая положительно коррелирует с просоциальными тенденциями, поскольку защита жертв подвергает свидетелей риску самих стать жертвами [41].

Третьим важным фактором, влияющим на выбор роли в процессе буллинга, является эмпатия. Буллеры обладают меньшим эмпатическим потенциалом, чем защитники. Almeida А. С коллегам описывают эмпатию как двумерную конструкцию, которая состоит из аффективной эмпатии и когнитивной эмпатии. Они предполагают, что агрессоры способны к когнитивной эмпатии, но значительно ниже по уровню аффективной эмпатии. Это значит, что они способны представить, что чувствуют другие люди, но не способны поделить чувствами или посочувствовать пострадавшим [2].

Gini G. обнаружил отрицательную корреляцию между эмпатией и буллингом и положительную корреляцию между вмешательством свидетеля и эмпатией [18].

Школьный буллинг вызывает состояние стресса не только у жертв, но и у свидетелей. Еще одним фактором выбора модели поведения в ситуациях травли может быть копинг-стратегия, которая используется школьником в ситуации буллинга. Копинг-стратегии связаны с тем, как человек обычно справляется со

стрессом. Исследования показали, что стресс влияет на психологическое благополучие, и что преодоление стресса играет важную роль в том, как люди воспринимают стрессовую ситуацию и реагируют на нее [19]. Чтобы справиться с ситуацией, можно использовать как когнитивные, так и поведенческие стратегии. Два наиболее распространенных стиля совладания – это проблемно-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на эмоции. Проблемно-ориентированный копинг включает в себя когнитивные и поведенческие стратегии, направленные на решение самой проблемы или разрешение ситуации, вызывающей стресс. С другой стороны, эмоционально-ориентированный копинг включает в себя стратегии, которые справляются с эмоциями, которые вызывает ситуация, не решая проблему.

Carlo G. С соавторами указывают, что копинг-стратегии в значительной степени связаны с просоциальным и агрессивным поведением. По мнению этих авторов, проблемно-ориентированный копинг положительно коррелирует с просоциальным поведением, тогда как эмоционально-ориентированный копинг положительно коррелирует с агрессивным поведением [11].

Кроме того, западные исследователи выделяют такую детерминанту поведения свидетелей в ситуации буллинга как самоопределение. Самоопределение определяется Каталано и др. как способность думать самостоятельно и предпринимать действия, соответствующие этой мысли [13]. Это относится к компетентности в самостоятельном мышлении и автономии в принятии решений. Самоопределяющиеся люди способны делать выбор в соответствии со своим собственным мышлением и с меньшей вероятностью подчиняются внешнему давлению. Групповые нормы и школьная культура часто создают давление на выбор модели поведения. Позиция свидетелей в случае школьного буллинга во многом является результатом давления со стороны других школьников и желания быть принятыми сверстниками [40].

Школьники с большей вероятностью присоединятся к буллингу, если их социальное окружение делает тоже самое. Помимо групповых норм, школьная культура также способствует социальному давлению на свидетелей. В среде, где выступление против несправедливости явно принимается и ценится, риск

социального неприятия для активных наблюдателей снижается, тогда как в среде, где буллеры обладают властью, где именно они определяют принятие или отвержение ребенка в группе, риски защиты жертвы выше [41].

Если у учащихся хорошо развита способность к самоопределению, они с меньшей вероятностью поддадутся негативному давлению со стороны сверстников и школьной культуры и с большей вероятностью смогут принять положительную сторону, когда станут свидетелями травли [13].

Кроме того, в контексте выбора модели поведения в буллинге, ученые рассматривают такой феномен как моральная чувствительность.

Согласно четырехкомпонентной модели морального функционирования [8], при нормальном моральном функционировании происходят четыре психологических процесса: моральная чувствительность, моральное суждение, моральная мотивация и моральный характер. Моральная чувствительность определяется Джорданом как способность распознавать моральные проблемы в сложных ситуациях [41]. Она включает в себя такие аспекты, как интерпретация реакций и чувств других, способность к сочувствию и принятию ролей, понимание того, как действия могут повлиять на благополучие свое и других, а также умение делать выводы из поведения других и адекватно реагировать на их реакции.

Базовая моральная чувствительность – готовность человека в морально простых ситуациях признавать моральные проступки и их вредные последствия по отношению к другим, чувствительность, связанная с появлением таких моральных эмоций, как сочувствие, стыд или вина. В отличие от морально сложной ситуации, в которой моральная двусмысленность создается из-за наличия моральных дилемм (т. е. конфликтов между различными моральными нормами), морально простая ситуация, – это ситуация, в которой моральное преступление однозначно из-за причиненного вреда лицу, находящемуся в более слабом или социально неблагоприятном положении по отношению к агрессору или агрессорам. Запугивание, травля и дискриминация – все это прототипы морально простой ситуации: легко признать

моральную неправоту одной из сторон. В то время как большинство детей и подростков воспринимают школьную травлю как нечто неправильное, ссылаясь на его вредные последствия, есть и те, кто не выражает этого восприятия [39], что указывает на индивидуальные различия в базовой моральной чувствительности. В соответствии с этим Каравита, Мираголи и Ди Блазио обнаружили, что буллеры и помощники буллеров в меньшей степени обладают базовой моральной чувствительностью [40].

Последним феноменом, который связывают с поведением свидетелей в ситуации буллинга, является отчуждение моральной ответственности. Согласно А. Бандуре отчуждение моральной ответственности представляет собой набор социально-когнитивных процессов, посредством которых люди могут отказаться от гуманных действий и вместо этого совершать бесчеловечные и причиняющие вред действия в отношении других людей [5; 7].

Бандура обнаружил, что механизм отчуждения моральной ответственности не только облегчает людям участие в аморальной деятельности, но также может помочь им воздержаться от помощи или защиты нуждающегося человека. Люди действуют так, чтобы обрести чувство удовлетворения и поддержать самооценку, чтобы предотвратить или свести к минимуму самоосуждение. Они склонны избегать поведения, которое противоречит их моральным стандартам или вызывает когнитивный диссонанс [7]. Однако, когда люди обнаруживают, что их действия противоречат их моральным принципам, они могут активировать механизмы «отстранения», чтобы избежать дискомфорта, вызванного негативными самосанкциями. Эти механизмы служат для когнитивного дистанцирования человека от аморального поведения и помогают ему избежать негативных чувств, таких как вина и стыд.

В частности, Бандура предложил восемь механизмов отчуждения моральной ответственности, сгруппированных в четыре широких процесса.

Первый, когнитивная реструктуризация, относится к переосмыслению самого поведения, чтобы оно не рассматривалось как аморальное в результате (а) использования достойных или

моральных целей для оправдания аморальных средств (моральное оправдание), (б) использование специальным образом подобранных выражений, чтобы негативное или причиняющее вред действие звучало менее негативным или более уважаемым (эвфемистический ярлык), или (в) придание аморальному действию статус «менее плохого» путем сравнения его с худшим или ещё более негативным действием (выгодное сравнение).

Минимизация своей роли является вторым основным процессом и относится к отстранению или сокрытию себя от личной ответственности за акт причинения вреда (смещение или диффузия ответственности).

Третий набор механизмов морального отстранения действует путем игнорирования или искажения последствий (минимизация, игнорирование или неправильное толкование негативных или вредных последствий от осуществленных действий).

Наконец, посредством дегуманизации (dehumanization), пострадавший мысленно или вербально приравнивается к представителю более низкой ступени эволюции, животному или даже насекомому, лишённому эмоций и собственных смыслов, возможности переживать боль и т. п.; нанеся урон, актер едва ли не совершает благое дело или думает, что жертва заслуживает вреда или страданий, причиненных ей (обвинение жертвы, атрибуция вины). При атрибуции вины (attribution of blame), совершающий жестокий поступок человек описывает себя как «жертву» настоящей жертвы, указывая на «провокацию». Например: «Она сама попросила об этом», «Он меня сам заставил так поступить» [1].

Отчуждение моральной ответственности положительно связано с агрессией [5; 7], включая агрессивное поведение [18; 25], и негативно связано с просоциальным поведением [7]. Джини обнаружил, что студенты, которых одноклассники указывали в качестве буллеров или помощников буллеров, демонстрировали более высокий уровень отчуждения моральной ответственности, чем защитники [8].

Позитивную связь между отчуждением моральной ответственности и поведением, способствующим школьной травле (т. е. действиями в качестве помощников буллеров или свидетелей,

подкрепляющих поведение буллера в ситуации травли), также обнаружили Pozzoli T. и Gini G [31]. Согласно исследованию Almeida A [2], студенты с высоким уровнем отчуждения моральной ответственности имели более негативное отношение к роли защитника.

Однако между защитниками и пассивными наблюдателями не обнаруживается различий в отчуждении моральной ответственности, обе модели поведения свидетеля обычно связаны со сравнительно низким уровнем отчуждения моральной ответственности [18]. Оберманн [25] обнаружил, однако, что равнодушные пассивные наблюдатели демонстрируют более высокий уровень отчуждения моральной ответственности по сравнению с пассивными наблюдателями, которые чувствуют себя виноватыми (т. е. теми, кто остается пассивным, но думает, что они должны помочь жертве) и защитниками.

Таким образом, мы рассмотрели влияние следующих факторов на поведения свидетелей в ситуации буллинга – самооффективность, позитивная идентичность, эмпатия, копинг-стратегии, самоопределение, моральная чувствительность и уровень отчуждения моральной ответственности. Развитие самооффективности, эмпатии, моральной чувствительности, независимого мышления, позитивной идентичности поможет школьникам отказать от роли пассивного наблюдателя и принять на себя роль защитника в ситуации травли.

Поэтому необходимо разработка соответствующих тренингов и обучающих программ, которые бы позволили улучшить атмосферу в школе и создать безопасную среду для учащихся.

#### ***Библиографический список к главе 10***

1. Ледовая Я.А. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения / Я.А. Ледовая, Р.В. Тихонов, О.Н. Боголюбова [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2016. – №4. – С. 23–39. DOI 10.21638/11701/spbu16.2016.402. EDN YFMSBJ
2. Almeida A., Correia I., Marinho S. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying // Journal of School Violence. – 2010. Vol. 9. P. 23–36.



3. Andreou E., Vlachou A., Didaskalou E. The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: implications for intervention policy-practices // *School Psychology International*. 2005. Vol. 26 (5). P. 545–562. DOI 10.1177/0143034305060789. EDN JPWFKN

4. Barchia K., Bussey K. Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors // *International Journal of Behavioral Development*. 2011. Vol. 35. №4. P. 289–297.

5. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V. Pastorelli C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71. P. 364–374. EDN HITIDT

6. Bandura A., Caprara G.V., Barbaranelli C., Pastorelli C. Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80. P. 125–135. EDN GXUCNP

7. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities // *Personality and Social Psychology Review*. 1999. Vol. 3. P. 193–209. DOI 10.1207/s15327957pspr0303\_3. EDN JPBMLP

8. Bebeau M.J., Rest J.R., Narvaez D. Beyond the promise: A perspective on research in moral education // *Educational Researcher*. 1999. Vol. 28. P. 18–26. DOI 10.3102/0013189X028004018. EDN JRPAXX

9. Bellmore A., Ma T-L., You J., Hughes M. A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35. P. 1265–1276.

10. Camodeca M., Coppola G. Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship // *Social Development*. 2019. Vol. 28 (1). P. 3–21.

11. Carlo G., Mestre M.V., McGinley M.M., Samper P., Tur A., Sandman D. The interplay of emotional instability, empathy and coping on prosocial and aggressive behaviors // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 53. P. 675–680.

12. Cappadocia M.C., Pepler D., Cummings J.G., Craig W. Individual motivations and characteristics with bystander intervention during bullying episodes among children and youth // *Canadian Journal of School Psychology*. 2012. Vol. 27. P. 201–216.

13. Catalano R.F., Berglund M.L., Ryan J., Lonczak H.S., Hawkwis J.D. Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs // *Prevention & Treatment*. 2002. Vol. 5.

14. Craig W.M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children // *Personality and Individual Differences*. 1998. Vol. 24 (1). P. 123–130.

15. Craig W.M., Pepler D., Atlas R. Observations of bullying in the playground and in the classroom // *School Psychology International*. 2000. Vol. 21. P. 22–36. DOI 10.1177/0143034300211002. EDN JPWCNS

16. Dovidio J.F., Piliavin J.A., Schroeder D.A., Penner L.A. The social psychology of prosocial behavior. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
17. Frisén A. Holmqvist K. Adolescents' own suggestions for bullying interventions at age 13 and 16 // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2010. Vol. 51. P. 123–131.
18. Gini G., Albiero P., Benelli B., Alto G. Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying // *Journal of Adolescence*. 2008. Vol. 31. P. 93–105.
19. Grennan S. Woodhams J. The impact of bullying and coping strategies on the psychological distress of young offenders // *Psychology, Crime & Law*. 2007. Vol. 13 (5). P. 487–504.
20. Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. – New York, NY: Routledge, 2010.
21. Jordan J. Taking the first step toward a moral action: A review of moral sensitivity measurement across domains // *The Journal of Genetic Psychology*. 2007. Vol. 168. P. 323–359.
22. Kärnä A., Voeten M., Poskiparta E., Salmivalli C. Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2010. Vol. 56 (3). P. 261–282.
23. Nickerson A.B., Mele D., Princiotta D. Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions // *Journal of School Psychology*. 2008. Vol. 46 (6). P. 687–703.
24. Obermann M. Moral disengagement among bystanders to school bullying // *Journal of School Violence*. 2011. Vol. 10. P. 239–257.
25. Obermann M.L. Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying // *Aggressive Behavior*. 2011. Vol. 37. P. 133–144.
26. O'Connell P., Pepler D., Craig W. Peer involvement in bullying; insights and challenges for intervention // *Journal of Adolescence*. 1999. Vol. 22 (4). P. 437–452. EDN GRGPF
27. Oh I., Hazler R.J. Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying // *School Psychology International*. 2009. Vol. 30. P. 291–310.
28. O'Moor M. Kirkham C. Self-esteem and its relationship to bullying behavior // *Aggressive Behavior*. 2001. Vol. 27. P. 269–283.
29. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Cambridge, 1993. – 140 pp.
30. Porter J.R., Smith-Adcock S. Children who help victims of bullying: Implications for practice // *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2011. Vol. 33. P. 196–205. DOI 10.1007/s10447-011-9121-9. EDN SVPIDZ

31. Pozzoli T., Gini G., Vieno A. Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children // *Aggressive Behavior*. (2012a). Vol. 38. P. 378–388.

32. Salmivalli C., Kaukiainen A., Voeten M. Anti-bullying intervention: Implementation and outcome // *British Journal of Educational Psychology*. 2005. Vol. 75. P. 465–487.

33. Salmivalli C., Kaukiainen A., Kaistaniemi L., Lagerspetz K. Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1999. Vol. 25 (10). P. 1268–1278.

34. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group // *Aggressive behavior*. 1996. Vol. 22 (1). P. 1–15.

35. Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E. Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2011. Vol. 40 (5). P. 668–676.

36. Schwarzer R., Dunkel-Schetter C., Weiner B., Woo G. Expectancies as mediators between recipient characteristics and social support intentions. In: Schwarzer R, editor. *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington: Hemisphere Publishing, 1992. – P. 65–90.

37. Slee P.T., Rigby K. The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys // *Personality and Individual Differences*. 1993. Vol. 14 (2). P. 371–373.

38. Tani F., Greenman P., Schneider B., Fregoso M. Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents // *School Psychology International*. 2013. Vol. 24 (2). P. 131–146.

39. Thornberg R. Schoolchildren's social representations on bullying causes // *Psychology in the schools*. 2010. Vol. 47 (4). P. 311–327.

40. Tsang S.K.M., Hui E.K.P., Law B.C.M. Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy and self-determination // *The Scientific World Journal*. 2011. Vol. 11. P. 2278–2286.

41. Tsang S.K.M., Yip F.Y.Y. Positive identity as a positive youth development construct: conceptual bases and implications for curriculum development. In: Shek DTL, Ma HK, Merrick J, editors. *Positive Youth Development: Development of a Pioneering Program in a Chinese Context*. London: Freund Publishing House, 2007. P. 227–235.

Для заметок

*Научное издание*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*  
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*  
Дизайн обложки *М. С. Фёдорова*

Подписано в печать 27.05.2024 г.

Дата выхода издания в свет 28.05.2024 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,00. Заказ К-1297. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
+7 (8352) 655-047  
info@maksimum21.ru  
www.maksimum21.ru