ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

ISSN 1726-846X
eISSN 3034-1728

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Kazan Pedagogical Journal

2023 / №4 (29)

ISSN 1726-846X
eISSN 3034-1728

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научный журнал
Год основания: 1995
Переодичность: 4 раза в год

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»)

Главный редактор

Веракса Александр Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, первый заместитель директора Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, вице-президент Российского психологического общества, г. Москва, Российская Федерация

Заместитель главного редактора

Ибрагимов Гасан-Гусейн Ибрагимович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Ансимова Нина Петровна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Гайдамашко Игорь Вячеславович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, и.о. ректора Сочинского государственного университета, г. Сочи, Российская Федерация

Гусейнов Александр Шамильевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии факультета управления и психологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Российская Федерация

Зарубин Валерий Григорьевич, доктор социологических наук, профессор кафедры государственного, муниципального и социального управления Института экономики и управления Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Зинурова Раушания Ильшатовна, доктор социологических наук, профессор, директор Института управления инновациями Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Российская Федерация

Калимуллин Айдар Минимансурович, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Калимуллина Ольга Анатольевна, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора — руководитель Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Масалимова Альфия Рафисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Матушанский Григорий Ушерович, доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики Института цифровых технологий и экономики Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Российская Федерация

Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Олейникова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, г. Москва, Российская Федерация

Панов Виктор Иванович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Петрова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального и общего образования факультета общего и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская федерация

Реан Артур Александрович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, директор Центра социализации семьи и профилактики асоциального поведения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация

Резаков Равиль Гарифович, доктор педагогических наук, профессор, начальник управления научных исследований и разработок Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация

Рожков Михаил Иосифович, академик РАЕН, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Москва, Российская Федерация

Славутская Елена Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Российская Федерация

Смолянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация

Собкин Владимир Самуилович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Стукалова Ольга Вадимовна, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Тадик Александр, доктор педагогических наук, г. Белград, Сербия

Тесленко Александр Николаевич, доктор педагогических наук, доктор социологических наук, профессор кафедры социально-психологических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, г. Астана, Казахстан

Хусаинова Светлана Владимировна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Юсупов Ильдар Масгудович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и психофизиологии факультета психологии и педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирясова, г. Казань, Российская Федерация

Яковлева Надежда Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края, г. Краснодар, Российская Федерация

Ответственный секретарь: Галимова Эльвира Габдельбаровна, кандидат педагогических наук, начальник отдела научной и международной деятельности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; старший научный сотрудник Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Выпускающий/научный редактор: Сурилова Ирина Увадовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Литературный редактор, редактор-переводчик: Рабесон Мария Давидовна, научный сотрудник кафедры психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии МГУ М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Корректор: Иванова Мария Александровна

Верстальщик: Лепина Марианна Борисовна

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 19 июля 2019 г. (реестровая запись ПИ № ФС77-76265 от 19 июля 2019 г. — печатное издание).

Периодичность: 4 раза в год

Адрес редакции: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.

Сайт журнала: https://kpedj.ru/

Электронная почта журнала: kpedj@mail.ru; тел. +7(495)695-81-28

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет: 12.07.2024

Знаком информационной продукции не маркируется

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Москва, Российская Федерация

ISSN 1726-846X
eISSN 3034-1728

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

Scientific Journal
Published since: 1995
Publication Frequency: 4 times a year

Founder: The Federal State Budget Scientific Institution
«Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research»
(FSBSI «FSC PMR»)

Editor-in-Chief

Veraksa N. Aleksander, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, First Deputy Director of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Vice-President of the Russian Psychological Society, Moscow, Russian Federation

Deputy Editor-in-Chief

Ibragimov I. Gasan-Guseyn, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor at the Department of Pedagogy of Higher School, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Editorial Board

Ansimova P. Nina, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of General and Social Psychology, Faculty of Social Management, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

Bayanova F. Larisa, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Gaydamashko V. Igor, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Acting Rector of Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Guseynov S. Aleksandr, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Personality Psychology and General Psychology, Faculty of Management and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

Zarubin G. Valeriy, Dr. Sci. (Sociology), Professor at the Department of State, Municipal and Social Administration, Institute of Economics and Management, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

Zinnurova I. Rushaniya, Dr. Sci. (Sociology), Professor, Director of the Institute of Innovation Management, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation

Kalimullin M. Aydar, Dr. Sci. (History), Professor, Director of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Kalimullina A. Olga, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Deputy Director - Head of the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Masalimova R. Alfiya, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Higher School Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Matushanskiy U. Grigoriy, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor at the Department of History and Pedagogy, Institute of Digital Technologies and Economics, Kazan State Energy University, Kazan, Russian Federation

Mitina M. Larisa, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Oleynikova N. Olaga, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Director of the Centre for the Study of the Problems of Vocational Education, Moscow, Russian Federation

Panov I. Viktor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Petrova N. Tatiana, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor at the Department of Pedagogy of Primary and General Education, Faculty of General and Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Podymova S. Lyudmila, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Educational Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Rean A. Artur, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Destructive Behaviour and Aggression of Youth, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Director of the Centre for Family Socialization and Prevention of Antisocial Behaviour, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Rezakov G. Ravil, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Scientific Research and Development, Institute of Humanities, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Rozhkov I. Mikhail, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Dr. Sci. (Pedagogy), Honored Scientist of the Russian Federation, Professor at the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Institute of Pedagogy and Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Moscow, Russian Federation

Slavutskaya V. Elena, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Psychology and Social Pedagogy, Faculty of Psychology and Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russian Federation

Smolyaninova G. Olga, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Information Technologies of Education and Continuing Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

Sobkin S. Vladimir, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Centre for the Sociology of Education of the Institute of Educational Management of the Russian Academy of Education, Head of the Centre for Sociocultural Problems of Modern Education of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Stukalova V. Olga, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Leading Researcher at the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Tadik Aleksandr, Dr. Sci. (Pedagogy), Belgrade, Serbia

Teslenko N. Aleksandr, Dr. Sci. (Pedagogy), Dr. Sci. (Sociology), Professor at the Department of Social and Psychological Disciplines of Kokshetau University named after Abay Myrzahmetov, Astana, Kazakhstan

Khusainova V. Svetlana, Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Yusupov M. Ildar, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Developmental Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology and Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russian Federation

Yakovleva O. Nadezhda, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Centre for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Institute for Educational Development of the Krasnodar Territory, Krasnodar, Russian Federation

Executive secretary: El'vira G. Galimova, Cand. Sci. (Pedagogy), Head of Scientific and International Department, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University; Senior Researcher at the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Publishing/Science Editor: Irina U. Surilova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Literary Editor, Translator: Maria D. Rabeson, Researcher at the Department of Psychology of Language and Language Teaching, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Proof-reader: Maria A. Ivanova

Typesetter: Marianna B. Lepina

The journal has been registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media on July 19, 2019
(Registration Certificate PM No. FS77-76265 dated July 19, 2019 — print media)

Publication Frequency: Four times a year
Editorial office address: 4 building, 9 Mokhovaya st., Moscow 125009, Russian Federation
Web site: https://kpedj.ru/
E-mail: kpedj@mail.ru; phone number +7(495)695-81-28
Free distribution
Signed for printing: 12.07.2024

The Federal State Budget Scientific Institution
«Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research»,
Moscow 125009, Russian Federation

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1995 году

2023 / ТОМ 29 / № 4

ISSN 1726-846X

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические исследования

Булаев Д.Ю.
К вопросу об агрессивности подростков: теоретический обзор 9

Тарарина Л.И., Ишмурадова А.М., Иванова Э.А.
Внеаудиторная деятельность как условие развития социокультурной компетенции будущего педагога 30

Поздеева С.И., Дмитриева И.А.
Подготовка педагога среднего профессионального образования к осуществлению тьюторской деятельности 47

Эмпирические исследования

Августова Ю.В.
Роль практико-ориентированных технологий в формировании готовности к профессиональной адаптации студентов юридических специальностей 65

Додзина О.Б.
Факторная концепция Ф. Зимбардо в исследовании особенностей временной перспективы подростков с умственной отсталостью 82

Масалимова А.Р., Хватова М.А., Гималиев В.Г.
Наставничество в условиях развития педагогических династий как фактор повышения качества подготовки педагога 96

CONTENT

Theoretical studies

Bulaev D.Yu.
On the issue of adolescent aggressiveness: a theoretical review 9

Tararina L.I., Ishmuradova A.M., Ivanova E.A.
Extracurricular activities as a condition for the development of socio-cultural competence of a future teacher 30

Pozdeeva S.I., Dmitrieva I.A.
Training teachers of secondary vocational education to perform tutoring activities 47

Empirical studies

Augustova Yu.V.
The role of practice-oriented technologies in the formation of readiness for professional adaptation of legal students 65

Dodzina O.B.
F. Zimbardo's factorial concept in the study of the time perspective in adolescents with mental retardation 82

Masalimova A.R., Khvatova M.A., Gimaliev V.G.
Mentoring in the context of the development of pedagogical dynasties as a factor in improving the quality of teacher training 96

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-23-102
УДК/UDC 159.9.072

К вопросу об агрессивности подростков: теоретический обзор

Д.Ю. Булаев ✉

Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

✉ bulaevd@yandex.ru

Резюме
Актуальность. Возрастное развитие подростков сопровождается существенными физиологическими и психологическими изменениями. Если подросток не в состоянии справиться с изменениями и внешними событиями, то он может стать более агрессивным. Высокий уровень агрессивности может привести к выбору неконструктивных стратегий реагирования в конфликтах.
Проблема исследования состоит в том, что большинство исследований агрессивности подростков производились до 2020 г. С 2020 г. в мире произошло большое количество изменений, которые повлияли и на детей подросткового возраста. При этом в исследованиях контекстуальный фактор, влияющий на повышение агрессивности подростков, практически не рассматривается. Одной из задач данного исследования выступает систематизации факторов агрессивности подростков, включающих контекстуальный фактор, что отражает новизну.
Цель. Провести теоретический анализ особенностей агрессивности подростков.
Методы. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, конкретизация.
Результаты. Особенности подростковой агрессивности заключаются в ее причинах. Во-первых, подростковый возраст — это период глобальной перестройки организма, переход из детской позиции во взрослую. Все это может приводить к нестабильности эмоций, которые могут проявляться в агрессивном поведении. Во-вторых, у подростков агрессия нередко выражается непосредственно в агрессивном поведении, в то время как у взрослых она часто проявляется в социально приемлемой форме. В-третьих, средовой фактор оказывает большое влияние на повышение агрессивности подростков. В-четвертых, у подростков агрессивное поведение в реальной жизни нередко перетекает в онлайн-коммуникацию. В-пятых, влияние на агрессивность подростков оказывают и контекстуальные факторы.
Выводы. Подростковая агрессия имеет свои особенности. При этом подростковый возраст — благоприятный период для коррекции агрессивных форм поведения, так как психика подростка пластична и поддается изменениям. В данном случае особую роль играет поддержка со стороны педагогов, психологов, родителей, которые могут использовать меры профилактики агрессии подростков.

© Булаев, Д.Ю., 2023

Ключевые слова: подростки, подростковый возраст, агрессивность, агрессивность подростков, агрессия, агрессивное поведение, агрессия подростков

Для цитирования: Булаев, Д.Ю. (2023). К вопросу об агрессивности подростков: теоретический обзор. *Казанский педагогический журнал, 29*(4), 9–29. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-102

On the issue of adolescent aggressiveness: a theoretical review

Dmitrii Yu. Bulaev ✉

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

✉ bulaevd@yandex.ru

Abstract

Background. The age-related development of adolescents is accompanied by significant physiological and psychological changes. Being unable to cope with changes and external events, a teenager may become more aggressive. A high level of aggressiveness can lead to the choice of unconstructive response strategies in conflicts.

Most studies on adolescent aggression were conducted before 2020. However, since 2020, there have been a lot of changes in the world that have affected teenage children. At the same time, studies practically do not consider the contextual factor influencing the increase in aggressiveness of adolescents. One of the objectives of this study is to systematize the factors of adolescent aggressiveness, including the contextual factor, which reflects novelty.

Objective. The study focuses on a theoretical analysis of the characteristics of adolescent aggressiveness.

Methods. Theoretical analysis of literature on the research problem, synthesis, generalization, specification.

Results. Features of teenage aggressiveness lie in its causes. Firstly, adolescence is a period of global restructuring of the body, transition from a child's position to an adult. This can lead to emotional instability, which can manifest itself in aggressive behaviour. Secondly, in adolescents, aggression is often expressed directly in aggressive behaviour, while in adults it often manifests itself in a socially acceptable form. Thirdly, the environmental factor has a great influence on the increase in the aggressiveness of adolescents. Fourthly, in adolescents, aggressive behaviour in real life often comes out into online communication. Fifthly, contextual factors also influence the aggressiveness of adolescents.

Conclusions. Teenage aggression has its own characteristics. Adolescence is a favorable period for correcting aggressive forms of behaviour, since the adolescent's psyche is plastic and amenable to change. In this case, support from teachers, psychologists, and parents. who can use measures to prevent adolescent aggression, plays a special role.

© Bulaev, D.Yu., 2023

Keywords: teenagers, adolescence, aggressiveness, aggressiveness of adolescents, aggression, aggressive behaviour, aggression of adolescents

For citation: Bulaev, D.Yu. (2023). On the issue of adolescent aggressiveness: a theoretical review. *Kazan Pedagogical Journal, 29*(4), 9–29. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-102

Введение

На сегодняшний день проблема агрессивного поведения подростков является крайне актуальной (Камалиев и др., 2021; Сетко и др., 2021). Высокая скорость жизни, увеличивающийся с каждым днем информационный поток, стрессовые события мирового масштаба, влияние Интернета и компьютерных игр, особенности физиологического и психологического созревания выступают факторами неадекватного решения подростками собственных проблем (Буртешова, 2022).

Помимо этого, возрастное развитие подростков сопровождается существенными физиологическими и психологическими изменениями, а также переменами в жизни подростка, его коммуникации и роли в социуме. В подростковом возрасте происходит активное физиологическое созревание и психическое развитие. Именно по этой причине данный период обозначается как переходный, трудный, критический, сложный. Вся физиологическая специфика подросткового периода связана с психическим развитием, с появлением чувства взрослости, развитием самосознания, формированием взглядов и системы ценностей, переходом из детской позиции во взрослую. Для подросткового возраста характерны множество сильных переживаний и эмоций, возражения и протесты против родителей и старших, утверждение своей личности среди ровесников. В данный период отмечается форсированное развитие, большое количество изменений связано именно с формированием сферы личности; а самому подростку свойственно отсутствие личностной стабильности. Все это может способствовать повышению показателей агрессивности у подростков (Карабанова, Молчанов, 2018).

В подростковом возрасте у человека начинает усиленно развиваться критическое мышление и самосознание, благодаря чему он может отыскать противоречия представлений о самом себе и мире вокруг. Это приводит к трансформации эмоционально-ценностного самоотношения, которое обнаруживается во внезапном увеличении недовольства самим собой, а также в сочетании противоположных тенденций: повышенная чувствительность — сухость, застенчивость — раскрепощенность, уверенность в себе — стеснение.

Также подростки нередко сталкиваются с трудностями и конфликтами в детско-родительских отношениях и в школе, например, попадая в ситуацию буллинга.

Помимо этого, на эмоциональное состояние подростков большое влияние могут оказывать контекстуальные факторы, например, пандемия коронавируса, военные конфликты и т.д. (Багреева и др., 2020; Захарова, Цветкова, 2020).

Если подросток не в состоянии справиться со всеми изменениями, которые могут приводить к повышенной эмоциональности, то он может стать более агрессивным, что будет оказывать негативное влияние на его психоэмоциональное состояние, на построение отношений в социуме и коммуникацию с другими людьми, на осуществление различных видов деятельности.

Представленная психологическая картина данного возрастного периода и особенности жизни в современном мире приводят к повышенной агрессивности подростков, в частности, к распространенности агрессивного поведения среди школьников подросткового возраста в нашей стране (Новикова и др., 2021).

Высокий уровень агрессивности может привести к частому выбору неконструктивных стратегий реагирования в конфликтных ситуациях, вместо конструктивных стратегий поведения, которые впоследствии могут закрепиться. Данная тенденция представляется неблагоприятной (и даже опасной) и может быть скорректирована через поддержку подростков родителями, педагогами и школьными психологами. При отсутствии контроля со стороны взрослых агрессивность подростков может перерасти в устойчивое девиантное поведение, которое может привести к серьезным последствиям (проблемы в школе, проблемы со сверстниками, драки, травмы, постановка на учет, криминальные происшествия и т.д.). Именно поэтому крайне важно понимать особенности агрессивности подростков и факторы, которые могут привести к ее повышению, для того чтобы агрессивные проявления могли быть скорректированы родителями, педагогами и школьными психологами.

На сегодняшний день проблема исследования состоит еще и в том, что большинство теоретических обзоров и эмпирических исследований агрессивности подростков производились до 2020 г. С 2020 г. в мире произошло большое количество изменений, которые, в частности, повлияли и на детей подросткового возраста. Таким образом, можно говорить о том, что роль контекстуального фактора за последние годы увеличилась. При этом в теоретических исследованиях данный фактор, влияющий на повышение агрессивности подростков, практически не рассматривается. В настоящем теоретическом обзоре одной из задач исследования выступает систематизации факторов агрессивности подростков, включающих контекстуальный фактор, что отражает новизну данной работы.

Целью исследования является проведение теоретического анализа особенностей агрессивности подростков.

Методы исследования

В качестве теоретических методов исследования были выбраны анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, конкретизация.

Теоретический анализ

Теоретические подходы к пониманию агрессии

Изучению проблем агрессии и агрессивности посвящены труды Л. Берковиц, С.Н. Ениколопова, Н.Д. Левитова, К. Лоренца, И.Г. Малкиной-Пых, Г. Паренса, А.А. Реана, Т.Г. Румянцевой, Э. Фромма и др.

Стоит отметить, что ученые разводят такие понятия, как «агрессия как поведение», «агрессия как состояние» и «агрессивность как личностная черта».

Агрессия как поведение

Агрессивным поведением можно назвать такое действие, которое в первую очередь выражено внешне и направлено против другой личности. При этом стоит обратить внимание на то, что определение агрессии как поведения является неоднозначным. Под агрессивным поведением можно понимать и такую форму поведения, целью которой является стремление причинить другой личности вред, и такую, целью которой выступает преодоление препятствий, конкуренция, самоутверждение (без причинения вреда). Можно говорить о том, что агрессия бывает деструктивной и конструктивной. По мнению Е.В. Ольшанской, агрессия делится на конструктивную и деструктивную по двум основаниям: деструктивная агрессия основывается на понятии социальной дезадаптации и отсутствии продуктивности и ориентирована на разрушение и подавление чего-либо; конструктивная агрессия сосредоточена в области понятий продуктивности и социальной адаптации и ориентирована на преодоление адаптации с помощью преобразования ожиданий (своих и чужих) (Ольшанская, 2000).

Если говорить о конструктивном агрессивном поведении, то оно не всегда может быть сопряжено со стремлением кого-то обидеть, оскорбить или нанести кому-либо ущерб. Агрессия как поведение может наблюдаться в определенных видах спорта (борьба, бокс), ведении переговоров, соревнованиях и стремлению к награде, в военной области (Чураев, 2005), наказании (Felson, 2002), педагогических взаимоотношениях (Левкова, 2003). Данный вид агрессивного поведения определяется наступлением, противодействием, преодолением препятствий, самоутверждением, которые не предназначены для причинения ущерба, зла и несчастья.

А.А. Реан определяет агрессивное поведение как любые действия, совершенные намеренно и направленные на причинение ущерба другим людям, различного рода группам людей, а также животным (Реан, 2016; Реан и др., 2020).

Согласно мнению С.Н. Ениколопова, агрессия представляет собой особую форму целенаправленного разрушительного поведения, которое входит вразрез с нормами социума, наносит физический вред объектам нападения или же причиняет дискомфорт психологического характера (Ениколопов, 1998).

Как утверждает исследователь Р. Мэй, главными задачами и сущностью деструктивной агрессии можно назвать причинение другому человеку боли, намерение его ранить, отобрать его силы или преумножить свою власть (Мэй, 2001).

Данное поведение обыкновенно является непродолжительным и преходящим и может трансформироваться в связи со спецификой ситуации или при смене ситуаций с одной на другую (Бэрон, Ричардсон, 2001). Агрессивное поведение может быть определено в трех видах:

- как действие против конкретного объекта (или человека), который становится жертвой агрессии;
- как действие, связанное с особенностями ситуации, когда агрессия провоцируется или ситуация приводит к агрессивной атаке;
- действие само по себе — это атака, нападение, наступление.

Если дифференцировать агрессию по функциям, можно выделить два вида: инструментальная агрессия и враждебная агрессия. Целью враждебной агрессии можно назвать причинение ущерба другому человеку. В свою очередь, инструментальная агрессия подразумевает использование агрессии в качестве инструмента для достижения иных целей (Бэрон, Ричардсон, 2001; Берковиц, 2005; Bushman, Anderson, 2001). Существуют и другие классификации видов агрессии, в частности: проактивная и реактивная (Dodge, Coie, 1987), реактивная (эмоциональная) и инструментальная (Berkowitz, 1993; Fontaine, 2007).

Далее мы более подробно рассмотрим подход к пониманию агрессии как состояния.

Агрессия как состояние

Н.Д. Левитов обращает внимание на значимость изучения агрессии как состояния, содержащего в себе только потенциал агрессивного поведения (Левитов, 1972). При этом агрессивное состояние может быть выражено в скрытой форме в виде недоброжелательности, озлобленности, а может перерасти в открытую форму и стать агрессивным поведением (драчливость, вербальная грубость и т.д.).

Согласно Н.Д. Левитову, в агрессивном состоянии можно выделить три компонента — познавательный, эмоциональный, волевой. Познавательный компонент проявляется в ориентировании в ситуации, оценке ситуации как угрожающей, поиске объекта нападения. Эмоциональный компонент выражается, как правило, в гневе, который не всегда перерастает в агрессивное поведение. Волевой компонент предполагает целеустремленность, смелость, настойчивость, решительность (однако автор не относит агрессивное состояние к проявлению силы воли, которое является положительной конструктивной характеристикой личности). Агрессивное состояние нередко развивается в борьбе, в то время как борьба требует от человека проявления волевых качеств (Левитов, 1972).

Таким образом, агрессия может проявляться как состояние, содержащее в себе потенциал агрессивного поведения.

Далее мы более подробно рассмотрим подходы к пониманию агрессии как особенности личности.

Агрессия как особенность личности

Агрессивность, как и многие другие личностные черты, также стоит рассматривать в контексте диспозиционального направления в теории личности:

личность обладает определенным набором предрасположенностей или склонностей, которые определяют конкретные реакции в разнообразных ситуациях, другими словами, каждый индивид имеет некоторую стабильность в эмоциональных реакциях, мыслях, поступках, вне зависимости от событий, опыта жизни, течения времени (Хьелл, Зиглер, 2006).

Агрессивность — это устойчивая личностная черта, то есть агрессивность представляет собой склонность человека действовать враждебно и агрессивно (Реан, Ставцев, 2021). Агрессивность понимается как некоторое свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии.

С.Н. Ениколопов придерживается мнения о том, что агрессивность представляет собой особую личностную характеристику, которая приобретается человеком и фиксируется в процессе личностного развития на базе научения в социуме и выражается в агрессивных реакциях на раздражители (Ениколопов, 1998).

В качестве личностной черты агрессивность можно описать в контексте определений трансситуативности и стабильности. Стабильность характеризуется стойкостью во временных рамках и длительных периодах, а трансситуативность сопряжена как с определенными внешними обстоятельствами (ситуацией), так и, в большей степени, непосредственно с внутренними (личными причинами) (Бэрон, Ричардсон, 2001).

Для понимания целостности агрессивности как личностной черты важно также понимать ее составляющие. А. Басс и А. Дарки выделили следующие характеристики, входящие в состав агрессивности:

— Физическая агрессия, или нападение, когда используется физическое насилие по отношению к другому лицу.
— Косвенная агрессия — это такие действия, в которых кроется скрытая агрессия по отношению к другому лицу (злые шутки, сплетни), а также не направленные ни на кого приступы злости (крики, хлопанье дверью, топанье ногой).
— Вербальная агрессия, которая проявляется в отрицательных эмоциях, выраженных через речь.
— Раздражительность, заключающаяся в том, что даже при небольшом возбуждении индивид готов проявить раздражительность, грубость, оскорбления.
— Негативизм — сопротивление (как стиль поведения), обычно авторитету или начальству.
— Обида, отражающая злобу и зависть по отношению к другим, обычно вызвана ощущением досады, злости на всех за те страдания (реальные или нет), которые индивид испытывает.
— Подозрительность, которая заключается в убеждении, что другие люди хотят сделать индивиду что-то плохое, отчего он осторожен к ним и недоверчив (Buss, Durkee, 1957).

Физическая агрессия, вербальная агрессия и негативизм являются компонентами агрессивности, в то время как чувство вины, обиды и подозрительность являются компонентами фактора враждебности.

Таким образом, агрессивность может не только выступать в виде поведения и состояния, но и быть личностной чертой человека, отражающей склонность действовать враждебно и агрессивно.

Подводя итог, можно говорить о следующем: на сегодняшний день единого подхода к определению агрессии и ее классификации нет, однако существует тенденция к единой стратегии исследований, которая включает в себя изучение основных характеристик, состава, дифференциации, а также общих и частных структур агрессивности личности. Можно заключить, что агрессия включает в себя три понятия — это агрессия как личностная характеристика, агрессия как поведение и агрессия как состояние. Значения рассматриваемых понятий схожи. Тем не менее их также нельзя назвать тождественными, поскольку агрессивность личности не всегда является причиной агрессивного поведения / состояния, а агрессивное поведение / состояние не всегда свидетельствует об агрессивности личности.

Далее мы перейдем к рассмотрению особенностей агрессивности подростков.

Особенности агрессивности подростков

Подростковый возраст активно изучался как зарубежными учеными (К. Левин, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), так и отечественными (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Собкин, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Как мы уже говорили ранее, подростковый возраст является сложным сензитивным периодом формирования ценностных ориентаций, отношения подростка к окружающему миру и другим людям, временем поиска своего места в мире и новой роли в социуме (Рубцова, 2020). Помимо этого, у подростков происходит множество изменений на физиологическом уровне, в частности, гормональная перестройка (Карабанова, Молчанов, 2018).

Рассматриваемый возрастной период играет значимую роль в развитии и становлении личности человека (Черкашина, 2015). Для подростков свойственно существенное расширение объема деятельности, физиологические изменения, личностные изменения, связанные с переформированием уже существующих структур и возникновением новообразований, а также заложение основ сознательного поведения, обозначение общей направленности в формировании нравственных представлений и установок. Подростковый возраст является периодом развития интереса ребенка к своей личности, своим поступкам и чувствам, возникновения стремления к самовоспитанию и сравнению самого себя с другими людьми. У подростков происходит личностное становление, физиологическое созревание и психическое развитие. Именно поэтому данный период сопровождается большим количеством сложностей (Рубцова, 2020).

Социальная ситуация развития в подростковом возрасте характеризуется выстраиванием новой системы отношений с социумом. Подросток переходит

из детской позиции во взрослую, начинает ощущать себя как взрослый человек. В этом контексте возникает противоречие между прежним социальным статусом подростка (такой же школьник, еще ребенок) и его чувством взрослости. При этом наибольшее влияние на подростка оказывает группа сверстников, а не взрослых.

Ведущей деятельностью подросткового возраста выступает интимно-личностное общение со сверстниками. Ведущая деятельность приводит к формированию ряда новообразований.

В качестве основных новообразований подросткового возраста можно выделить развитие самосознания, появление чувства взрослости, самоопределение, склонность к рефлексии, половое созревание и интерес к противоположному полу, повышенную возбудимость и частые смены настроения, развитие волевых качеств, потребность в самоутверждении (Эльконин, 1997).

Особенностью развития идентичности в данном возрастном периоде выступает стремление к самоопределению (Эриксон, 1996). Подросток начинает задаваться вопросами: «Кто я?», «Кем я могу быть?» Ему необходимо определиться в выборе профессиональной деятельности, своего будущего, социальных ролей, во взглядах, ценностях, мировоззрении (Эриксон, 1996).

У школьников в подростковом возрасте начинает активно развиваться эмоциональная сфера — подросток сталкивается с новыми по качеству и силе переживаниями, испытывает эмоциональную нестабильность, пытается разобраться в своем внутреннем мире и адекватно транслировать эмоции во внешний мир.

Случается так, что из-за слишком стремительного развития могут возникнуть проблемы с работой легких, кровоснабжением головного мозга, сердца, что приводит к колебаниям тонуса мышц и сосудов. Это побуждает физическое состояние быстро меняться, что затем влияет на эмоциональное состояние и настроение, делая их нестабильными и неравномерными. У подростка могут быть трудности с пониманием своих сложных эмоциональных состояний и проблемы в управлении эмоциями. Помимо этого, у подростка происходит гормональная перестройка. Сексуальное возбуждение, которое характерно для процесса полового созревания и зависящее от метаморфоз в железах внутренней секреции, также усиливает эмоциональную нестабильность (Карабанова, 2005).

Согласно позиции В.Г. Казанской, подростки характеризуются некоторым «застреванием» на своих эмоциях. При этом такое «застревание» может происходить как на положительных, так и на отрицательных эмоциях. В подростковом возрасте человек начинает уделять больше внимания тому, что он чувствует. Ребенок подросткового возраста сталкивается с многообразием переживаемых им эмоций, учится различать различные их оттенки, проживает эмоции ярче и глубже, чем это было ранее (Казанская, 2018). Сильные эмоции у подростков, как правило, связаны с характером ведущей деятельности в данном возрастном периоде, а именно с межличностным общением. Подростки выстраивают связи со сверстниками и взрослыми людьми, ищут свое место в социуме, определяют свои роли, испытывают тревогу по поводу того, как социум их примет. Помимо этого,

подростки нередко переживают из-за своей внешности, поскольку в данном возрасте тело может расти непропорционально, могут появляться высыпания на лице, то есть в целом подросткам может не нравиться, как они выглядят. В свою очередь, это может стать причиной неуверенности в себе, зажатости, переживаний о том, как их примут сверстники. Также внешность в подростковом возрасте нередко становится причиной насмешек со стороны знакомых и одноклассников. Все это может способствовать развитию негативных эмоциональных состояний.

Подобное столкновение подростков с обилием эмоциональных переживаний может вызывать у них определенные трудности. Им может быть сложно распознавать собственные эмоциональные переживания, понимать, что именно они чувствуют, как управлять своими состояниями. Также не менее трудным для подростка может быть понимание эмоций других людей.

Также стоит отметить, что у подростков по мере взросления происходит расширение словаря эмоций. В подростковом возрасте человек может реагировать более интенсивно на происходящее в окружающем его мире. Подросток может в один момент испытывать абсолютно противоположные эмоции. Т.Е. Круглова отмечает, что подобные состояния в эмоциональной сфере в подростковом возрасте могут объясняться поочередной активацией нервных процессов торможения и возбуждения. В целом у подростков общее возбуждение увеличивается, а процессы торможения уменьшаются (Круглова, 2017). Именно поэтому подросткам свойственны конфликтность и агрессивность, что препятствует выстраиванию конструктивного взаимодействия с другими людьми — родителями, учителями, сверстниками (Воронова, 2022).

В связи с переживаемыми физиологическими и психологическими изменениями у подростков могут повышаться показатели агрессивности как личностной черты (Moore et al., 2019), которые, в свою очередь, могут выражаться в агрессивном состоянии или в агрессивном поведении. Отметим, что у каждого пятого подростка наблюдаются повышенные показатели агрессивности (Сетко и др., 2021). Обратим внимание, что именно в подростковом возрасте агрессивность как личностная черта и агрессивное состояние нередко выражаются в непосредственно агрессивном поведении, которое подростки еще не научились контролировать. Подросткам может быть сложно управлять своими эмоциями и выстраивать коммуникацию с другими людьми конструктивно не только в силу гормональных скачков, но и в силу недостатка опыта взаимодействия с миром в новой роли, когда у подростка появляются свои взгляды, мнения, позиция, потребности, которые ему не всегда удается донести до мира в адекватной форме. Тогда как во взрослом возрасте человек лучше контролирует себя и управляет своими эмоциональными состояниями, поэтому в большинстве ситуаций агрессивность подавляется и проявляется в социально приемлемой форме. В этом состоит одна из существенных особенностей агрессивности подростков.

Рассмотрим основные виды агрессивного поведения подростков. Если распределить виды агрессивного поведения подростков по частоте встречаемости, то

на первом месте будет вербальная агрессия, на втором — косвенная, на третьем — физическая (Степаненко, 2020). Также отметим, что в подростковом возрасте достаточно часто встречается не только агрессия в реальной жизни, но и агрессия в онлайн-коммуникации (киберагрессия) (Антипина, Микляева, 2021; Дозорцева, Кирюхина, 2020; Малова, 2020; Собкин, Федотова, 2019).

Обратим внимание, что проявления агрессии разнятся по половому признаку: у юношей и девушек они отличаются. В целом можно говорить о том, что агрессивность у юношей выше, чем у девушек, что, в свою очередь, определяется особенностями их гормональной системы. Девушки больше склонны к вербальной агрессии, а юноши к раздражению (Антонов, Третяк, 2020). Самыми агрессивными можно назвать мальчиков 12–15 лет, у которых наблюдается всплеск физической агрессивности, уровень которой со временем снижается. В период с 15 по 18 лет у юношей преобладает вербальная агрессия и косвенная агрессия. При этом сильный негативизм свойственен мальчикам всех возрастов (Декина и др., 2021; Карабанова, Молчанов, 2018).

Особую роль в подростковом возрасте играют проявления агрессии учащимися в школе. Одним из вариантов агрессивного поведения выступает буллинг, который является широко распространенным явлением как в России, так и за рубежом. Буллинг представляет собой целенаправленное агрессивное поведение индивида, целью которого выступает нанесение ущерба некоторому другому индивиду. Школьный буллинг, в свою очередь, представляет собой определенное явление, в рамках которого происходит нарушение права ребенка на образование. Стоит отметить, что данное право выступает одним из основополагающих для человека. Наиболее распространенным буллинг является в 7-х и 8-х классах общеобразовательной школы. Чаще всего подростки сталкиваются с вербальным типом буллинга (Гусейнова, Ениколопов, 2014). Для мальчиков свойственно более частое инициирование агрессивного поведения, для девочек — скорее периодическое. Мальчики попадают в ситуации буллинга чаще, чем девочки. Также мальчики чаще проявляют физическую и вербальную агрессию, а девочки становятся жертвами и инициаторами социального буллинга.

Помимо этого, подростки проводят существенную часть своего времени в Интернете. Молодые люди в наши дни существуют в специфической ситуации развития, которая постоянно меняется в связи с непрерывным технологическим прогрессом и касается различных областей жизни. Для детей подросткового возраста и молодежи цифровые технологии, овладение ими и их понимание можно охарактеризовать не просто как инструментарий, но и как стиль и образ жизни, так как современные дети рождаются в технологическом мире и с раннего возраста постоянно взаимодействуют с различного рода гаджетами. Формируется отдельная форма социализации, которая называется цифровой. В ее контексте технологии определяют развитие разнообразных сфер человеческой деятельности, особенно это касается такой важной для молодых людей сферы, как коммуникативная. Формирование отдельной среды для общения сопряжено не просто

с появлением новых возможностей, но еще и с рисковыми ситуациями, среди которых можно выделить феномен киберагрессии.

Киберагрессию можно определить как вред, который имеет целенаправленный и повторяющийся характер, осуществляемый при помощи компьютерных коммуникационных технологий и устройств. Онлайн-агрессия, которая опосредована электронными гаджетами и виртуальной средой, не обязательно должна физически воздействовать на индивида. Вместо этого личности может быть нанесен цифровой вред (который отчетливо осознает только жертва данного вида агрессии), способный на протяжении долгого времени влиять на состояние психики человека. Стоит отметить, что сами особенности онлайн-пространства, такие как анонимность, отсутствие пространственных и временных ограничений коммуникации, искажение обратной связи, снижение самоконтроля, безнаказанность и т.д., предоставляют повод подросткам для проявления агрессии. Дефицит самоконтроля самого подростка дополняется дефицитом контроля со стороны взрослых. Большинство (97%) респондентов испытывали киберагрессию на себе, из них более половины (56%) отвечали интернет-травлей на агрессию других пользователей (Дозорцева, Кирюхина, 2020). Травле в Интернете более всего подвержены дети школьного возраста периода от 8 до 17 лет.

Итак, каковы причины агрессивного поведения подростков? Агрессивность подростков вызвана рядом факторов:

1. Физиологический фактор. У подростков полностью перестраивается гормональная система, меняется внешний облик, а также происходят другие физиологические изменения, которые, с одной стороны, могут приводить к эмоциональной нестабильности в связи с гормонами, а с другой стороны — к психологическим проблемам, связанным с восприятием своего нового тела.
2. Психологический фактор. У подростков появляется ощущение взрослости, формируется потребность в поиске себя и формировании взглядов, потребность нахождения своего места в мире и роли в социуме, по-новому выстраивается коммуникация с другими людьми, что нередко сопровождается развитием внутренних конфликтов, эмоциональной нестабильностью и проявлением агрессивности.
3. Средовой фактор. Агрессивность подростков во многом связана с той средой, в которой живет подросток. Наиболее сильное влияние на развитие подростка оказывает система семьи. Особую роль играют близкие отношения в семье, в частности, стиль воспитания и особенности взаимодействия между членами семьи (Карабанова, Молчанов, 2018).

Многие семьи характеризуются неблагоприятным психологическим климатом. Учеными было показано, что неблагоприятный семейный климат, холодность и отчужденность родителей способствуют более высоким показателям агрессивности подростков (Горностаева, Ибраимова, 2021; Миннахметова и др.,

2022). Особенности взаимоотношений в семье предопределяют агрессивные проявления подростков, их раздражительность, негативизм, отчужденность, конфликтность.

Очень часто взрослые, взаимодействуя с подростками, не берут во внимание специфику развития их личности, которая отличается стремлением к самореализации, автономности, независимости от взрослых. С помощью критического анализа себя и других подросток пытается выразить свой протест относительно того, с чем он не согласен. Взрослые привыкли думать, что ребенок должен быть послушным, что, в свою очередь, ограничивает развитие социальной активности подростка. Это приводит к появлению психологической преграды, ради преодоления которой многие подростки вступают в конфликты, нередко сопровождающиеся агрессивными проявлениями (Антонов, Третяк, 2020). Можно заключить, что большую роль в повышенной агрессивности подростков действительно играет семья. И если родители будут лучше понимать психологию подростка, будут владеть инструментами выстраивания теплых, понимающих отношений со своим ребенком, давать подростку необходимую свободу, то детско-родительские отношения станут значительно лучше, а подростку не будет необходимости пытаться закрыть свои неудовлетворенные потребности через конфликт и проявления агрессии. Именно поэтому нам представляется крайне важным психологическое просвещение родителей. Данные выводы также могут быть распространены на взаимоотношения педагогов и подростков, поскольку педагоги также оказывают значимое влияние на развитие личности подростка и должны понимать особенности взаимодействия с ним (Костовская, 2020).

Школа также играет большую роль в развитии подростка. Школа — это среда, где есть свои «правила игры», поддерживающие агрессию, в частности, школьный буллинг, о котором говорилось выше. Так, некоторые школьники становятся агрессорами, тогда как другие принимают агрессию на себя и превращаются в жертв буллинга. Стать агрессором подросток может в силу группового давления со стороны других школьников (например, чтобы быть принятым в группу), в силу отсутствия вмешательства и контроля со стороны педагогов, в силу семейных проблем (дети из семей с насилием или конфликтами могут воспроизводить подобное поведение в школе) и др. Жертва испытывает негативное воздействие, которое может приводить к травматизации личности. Подросток может стать жертвой буллинга, например, в силу отсутствия социальной поддержки (недостаток поддержки со стороны друзей и учителей может привести к уязвимости и сделать ребенка мишенью для буллинга). А.А. Реан, М.А. Новикова и И.А. Коновалов провели исследование, в котором авторам удалось показать, что количество жертв и агрессоров в школе приблизительно одинаковое, жертвы лишь незначительно превосходят агрессоров по своей численности. Обратим внимание, что жертвы и агрессоры также часто меняются ролями (Новикова и др., 2021).

4. Контекстуальный фактор. Контекстуальные факторы оказывают большое влияние на повышение агрессивности подростков. За последние годы произошло большое количество глобальных мировых событий, которые приводят к переживанию стресса. В целом социальные потрясения, согласно исследованиям психологов, оказывают влияние на повышение агрессивности населения (Захарова, Цветкова, 2020).

Также отметим, что количество агрессивного и тревожного контента в новостях и социальных сетях существенным образом выросло, что, в свою очередь, может повышать агрессивность подростков.

При этом обратим внимание на то, что эмпирических исследований влияния контекстуальных факторов на агрессивность подростков на российской выборке обнаружено не было, что открывает широкое поле для деятельности.

Таким образом, нами были рассмотрены особенности агрессивности подростков и факторы, оказывающие на нее влияние.

Выводы

Подростковый возраст является сложным сензитивным периодом развития, при котором происходит существенное количество психологических и физиологических изменений. Подросткам присущи следующие характеристики: нехватка самоконтроля, неустойчивость эмоций и поведения, высокий уровень возбудимости, эмоциональности и нестабильности эмоций, которые вызывают агрессивность и конфликтность, продиктованные особенностями протекания подросткового периода.

Особенности агрессивности подростков заключаются в ее причинах. Во-первых, большую роль играют физиологический и психологический факторы. Подростковая агрессивность связана с тем, что подростковый возраст — это период глобальной перестройки организма на всех уровнях, переход из детской позиции во взрослую. Подобное состояние проживается человеком один раз в жизни, и оно безусловно является кризисным, поскольку в данный период происходят не только гормональные изменения и трансформация внешности, но и внутреннее развитие, формирование личности со своими взглядами, потребностями, представлениями о себе и мире. Все это может приводить к сильным по степени выраженности и нестабильности эмоциям, которые могут проявляться в агрессивном поведении.

Во-вторых, у подростков агрессия как состояние и агрессивность как личностная черта нередко выражаются именно в агрессивном поведении, в то время как у взрослых подобное поведение часто подавляется и проявляется в социально приемлемой форме. Подростку в силу нестабильности эмоционального состояния и недостатка опыта управления эмоциями и выстраивания конструктивной коммуникации может быть сложно управлять собственной агрессивностью.

В-третьих, средовой фактор оказывает большое влияние на повышение агрессивности подростков. Например, детско-родительские отношения играют значимую роль. В подростковом возрасте формируется чувство взрослости, ребенок

стремится к эмансипации. И если родители не могут найти общий язык с ребенком, дать ему больше свободы, то у него могут появиться агрессивные проявления. Также большое значение имеет и школа. Школа — это среда, где есть свои «правила игры», поддерживающие агрессию, в частности, школьный буллинг. И школьник подросткового возраста нередко принимает эти «правила игры» либо в силу того, что он хочет быть принятым в группу и в связи с этим начинает проявлять агрессию, либо в силу того, что он не чувствует достаточной социальной поддержки, чтобы противостоять агрессии.

В-четвертых, в связи с появлением и активным развитием онлайн-коммуникации среди современных подростков крайне распространен феномен киберагрессии. Более того, агрессивное поведение в реальной жизни нередко перетекает в онлайн-коммуникацию, в которой киберагрессия наносит неменьший вред.

В-пятых, влияние на агрессивность подростков оказывают и контекстуальные факторы.

Подростковый возраст — это период полового и психологического созревания ребенка, который является благоприятным для коррекции различных психических явлений и формирования социально приемлемых норм поведения, моральных ценностей и культуры общения, так как психика подростка пластична и поддается изменениям. Человеку в подростковом возрасте требуется внешняя помощь для нахождения своего места в мире и поддержка в разрешении трудных ситуаций. И в данном случае особую роль будет играть поддержка со стороны педагогов, психологов, родителей, которые могут использовать меры профилактики агрессии подростков и помочь в разрешении сложившейся ситуации мирным путем.

Проведенный анализ позволил структурировать представления об особенностях агрессивности подростков и факторов, способствующих ее повышению. Полученные данные внесут вклад в исследования возрастной психологии, педагогической психологии и психологии девиантного поведения. На основании проведенного анализа может быть разработана программа по снижению и профилактике агрессивности в подростковом возрасте.

Список литературы

Антипина, С.С., Микляева, А.В. (2021). Взаимосвязь склонности к киберагрессии, агрессивности и эмпатии в подростковом возрасте. *Российский психологический журнал, 18*(2), 94–108.

Антонов, А.С., Третяк, Э.В. (2020). Влияние стилей семейного воспитания на формирование агрессии у подростков. *Интерактивная наука,* (3), 35–40.

Багреева, Е.Г., Шамсунов, С.Х., Багреева, Е.В. (2020). О факторах преступности несовершеннолетних в условиях пандемии. *Образование и право,* (9), 409–413.

Берковиц, Л. (2005). Агрессия: причины, последствия, контроль. Москва: Изд-во «Прайм-Еврознак».

Буртешова, А.Б. (2022). Психология подросткового возраста и анализ проявления агрессии подростков. *Экономика и социум,* (1–2), 556–561.

Бэрон, Р., Ричардсон, Д. (2001). Агрессия. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Воронова, И.О. (2022). Особенности эмоциональной сферы подростков. *Молодой ученый,* (46), 110–111.

Горностаева, Е.Л., Ибраимова, В.М. (2021). Агрессия детей подросткового возраста. *Форум молодых ученых,* (12), 84–87.

Гусейнова, Е.А., Ениколопов, С.Н. (2014). Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку. *Психологическая наука и образование,* (2), 246–256.

Декина, Е.В., Шалагинова, К.С., Залыгаева, С.А. (2021). Профилактика агрессивного поведения подростков с использованием интерактивных технологий. *Мир науки. Педагогика и психология, 9*(4), 27–39.

Дозорцева, Е.Г., Кирюхина, Д.В. (2020). Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков. *Прикладная юридическая психология,* (1), 80–87.

Ениколопов, С.Н. (1998). Агрессивное поведение у детей. *Особый ребенок: Исследования и опыт помощи,* (1), 18–26.

Захарова, Н.М., Цветкова, М.Г. (2020). Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям. *Психология и право,* (4), 185–197.

Камалиев, Д.М., Ракишева, А.С., Самсонова, Ж.И., Жетеева, Р.А. (2021). Агрессия в среде подростков и ее профилактика. *Вестник Казахского Национального медицинского университета,* (1), 97–99.

Казанская, В.Г. (2018). Подросток. Трудности взросления. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Карабанова, О.А. (2005). Возрастная психология. Москва: Изд-во «Айрис-пресс».

Карабанова, О.А., Молчанов, С.В. (2018). Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков. *Национальный психологический журнал,* (3), 37–46.

Костовская, Н.И. (2020). Психолого-педагогическая работа с девиантными подростками. *Молодой ученый,* (47), 215–216.

Круглова, Т.Е. (2017). Особенности эмоциональной сферы подростков с разной успеваемостью. *Молодой ученый,* (9), 281–284.

Левитов, Н.Д. (1972). Психическое состояние агрессии. *Вопросы психологии,* (6), 168–174.

Левкова, Т.В. (2003). Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях: дисс. канд. пед. наук. Биробиджан.

Малова, Е.О. (2020). Современные реалии асоциальных проявлений подростков в интернет-пространстве. *Инновационное развитие профессионального образования,* (2), 107–114.

Миннахметова, Л.Т., Шувалова, Н.В., Муратшина, Н.Ю. (2022). Характерные особенности проявления различных форм агрессии и пути предупреждения ее развития у подростков. *Проблемы современного педагогического образования,* (76–4), 385–387.

Мэй, Р. (2001). Сила и невинность: в поисках истоков насилия. Москва: Изд-во «Смысл».

Новикова, М.А., Реан, А.А., Коновалов, И.А. (2021). Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом. *Вопросы образования,* (3), 62–90.

Ольшанская, Е.В. (2000). Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Реан, А.А. (2016). Агрессия и виктимность в контексте семейной социализации. *Психопедагогика в правоохранительных органах,* (4), 35–38.

Реан, А.А., Кошелева, Е.С., Новикова, М.А. (2020). Ретроспективное восприятие буллинга студентами: социоэкономические, гендерные и семейные факторы. *Национальный психологический журнал,* (2), 63–74.

Реан, А.А., Ставцев, А.А. (2021). Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 11*(2), 137–149.

Рубцова, Е.В. (2020). Причины возникновения подростковой агрессии и приемы коррекции проблем педагогически запущенных подростков. *Карельский научный журнал, 9*(1), 29–32.

Сетко, Н.П., Булычева, Е.В., Сетко, И.А. (2021). Особенности формирования агрессии у современных подростков различных возрастных групп. *Оренбургский медицинский вестник, 9*(3), 56–59.

Собкин, В.С., Федотова, А.В. (2019). Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт. *Психологическая наука и образование, 24*(2), 5–18.

Степаненко, А.В. (2020). Агрессия подростков, как социально-психологическая проблема современного общества. *Символ науки,* (6), 141–142.

Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2006). Теории личности: основные положения, исследования и применение. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Черкашина, С.А. (2015). Психологические особенности «Опасного» подросткового возраста. *Репродуктивное здоровье детей и подростков,* (6), 56–61.

Чураев, Э.Н. (2005). Социально-психологические особенности проявления агрессивности суворовцев и ее психокоррекция: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Эльконин, Д.Б. (1997). Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. Москва: Изд-во Института практической психологии.

Эриксон, Э. (1996). Идентичность. Юность и кризис. Москва: Изд-во «Прогресс».

Berkowitz, L. (1993). Aggression: Its causes, consequences, and control. New York: McGraw-Hill Publ.

Bushman, B.J., Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, *108*(1), 273–279.

Buss, A.H., Durkee, M. (1957). The Buss-Durkee Hostility Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Dodge, K.A., Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1146–1158.

Felson, R.B. (2002). A theory of instrumental aggression. Washington: American Psychological Association Publ.

Fontaine, R.G. (2007). Disentangling the psychology and law of instrumental and reactive subtypes of aggression. *Psychology, Public Policy, and Law, 13*(2), 143–165.

Moore, C.C., Hubbard, J.A., Bookhout, M.K., Mlawer, F. (2019). Relations between reactive and proactive aggression and daily emotions in adolescents. *Journal of abnormal child psychology, 47*(9), 1495–1507.

References

Antipina, S.S., Miklyaeva, A.V. (2021). The relationship between the tendency to cyberaggression, aggressiveness and empathy in adolescence. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, *18*(2), 94–108. (In Russ.)

Antonov, A.S., Tretyak, E.V. (2020). The influence of family parenting styles on the formation of aggression in adolescents. *Interaktivnaya nauka = Interactive Science,* (3), 35–40. (In Russ.)

Bagreeva, E.G., Shamsunov, S.Kh., Bagreeva, E.V. (2020). On the factors of juvenile delinquency during a pandemic. *Obrazovanie i pravo = Education and Law,* (9), 409–413. (In Russ.)

Baron, R., Richardson, D. (2001). Aggression. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Berkowitz, L. (1993). Aggression: Its causes, consequences, and control. New York: McGraw-Hill Publ.

Berkowitz, L. (2005). Aggression: causes, consequences, control. Moscow: Prime-Euroznak Publ. (In Russ.)

Burteshova, A.B. (2022). Psychology of adolescence and analysis of the manifestations of adolescent aggression. *Ekonomika i sotsium = Economy and Society*, (1–2), 556–561. (In Russ.)

Bushman, B.J., Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, *108*(1), 273–279.

Buss, A.H., Durkee, M. (1957). The Buss-Durkee hostility inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Cherkashina, S.A. (2015). Psychological features of "Dangerous" adolescence. *Reproduktivnoe zdorov'e detei i podrostkov = Reproductive Health of Children and Adolescents*, (6), 56–61. (In Russ.)

Churaev, E.N. (2005). Socio-psychological features of the manifestation of aggressiveness of Suvorovites and its psychocorrection. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Dekina, E.V., Shalaginova, K.S., Zalygaeva, S.A. (2021). Prevention of aggressive behavior in adolescents using interactive technologies. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology, 9*(4), 27–39. (In Russ.)

Dodge, K.A., Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1146–1158.

Dozortseva, E.G., Kiryukhina, D.V. (2020). Cyberbullying and the tendency to deviant behavior in adolescents. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya = Applied Legal Psychology*, (1), 80–87. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1997). Mental development in childhood: Selected psychological works. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ. (In Russ.)

Enikopolov, S.N. (1998). Aggressive behaviour in children. *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi = Special Child: Research and Experience of Assistance*, (1), 18–26. (In Russ.)

Erickson, E. (1996). Identity. Youth and Crisis. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Felson, R.B. (2002). A theory of instrumental aggression. Washington: American Psychological Association Publ.

Fontaine, R.G. (2007). Disentangling the psychology and law of instrumental and reactive subtypes of aggression. *Psychology, Public Policy, and Law, 13*(2), 143–165.

Gornostaeva, E.L., Ibraimova, V.M. (2021). Aggression in adolescent children. *Forum molodykh uchenykh = Forum of Young Scientists*, (12), 84–87. (In Russ.)

Guseinova, E.A., Enikolopov, S.N. (2014). The influence of a teenager's position in bullying on his aggressive behavior and self-esteem. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education,* (2), 246–256. (In Russ.)

Kamaliev, D.M., Rakisheva, A.S., Samsonova, Zh.I., Zheteeva, R.A. (2021). Aggression among adolescents and its prevention. *Vestnik Kazakhskogo Natsional'nogo meditsinskogo universiteta = Bulletin of the Kazakh National Medical University*, (1), 97–99. (In Russ.)

Karabanova, O.A. (2005). Age-related psychology. Moscow: Iris-press. (In Russ.)

Karabanova, O.A., Molchanov, S.V. (2018). Risks of negative impact of information products on the mental development and behavior of children and adolescents. *National Psychological Journal*, (3), 37–46. (In Russ.)

Kazanskaya, V.G. (2018). Teenager. Difficulties of growing up. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Kjell, L., Ziegler, D. (2006). Theories of personality: fundamentals, research and applications. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Kostovskaya, N.I. (2020). Psychological and pedagogical work with deviant teenagers. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, (47), 215–216. (In Russ.)

Kruglova, T.E. (2017). Features of the emotional sphere of adolescents with different academic achievements. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, (9), 281–284. (In Russ.)

Levitov, N.D. (1972). Mental state of aggression. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, (6), 168–174. (In Russ.)

Levkova, T.V. (2003). Constructive aggression in pedagogical relationships. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Birobidzhan. (In Russ.)

Malova, E.O. (2020). Modern realities of antisocial manifestations of teenagers in the Internet space. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative Development of Vocational Education*, (2), 107–114. (In Russ.)

May, R. (2001). Strength and innocence: In the search of the origins of violence. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Minnakhmetova, L.T., Shuvalova, N.V., Muratshina, N.Yu. (2022). Characteristic features of the manifestation of various forms of aggression and ways to prevent its development in adolescents. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Teacher Education*, (76–4), 385–387. (In Russ.)

Moore, C.C., Hubbard, J.A., Bookhout, M.K., Mlawer, F. (2019). Relations between reactive and proactive aggression and daily emotions in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(9), 1495–1507.

Novikova, M.A., Rean, A.A., Konovalov, I.A. (2021). Bullying in Russian schools: experience in diagnosing prevalence, gender and age characteristics and connections with school climate. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, (3), 62–90. (In Russ.)

Olshanskaya, E.V. (2000). Teenage aggression as a factor of social adaptation. Diss. Cand. Sci. (Soc.). Moscow. (In Russ.)

Rean, A.A. (2016). Aggression and victimization in the context of family socialization. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies*, (4), 35–38. (In Russ.)

Rean, A.A., Kosheleva, E.S., Novikova, M.A. (2020). Students' retrospective perceptions of bullying: Socioeconomic, gender, and family factors. *National Psychological Journal*, (2), 63–74. (In Russ.)

Rean, A.A., Stavtsev, A.A. (2021). Protective and provocative family factors of aggressive behavior in children and adolescents. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Psychology, 11*(2), 137–149. (In Russ.)

Rubtsova, E.V. (2020). The causes of teenage aggression and methods for correcting the problems of educationally neglected adolescents. *Karel'skii nauchnyi zhurnal = Karelian Scientific Journal*, *9*(1), 29–32. (In Russ.)

Setko, N.P., Bulycheva, E.V., Setko, I.A. (2021). Features of the formation of aggression in modern adolescents of various age groups. *Orenburgskii meditsinskii vestnik = Orenburg Medical Bulletin*, *9*(3), 56–59. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Fedotova, A.V. (2019). Adolescent aggression on social networks: Perceptions and personal experiences. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, *24*(2), 5–18. (In Russ.)

Stepanenko, A.V. (2020). Adolescent aggression as a socio-psychological problem of modern society. *Simvol nauki = Symbol of Science*, (6), 141–142. (In Russ.)

Voronova, I.O. (2022). Features of the emotional sphere of adolescents. *Molodoi uchenyi = Young Scientist,* (46), 110–111. (In Russ.)

Zakharova, N.M., Tsvetkova, M.G. (2020). Mental and behavioral disorders in peaceful population of the region subjected to local hostilities. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, (4), 185–197.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дмитрий Юрьевич Булаев, аспирант кафедры педагогической психологии Института педагогики и психологии Федерального Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация, bulaevd@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0005-5741-6749

ABOUT THE AUTHOR

Dmitry Yu. Bulaev, Graduate Student at the Department of Pedagogical Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, bulaevd@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0005-5741-6749

Поступила: 29.03.2024; получена после доработки: 21.06.2024; принята в печать: 09.07.2024.
Received: 29.03.2024; revised: 21.06.2024; accepted: 09.07.2024.

Казанский педагогический журнал. 2023. Т. 29, № 4. С. 30–46
Kazan Pedagogical Journal. 2023. Vol. 29, № 4. P. 30–46

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-23-103
УДК/UDC 378.147.227

Внеаудиторная деятельность как условие развития социокультурной компетенции будущего педагога

Л.И. Тарарина [1, 2] ✉, А.М. Ишмурадова [3], Э.А. Иванова [4]

[1] Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация
[2] Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация
[3] Набережночелнинский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережные Челны, Российская Федерация
[4] Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», Альметьевск, Российская Федерация

✉ lt31@mail.ru

Резюме
Актуальность. В статье рассматривается проблема развития социокультурной компетенции студента педагогического вуза в процессе организации и проведения внеаудиторных мероприятий, что становится актуальным в связи с необходимостью подготовки педагога, ориентированного на решение актуальных задач духовно-нравственного развития современной молодежи.
Цель. Рассмотреть основные направления традиционных и инновационных форм, видов внеаудиторной деятельности студентов педагогического вуза в современных условиях неопределенности и необходимости эффективного социального партнерства.
Методы. В работе применялись такие методы, как обзор научной литературы и создание модели формирования и развития социокультурной компетенции как одного из значимых факторов духовно-нравственного развития студента и важнейшей составляющей его будущей трудовой деятельности.
Результаты. В контексте данной работы уточнено содержание основных понятий и определены ведущие подходы к формированию и развитию социокультурной компетенции студентов педагогического вуза, разработана структурно-содержательная модель развития социокультурных компетенций будущих педагогов в условиях организации внеаудиторной деятельности.
Выводы. Для формирования и развития социокультурных компетенций студентов педагогического вуза в условиях организации внеаудиторной деятельности разработана структурно-содержательная модель, получены данные о положительной динамике развития социокультурной компетенции обучающихся педагогического вуза.

Ключевые слова: студент, педагог, внеаудиторная деятельность, социокультурная компетенция, компетентность, воспитание, культура

© Тарарина, Л.И., Ишмурадова, А.М., Иванова, Э.А., 2023

Для цитирования: Тарарина, Л.И., Ишмурадова, А.М., Иванова, Э.А. (2023). Внеаудиторная деятельность как условие развития социокультурной компетенции будущего педагога. *Казанский педагогический журнал, 29*(4), 30–46. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-103

Extracurricular activities as a condition for the development of socio-cultural competence of a future teacher

Larisa I. Tararina [1, 2] ✉, Alfia M. Ishmuradova [3], Elvira A. Ivanova [4]

[1] Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Moscow, Russian Federation
[2] Russian State Social University, Moscow, Russian Federation
[3] Naberezhnye Chelny Institute (branch), Kazan (Volga Region) Federal University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation
[4] Almetyevsk State Technological University "Petroleum High School", Almetyevsk, Russian Federation

✉ lt31@mail.ru

Abstract
Background. The article deals with the problem of developing the socio-cultural competence of a student of a pedagogical university in the process of organizing and conducting extracurricular activities, which becomes relevant due to the need to train a teacher focused on solving the acute tasks of the spiritual and moral development of modern youth.
Objective. The aim is to consider the main directions of traditional and innovative forms, types of extracurricular activities of students of a pedagogical university in modern conditions of uncertainty and the need for effective social partnership.
Methods. The work used such methods as theoretical analysis of scientific articles, interviews, generalization of pedagogical experience in the formation and development of socio-cultural competence as one of the significant factors of the student's spiritual and moral development and the most important component of his future work.
Results. In the context of this work, the contents of the basic concepts are clarified and the leading approaches to the formation and development of socio-cultural competence of students of a pedagogical university in the process of extracurricular activities are identified, a model for the development of socio-cultural competencies of students of a pedagogical university in the conditions of the organization of extracurricular activities is developed.
Conclusions. A structural and content model has been developed in order to form and develop socio-cultural competencies in the students of a pedagogical university while organizing extracurricular activities. Data on the positive dynamics of the development of socio-cultural competence of students of a pedagogical university have been obtained.

Keywords: student, teacher, extracurricular activities, socio-cultural competence, being competent, education, culture

© Tararina, L.I., Ishmuradova, A.M., Ivanova, E.A., 2023

For citation: Tararina, L.I., Ishmuradova, A.M., Ivanova, E.A. (2023). Extracurricular activities as a condition for the development of socio-cultural competence of a future teacher. *Kazan Pedagogical Journal, 29*(4), 30–46. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-103

Введение

Современный мир быстро меняется, что, безусловно, сказывается на требованиях, предъявляемых к выпускнику педагогического вуза, к уровню его духовно-нравственного развития, культуры, способности и готовности к саморазвитию на протяжении жизни, что имеет особое значение для будущего педагога.

Одним из ключевых средств воспитания, формирования и развития вышеуказанных качеств является освоение обучающимся педагогического вуза социокультурных компетенций, которые, как показано в научной литературе, достаточно успешно развиваются в условиях внеаудиторной деятельности.

Современному педагогу, общественная миссия которого заключается в воспитании подрастающего поколения, необходимо владеть социокультурными компетенциями и непрерывно повышать свой собственный культурный уровень.

Студенту педагогического вуза также необходимо осваивать инновационные формы и методы организации и проведения различных внеаудиторных, внеурочных мероприятий, значительный дидактический потенциал которых, на наш взгляд, еще недостаточно используется в отечественных образовательных организациях.

Цель

На основе анализа научных статей, диссертационных исследований, обобщения педагогического опыта рассмотреть основные направления, формы, виды организации внеаудиторной деятельности студентов педагогического вуза в современных условиях и разработать модель развития социокультурной компетенции.

Методы

В работе применялись такие методы, как обзор научной литературы и создание модели формирования и развития социокультурной компетенции как одного из значимых факторов духовно-нравственного развития студента и важнейшей составляющей его будущей трудовой деятельности.

Стремительный переход России к рыночным отношениям в период распада Советского Союза привел к тому, что важнейшие вопросы воспитания в обществе, в сфере образования перестали быть приоритетными. Однако время показало, что именно от воспитания зависит настоящее и будущее нашей страны.

В последние годы в обществе, в сфере образования, в семье особое внимание стало уделяться вопросам воспитания, духовного развития отечественной молодежи, что нашло свое отражение и поддержку в ряде государственных

нормативно-правовых документов, определяющих роль общества, учебных заведений, семьи в воспитании детей.

В настоящее время правительством России принимается комплекс мер по решению проблем семьи, и в целях сохранения традиционных национальных и народных семейных ценностей 2024 г. объявлен Годом семьи в России.

В условиях тесного сотрудничества с родителями, в учебных заведениях решаются государственные задачи формирования научного мировоззрения, гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Вопросам подготовки педагогов, воспитания, формирования научного мировоззрения и проблемам духовно-нравственного развития подрастающего поколения, а также формированию социокультурной компетенции студентов посвятили свои труды многие философы, педагоги и психологи, политологи и социологи. Так, в статье, посвященной специфическим особенностям профессиональной, педагогической культуры педагога вуза, отмечается усиление тенденции к активной разработке культурологического направления в педагогике и психологии (Терещенко, 2016). В работе Р.Д. Гильмеевой выявлена особая роль социокультурной миссии высшего образования, которая реализуется в процессе социокультурного взаимодействия всех факторов образования (Гильмеева, 2021).

В научных публикациях представлены различные методики по формированию профессиональных компетенций студентов социокультурной деятельности в гармоничном единстве учебной и внеаудиторной деятельности (Дольгирева, Портников, 2015).

В диссертационном исследовании А.Т. Ахметзяновой показано, что ключевым фактором успешности формирования социокультурных компетенций будущих педагогов является создание в педагогическом вузе социокультурной среды (Ахметзянова, 2015). В исследованиях предполагается, что в ближайшем будущем структура образования будет развиваться в рамках общемировых тенденций, а также будут активизироваться процессы разработки системы социосообразного и культуросообразного образования (Бабошина, Жукова, 2022). Опубликованы статьи, в которых на основе психолого-педагогических, философских, культурологических исследований представлены процессы трансформации и показано влияние социокультурного фактора на ценностные ориентации подрастающего поколения и на формирование мировоззрения молодежи (Тупичкина, Семенака, 2022). В научных статьях отмечается еще недостаточная готовность социокультурной образовательной среды к процессу развития и воспитания современной молодежи в условиях интернет-пространства (Веричева и др., 2023). Однако глобализация и связанная с ней усиливающаяся виртуализация общественной жизни могут, по мнению педагогов, представлять серьезную опасность для общества, что связано с большим влиянием социокультурного фактора на духовное развитие современной молодежи. В исследованиях показано, что в условиях интенсификации информационно-телекоммуникационных технологий особая роль в овладении, осмыслении и применении знаний отводится

конструктивно-проектировочной функции обучения (Тупичкина и др., 2012). Обсуждаются идеи и положения феноменологически-герменевтического, понимающего подхода к профессиональному становлению в противовес объективирующим методам психодиагностического (психометрического) и формирующего подходов (Буякас, Михеев, 2016). В исследовании А.С.-А. Гатаева рассматриваются значительные возможности формирования готовности выпускника вуза к культурно-просветительской и педагогической деятельности в условиях организации внеаудиторной работы студентов регионального вуза (Гатаев, 2017). В процессе организации внеаудиторной работы, как показано в диссертации Л.В. Оренбуровой, у студентов и преподавателей эффективно развиваются востребованные в современной жизни гибкие навыки и формируется инновационный подход в решении проблем (Оренбурова, 2023). Анализируя проблему формирования у студентов вуза интереса к самообразованию в системе аудиторных и внеаудиторных занятий, авторы отмечают, что в процессе внеаудиторной работы у студентов формируется начальная готовность студента к самообразованию, самостоятельно осваиваются способы самостоятельной и творческой деятельности (Казаренков и др., 2016). В статье Т.В. Горбуновой, на примере подготовки учителей начальных классов, раскрываются сущность и содержание понятия «внеаудиторная деятельность» и рассматриваются основные формы организации внеаудиторной деятельности в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. При этом подчеркивается, что внеаудиторную деятельность нельзя рассматривать как совокупность эпизодических мероприятий (Горбунова, 2019).

Обзор научно-методической литературы, педагогического опыта показывает недостаточную изученность проблемы развития социокультурной компетенции в условиях внеаудиторной деятельности и системного использования дидактических возможностей данной деятельности в подготовке педагогов.

Материалы исследования

Материалами исследования послужили нормативно-правовые документы, статьи, посвященные проблеме формирования социокультурной компетенции в условиях организации внеаудиторной деятельности обучающихся. Методологическими основаниями являлись компетентностно-деятельностный, комплексный, личностно-ориентированный, профессионально-ориентированный и социокультурный подходы.

Результаты исследования

Необходимость решения задач воспитания в настоящее время становится приоритетной, что связано с известными событиями, изменениями политической ситуации в мировом пространстве, что актуализирует проблему развития социокультурной компетенции будущих педагогов.

В развитии указанной компетенции, как показывает опыт, системно и эффективно организована внеаудиторная деятельность, что в целом позволяет решать

проблему воспитания потребности человека к образованию на протяжении жизни и самосовершенствованию.

Известно, что учебный процесс в образовательных учреждениях высшего образования состоит из двух частей: аудиторной (лекции, лабораторные и практические занятия, практикумы и др.) и внеаудиторной (написание рефератов, самостоятельная подготовка к лекциям, семинарам, самостоятельное изучение отдельных тем, конкурсы, олимпиады, викторины, подготовка проектов и др.).

При этом внеаудиторная деятельность студента может занимать до половины и более времени обучения, что связано, с одной стороны, с более возрастающим объемом информации, а с другой — с необходимостью системного, постоянного послевузовского профессионального саморазвития. И в этом отношении студент в процессе обучения получает крайне важный в современных условиях опыт самостоятельного освоения новых знаний и профессиональных умений, что соответствует современной тенденции самообучения на всем протяжении профессиональной деятельности. А такой опыт системного саморазвития становится основой востребованности, конкурентоспособности, социальной защищенности выпускника, а также и последующего совершенствования социокультурной компетенции.

Используемые в данном исследовании словосочетания *«внеаудиторная деятельность»* и *«социокультурная компетенция»* в научной литературе понимаются неоднозначно и трактуются, как правило, в контексте того или иного исследования применительно к конкретным рассматриваемым научным проблемам.

Социокультурная компетенция современного студента в нашем исследовании определяется как интегративная целостная совокупность результатов всестороннего развития, обучения, воспитания и развития личности (Кустов и др., 2014). Важно то, что авторы данного определения не разводят отдельно социальную и культурную составляющие социокультурной компетентности, а логично и последовательно доказывают, что профессиональная компетентность является составной частью социокультурной компетентности, а не наоборот.

Внеаудиторная деятельность студентов определяется как одна из форм организации взаимодействия субъектов процесса обучения и, как отмечается в современных исследованиях, способствует профессиональному и личностному становлению студентов в организованной вузом среде (Писаренко, 2021).

В целостной подготовке будущего специалиста педагогического профиля важное место занимают также и коллективные походы в музеи, национально-культурные центры, ознакомление с работой предприятий и организаций, совместное проведение увлекательных викторин, конкурсов и многое другое.

Актуализация внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов послужила импульсом к разработке новых, более эффективных инновационных моделей организации самостоятельной работы обучающихся вузов.

Самостоятельная работа современного студента высшей школы в исследованиях рассматривается как одна из ведущих и перспективных форм

организации учебной деятельности, эффективность которой зависит от направленности студентов и преподавателей на сотворчество. При этом авторами подробно рассматриваются цели, структура, содержание таких инновационных моделей внеаудиторной работы обучающихся вузов, как «информационно-исполнительская», «перевернутое обучение», «проектно-исследовательская» (Ибрагимов, Ибрагимова, 2019).

К новым направлениям внеаудиторной работы, связанной с внеучебной деятельностью, относится социальный проект «Разговоры о важном», который начал внедряться с начала 2022 учебного года во всех общеобразовательных школах и образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

Целями таких внеучебных мероприятий являются формирование у обучающихся гордости за Россию, в интересной, доступной и увлекательной форме знакомство обучающихся школ, студентов техникумов, колледжей с историей, культурным наследием, традициями страны, а также активизация стремления учащихся к чтению литературы и самостоятельному поиску исторических фактов.

Значимость проекта «Разговоров о важном», по мнению О.В. Гукаленко, заключается, прежде всего, в том, что он направлен на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей (Гукаленко, 2022).

Такие проекты можно рассматривать как возврат к тому огромному, признанному во всем мире и успешно используемому в сфере образования многих зарубежных стран наследию выдающихся советских педагогов.

Актуализация проблем воспитания, духовно-нравственного становления подрастающего поколения требует разработки новых, инновационных моделей формирования и развития социокультурной компетенции.

В алгоритме процесса поэтапной разработки модели компетенций педагога были определены следующие этапы:

- формулирование ключевых целей и задач деятельности и определение необходимых условий для образовательного пространства;
- декомпозиция основных задач на отдельные взаимосвязанные блоки: общепрофессиональные и специальные компетенции;
- определение экспертами перечня компетенций для каждого из блоков;
- экспертиза данной модели с привлечением заинтересованных групп (директор школы, методист, молодые учителя и др.).

В рассматриваемой модели последовательность формирования компетенций обозначена по степени важности.

Так, на первом месте — воспитательные компетенции. Затем были определены компетенции рефлексивные. Далее — компетенции предметные и методические, психолого-педагогические. И завершается модель последовательным перечнем нормативно-правовых компетенций (Масалимова и др., 2016).

Обзор литературы, опыт педагогов позволил нам выявить условия для проектирования теоретической модели развития социокультурных компетенций будущего педагога в процессе организации внеаудиторной деятельности.

В нашей модели были определены цель, задачи, принципы, представлены формы, методы, средства, взаимодействие преподавателя вуза с руководителем практики обучающихся и ожидаемый результат.

Важным условием эффективности развития социокультурных компетенций будущего педагога является интегративное, взаимополезное взаимодействие организатора практики студентов — преподавателя вуза с руководителем педагогической практики студента в школе, техникуме, колледже и др.

Институт наставничества начиная с конца прошлого столетия постепенно приходил в упадок, и только в последние годы началось интенсивное его возрождение, пришло понимание того, что именно в наставничестве заложен значительный потенциал повышения качества подготовки специалистов — будущих педагогов.

В настоящее время наставничество становится одним из государственных приоритетов, наставников начали поощрять как материально, так и морально, проводятся конкурсы наставников, и 2022 г. был объявлен «Годом наставника». А в 2018 г. был учрежден почетный знак *«За наставничество»*.

Эффективно организованное наставничество становится *взаимовыгодным*, и такое сотрудничество выгодно работодателям, восполняющим свои кадры, учебным заведениям, особенно выгодно выпускникам (Иванова, Урядникова, 2021).

Наставник, в контексте нашего исследования, играет весьма важную роль в профессиональном становлении студента, в формировании его компетенций, в том числе и компетенции социокультурной, а также и в практическом освоении умений в организации внеаудиторной (внеучебной) деятельности.

Особенно важны практические умения. И об этом много говорят, пишут и ученые, и учителя школ, и педагоги колледжей, и преподаватели вузов.

Выпускнику педагогического вуза, владеющему реальными практическими умениями, гораздо легче адаптироваться в коллективе образовательного учреждения и начинать собственную успешную трудовую деятельность.

Основными задачами исследования были обозначены: на первом этапе — анализ научных источников, диссертаций, ознакомление с практикой, методическими приемами педагогов и на этой основе на следующем этапе разработка модели социокультурных компетенций в условиях организации внеаудиторной работы. Затем, уже в процессе проведения опытно-экспериментальной работы, апробация эффективности спроектированной модели развития социокультурных компетенций в условиях организации внеаудиторной деятельности.

Развитие социокультурной компетенции в процессе внеаудиторной работы студентов в рассматриваемой методике реализуется через такие принципы, как принцип *ведущей роли обучения и воспитания; природосообразности; мотивированности; единства когнитивного и эмоционального компонентов учебной деятельности.*

Принцип ведущей роли обучения и воспитания, признанный во всем мире, выдвинутый и обоснованный выдающимся советским ученым Л.С. Выготским, предусматривает ведущую роль обучения в психическом развитии человека.

Принцип природосообразности — один из ключевых общепедагогических принципов, подразумевающий проектирование процесса обучения с учетом природы человека, индивидуальных особенностей обучающихся.

Принцип мотивированности — один из дидактических принципов, связанных с деятельностным процессом, от которого, по сути, и зависит эффективность, активность деятельности обучающихся и ее результативность.

Принцип гармоничного единства когнитивного и эмоционального, определяющий то, что успешность обучения зависит от четкого осознания учащимся целей и результатов, профессионально-личностной значимости проявления интереса к осваиваемым знаниям и умениям.

Формы организации внеаудиторных мероприятий могут быть самыми разными. Это индивидуальные и фронтальные, групповые и массовые, звеньевые и парные. Все зависит от вида внеаудиторной работы, от целей и задач, специфических особенностей каждого конкретного внеаудиторного мероприятия.

От вида, целей и задач и специфики также зависит выбор наиболее эффективных форм, методов и средств организации внеаудиторной деятельности в целях успешного формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся.

Наиболее популярным в настоящее время и одним из самых эффективных, как считают многие педагоги, но вместе с тем и небезопасных средств самостоятельной работы студента, формирования и последующего развития социокультурной компетенции в условиях внеаудиторной работы является Всемирная глобальная сеть Интернет.

Интернет открыл новые уникальные возможности, позволил оперативно искать и быстро находить необходимую информацию, удобно работать с текстом, отправлять и получать письма по электронной почте и многое другое.

Однако Интернет, значительно облегчивший самостоятельную работу современного человека, преподавателей, обучающихся, требует развитого критического мышления, умений быстро, грамотно, критически и непредвзято анализировать большие объемы информации и выбирать требуемые данные. Следовательно, в процессе самостоятельной внеаудиторной работы студента, наряду с формированием рассматриваемой компетенции, происходит последовательное развитие такого важнейшего в современных условиях вида мышления, как *мышление критическое*.

Отметим, что среди коллективных форм внеаудиторной деятельности, вызывают большой интерес, особенно для иногородних студентов и молодежи из сел и деревень, экскурсии по музеям, которых в нашей стране великое множество, особенно в Москве, столицах республик и областных центрах.

Наряду с экскурсиями по музеям также целесообразно организовывать походы по различным национально-культурным центрам, в которых студенты имеют возможность ознакомиться с традиционными особенностями, национальными обычаями, традициями народов нашей многонациональной страны.

Посещение национально-культурных центров способствует формированию толерантности, уважения к представителям различных национальностей и вероисповеданий, культурным особенностям малых народов.

Живой интерес у студентов, особенно у ребят, проживающих в малых городах и селах, вызывают экскурсии по крупным предприятиям, что способствует воспитанию уважения к человеку труда, любовь к малой Родине.

В наши дни исключительное внимание уделяется историческим событиям, теме войны, что способствует патриотическому воспитанию студентов.

Приведем пример: во время проведения экскурсии в музее трудовой и боевой славы музейный работник завода возле стенда, посвященному периоду войны, рассказывала о том, как в лютые морозы заводчане по 12–18 часов стояли у станков. А некоторые рабочие даже не уходили домой и ночевали на предприятии. Многого не хватало, люди сильно уставали, но, несмотря на это, продолжали трудиться.

Формированию и развитию социокультурной компетенции студентов способствуют игровые формы, средства и методы внеаудиторной деятельности.

В викторинах-конкурсах развиваются и другие личностно и профессионально значимые качества студента, такие как: самостоятельность, ответственность, мобильность, адаптивность, креативность, коммуникативность, стрессоустойчивость, что, безусловно, позитивно скажется на его будущей педагогической работе в сфере образования.

Студенты с большим интересом выполняют различные внеаудиторные задания, связанные с самостоятельной творческой деятельностью.

К таким формам, видам и методам творчества, которые достаточно широко используются в педагогической практике, можно отнести такие, как: применение кейс-технологий, научно-исследовательская деятельность, разработка творческих проектов, использование технологии проблемного обучения.

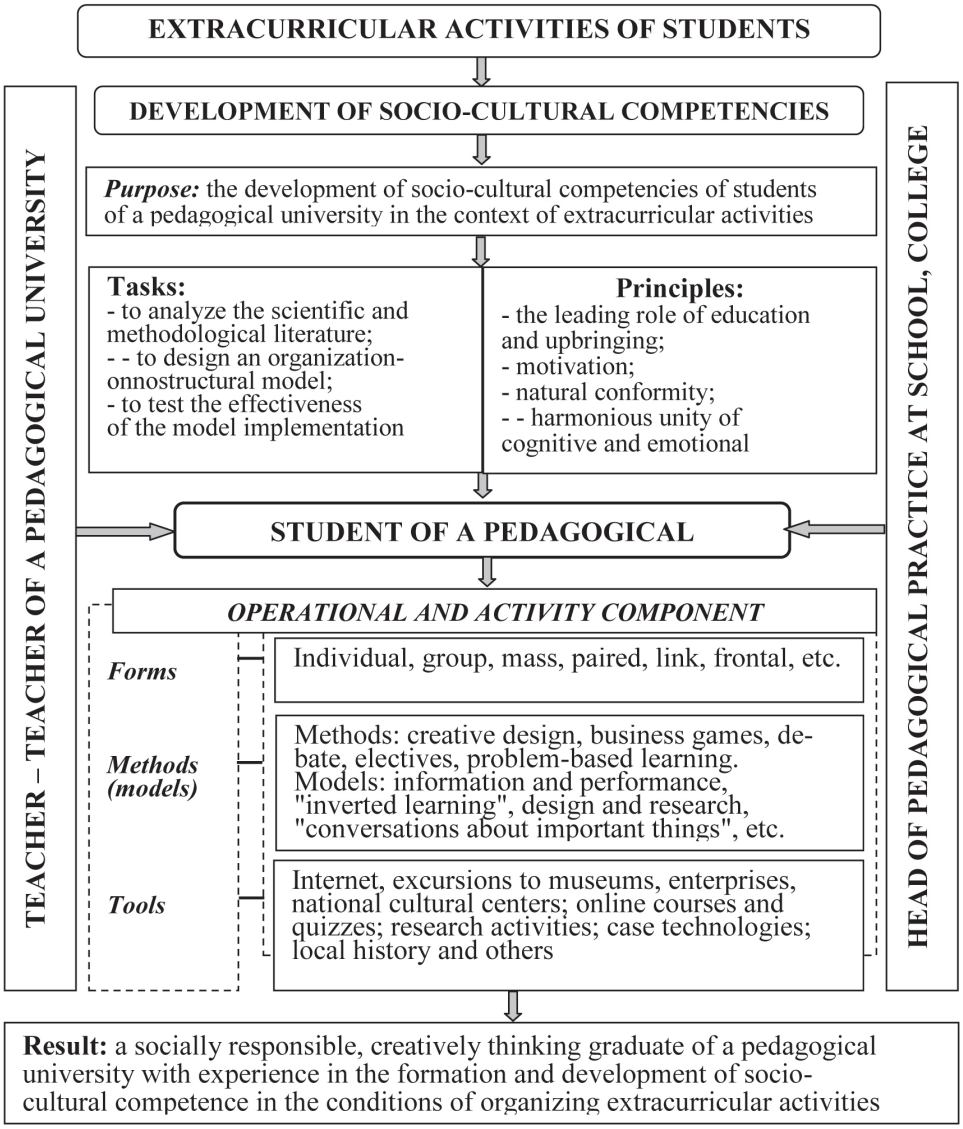
Обратим внимание на развивающие возможности проблемного обучения, которые были разработаны и обоснованы в научных исследованиях выдающегося советского ученого-педагога, академика РАО М.И. Махмутова (Каташев, Гайнеев, 2016).

Дидактический потенциал проблемного обучения, по нашему мнению, еще недостаточно используется в учебных заведениях, особенно при подготовке будущих педагогов и социологов. И мы глубоко убеждены в том, что практика решения проблемных задач и ситуаций обучения должна использоваться в процессе обучения в вузах, техникумах, колледжах, школах. Более того, элементы данной технологии необходимо использовать и при проведении внеаудиторных мероприятий.

Завершается алгоритм процесса развития социокультурной компетенции результативным компонентом, ожидаемым результатом: положительными изменениями в формировании и развитии указанной компетенции в условиях организации внеаудиторной деятельности студента педагогического вуза (Рисунок).

Рисунок

Модель развития социокультурных компетенций студентов педагогического вуза в условиях организации внеаудиторной деятельности



Figure

A model of the development of socio-cultural competencies of students of a pedagogical university in the context of the organization of extracurricular activities

Надо отметить, что организация и проведение внеаудиторных мероприятий не только оказывает положительное влияние на студента, но и позитивно влияет на личностно-профессиональный рост преподавателя педагогического вуза, способствует его культурному развитию, личностно-профессиональному самосовершенствованию.

Выводы

Итак, можно сделать вывод, что социокультурная компетенция является базисной основой профессиональной компетентности современного выпускника любого уровня образования, но особенно важна в процессе подготовки педагога.

Анализ научных источников, практики педагогов, личного педагогического опыта позволил в контексте проводимого исследования уточнить содержание понятий «внеурочная деятельность» и «социокультурная компетенция» студента педагогического вуза.

Внеучебная деятельность определяется как *деятельность будущего педагога, способствующая формированию и развитию его социокультурной компетенции как базовой основы его профессиональной компетентности.*

Социокультурная компетенция в нашем исследовании понимается как ключевая *личностная и профессиональная основа современного педагога в его благородной миссии воспитания, обучения и развития подрастающего поколения.*

Показано, что в игровых, увлекательных викторинах, конкурсах развивается не только социокультурная компетенция, но также и другие профессионально и личностно значимые качества студента (самостоятельность, ответственность, креативность, мобильность, коммуникативность, адаптивность, стрессоустойчивость и другие).

Необходимость решения задач формирования мировоззрения, духовно-нравственного развития молодежи придает новый импульс в разработке и внедрению более эффективных технологий, инновационных моделей («информационно-исполнительская», «перевернутое обучение», «проектно-исследовательская» и другие).

Среди важнейших нововведений в сфере отечественного образования можно считать внедряемый с 2022 года социально значимый проект «Разговоры о важном» в учебный процесс школ и учебных заведений среднего профессионального образования. Данный проект, как мы считаем, может стать одним из самых эффективных средств системного, поэтапного развития социокультурной компетенции обучающихся.

Было выявлено, что в учебных заведениях еще недостаточно используется значительный потенциал технологий проблемного обучения, применение на аудиторных и внеаудиторных занятиях заданий по решению часто возникающих в работе современного учителя проблемных педагогических ситуаций.

Модель развития социокультурных компетенций будущих педагогов в условиях организации внеаудиторной деятельности может быть успешно использована в организации неаудиторной, внеурочной работы в школах, учебных заведениях высшего образования, а также и в системе среднего профессионального образования.

Перспективами дальнейших исследований может быть выявление новых инновационных методик формирования и развития социокультурных компетенций в условиях внеаудиторной деятельности студентов педагогического вуза.

Список литературы

Ахметзянова, А.Т. (2015). Формирование социокультурных компетенций будущих учителей во внеучебной деятельности вуза: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Кемерово.

Бабошина, Е.Б., Жукова, Е.Д. (2022). Социокультурные парадигмы современной системы образования. *Педагогический журнал Башкортостана*, (2), 167–180. https://doi.org/10.21510/18173292_2022_96_2_167_180

Буякас, Т.М., Михеев, В.А. (2016). Феноменологическая герменевтика профессионального становления. *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология,* (3), 16–24.

Веричева, О.Н., Топка, Н.Б., Румянцев, Ю.В., Мамонтова, Н.И. (2023). Социально-информационное проектирование социокультурного пространства молодежи. *Казанский педагогический журнал,* (1), 100–109.

Гатаев, А.С.-А. (2017). Задачи, содержание и формы внеаудиторной воспитательной деятельности в вузе национальной республики: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва.

Гильмеева, Р.Д. (2021). Особенности социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества. *Педагогический журнал Башкортостана,* (1), 44–55.

Горбунова, Т.В. (2019). Потенциал внеаудиторной деятельности в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева,* (3), 220–226. https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.103.3.029

Гукаленко, О.В. (2022). Приобщение обучающихся к традиционным патриотическим ценностям в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном». Москва: Изд-во Института стратегии развития образования РАО.

Дольгирева, Е.В., Портников, В.И. (2015). Профессиональное развитие бакалавра социокультурной деятельности в учебной и внеаудиторной практике педагогического университета. *Инновационная наука, 2*(4), 103–107.

Ибрагимов, Г.И., Ибрагимова, Е.М. (2019). Инновационные модели организации самостоятельной работы студентов. *Инновации в образовании*, (3), 62–74.

Иванова, Э.А., Урядникова, Н.С. (2021). Взаимодействие вуза и работодателей как фактор повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. В кн.: Достижения, проблемы и перспективы развития нефтегазовой отрасли. Сб. материалов 6-й Междунар. науч.-практич. конф. (С. 422–426). Альметьевск: Изд-во Альметьевского государственного нефтяного института.

Казаренков, В.И., Казаренкова Т.Б., Литвинов А.В. (2016). Внеаудиторная работа как фактор формирования у студентов интереса к самообразованию. *Акмеология*, (4), 226–232.

Каташев, В.Г., Гайнеев, Э.Р. (2016). Использование идей М.И. Махмутова в современном образовании. *Методист,* (8), 37–41.

Кустов, Ю.А., Лившиц, Ю.А., Стацук, С.В. (2014). Сущность социокультурной компетентности личности. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева,* (4), 139–149.

Масалимова, А.Р., Тарарина, Л.И., Соколова, Е.И. (2016). Модель компетенций современного педагога и алгоритм ее разработки. *Казанский педагогический журнал,* (2–1), 20–24.

Оренбурова, Л.В. (2023). Развитие гибких навыков будущих педагогов во внеаудиторной деятельности: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Екатеринбург.

Писаренко, Д.А. (2021). Проектирование модели оценивания внеучебной деятельности студентов высшей школы: дисс. канд. пед. наук. Москва.

Терещенко, Г.Ф. (2016). Особенности педагогической культуры преподавателя вуза. В кн.: Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза и студента: традиции, проблемы, перспективы. Материалы 2-й Всеросс. науч.-практич. конф. с междунар. участием. (С. 126–133). Тамбов: Изд-во «Бизнес-Наука-Общество».

Тупичкина, Л.И., Ахметзадина, З.Р., Джамалова, Б.Б. (2012). Структура и содержание конструктивно-проектировочной функции обучения в условиях информатизации образования. *Казанский педагогический журнал,* (2–1), 31–34.

Тупичкина, Е.А., Семенака, С.И. (2022). Влияние социокультурных факторов на трансформацию ценностных ориентаций у российской молодежи. *Научно-педагогическое обозрение,* (4), 37–47. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-37-47

References

Ahmetzyanova, A.T. (2015). Formation of sociocultural competences of future teachers in extracurricular activities of the university. Summ. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Kemerovo. (In Russ.)

Baboshina, E.B., Zhukova, E.D. (2022). Socio-cultural paradigms of modern education systems. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan,* (2), 167–180. (In Russ.). https://doi.org/10.21510/18173292_2022_96_2_167_180

Buyakas, T.M., Miheev, V.A. (2016). Phenomenological hermeneutics of professional formation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin,* (3), 16–24. (In Russ.)

Dol'gireva, E.V., Portnikov, V.I. (2015). Professional development of the bachelor of sociocultural activity in the educational and extracurricular practice of the pedagogical university. *Innovacionnaya nauka = Innovation Science, 2*(4), 103–107. (In Russ.)

Gataev, A.S.-A. (2017). Tasks, content and forms of extracurricular educational activity in the university of the national republic. Summ. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Moscow. (In Russ.)

Gil'meeva, R.D. (2021). Features of socio-cultural mission of higher education in the period of digital transformation of society. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan,* (1), 44–55. (In Russ.)

Gorbunova, T.V. (2019). The potential of extracurricular activities in developing the professional competence of future teachers. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev,* (3). 220–226. (In Russ.). https://doi.org/10.26293/chgpu.2019.103.3.029

Gukalenko, O.V. (2022). Introduction of students to traditional patriotic values in the course of extracurricular activities «Talking about important». Moscow: Institute for Strategy of Education Development of RAE Publ. (In Russ.)

Ibragimov, G.I., Ibragimova, E.M. (2019). Innovative models for organizing students' independent work. *Innovacii v obrazovanii = Innovation in Education,* (3), 62–74. (In Russ.)

Ivanova, E.A., Uryadnikova, N.S. (2021). Interaction of the university and employers as a factor of increase of competitiveness of graduates in the labor market. In the Oil and Gas Industry Achievements, Challenges and Prospects. Sixth All-Russian Scientific and Practical Conference. (pp. 422–426). (In Russ.)

Kazarenkov, V.I., Kazarenkova T.B., Litvinov A.V. (2016). Extracurricular work as a factor in developing students' interest in self-education. *Akmeologiya = Acmeology,* (4), 226–232. (In Russ.)

Katashev, V.G., Gajneev, E.R. (2016). Using the ideas of M.I. Makhmutov in modern education. *Metodist = Methodist,* (8), 37–41. (In Russ.)

Kustov, Yu.A., Livshic, Yu.A., Stacuk S.V. (2014). Essence of sociocultural competence of personality. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva = Bulletin of Volzhsky University named after. V.N. Tatishchev,* (4), 139–149. (In Russ.)

Masalimova, A.R., Tararina, L.I., Sokolova, E.I. (2016). Modern teacher`s competencies model and its development algorithm. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal,* (2–1), 20–24. (In Russ.)

Orenburova, L.V. (2023). Development of soft skills of future teachers in extracurricular activities. Summ. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Ekaterinburg. (In Russ.)

Tararina, L.I., Ahmetzadina, Z.R., Dzhamalova, B.B. (2012). Structure and content of constructive-design function of training in the context of informatization of education. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal,* (2–1), 31–34. (In Russ.)

Tereshchenko, G.F. (2016). Features of pedagogical culture of the university teacher. In the Professional and Personal Development of the University Teacher and Student: Traditions, Problems, Prospects. Second All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. (pp. 126–133). Tambov: Biznes-Nauka-Obshchestvo Publ. (In Russ.)

Tupichkina, E.A., Semenaka, S.I. (2022). The influence of socio-cultural factors on the transformation of value orientations of Russian youth. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review,* (4), 37–47. (In Russ.). https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-37-47

Vericheva, O.N., Topka, N.B., Rumyancev, Yu.V, Mamontova, N.I., (2023). Socio-informational design of the socio-cultural space of youth. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal,* (1), 100–109. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лариса Игоревна Тарарина, кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Московского физико-технического института (национальный исследовательский университет), доцент кафедры иностранных языков и культуры Российского государственного социального университета, Москва, Российская Федерация, lt31@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0280-135X

Альфия Миннемухтаровна Ишмурадова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Набережночелнинского института (филиал) Казанского (Приволжского) федерального

университета, Набережные Челны, Российская Федерация, alfiaishmuradova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3395-2919

Эльвира Абдулбариевна Иванова, кандидат социологических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и социологии Альметьевского государственного технологического университета «Высшая школа нефти», Альметьевск, Российская Федерация, ivanova_ia@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-0693-1765

ABOUT THE AUTHORS

Larisa I. Tararina, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation, lt31@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0280-135X

Alfia M. Ishmuradova, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Philological faculty, Naberezhnye Chelny Institute (branch), Kazan (Volga Region) Federal University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation, alfiaishmuradova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3395-2919

Elvira A. Ivanova, Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor at the Department of Humanities Education and Sociology, Almetyevsk State Technological University "Petroleum Higher School", Almetyevsk, Russian Federation, ivanova_ia@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-0693-1765

Поступила: 04.04.2024; получена после доработки: 23.04.2024; принята в печать: 30.06.2024.
Received: 04.04.2024; revised: 23.04.2024; accepted: 30.06.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-23-104
УДК/UDC 377.8

Подготовка педагога среднего профессионального образования к осуществлению тьюторской деятельности

С.И. Поздеева [1], И.А. Дмитриева [2] ✉

[1] Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация

[2] Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства, Кемерово, Российская Федерация

✉ dia.zima@list.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска форм профессионального развития педагогов, приступающих к педагогической деятельности в образовательных организациях среднего профессионального образования (далее — СПО), и неоднородностью данных педагогических работников. Как правило, это не только молодые специалисты с базовым педагогическим образованием и впервые трудоустроенные в профессиональную образовательную организацию, но и специалисты, пришедшие с производства или других сфер деятельности, связанных с профилем образовательного учреждения, без педагогического образования и опыта педагогической деятельности. Кроме того, в образовательные организации СПО приходят работать его выпускники, а также выпускники непедагогических вузов, приступившие впервые к преподаванию.

Цель. Обосновать взаимосвязь содержания и форм организации деятельности тьюторов в зависимости от особенностей разных групп молодых и начинающих педагогов в образовательной организации СПО.

Методы. Анализ российских и зарубежных теоретических источников по проблеме реализации тьюторской технологии, анализ профессиональных затруднений молодых и начинающих педагогов, сравнительный анализ деятельности тьюторов, сопровождающих разные группы педагогов, с учетом индивидуального и дифференцированного подходов.

Результаты. Описано содержание тьюторского сопровождения с учетом принципа дифференциации, связанного с разнородностью состава новых педагогов, приходящих в систему СПО. Показано, какие действия осуществляет тьютор, взаимодействуя с новыми педагогами в разных моделях совместной деятельности с учетом их профессиональных дефицитов методического, коммуникативного и рефлексивного характера; какие формы совместной деятельности наиболее эффективны.

Выводы. Принцип соорганизации, индивидуализации и дифференциации является базовым для подготовки педагогов к осуществлению тьюторской деятельности по сопровождению профессионального развития молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО и напрямую влияет на выбор форм сопровождения.

© Поздеева, С.И., Дмитриева, И.А., 2023

Практическое применение. Статья рекомендована руководителям и методическим службам образовательных организаций СПО, преподавателям образовательных организаций СПО. Материалы статьи могут быть использованы в организации наставнической деятельности в организациях СПО.

Ключевые слова: профессиональное развитие, новые педагоги, образовательная организация СПО, тьюторское сопровождение, профессиональные дефициты, совместная деятельность

Для цитирования: Поздеева, С.И., Дмитриева, И.А. (2023). Подготовка педагога среднего профессионального образования к осуществлению тьюторской деятельности. *Казанский педагогический журнал, 29*(4), 47–64. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-104

Training teachers of secondary vocational education to perform tutoring activities

Svetlana I. Pozdeeva [1], Irina A. Dmitrieva [2] ✉

[1] Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation
[2] Kuzbass College of Architecture, Geodesy and Construction, Kemerovo, Russian Federation

✉ dia.zima@list.ru

Abstract
Background. The relevance of the article is due to the need to search for the forms of professional development of teachers who begin teaching in educational institutions of secondary vocational education (hereinafter referred to as SVE) and is due to the heterogeneity of these teaching staff. As a rule, these are not only young specialists with basic pedagogical education and employed for the first time in a professional educational organization, but also specialists who came from production or other fields of activity related to the profile of an educational institution, without pedagogical education and teaching experience. In addition, graduates of the college come to work there as well as do the graduates of non-pedagogical universities who have started teaching for the first time.
Objective. The purpose of the article is to reveal the interconnection between forms and content of tutoring activities depending on the characteristics of different groups of novice teachers in the organization of secondary vocational education.
Methods. The research involved the analysis of Russian and foreign theoretical sources on the problem of the implementation of tutor technology; analysis of professional difficulties of young and novice teachers; comparative analysis of the activities of tutors accompanying different groups of teachers, taking into account individual and differentiated approaches.
Results. The content of tutor support is described, taking into account the principle of differentiation associated with the heterogeneity of the composition of novice teachers coming to the vocational education system. Actions the tutor performs when interacting with novice teachers in different models of joint activity are shown. These actions

© Pozdeeva, S.I., Dmitrieva, I.A., 2023

take into account the lack in methodological, communicative and reflective aspects of teaching. The most effective forms of joint activity are described.
Conclusions. The principles of co-organization, individualization and differentiation are basic for preparing teachers to carry out tutoring activities in support of the professional development of young and novice teachers of a secondary vocational educational organization. These principles directly affect the choice of forms of support.
Practical Application. The article is recommended for the heads and specialists at methodological services of educational organizations of SVE, as well as for teachers of educational organizations of SVE. The materials of the article can be used in the organization of mentoring and tutoring activities in vocational training organizations.

Keywords: professional development, novice teachers, educational organization of the SVE, tutor support, professional deficits, joint activity

For citation: Pozdeeva, S.I., Dmitrieva, I.A. (2023). Training teachers of secondary vocational education to perform tutoring activities. *Kazan Pedagogical Journal, 29*(4) 47–64. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-104

Введение

Профессиональное развитие педагога является одной из ключевых задач трансформации всей системы образования и становится важной целью образовательных организаций среднего профессионального образования (далее — СПО), которые испытывают кадровый голод. По данным Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Романова, Крайчинская, 2023), в образовательных организациях СПО с 2013 по 2022 г. наблюдается положительная динамика общей численности педагогических работников, которая выросла и составляет около 370 тыс. человек (из них преподавателей профессионального учебного цикла и мастеров производственного обучения насчитывается около 100 тыс. человек), что составляет 27% от общей численности педагогических работников. В это число входят преподаватели общеобразовательных учебных предметов, гуманитарного, социально-экономического, математического и естественнонаучного учебных циклов. Положительным является и тот факт, что большинство из них (около 50% мастеров производственного обучения и чуть более 92% преподавателей профессионального учебного цикла) имеют высшее образование. В то же время менее половины педагогических работников данных категорий (чуть более 25% мастеров производственного обучения и 52% преподавателей профессионального учебного цикла) имеют высшее педагогическое образование.

Этот факт влияет на неоднородность состава педагогов, работающих в образовательных организациях СПО: это бывшие учителя общеобразовательных школ, сотрудники предприятий или других сфер деятельности, молодые специалисты. Подобная неоднородность наблюдается и в составе молодых педагогов, чей стаж педагогической деятельности не превышает трех лет. В образовательные

организации СПО приходят выпускники педагогических вузов (будущие учителя-предметники); специалисты производства (или других сфер деятельности), не имеющие педагогического образования и опыта преподавания; выпускники, окончившие эту же образовательную организацию СПО; выпускники непедагогических вузов (Дмитриева, 2023, с. 141). Далее будем называть все перечисленные группы педагогов категорией «молодые и начинающие педагоги образовательной организации СПО».

В связи с этим возникает необходимость поиска форм сопровождения профессионального развития педагогов, в ходе которого молодые и начинающие педагоги образовательной организации СПО могли бы не только быстро адаптироваться к новой социальной роли и влиться в новый коллектив, но и осознать необходимость проявления собственной активности в процессе освоения нового вида профессиональной педагогической деятельности, а также вовлечения в новое профессиональное сообщество. Модернизация всей системы образования требует от педагога академической мобильности (Груздев, 2023, с. 29), а именно: усиливается ориентация на запросы конкретного обучающегося, его личностные особенности, возрастает необходимость формирования так называемых гибких навыков, которые способствуют в дальнейшем легкой адаптации в различных ситуациях, в том числе и в решении тех затруднений, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, в том числе и у молодого педагога.

Для сопровождения профессионального развития недостаточно использовать единую для всех педагогов образовательной организации СПО программу (например, Школы молодого специалиста): важно создать условия, позволяющие учесть особенности конкретного педагога (его образование, опыт деятельности), его профессионально-личностные дефициты, склонности, интересы для планирования управленческих действий.

С этой целью авторами статьи была разработана модель тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО (Дмитриева, 2022, с. 76), которая была внедрена в деятельность государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства» (далее — ГАПОУ КузТАГиС). Данная модель построена с учетом положений системного, личностно-деятельностного, рефлексивного и компетентностного подходов. Одним из стратегических ориентиров модели является организация субъект-субъектного взаимодействия тьютора и подопечного. Тьютор, который взаимодействует с молодыми и начинающими педагогами образовательной организации СПО, с одной стороны, оказывает подопечным помощь и поддержку в преодолении дефицитов профессиональной деятельности, с другой стороны, в процессе сопровождения приобретает новые знания и опыт через актуализацию личностных качеств, что в конечном итоге обеспечивает его непрерывное образование, смысл которого и заключается в «самоактуализации каждого человека на протяжении всей его профессиональной жизни» (Зеер, 2012, с. 126). Учитывая

тот факт, что профессиональное развитие индивидуально и связано с социально-экономической ситуацией развития и особенностями профессиональной деятельности (Зеер, 2012), ставим вопрос об управленческом сопровождении работы тьюторов в образовательной организации СПО и поддержке их профессионально-личностного развития.

Среди условий, обеспечивающих успешность реализации модели тьюторского сопровождения, заключающейся в повышении уровня профессионального развития молодого и начинающего педагога СПО, важным, на наш взгляд, является подготовка команды тьюторов, которая формируется из числа опытных педагогов образовательной организации СПО, имеющих не только успешные результаты в собственной профессиональной педагогической деятельности (победы и участие в конкурсах профессионального мастерства, наличие победителей и призеров из числа обучающихся и пр.), но и опыт наставнической деятельности, а также внутреннюю мотивацию к сопровождению других педагогов. Поскольку речь идет в целом об организации тьюторской деятельности в образовательной организации СПО, встает вопрос об управленческом сопровождении работы тьюторов и поддержке их профессионально-личностного развития.

Целью статьи является описание форм подготовки педагогов, которые будут выступать в роли тьюторов по отношению к разным категориям новых педагогов, пришедших в организацию СПО.

Методы

В статье использованы такие методы, как сравнительный анализ деятельности наставника и тьютора, анализ российских и зарубежных теоретических источников по проблеме реализации тьюторской технологии, анализ профессиональных затруднений молодых и начинающих педагогов ГАПОУ КузТАГиС, описание опыта работы тьюторов в техникуме, описание содержания и форм организации проектной деятельности тьюторов, сравнительный анализ деятельности тьюторов, сопровождающих разные группы педагогов, с учетом индивидуального и дифференцированного подходов.

Результаты

Анализ существующей практики наставнической деятельности показал, что наставник организует свою работу с молодым и начинающим педагогом образовательной организации СПО преимущественно в авторитарной модели совместной деятельности (Даммерер и др., 2019) через прямое обучение и сам процесс организации наставничества часто имеет некоторый формализованный подход. Согласно положениям о наставничестве, которые разработаны и действуют в образовательных организациях СПО, для молодого и начинающего педагога наставник назначается приказом директора, и чаще всего учитываются только профессиональные достижения самого наставника, при этом не всегда принимают во внимание интерес молодого педагога, не формируют запрос для определения круга интересов и профессиональной потребности с целью определения того

наставника, который может учесть именно индивидуальность конкретного молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО.

Далее составляется индивидуальный план работы (чаще всего на один год, и при необходимости этот срок продлевается), в котором основной задачей является адаптация молодого и начинающего педагога к внутренним правилам порядка деятельности образовательной организации СПО. В большинстве положений отмечается, что это должна быть совместная деятельность. Кроме того, задачей наставника является проведение консультаций по текущим рабочим вопросам, помощь в работе. На этом этапе, видимо, предполагается, что молодой и начинающий педагог образовательной организации СПО сможет четко обозначить те проблемы, с которыми он столкнулся в своей профессиональной педагогической деятельности. К сожалению, это могут сделать не все молодые и начинающие педагоги образовательной организации СПО, так как они еще не имеют четкого видения себя в качестве субъекта профессиональной педагогической деятельности. Поэтому чаще всего наставничество в образовательной организации СПО носит авторитарный характер, основной характеристикой которого является руководящая позиция наставника, который сам регламентирует содержание наставнической деятельности, оценивает ее эффективность с позиции нормативных критериев, не всегда поддерживает инициативу и другие формы субъективной активности со стороны молодого педагога СПО.

Однако стоит отметить, что в нормативных документах, регламентирующих наставническую деятельность в образовательной организации СПО, среди задач взаимодействия наставника с молодым и начинающим педагогом образовательной организации СПО основной задачей наставника является формирование потребности молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО и анализ результатов своей профессиональной педагогической деятельности; развитие интереса и потребности к педагогической деятельности, осознание ее социального смысла и содержания. Но не всегда мы можем наблюдать, что решение данной задачи на практике носит целенаправленный, содержательный, результативный характер.

Мы полагаем, что успешности решения будет способствовать внедрение в наставническую деятельность образовательной организации СПО процесса индивидуализации образования, которое предполагает профессиональное развитие молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО в соответствии с его личностными возможностями, потребностями и имеющимся жизненным и профессиональным опытом. Индивидуализация образования является ключевым принципом тьюторской деятельности, которая включает в себя сопровождение, способствующее раскрытию личностного потенциала молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО в условиях субъект-субъектных отношений, где каждая сторона несет ответственность за совершаемые действия.

Тьютор строит взаимодействие в лидерской (обнаружение и преодоление профессиональных затруднений) и партнерской (ответы на личностные запросы) моделях организации совместной деятельности, в ходе которых происходит работа на основе вопросов со стороны самого педагога или вопросов тьютора, задаваемых им на каждом этапе реализации сопровождения. Именно работа с вопросами позволяет тьютору учесть интересы и потребности молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО в преодолении имеющихся у него дефицитов профессиональной деятельности, тем самым их отношения выстраиваются «по горизонтали на основе позиционного равенства» (Перевозчиков и др., 2017, с. 183). А.П. Махов в своем исследовании, раскрывая понятие «тьюторская позиция», фокусируется на том, что это профессиональное качество педагога, которое характеризует его «ценностно-смысловое отношение… к своей профессии и образованию в целом» (Махов, 2012, с. 10). Это означает, что педагог в тьюторской позиции нацелен на образовательное взаимодействие с другим педагогом, по отношению к которому он реализует свой человеческий капитал, то есть его профессиональные знания и умения постоянно актуализируются и обогащаются.

В аспекте профессионального развития молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО нам близка позиция представителей Педагогического института Нижней Австрии Й. Даммерера, В. Циглера, С. Бартонека, которые понимают тьюторство как форму обучения, «широкий линейный учебный процесс» (Даммерер и др., 2019, с. 61), в котором, в контексте нашего исследования, тьютор выступает «как лидер или инструктор, указывающий способы решения проблем, передающий фактические знания и развивающий предметное мышление» (Даммерер и др., 2019, с. 61), помогающий решать проблемы, связанные с профессиональной педагогической деятельностью молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО. Кроме того, в тьюторстве нас привлекает то, что отношения между тьютором и подопечным более равнозначны, по мнению Г. Крепке — это «обучение на равных» (Kröpke, 2015, с. 18), где тьютор, обладая знаниями и умениями в профессиональной педагогической деятельности, готов учиться новому и у молодого специалиста. Важным является не только наличие желания у опытного педагога оказать помощь и поддержку молодому и начинающему педагогу образовательной организации СПО в выборе индивидуальной траектории профессионального развития, но и стремление построить свою образовательную траекторию, направленную на повышение профессионального мастерства.

А.П. Махов (Махов, 2012) не только связывает тьюторство с профессиональной деятельностью тьютора, но и определяет его как профессиональную педагогическую позицию, которую можно сформировать. Речь идет о «тьюторской позиции педагога» (Махов, 2012, с. 13), процесс формирования которой А.П. Махов рассматривает как управленческую технологию, которая включает в себя «инструментально-управленческие средства и рефлексивные механизмы профессиональной деятельности: тьюторское действие, рефлексия и рефлексивное управление,

позиционное самоопределение» (Махов, 2012, с. 16). Освоение тьюторской позиции является важным компонентом «нового педагогического профессионализма» (Махов, 2012, с. 16) опытного педагогического работника образовательной организации СПО, деятельность которого способствует профессиональному развитию молодых и начинающих педагогов.

Приведем примеры деятельности педагогов-тьюторов ГАПОУ КузТАГиС. Ю.П. (59 лет) на протяжении 12 лет занималась наставнической деятельностью и активно включилась в процесс внедрения модели тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО. Она предложила изменить содержание деятельности Школы молодого педагога, инициатором создания которой она является, в направлении индивидуальных особенностей новых педагогов. В содержание деятельности Школы были включены интерактивное взаимодействие, рефлексивные технологии, связанные с осмыслением молодым и начинающим педагогом ГАПОУ КузТАГиС своей образовательной истории (учитывающей жизненный и профессиональный опыт), построением проекта собственного профессионального развития через создание образа «Я — будущее». О продуктивности ее работы говорит тот факт, что приемы и методы работы, которые молодые педагоги осваивают на мероприятиях, проводимых Ю.П., в дальнейшем используются ими на собственных учебных занятиях с обучающимися. Так, молодой педагог Р.И. (26 лет) принял участие в конкурсе профессионального мастерства среди педагогов техникума «Открытый урок», который был построен в формате командной игры «Дебаты». Другой молодой педагог, Е.В. (39 лет), разработала урок «Обоснование актуальности темы индивидуального проекта», в основе которого был использован метод Уолта Диснея «Генерация идей». Данный метод используется при решении какой-либо проблемы с трех различных сторон и позволяет сделать всесторонний анализ заявленной проблемы, идеи проекта. Приведенный пример показывает, что тьютор обогащает деятельность своих подопечных разными методическими приемами и формами организации учебной деятельности.

Важной личностной особенностью тьюторов является инициативность. Например, О.Н. (46 лет) в рамках Школы молодого педагога выступила с инициативой создания творческой лаборатории «Наставник+», деятельность которой направлена на организацию сопровождения молодых педагогов ГАПОУ КузТАГиС в процессе их профессиональной адаптации. Интерес к деятельности данной творческой лаборатории вызван тем, что в ней были апробированы наиболее продуктивные, по сравнению с традиционными, формы наставнической деятельности: круглые столы, презентационные модели занятий, психологические тренинги, методическая игра-тренинг и др. Так, например, методическая игра-тренинг «Камертон» была посвящена конструированию этапов учебного занятия (целеполагание; актуализация знаний, первичное закрепление; контроль и оценка результатов усвоения; рефлексия учебной деятельности) и представляет собой вид практического занятия тренировочного характера. Особенностью является

решение практических профессиональных задач, основанных на сверке с эталонным образцом (отсюда и название «Камертон» — приспособление, которое служит эталоном высоты звука в процессе пения или при настройке музыкального инструмента). Так, на теоретическом этапе О.Н. охарактеризовала структуру учебного занятия и особенности каждого его этапа. Далее молодым и начинающим педагогам ГАПОУ КузТАГиС было предложено выбрать один из этапов учебного занятия, спланировать его и затем продемонстрировать на группе педагогов. По окончании демонстрации каждый педагог провел самоанализ своей деятельности и оценил правильность выполнения своих действий через соотношение с эталоном (роль которого играли те особенности каждого этапа учебного занятия, которые были озвучены ранее).

Целью подготовки тьюторов в образовательной организации является формирование понимания у педагогов смысла тьюторства и освоение техник тьюторского сопровождения. Поскольку деятельность тьютора основывается на профессионально-личностной рефлексии, то особое внимание было уделено созданию собственной программы саморазвития, направленной на выстраивание профессионально-личностной линии педагога с тьюторской позицией. Кроме того, с целью освоения функции целеполагания и планирования (упорядочение действий молодых и начинающих педагогов в соответствии с установленными долгосрочными (или краткосрочными) образовательными и организационными целями) был проведен практикум, направленный на освоение действия тьютора по совместной разработке структуры занятий с молодыми и начинающими педагогами образовательной организации СПО с учетом личностно-деятельностного, рефлексивного и компетентностного подходов.

Тьюторское сопровождение профессионального развития молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО предполагает заранее спланированный и структурированный процесс, в основу которого может быть положена идея формирования индивидуальной образовательной траектории потенциального тьютора в виде проектной деятельности. Это связано с тем, что педагог, занимая тьюторскую позицию, планирует не только содержание своей деятельности по сопровождению профессионального развития молодого и начинающего педагога, но и тот результат, который он получит, выполняя действия тьютора. С этой целью потенциальным тьюторам было предложено проанализировать свою индивидуальную образовательную историю и определить, в качестве какого образовательного ресурса можно представить результаты профессиональной педагогической или наставнической деятельности. Данную работу можно отнести к «стратегическому уровню деятельности» (Новиков, Новиков, 2004, с. 14). Это связано с тем, что педагогу с тьюторской позицией необходимо не только ориентироваться в тех изменениях, которые сейчас происходят в обществе, образовании и производстве, но и определить свое место и цель дальнейшей собственной деятельности и представить планируемый результат своей новой деятельности в виде проекта, который по сути своей является индивидуальной образовательной

траекторией дальнейшего профессионально-личностного развития. Это своего рода образовательный проект, который отражает весь имеющийся потенциал и который будет интересен молодым и начинающим педагогам образовательной организации СПО. В свою очередь, данный проект поможет педагогу-тьютору построить развивающее взаимодействие с подопечными и продвинуться в собственном профессиональном развитии.

Данная работа строилась с учетом принципа соорганизации дифференциации и индивидуализации, который обуславливает содержание тьюторского сопровождения профессионального развития с учетом неоднородного состава педагогов, приходящих в систему СПО. Поэтому педагогу с тьюторской позицией необходимо было выбрать и ту группу молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО, для которых он был бы интересен с профессиональной точки зрения. Для структурирования решения идеи образовательного ресурса педагогам с тьюторской позицией был предложен примерный план на основе схемы, разработанной Т.М. Митрошиной (руководитель Удмуртского отделения МОО МТА, тьютор, федеральный эксперт в области индивидуализации образования и тьюторства) (Рисунок): ключевая идея проекта; на какую группу молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО направлен проект; планируемые результаты проекта (какую цель, задачи будет решать ваша деятельность); в каких процессах будет формироваться ваш профессионально-личностный рост, где необходимо будет проявлять самостоятельность, ответственность, инициативность; в течение какого времени, с какой периодичностью и продолжительностью будут проходить ваши занятия, встречи (будут организованы виды деятельности и т.д.); измеримость, реалистичность результатов вашей деятельности; формы работы/взаимодействия (индивидуальная работа и работа в группе; онлайн и офлайн).

Рисунок
Этапы разработки тьюторского проекта

Figure
Stages of the tutor project development

В результате были разработаны проекты тьюторского сопровождения для каждой заявленной группы молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО и внедрены в деятельность Школы молодого педагога ГАПОУ КузТАГиС (Таблицы 1, 2). Регламент работы с каждой группой молодых и начинающих педагогов ГАПОУ КузТАГиС был определен в соответствии с циклограммой деятельности методической службы: занятия проводились в течение учебного года, во вторую среду каждого месяца по 2 академических часа.

Таблица 1

Проект «Я — образовательный ресурс»

№ п/п	План	Содержание
1	Тема программы/ площадки	«Я — профессионал» (стажировка на рабочем месте (проба))
2	Автор/координатор	–
3	Целевая аудитория	Молодые специалисты, получившие педагогическое образование и впервые трудоустроенные в профессиональную образовательную организацию. Затруднения этой группы педагогов связаны с организацией «развивающего взаимодействия педагога с обучающимися» на учебных занятиях по конкретной дисциплине
4	Цель и задачи	Цель: создание условий для формирования компонента «развивающее взаимодействие педагога с обучающимися». Задачи: помочь освоить способы совместной деятельности с обучающимися; содействовать развитию дидактических, организаторских, коммуникативных умений; формировать субъектно-ориентированный подход в преподавании учебной дисциплины
5	Профессионально-личностный рост (тьютора)	Диссеминация педагогического опыта: сборник фрагментов учебных занятий «Интерактивные методы обучения на разных этапах учебного занятия (актуализация знаний, первичное закрепление; контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция)». Освоены действия тьютора: оценка соответствия хода профессиональной педагогической деятельностью молодых и начинающих педагогов желаемому результату этой деятельности; разработка и реализация содержания сопровождения профессионального развития молодых и начинающих педагогов с учетом принципа соорганизации, дифференциации и индивидуализации
6	Результат и оценка эффективности	Наличие выполненных показателей компонента профессионального развития «развивающее взаимодействие педагога с обучающимися»: коммуникативная компетентность, совместная деятельность, субъект-субъектное взаимодействие, благоприятный психологический климат на учебном занятии. Владение инструментами рефлексивной деятельности: целеполагание по SMART, декартовы координаты, рефлексивная мишень. Интерактивные техники: «Ромашка Блума»
7	Формы работы/ взаимодействия	Демонстрация интерактивного метода обучения — обсуждение с молодым и начинающим педагогом — разработка фрагмента урока с использованием данного интерактивного метода — экспертная оценка практического применения данного интерактивного метода молодым и начинающим педагогом — обсуждение результатов — планирование дальнейших действий с учетом успешности и возникших затруднений (индивидуальная работа и работа в группе)

Table 1

The project "I am an educational resource"

№	Plan	Content
1	The theme of the programme/site	"I am a professional" (internship at the workplace (trial))
2	Author/Coordinator	–
3	Target audience	Young professionals who have received a pedagogical degree and are in their first year of teaching in a vocational educational institution. The difficulties of this group of teachers are related to the organization of "developing teacher-student interaction" in training sessions in a specific discipline
4	Purpose and objectives	Purpose: to create conditions for the formation of the component "developing teacher-student interaction". Objectives: to help master the ways of joint activity with students; to promote the development of didactic, organizational, communicative skills; to form a subject-oriented approach in teaching of an academic discipline
5	Professional and personal growth (tutor)	Dissemination of pedagogical experience: a collection of fragments of training sessions "Interactive teaching methods at different stages of the training session (updating knowledge, primary consolidation; control of assimilation, discussion of mistakes and their correction)" The tutor's achievement: assessment of the conformity of the course of professional pedagogical activity of young and novice teachers with the outcomes of this activity; development and implementation of the content of support for the professional development of young and novice teachers, taking into account the principle of co-organization, differentiation and individualization
6	Result and performance evaluation	The presence of completed indicators of the professional development component "developing teacher-student interaction": communicative competence, joint activity, subject-subject interaction, favorable psychological climate in the classroom. Mastery of the tools of reflexive activity: SMART goal setting, Cartesian coordinates, reflexive target. Interactive techniques: "Bloom's Daisy"
7	Forms of work/ interaction	Demonstration of an interactive teaching method — discussion with a young and novice teacher — development of a lesson part using this interactive method — expert assessment of the practical use of this interactive method by a young and novice teacher — discussion of the results — planning further actions taking into account success and obstacles encountered (individual and group work)

Таблица 2

Проект «Я — образовательный ресурс»

№ п/п	План	Содержание
1	Тема программы/ площадки	Педагогическая мастерская «Основы методической деятельности педагога»
2	Автор/координатор	–
3	Целевая аудитория	Специалисты, пришедшие с производства (других сфер деятельности), не имеющие педагогического образования и опыта педагогической деятельности. Основные затруднения связаны с методическим аспектом преподавательской деятельности, то есть реализацией методических средств и подготовкой учебно-методической документации

4	Цель и задачи	*Цель:* создание условий для формирования методического компонента профессионального развития. *Задачи:* помочь освоить требования к методическому обеспечению учебного занятия: рабочая программа, рекомендации для студентов по выполнению практических заданий, технологическая карта учебного занятия; содействовать развитию навыка проектирования образовательного процесса; способствовать формированию осмысления профессиональной педагогической деятельности с методической позиции педагога
5	Профессионально-личностный рост (тьютора)	Диссеминация педагогического опыта: методические рекомендации по отбору содержания, требования к структуре и оформлению рабочей программы преподаваемой учебной дисциплины. Сборник технологических карт дисциплины профессионального цикла. Освоены действия тьютора: анализ методической деятельности молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО; корректировка деятельности педагогов в соответствии с возникшими затруднениями в профессиональной педагогической деятельности
6	Результат и оценка эффективности	Наличие выполненных показателей методического компонента профессионального развития: умение планировать учебную деятельность, наличие учебно-методической документации по преподаваемой дисциплине / профессиональному модулю. Владение техниками планирования: практика «10 вопросов зачем?», SWOT-анализ
7	Формы работы/взаимодействия	Практические занятия-консультации (индивидуальная работа и работа в группе)

Table 2

The project “I am an educational resource”

№	Plan	Content
1	The theme of the programme/site	Pedagogical workshop “Fundamentals of methodological activity of a teacher”
2	Author/Coordinator	–
3	Target audience	Specialists who have worked at production or manufacturing (other fields of activity) and do not have any teaching degree and experience of teaching. The main difficulties are related to the methodological aspect of teaching, i.e. the implementation of methodological tools and the preparation of educational and methodological documentation
4	Purpose and objectives	*Purpose:* to create conditions for the formation of a methodological component of professional development. *Objectives:* to help master the requirements for methodological support of the training session: a study programme, recommendations for students how to do practical tasks, a technological map of the training session; to promote the development of the skill in designing the educational process; to contribute to the formation of an understanding of professional pedagogical activity from the methodological position of the teacher
5	Professional and personal growth (tutor)	Dissemination of pedagogical experience: methodological recommendations how to choose the study content, requirements for the structure and design of the study programme of the discipline. Collection of technological maps of the discipline of the professional level. The tutor’s achievement: analysis of the methodological activities of a young and novice teacher of a vocational educational institution; adjustment of the activities of young and novice teachers of a vocational educational institution in accordance with the difficulties encountered in professional pedagogical activity

6	Result and performance evaluation	The presence of completed indicators of the methodological component of professional development: the ability to plan educational activities, the availability of educational and methodological documentation for the taught discipline / professional module. Mastery of planning techniques: the practice of "10 questions why?", SWOT-analysis
7	Forms of work/ interaction	Practical training-consultations (individual work and group work)

Содержание проектов для сопровождения профессионального развития группы педагогов «Выпускники образовательной организации СПО, окончившие ее и приступившие впервые к профессиональной педагогической деятельности в этой же профессиональной образовательной организации» и «Выпускники непедагогических вузов» представим в обобщенном виде, отразив только тему проекта, цель и задачи, результат профессионально-личностного роста тьютора (Таблица 3).

Таблица 3

Сравнительная таблица проектов тьюторского сопровождения

Тема программы/ площадки	Цель и задачи	Профессионально-личностный рост (тьютора)
Выпускники образовательной организации СПО, окончившие ее и приступившие впервые к профессиональной педагогической деятельности в этой же профессиональной образовательной организации		
Проектная мастерская «Построй свой маршрут»	*Цель:* создание условий для формирования рефлексивно-оценочного компонента профессионального развития. *Задачи:* помочь осознать свои сильные и слабые стороны профессиональной педагогической деятельности; содействовать развитию рефлексии способов своей профессиональной деятельности; способствовать формированию ценностно-смыслового самоопределения	Создание сборника кейсов; диагностического инструментария. Получение квалификационной категории «педагог-наставник». Освоены действия тьютора: определение запросов молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО на собственное профессиональное развитие, их потребностей, мотивов, опасений и причин, их вызывающих; создание необходимых средств для реализации программы сопровождения профессионального развития молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО
Выпускники непедагогических вузов		
Клуб «Я — педагог»	*Цель*: создание условий для формирования мотивационно-ценностного компонента профессионального развития. *Задачи*: помочь осознать ценности профессиональной педагогической деятельности; развивать мотивацию молодых и начинающих педагогов к освоению педагогической деятельности; способствовать осознанию социального смысла и содержания педагогической деятельности	Разработка информационно-методического навигатора профессионального развития молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО. Освоены действия тьютора: формулирование предполагаемых результатов профессионального развития педагога; планирование содержания ИОП и действий по их реализации в соответствии с поставленными целями и ожидаемыми результатами

Table 3

Comparative table of tutor support projects

The theme of the program/site	Purpose and objectives	Professional and personal growth (of the tutor)
Graduates of a vocational educational institution who graduated from it and who are in their first year of professional teaching in the same professional educational institution		
Design workshop "Build your own route"	*Purpose:* to create conditions for the formation of a reflective and evaluative component of professional development. *Objectives:* to help realize the strengths and weaknesses of professional teaching; to promote the development of reflection on the ways of their professional activities; to contribute to the formation of value-meaning self-determination	A collection of case studies; diagnostic tools. Obtaining the qualification category "teacher-mentor". The tutor's achievement: identifying the requests of young and novice teachers of an educational institution for their own professional development, their needs, motives, fears and their causes; obtaining the necessary resources for the implementation of a programme to support the professional development of young and novice teachers of an educational institution
Graduates of non-pedagogical universities		
"I am a teacher" Club	*Purpose:* to create conditions for the formation of a motivational and value component of professional development. *Objectives:* to help realize the values of professional pedagogical activity; to develop the motivation of young and novice teachers to master teaching activities; to promote awareness of the social meaning and content of pedagogical activity	Development of the information and methodological navigator for the professional development of a young and novice teacher of an educational institution. The tutor's achievement: formulation of the expected results of the professional development of a young and novice teacher of a vocational educational institution; planning the content of the IEP and actions for its implementation in accordance with the goals and prognosed outcomes

Из Таблицы 3 видно, что потенциальные тьюторы в качестве собственной индивидуальной образовательной траектории для указанных групп молодых и начинающих педагогов ГАПОУ КузТАГиС выбрали формы проектной мастерской и клуба.

Именно эти формы тьюторы считают наиболее ресурсными в плане их собственного развития и развития своих подопечных. В качестве критериев результата освоения действий тьютора нами определены: формулирование запросов молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО на собственное профессиональное развитие, в том числе потребностей, мотивов, опасений и причин, их вызывающих; создание необходимых средств для реализации программы сопровождения профессионального развития молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО; формулирование предполагаемых результатов профессионального развития молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО; планирование содержания индивидуальной образовательной программы (ИОП) и действий по его реализации в соответствии с поставленными целями и ожидаемыми результатами.

Выводы

Таким образом, работая над созданием собственного проекта развития себя, педагог с тьюторской позицией не только выступает как образовательный ресурс для своих подопечных, но и может осмыслить имеющиеся достижения в профессиональной педагогической деятельности и выстроить соответствующее профессиональное поведение, связанное с дальнейшим профессионально-личностным развитием. Содержание Таблиц 1, 2, 3 убеждает в том, что каждая группа молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО имеет свои личностные особенности и профессионально-личностные затруднения, что непосредственно влияет на содержание и характер действий тьютора.

Кроме того, работа над созданием проекта помогла нам определить функции и действия тьюторов по сопровождению профессионального развития молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО. Сложность вызвала управленческая функция, которая включает в себя следующие действия: оценка результатов взаимодействия тьютора с молодыми и начинающими педагогами образовательной организации СПО и процесса профессионального развития в целом с учетом принципа соорганизации дифференциации и индивидуализации.

Практическое применение

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагается проектный подход в подготовке педагогов к осуществлению тьюторской деятельности по сопровождению профессионального развития молодых и начинающих педагогов образовательной организации СПО с учетом принципа индивидуализации и дифференциации. Предлагаемый способ организации тьюторской деятельности является возможным вариантом организации наставничества и будет интересен методическим службам образовательных организаций СПО по планированию и внедрению сопровождения молодых педагогов, приходящих в образовательные организации СПО. Внедрение тьюторского сопровождения профессионального развития молодых и начинающих педагогов образовательных организаций СПО не только позволит повысить уровень их профессионального развития, но и даст возможность педагогам, имеющим большой стаж профессиональной педагогической деятельности, спроектировать и реализовать индивидуальный образовательный план собственного профессионального развития. При отсутствии в образовательной организации тьюторской службы предлагаемые подходы можно использовать и при организации наставнической деятельности, без которой невозможно осуществить психологическую и социальную адаптацию новых педагогов.

Список литературы

Груздев, М.В. (2023). Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития. *Вестник московского университета. Серия 20. Педагогическое образование,* (3), 28–44.

Даммерер, Й., Циглер, В., Бартонек, С. (2019). Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. Л.Н. Даниловой). *Ярославский педагогический вестник,* (1), 56–69.

Дмитриева, И.А. (2022). Модель тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования. *Научно-педагогическое обозрение,* (2), 73–82.

Дмитриева, И.А. (2023). Оценка уровня профессионального развития начинающего педагога среднего профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом,* (4), 141–149.

Зеер, Э.Ф. (2012). Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России,* (5), 122–127.

Махов, А.П. (2012). Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Нижний Новгород.

Новиков, А.М., Новиков, Д.А. (2004). Образовательный проект: методология образовательной Деятельности. Москва: Изд-во «Эгвес».

Перевозчиков, Н.Г., Смирнова, Ж.В., Трутанова, А.В. (2017). Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся. *Азимут научных исследований: педагогика и психология, 6*(3), 182–184.

Романова, О.А., Крайчинская, С.Б. (2023). Развитие кадрового потенциала системы СПО и его влияние на обеспечение экономики рабочими кадрами. URL: https://clck.ru/3AbA7t (дата обращения: 11.05.2024).

Kröpke, H. (2015). Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer. Opladen. Toronto: Verlag Barbara Budrich Publ.

References

Gruzdev, M.V. (2023). Continuing teacher education: methodology, theory and practice of development. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, (3), 28–44. (In Russ.)

Dammerer, J., Cigler, V., Bartonek, S. (2019). Tutor and coaching as special forms of mentoring when entering the profession of young teachers (translated from German by L.N. Danilova). *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (1), 56–69. (In Russ.)

Dmitrieva, I.A. (2022). A model of tutor support for the professional development of a young and novice teacher of secondary vocational education. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review,* (2), 73–81. (In Russ.)

Dmitrieva, I.A. (2023). Assessment the professional development level of a novice teacher of secondary vocational education. *Professinal'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad,* (4), 140–149. (In Russ.)

Kröpke, H. (2015). Tutors successfully in use: A practice-oriented guide for tutors and tutor trainers. Opladen. Toronto: Verlag Barbara Budrich Publ.

Makhov, A.P. (2012). Scientific and practical basis for the formation of a tutor's position of a teacher. Summ. Cand. Sci. (Ped.). Nizhny Novgorod. (In Russ.)

Novikov, A.M., Novikov, D.A. (2004). Educational project: methodology of educational activity. Moscow: Egves Publ. (In Russ.)

Perevozchikova, N.G., Smirnova, Zh.V., Trutanova, A.V. (2017). The role of the tutor in the management of the self-work of the trainings. *Azimut nauchnykh issledovanii: Pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology, 6*(3), 182–184. (In Russ.)

Romanova, O.A., Kraichinskaya, S.B. (2023). The development of staff potential in the system of SVE and its influence on providing the economy with human resources. (In Russ.). URL: https://clck.ru/3AbA7t (access date: 11.05.2024).

Zeer, E.F. (2012). Concept of professional development of a person in the system of continuous education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagocial Eduction in Russia*, (5), 122–127. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Светлана Ивановна Поздеева, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования факультета дошкольного и начального образования Томского государственного педагогического университета, Томск, Российская Федерация, svetapozd@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2747-0120

Ирина Анатольевна Дмитриева, заместитель директора по научно-методической работе Кузбасского техникума архитектуры, геодезии и строительства, почетный работник СПО, Кемерово, Российская Федерация, dia.zima@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-9640-6114

ABOUT THE AUTHORS

Svetlana I. Pozdeeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Faculty of Pre-school and Primary Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, svetapozd@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2747-0120

Irina A. Dmitrieva, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Kuzbass College of Architecture, Geodesy and Construction, Honorary Worker of the SVE, Kemerovo, Russian Federation, dia.zima@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-9640-6114

Поступила: 14.05.2024; получена после доработки: 29.05.2024; принята в печать: 24.06.2024.
Received: 14.05.2024; revised: 29.05.2024; accepted: 24.06.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-23-105
УДК/UDK 347

Роль практико-ориентированных технологий в формировании готовности к профессиональной адаптации студентов юридических специальностей

Ю.В. Августова ✉

Колледж профессионального образования Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Российская Федерация

✉ zz73.73@mail.ru

Резюме
Актуальность. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества подготовки юристов в России для их успешной адаптации в профессиональной сфере.
Цель. Основной целью статьи является исследование роли практико-ориентированных технологий в процессе формирования профессиональной готовности студентов юридических специальностей.
Выборка. В исследовании приняли участие 125 студентов 2-го курса колледжа профессионального образования Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ), обучающихся по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» (65 студентов составили контрольную группу, 60 студентов — экспериментальную группу).
Методы. В исследовании был использован комплекс теоретических методов: анализ и обобщение научных данных о практико-ориентированном обучении, систематизация существующих подходов, а также изучение опыта российских юридических факультетов. Диагностика компонентов готовности профессиональной адаптации студентов юридических специальностей осуществлялась при помощи авторской методики А.Н. Бражниковой, практических кейс-задач и анализа опыта деятельности по итогам прохождения студентами производственной практики; методики В.Ф. Ряховского «Оценка уровня коммуникативности», методики А.В. Карпова «Диагностика рефлексии», опросника для диагностики мотивов профессиональной деятельности Т.Н. Францевой. Сравнение изучаемых показателей в экспериментальной и контрольной группах студентов юридических специальностей и подтверждение статистической значимости отличий, полученных в ходе проведения педагогического эксперимента, проводились через использование непараметрического критерия X^2 «Хи-квадрат» и критерия U Манна — Уитни.
Результаты. Исследование показало, что интеграция практико-ориентированных методов, таких как реальные юридические задачи, деловые и ролевые игры,

© Августова, Ю.В., 2023

способствует формированию ключевых профессиональных компетенций. Это не только облегчает процесс адаптации выпускников на рынке труда, но и повышает их конкурентоспособность.
Выводы. В статье обозначен комплексный подход к оценке влияния практико-ориентированных технологий на готовность к профессиональной адаптации будущих юристов, что позволяет изменить вектор самой профессиональной подготовки студентов: от практики к теории, а затем снова от теории к практике, но уже на более высоком уровне качества и понимания. Практическая полезность работы обосновывается возможностью применения полученных данных для оптимизации учебных планов и разработки новых методик в области юридического образования, что будет способствовать повышению качества подготовки студентов.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, студенты-юристы, практико-ориентированные технологии, колледж ПГНИУ

Для цитирования: Августова, Ю.В. (2023). Роль практико-ориентированных технологий в формировании готовности к профессиональной адаптации студентов юридических специальностей. *Казанский педагогический журнал, 29*(4), 65–81. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-105

Practice-oriented technologies in developing readiness for professional adaptation of law students

Yuliya V. Augustova ✉

College of Professional Education of Perm State National Research University, Perm, Russian Federation

✉ zz73.73@mail.ru

Abstract
Background. The relevance of the research is due to the need to improve the quality of training of lawyers in Russia in order to improve their successful adaptation in the professional field.
Objective. The main purpose of the article is to study the role of practice-oriented technologies in the process of formation of professional readiness in students of legal specialties.
Study Participants. The study involved 125 2nd year students of the PSNIU College of Vocational Education, studying in the specialty 40.02.01 “Law and organization of social security” (65 students made up the control group, 60 students participated as the experimental group).
Methods. A set of theoretical methods were used in the study: analysis and generalization of scientific data on practice-oriented education, systematization of existing approaches, as well as the study of the experience of Russian law faculties. Diagnostics of the components of readiness for professional adaptation of students of legal specialties was carried out using the author’s methodology of A.N. Brazhnikova, practical case studies and analysis of work experience based on the results of students’ practical

© Augustova, Yu.V., 2023

training; V.F. Ryakhovsky's methodology "Assessment of the level of communication", "Diagnostics of reflection" by A.V. Karpova, a questionnaire for diagnosing the motives of professional activity by T.N. Frantseva. The comparison of the studied indicators in the experimental and control groups of law students and confirmation of the statistical significance of the differences obtained during the pedagogical experiment was carried out through the use of the nonparametric criterion X^2 "Chi-square" and the U-Mann-Whitney criterion.
Results. The study showed that the integration of practice-oriented methods, such as real legal tasks, business and role-play games, contributes to the formation of key professional competencies. This not only facilitates the process of graduates' adaptation to the labor market, but also increases their competitiveness.
Conclusions. The article outlines an integrated approach to assessing the impact of practice-oriented technologies on the readiness for professional adaptation of future lawyers, which allows changing the vector of students' professional training itself: from practice to theory, and then again from theory to practice but at a higher level of quality and understanding. The practical value of the work is justified by the possibility to use the data obtained to optimize curricula and develop new methods in the field of legal education, which will contribute to improving the quality of student training.

Keywords: professional adaptation, law students, practice-oriented technologies, College of Professional Education of Perm State National Research University

For citation: Augustova, Yu.V. (2023). Practice-oriented technologies in developing readiness for professional adaptation of law students. *Kazan Pedagogical Journal, 29*(4), 65–81. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-105

Введение

Актуальность исследования обусловлена рядом задач, стоящих перед системой профессионального образования в Российской Федерации. Она направлена на формирование компетентности будущих специалистов и создание условий для их профессионального самоопределения, успешного трудоустройства и карьерного роста.

Данный вопрос также находит отражение в проекте «Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» (Стратегия молодежной политики, 2023; Портал «Молодой специалист», 2024), в котором подчеркивается, что молодежь, являясь одной из наиболее подвижных социальных групп на рынке труда, сталкивается с различными вызовами в сфере трудовых отношений.

В последнее время государственная политика обращает большое внимание на подготовку будущих юристов. Так, в мае 2023 г. на площадке XI Петербургского международного юридического форума состоялась сессия «Юридическое образование: проблемы и перспективы», на которой были рассмотрены перспективы развития национальной системы юридического образования. Это важно, поскольку качественная подготовка специалистов юридического профиля играет ключевую роль в эффективном функционировании и устойчивом развитии

национальной правовой системы. В России были предприняты шаги по улучшению профессиональной подготовки юридических специалистов, включая внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов и компетентностного подхода.

Данный переход предполагает не только передачу студентам определенных теоретических знаний и практических навыков, но и формирование конкретных профессиональных компетенций, которые соответствуют требованиям потенциальных работодателей и общества в целом. В связи с этим современные методы практико-ориентированного обучения приобретают особую важность в профессиональном и личностном развитии будущих юристов, формировании готовности их к профессиональной адаптации.

По данным опроса российского портала «Молодой специалист», посвященного оценке работодателей современных выпускников юридических специальностей, мнение работодателей относительно сформированности практических навыков и вхождения в профессиональную деятельность у начинающих юристов было отмечено как «низкое» (у 43,5% опрашиваемых) (Патаркацишвили и др., 2021). Анализ современного рынка труда показал, что на практике выпускники юридических специальностей оказываются неконкурентоспособными при устройстве на работу по специальности (Иванова, Иванов, 2022). Предпочтение скорее отдается юристу, опыт которого в среднем составляет 3 года, большинство организаций выберут юриста с опытом, чем выпускника вуза.

С учетом стремления к соответствию возрастающим требованиям работодателей, необходимости быстрого вхождения в профессиональную деятельность выпускников юридических специальностей, а также высокой конкуренции на рынке труда необходимо применение современных методик профессиональной подготовки юридических кадров. Эти методики должны обеспечивать практикоориентированность образовательного процесса, быстрое вхождение в профессиональную юридическую деятельность и повышать конкурентоспособность молодых специалистов, на что обращают свое внимание эксперты (Гайтова, 2014; Мартынова, 2014; Ситникова, 2016).

Необходимость обеспечения практико-ориентированного обучения студентов-юристов очевидна с учетом зарубежного опыта. Американские ученые Л.О. Гантт и Б.В. Мэдисон, исследуя проблемы юриспруденции, в качестве приоритетной задачи высшего юридического образования США выделяют воспитание профессиональных социально-ориентированных ценностей, необходимых будущим юристам для их дальнейшего успешного социального взаимодействия в обществе (Чистякова, 2017).

Европейские юридические школы реализуют «обучение на практике» как форму интеграции теории и практики и содействие государственным структурам в юридической сфере (Rekosh, 2005). В Великобритании, например, студенты проходят академический и практический (профессиональный) этапы подготовки. Академический этап сосредотачивается на теоретическом изучении «семи

основ правовых знаний» и развитии аналитических и коммуникационных навыков. Практический (профессиональный) этап включает практическую подготовку, стажировки и обучение в магистратуре, где студенты могут получить степень LLM (Gantt, Madison, 2015).

Таким образом, основной целью данного исследования является определение роли практико-ориентированных технологий в формировании готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 125 студентов 2-го курса колледжа профессионального образования ПГНИУ, обучающихся по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» (65 студентов составили контрольную группу, 60 студентов — экспериментальную группу).

Методы исследования

Основными методами исследования стали анализ, обобщение, систематизация научных исследований по вопросам роли практико-ориентированных технологий в формировании готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации.

Множество работ как в области общей педагогики, так и в педагогико-юридическом направлении посвящены различным аспектам практико-ориентированной технологии обучения. Сегодня в научно-педагогическом поле сложилось несколько методологических подходов к реализации этого типа обучения.

Приверженцы так называемого первого, наиболее узкого подхода (Ю.П. Ветров, В.В. Кузнецов, Ю.Б. Лунева, Н.Г. Мокшина и др.) отмечают, что практико-ориентированное обучение предполагает погружение студентов в профессиональную среду в период прохождения практик, где они реализуют свои теоретические знания, тем самым формируя профессиональные навыки. Второй подход (К.А. Климов, Ю.Б. Новикова, Л.В. Павлова, А.В. Савицкая и др.) ориентируется на активное использование методов и технологии практико-ориентированного обучения, позволяющих моделировать ситуации будущей профессиональной деятельности. Последний, наиболее широкий подход к практико-ориентированному обучению был сформулирован Ф.Г. Ялаловым в деятельностно-компетентностной модели обучения. Согласно этому подходу, практико-ориентированное обучение направлено, помимо формирования знаний, умений и навыков, на реализацию опыта практической деятельности обучающихся и развитие у них социальных и профессиональных компетенций

Также следует выделить и идеи представителей юридической науки относительно применения практико-ориентированных технологий в рамках профессиональной подготовки будущих юристов. Такие ученые, как М.Ю. Айбазова (Айбазова, Гербекова, 2015) и Л.Х. Гербекова (Гербекова, 2015; 2016), приравнивают практико-ориентированное обучение к компетентностному подходу, считая последний способом развития высокого уровня профессионализации студентов.

Материалами исследования послужили монографии и публикации, касающиеся проблемы формирования готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации. Эмпирическую основу исследования составили результаты педагогического эксперимента со студентами 2-го курса колледжа профессионального образования ПГНИУ, обучающимися по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения».

Педагогический эксперимент проводился в 3 этапа:

1) констатирующий этап;
2) формирующий этап;
3) контрольный этап.

На констатирующем этапе был определен первичный уровень сформированности компонентов готовности к профессиональной адаптации студентов юридических специальностей — содержательного и технологического.

Диагностика содержательного компонента готовности профессиональной адаптации студентов юридических специальностей осуществлялась при помощи авторской методики А.Н. Бражниковой, практических кейс-задач и анализа опыта деятельности по итогам прохождения студентами производственной практики; технологического компонента — при помощи комплекса диагностических методик (методика В.Ф. Ряховского «Оценка уровня коммуникативности», методика А.В. Карпова «Диагностика рефлексии», опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности Т.Н. Францевой).

Сравнение изучаемых показателей в экспериментальной и контрольной группах студентов юридических специальностей и подтверждение статистической значимости отличий, полученных в ходе проведения педагогического эксперимента, проводились через использование непараметрического критерия X^2 «Хи-квадрат» и критерия U Манна — Уитни.

На формирующем этапе в экспериментальной группе студентов юридических специальностей были использованы следующие технологии практико-ориентированного обучения: симуляционные и деловые игры, мозговой штурм, виртуальные симуляции, решение конкретных жизненных ситуаций, активные тренинги и т.д.

На контрольном этапе проводилась повторная диагностика уровня сформированности компонентов готовности к профессиональной адаптации студентов юридических специальностей при помощи аналогичных методик, сравнивались показатели компонентов готовности к профессиональной адаптации в экспериментальной и контрольной группах студентов до и после проведения педагогического эксперимента.

Результаты исследования

На базе колледжа профессионального образования Пермского государственного национального исследовательского университета была проведена экспериментальная работа по формированию готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации средствами практико-ориенти-

рованных технологий. В экспериментальной группе были использованы следующие практико-ориентированные технологии: технологии конкретных ситуаций, имитационные технологии, игровые технологии, которые позволили создать особую среду по формированию готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации.

Таким образом, в образовательном процессе экспериментальной группы студентов акцент делался на оптимизацию практического обучения, что проявлялось как в увеличении объема практических занятий по юридическим специальностям, так и в целом в наполнении учебных занятий практико-ориентированными технологиями, материалами, отражающими профессиональные юридические аспекты, а также активном внедрении симуляционных и деловых игр.

Проведение деловых игр в учебном процессе экспериментальной группы студентов базировалось на идее моделирования и отыгрывания профессиональных ролей будущими юристами. Эти роли, зачастую эмоционально насыщенные, способствовали более глубокому запоминанию стратегий решения профессиональных задач, выбранных в ходе игры. Поскольку многие студенты испытывали здоровый профессиональный дух, то это придавало дополнительный азарт и интерес в процессе занятий. В деловых играх был использован метод критических ситуаций, при использовании которого студентам предлагаются варианты действий, выбор которых зависит от них самих, а не от внешних обстоятельств.

Отмечено, что использование 20–30 игровых ситуаций в практической отработке конкретных профессиональных действий позволяет формировать у студентов профессиональные навыки. Имитационные и деловые игры — это достаточно живой образовательный процесс, который требует постоянного присутствия, внимания и принятия решения в условиях игровой ситуации (Иванова, Иванов, 2022). Так, например, при проведении имитационной игры на тему судебного процесса студенты могли выступать в роли судьи, роли защиты или обвиняемой стороны, прокурора и т.д., могли анализировать юридический спор (выдуманный или реальный), представлять свою аргументированную позицию, вступать в прения и т.д.

Деловые и имитационные игры позволяли вводить в образовательный процесс элементы реальных профессиональных ситуаций, обеспечивая студентам возможность непосредственно столкнуться с практическими аспектами будущей профессии. Это способствовало не только углублению профессиональных знаний и навыков, но и развитию способности к самостоятельному принятию решений в различных профессиональных ситуациях, что позволяло смягчить процесс профессиональной адаптации студентов юридических специальностей. Кроме того, деловые и имитационные игры предоставляют преподавателю уникальную возможность взглянуть на студентов под новым ракурсом, оценить их личностные качества, уровень подготовки и профессиональные навыки.

По мнению Б.Н. Герасимова, имитационные игры — это эффективный способ развития и совершенствования профессиональных навыков будущих юристов (Герасимов, 2018). Стоит также отметить, что применение симуляционных игр может быть использовано в рамках обучения студентов не только юридических специальностей, но и других. Однако при всех преимуществах данной практико-ориентированной технологии отмечаются затруднения в ее использовании при изучении теоретических правовых и исторических дисциплин. Игровые занятия целесообразны только в том случае, если студенческая группа хорошо подготовлена и студенты готовы к активной учебной деятельности. Следует избегать чрезмерной театрализации и формализма, который может отвлекать от существа юридических вопросов и затруднять осознание материала.

Технология конкретных ситуаций известна также как case-study или метод анализа реальных случаев. Эта технология практико-ориентированного обучения применяется для решения спорных или обсуждаемых вопросов и включает четыре ключевых этапа: Позиция (П) — студент формулирует свою начальную точку зрения; Основание (О) — аргументация и обоснование этой позиции; Пример (П) — демонстрация позиции на конкретных примерах; Следствие (С) — вывод, который подтверждает начальную позицию. Обычно выступление по этой схеме не превышает трех минут и выражается в нескольких предложениях.

Использование данной технологии в образовательном процессе способствовало формированию умения студентов юридических специальностей не только четко и ясно излагать свои мысли и приводить доводы, но и развивать навыки поиска аргументов и доказательств, оптимальных решений в предложенных ситуациях.

В экспериментальных группах активно применялись и дополнительные возможности цифровизации при использовании технологий практико-ориентированного обучения, которые позволяют разнообразить образовательный процесс и сделать его более активным. Так, например, синтезировались использование видеолекций по реальному допросу свидетеля и такая техника практико-ориентированного обучения, как «научный спор». После демонстрации видеофрагмента преподаватель задавал вопросы студентам, которые должны ответить, используя знание законодательства, а также навыки убеждения и ораторского искусства. Организовывался просмотр видеоматериалов на занятиях и с целью оттачивания профессиональных навыков студентов юридических специальностей. Так, демонстрация видеоролика «Особенности и тактики проведена допроса» позволяла формировать коммуникативные навыки у студентов, умение четко излагать свою позицию. Кроме этого, студенты должны были проводить анализ просмотренного видеоматериала, видеть типичные профессиональные ошибки на дальнейшую перспективу.

Результаты экспериментального исследования, проведенного на базе колледжа профессионального образования ПГНИУ, показали, что использование практико-ориентированных технологий в образовательном процессе колледжа

ПГНИУ оказывает влияние на уровень готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации.

В Таблицах 1 и 2 представлено сравнение уровней развития готовности к профессиональной адаптации по содержательному и технологическому компонентам до и после проведения педагогического эксперимента студентов контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 1

Динамика развития содержательного компонента готовности к профессиональной адаптации студентов юридических специальностей, %

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Студенты КГ (65 чел.)	Студенты ЭГ (60 чел.)	Студенты КГ (65 чел.)	Студенты ЭГ (60 чел.)
Высокий	27	25	29	51
Средний	43	41	44	35
Низкий	30	34	27	14

Table 1

The dynamics of the development of the content component of the readiness for professional adaptation of law students, %

Category	The first diagnostics		Control diagnostics	
	Students Control group (65 p.)	Students Experimental group (60 p.)	Students Control group (65 p.)	Students Experimental group (60 p.)
High	27	25	29	51
Medium	43	41	44	35
Low	30	34	27	14

Согласно данным в Таблице 1, видно, что в экспериментальной группе студентов прослеживается положительная динамика в уровнях готовности к профессиональной адаптации по содержательному критерию. Так, высокий уровень был отмечен у 51%, что на 26% выше, чем на первичной диагностике. Количество студентов, которые показали низкий уровень готовности к профессиональной адаптации по содержательному критерию, снизилось на 20% и на контрольной диагностике составило 14%.

Качественный анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что большая часть студентов экспериментальной группы показала высокий уровень теоретических знаний по ключевым отраслям права, включая гражданское, уголовное, административное и трудовое право, освоение правовых норм, принципов, а также процедур и процессов, необходимых в юридической практике.

Таблица 2

Динамика развития технологического компонента готовности к профессиональной адаптации студентов юридических специальностей, %

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Студенты КГ (65 чел.)	Студенты ЭГ (60 чел.)	Студенты КГ (65 чел.)	Студенты ЭГ (60 чел.)
Высокий	27	26	28	53
Средний	44	42	45	32
Низкий	29	32	27	15

Table 2

Dynamics of development of the technological component of readiness for professional adaptation of law students, %

Category	The first diagnostics		Control diagnostics	
	Students Control group (65 p.)	Students Experimental group (60 p.)	Students Control group (65 p.)	Students Experimental group (60 p.)
High	27	26	28	53
Medium	44	42	45	32
Low	29	32	27	15

Результаты диагностики уровня сформированности технологического компонента готовности студентов контрольной и экспериментальной групп к профессиональной адаптации демонстрируют значительные изменения после проведения первичной и повторной диагностик. На констатирующем этапе показатели студентов контрольной группы были следующими: высокий уровень — 27%, средний уровень — 44%, низкий уровень — 29%. Для студентов экспериментальной группы результаты выглядели так: высокий уровень — 26%, средний уровень — 42%, низкий уровень — 32% (Таблица 2).

После проведения обучающих мероприятий и внедрения новых методик, на контрольном этапе показатели изменились следующим образом. В контрольной группе наблюдались незначительные изменения: высокий уровень — 28%, средний уровень — 45%, низкий уровень — 27%. В экспериментальной группе же произошли значительные улучшения: высокий уровень — 53%, средний уровень — 32%, низкий уровень — 15%.

Качественный анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что большая часть студентов экспериментальной группы показала высокий уровень развития коммуникативных навыков, навыков ведения переговоров, умения четко и убедительно излагать свои мысли, критически оценивать юридическую информацию, выделять ключевые аспекты и формулировать обоснованные выводы, что важно для принятия взвешенных решений в правовой сфере.

Значимость различий и динамика показателей по каждому компоненту готовности студентов к профессиональной адаптации определялись с помощью

непараметрического метода X^2 — Хи-квадрат, результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты расчета критерия X^2 — Хи-квадрат на контрольном этапе исследования

Сравниваемые показатели	Значение X^2 эмпирическое	Значение X^2 критическое
Содержательный компонент готовности к профессиональной адаптации в КГ и ЭГ	19,47*	от 10,99 до 14,88 и более
Технологический компонент готовности к профессиональной адаптации в КГ и ЭГ	30,84 *	
КГ и ЭГ	54,41*	от 26,78 до 34,41 и более

Примечание: * — $p < 0,05$.

Table 3

The results of calculating the X^2 — Chi-square criterion at the control stage of the study

Compared indicators	The value of X^2 is empirical	The value of X^2 is critical
The content component of readiness for professional adaptation in the control group and the experimental group	19.47*	from 10.99 to 14.88 and more
The technological component of readiness for professional adaptation in the Control group and the experimental group	30.84*	
Total	54.41 *	from 26.78 to 34.41 and more

Note: * — $p < 0.05$.

Полученные различия на первичной и повторной диагностиках уровней развития готовности к профессиональной адаптации по содержательному и технологическому компонентам у студентов в контрольной и экспериментальной группах указывают на эффективность использования практико-ориентированных технологий в формировании готовности к профессиональной адаптации.

Также следует отметить, что важную роль в подготовке студентов юридических специальностей к профессиональной деятельности играют и их личное стремление, и мотивация к достижению профессиональных целей. Применение практико-ориентированных технологий позволяет студентам видеть себя будущими специалистами и активными участниками профессиональной сферы, а также развивает их способность к самостоятельному решению профессиональных задач.

Обсуждение результатов

Анализ и обобщение имеющегося опыта по проблеме формирования готовности к профессиональной адаптации в научной литературе показал, что данный

процесс рассматривается как сложная и многоаспектная характеристика личности, включающая не только умения и знания, но и внутренние мотивы, психологическую стойкость, эмоциональную гибкость и прочие аспекты. Это взаимодействие внутренних качеств личности с внешними условиями профессиональной сферы.

Готовность к профессиональной адаптации определяется комплексом факторов, включающих устойчивую систему профессиональной мотивации, развитие адаптивности как ключевого личностного качества, а также наличие комплекса знаний, умений и навыков, которые способствуют эффективной интеграции индивида в коллектив, стимулированию его к продуктивной деятельности и увеличению общей работоспособности организации.

Процесс формирования готовности к профессиональной адаптации представляет собой сложное личностное образование, которое зависит от особенностей развития его структурных компонентов. Анализ многочисленных исследований, проведенных такими учеными, как И.Ф. Колонтаевская (Колонтаевская, 2017), С.Х. Миннеханова (Миннеханова, 2017), Т.В. Худойкина (Худойкина, 2022) и другими, позволяет выделить ключевые структурные элементы готовности к профессиональной адаптации:

1. Мотивационно-ценностный компонент, который формирует внутреннюю потребность и стремление к профессиональной деятельности.
2. Когнитивный компонент, охватывающий систему знаний и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности.
3. Деятельностно-практический компонент, подразумевающий наличие и развитие навыков, которые непосредственно применимы в профессиональной сфере.

В исследованиях Л.И. Александровой, Н.А. Маслобоевой и др. (Патаркацишвили и др., 2021) отмечается, что ключевая цель развития готовности студентов юридических специальностей заключается в сформированности у будущих специалистов такой системы отношений к профессиональной деятельности, где приоритет отдается развитию доброжелательного и эмпатичного отношения к людям, профессиональной среде, а также осознанию себя как активного участника профессиональных процессов в юридической сфере. Структура готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации включает в себя содержательный и технологический компоненты.

Содержательный компонент готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации включает в себя глубокое понимание юридической науки, освоение правовых норм, принципов, а также процедур и процессов, необходимых в юридической практике. Студенты должны усвоить теоретические знания по ключевым отраслям права, включая гражданское, уголовное, административное и трудовое право, и быть осведомленными о процедурных аспектах работы в различных юридических инстанциях, таких как суды и арбитражные суды, прекрасно владеть юридической терминологией.

Технологический компонент готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации включает в себя развитие умений и навыков, которые необходимы для эффективного выполнения профессиональных задач: навыков ораторского мастерства и переговорных навыков, умения анализировать информацию, проведение исследований, умения систематизировать факты и объединять их в четкое и обоснованное заключение, навыков составления правовых документов и участия в судебных процессах. Высокий уровень технологического компонента готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации указывает на эффективность применения теоретических знаний на практике, в своей профессиональной деятельности, умения решать юридические задачи и предоставлять квалифицированные консультации клиентам.

Достичь высокого уровня сформированности содержательного и технологического компонентов готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации позволяет активное использование практико-ориентированных технологий в образовательном процессе.

Ю.П. Ветров дает следующее определение практико-ориентированным технологиям — это «такая организация учебного занятия, которая предполагает активную самостоятельную деятельность учащихся с документами, картами, рабочими листами, историческими источниками, учебными пособиями, сайтами, в результате чего происходит практическое и творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей» (Ветров, Клушина, 2002, с. 43–46). Таким образом, данные технологии ориентированы на практическое применение знаний и навыков, необходимых для успешного освоения профессии.

Поэтапное освоение знаний в образовательном процессе студентами юридических специальностей реализуется в соответствии с государственными стандартами в рамках учебных планов и программ профессиональных колледжей. Формирование профессиональных навыков происходит в процессе прохождения производственных и профессиональных практик, продолжительность которых определяется учебными планами специальностей в рамках образовательных учреждений. Включение же практико-ориентированных технологий в образовательный процесс помогает студентам понять, как использовать полученные юридические знания на практике, применять законы и правила в реальных ситуациях, с которыми они столкнутся в будущей профессиональной деятельности, то есть развивать те показатели, которые составляют структуру готовности студентов к профессиональной адаптации (Жильникова, 2022).

Практико-ориентированные технологии играют важную роль в процессе формирования готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации. Студенты получают возможность практиковаться в решении реальных юридических задач, проводить анализ юридических ситуаций и принимать обоснованные решения на основе полученных знаний.

Таким образом, мы согласны с вышеуказанными авторами в том, что практико-ориентированные технологии способствуют формированию профессиональных

компетенций, необходимых для работы в сфере юриспруденции, развитию самостоятельности и инициативности у студентов, умению студентов самостоятельно искать информацию, анализировать ее и применять в практической деятельности. Студенты приобретают опыт в общении с клиентами, составлении документов, участии в судебных процессах и других аспектах профессиональной деятельности.

Выводы

В заключение отметим, что практико-ориентированные технологии играют важную роль в формировании готовности студентов юридических специальностей к профессиональной адаптации, обеспечивая им необходимый набор знаний, навыков и компетенций для успешной работы в будущей профессии.

Использование практико-ориентированных технологий в юридическом образовании позволяет изменить вектор самой профессиональной подготовки студентов. Традиционная система обучения нацелена на формирование у студентов высокого уровня теоретических знаний в сфере законодательства, правовых положений и норм, юридической терминологии, что безусловно важно для будущей профессиональной деятельности юриста. Однако только на практике будущий специалист способен понять, как применить полученные знания, развить необходимые профессиональные навыки, чтобы в дальнейшем легко адаптироваться к профессиональной деятельности.

Таким образом, использование практико-ориентированных технологий позволяет процессу обучения приобрести обратное направление: от практики к теории, а затем снова от теории к практике, но уже на более высоком уровне качества и понимания. Важно, чтобы студенты не только получали теоретические знания, но и имели возможность применять их на практике, что способствует их глубокому и полноценному пониманию предмета, формированию профессиональной культуры и снижению дефицита профессионального опыта.

Практическое применение

Результаты исследования предоставляют основу для разработки образовательных программ, ориентированных на активное использование практико-ориентированных технологий, что делает возможным формирование у студентов комплекса профессиональных компетенций, требуемых на рынке труда. Таким образом, выпускники вузов, обучающиеся по такой системе, будут более подготовлены к быстрой адаптации в профессиональной среде и способны эффективно решать задачи, возникающие в ходе юридической практики.

Список литературы

Айбазова, М.Ю., Гербекова, Л.Х. (2015). Компетентностный подход как фактор профессионализации будущих юристов. *Образование. Наука. Инновации,* (4), 113–117.

Ветров, Ю.П., Клушина, Н.П. (2002). Практико-ориентированный подход. *Высшее образование в России*, (6), 43–46.

Гайтова, Л.Х.-М. (2014). Практико-ориентированное обучение студентов-юристов в условиях юридической клиники в традициях наставничества: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Владикавказ.

Герасимов, Б.Н. (2018). Игровое моделирование процесса принятия управленческих решений. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, (12-1), 41–47. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoe-modelirovanie-protsessa-prinyatiya-upravlencheskih-resheniy (дата обращения: 03.05.2024).

Гербекова, Л.Х. (2015). Особенности формирования профессиональной компетентности в системе высшего юридического образования с применением технологии контекстного обучения. *Потенциал современной науки*, (6), 84–89.

Гербекова, Л.Х. (2016). Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентностного подхода. В кн.: Педагогическое мастерство. Материалы 8-й Междунар. науч. конф. (июнь, 2016). Москва: Изд-во «Буки-Веди».

Жильникова, И. (2022). Итоги года российского рынка труда: демография, поведение соискателей и зарплаты. URL: https://ufa.hh.ru/article/31092?ysclid=lxso75askj45046981 (дата обращения: 03.05.2024).

Иванова, С.В., Иванов, О.Б. (2022). Геймификация как новый значимый элемент современного образовательного пространства. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, (3), 24–37. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-novyy-znachimyy-element-sovremennogo-obrazovatelnogo-prostranstva (дата обращения: 18.06.2024).

Колонтаевская, И.Ф. (2017). Современные формы и методы практико-ориентированного обучения юристов. *Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 2. Юридические науки*, (3), 58–62.

Мартынова, Л.И. (2014). Проблемы практико-ориентированного обучения в вузе МВД России. *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*, (2), 180–185.

Миннеханова, С.Х. (2017). Практико-ориентированные методики профессиональной подготовки юристов. *Право и практика*, (1), 33–35.

Патаркацишвили, Н.Ю., Александрова, Л.И., Матонина, О.Г., Коновалов, А.С., Маслобоева, Н.А., Щербаков, Е.С. (2021). Диагностика готовности студентов юристов к профессиональной деятельности. *Ученые записки университета Лесгафта*, (10), 265–271. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gotovnosti-studentov-yuristov-k-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 03.05.2024).

Портал «Молодой специалист». URL: https://msrabota.ru (дата обращения: 03.05.2024).

Ситникова, К.О. (2016). Функциональный подход в деятельности юридических клиник. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, (4), 141–149.

Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная Президентом Российской Федерации 29 января 2023 г. № Пр-173ГС.

Худойкина, Т.В. (2022). Технологии практико-ориентированного обучения студентов-юристов. *Право и государство: теория и практика*, (11), 151–152. URL: https://

cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-studentov-yuristov (дата обращения: 03.05.2024).

Чистякова, В.И. (2017). Реализация практико-ориентированного подхода в организации производственной практики бакалавров профиля государственное и муниципальное управление. *Профессиональное образование в современном мире, 7*(3), 1215–1223.

Gantt, L.O.N., Madison, B.V. (2015). Teaching Knowledge, Skills, and Values of Professional Identity Formation. In: D. Maranville et al., (eds.). Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World. *Lexis*. URL: https://ssrn.com/abstract=2562507.

Rekosh, E. (2005). The Development of Legal Clinic Teaching: A Global Perspective in The Legal Clinics: The Idea, Organization, Methodology. Warsaw: TiM-Print Publ.

References

Aibazova, M.Y., Gerbekova, L.H. (2015). Competence-based approach as a factor of professionalization of future lawyers. *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii = Education. Science. Innovations*, (4), 113–117. (In Russ.)

Chistyakova, V.I. (2017). Implementation of a practice-oriented approach in the organization of industrial practice of bachelors in the field of state and municipal management. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational Education in the Modern World, 7*(3), 1215–1223. (In Russ.)

Gaitova, L.H.-M. (2014). Practice-oriented training of law students in a legal clinic in the tradition of mentoring. Summ. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Vladikavkaz. (In Russ.)

Gantt, L.O.N., Madison, B.V. (2015). Teaching Knowledge, Skills, and Values of Professional Identity Formation. In: D. Maranville et al., (eds.). Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World. *Lexis*. URL: https://ssrn.com/abstract=2562507.

Gerasimov, B.N. (2018). Game modeling of the management decision-making process. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (12–1), 41–47. (In Russ.). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoe-modelirovanie-protsessa-prinyatiya-upravlencheskih-resheniy (access date: 05.03.2024).

Gerbekova, L.H. (2015). Features of the formation of professional competence in the system of higher legal education using contextual learning technology. *Potentsial sovremennoi nauki = The Potential of Modern Science*, (6), 84–89. (In Russ.)

Gerbekova, L.H. (2016). Professional training of law students based on a competence-based approach. In the Pedagogical art. Eighth International Scientific Conference (June 2016). Moscow: Buki-Vedi Publ. (In Russ.)

Ivanova, S.V., Ivanov, O.B. (2022). Gamification as a new significant element of the modern educational space. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Bulletin of the Moscow University. Episode 20. Pedagogical education*, (3), 24–37. (In Russ.). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-novyy-znachimyy-element-sovremennogo-obrazovatelnogo-prostranstva (access date: 06.18.2024).

Khudoykina, T.V. (2022). Technologies of practice-oriented training of law students. *Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika = Law and the State: Theory and Practice*, (11), 151–152. (In Russ.). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-studentov-yuristov (access date: 05.03.2024).

Kolontaevskaya, I.F. (2017). Modern forms and methods of practice-oriented training of lawyers. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Yu. Vitte. Seriya 2. Yuridicheskie nauki = Bulletin of the S.Y. Witte Moscow University. Series 2. Legal Sciences*, (3), 58–62. (In Russ.)

Martynova, L.I. (2014). Problems of practice-oriented education at the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii = Legal Science and Practice: Bulletin of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, (2), 180–185. (In Russ.)

Minnekhanova, S.H. (2017). Practice-oriented methods of professional training of lawyers. *Pravo i praktika = Law and Practice*, (1), 33–35. (In Russ.)

Patarkatsishvili, N.Yu., Alexandrova, L.I., Matonina, O.G., Konovalov, A.S., Masloboeva, N.A., Shcherbakov, E.S. (2021). Diagnostics of the readiness of law students for professional activity. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta = Scientific Notes of Lesgaft University*, (10), 265–271. (In Russ.). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gotovnosti-studentov-yuristov-k-professionalnoy-deyatelnosti (access date: 05.03.2024).

Rekosh, E. (2005). The Development of Legal Clinic Teaching: A Global Perspective in The Legal Clinics: The Idea, Organization, Methodology. Warsaw: TiM-Print Publ.

Sitnikova, K.O. (2016). A functional approach in the activities of legal clinics. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, (4), 141–149. (In Russ.)

The results of the year of the Russian labor market: demographics, behavior of job seekers and salaries. (In Russ.). URL: https://hh.ru/article/31092 (access date: 03.05.2024).

The Strategy of Youth Policy in the Russian Federation for the period up to 2030, approved by the President of the Russian Federation on January 29, 2023, No. Pr-173GS. (In Russ.)

Vetrov, Yu.P., Klushina, N.P. (2002). A practice-oriented approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, (6), 43–46. (In Russ.)

Young Specialist website. (In Russ.). URL: https://msrabota.ru (access date: 05.03.2024).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юлия Викторовна Августова, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, старший преподаватель Колледжа профессионального образования Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Российская Федерация, zz73.73@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-4133-8861

ABOUT THE AUTHOR

Yuliya V. Avgustova, Applicant for the Academic Degree of Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the College of Professional Education, Perm State National Research University, Perm, Russian Federation, zz73.73@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-4133-8861

Поступила: 06.05.2024; получена после доработки: 09.06.2024; принята в печать: 11.07.2024.
Received: 06.05.2024; revised: 09.06.2024; accepted: 11.07.2024

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-23-106
УДК/UDC 159.922.736.4-056.36

Факторная концепция Ф. Зимбардо в исследовании особенностей временной перспективы подростков с умственной отсталостью

О.Б. Додзина ✉

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация

✉ dodzina@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность исследования временной перспективы связана с влиянием представлений о прошлом и настоящем, а также установок по отношению к будущему на эффективность субъекта в жизни и деятельности. Изучение и коррекция временной перспективы лиц с умственной отсталостью позволяют повысить эффективность их деятельности, социальную адаптацию и интеграцию.

Цель. Цель настоящего исследования — выявить особенности временной перспективы подростков с умственной отсталостью как фактора, влияющего на формирование и достижение жизненных целей человека.

Выборка. В исследовании участвовали подростки в возрасте от 14 до 15 лет с легкой умственной отсталостью и нормативным развитием по 35 человек в каждой группе.

Методы. С использованием опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) проведено сравнительное исследование временной перспективы подростков с легкой умственной отсталостью и их нормотипичных сверстников.

Результаты. В результате исследования получены данные, свидетельствующие о влиянии характера интеллектуального развития на временную перспективу. У подростков с умственной отсталостью были выявлены специфические особенности временной перспективы, такие как высокий показатель временной ориентации на «Фаталистическое настоящее», низкий уровень ориентации на «Будущее» и «Негативное прошлое». Одновременно с этим обнаружено отсутствие тенденции к формированию сбалансированной ориентации во времени.

Выводы. Полученные данные могут быть обусловлены характерной для умственной отсталости совокупностью волевых и личностных особенностей: трудностями целеполагания, не умением планировать достижение желаемого, экстернальной жизненной позицией, недостатками рефлексии и обобщения жизненного опыта.

Ключевые слова: временная перспектива, временные ориентации, сбалансированная ориентация, подростки, умственная отсталость

© Додзина, О.Б., 2023

Для цитирования: Додзина, О.Б. (2023). Факторная концепция Ф. Зимбардо в исследовании особенностей временной перспективы подростков с умственной отсталостью. *Казанский педагогический журнал, 29*(4), 82–95. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-106

F. Zimbardo's factorial concept in the study of the time perspective in adolescents with mental retardation

Oksana B. Dodzina ✉

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation

✉ dodzina@yandex.ru

Abstract
Background. The time perspective can largely determine the effectiveness of the subject both in life as a whole and in various types of activities that comprise it. Measuring and correcting the time perspective of people with mental retardation can improve their performance, social adaptation and integration.
Objective. The purpose of this study is to identify the features of the temporal perspective of adolescents with mental retardation, as a factor that can determine the possibility of forming and achieving a person's life goals.
Study Participants. The study included adolescents aged 14 to 15 years with mental retardation and their typically developing peers, 35 people in each group.
Methods. Using the F. Zimbardo Time Perspective Questionnaire (ZTPI), a comparative study of the temporal perspective of adolescents with mild mental retardation and their normotypical peers was conducted.
Results. As a result of the study, data were obtained indicating the influence of the nature of intellectual development on a temporal perspective. In adolescents with mental retardation, specific features of temporal perspective were identified, such as a high level of time orientation towards the "Fatalistic Present", a low level of orientation towards the "Future" and "Negative Past"; at the same time, a lack of tendency towards the formation of a balanced time orientation was discovered.
Conclusions. The data obtained may be due to a combination of volitional and personal features characteristic of mental retardation: difficulties in goal setting, inability to plan to achieve what is desired; external life position, shortcomings of reflection and generalization of life experience.

Keywords: time perspective, temporal orientations, balanced orientation, adolescents, mental retardation

For citation: Dodzina, O.B. (2023). F. Zimbardo's factorial concept in the study of the time perspective in adolescents with mental retardation. *Kazan Pedagogical Journal, 29*(4), 82–95. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-106

© Dodzina, O.B., 2023

Введение

Рост исследовательского интереса к проблеме временных аспектов жизни обусловлен ускорением научно-технического прогресса, расширением и изменчивостью требований к свойствам личности, определяющим высокую эффективность ее деятельности. Важнейшим аспектом представлений субъекта о времени своей жизни является временная перспектива. Временная перспектива — это представления о субъективном прошлом и будущем, определяющие деятельность и эмоциональные состояния субъекта в настоящем и его установки на будущее (Зимбардо, Бойд, 2010; Левин, 2001; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014). Временная перспектива рассматривается как обобщенный образ своей жизни, позволяющий сформировать индивидуальную систему жизненных ориентиров. Временная перспектива определяет эффективность субъекта в жизни и деятельности, детерминирует стремление к преодолению трудностей, личную активность, профессиональные амбиции. Связь временной перспективы с активностью (реактивностью) личности актуализирует исследования временной перспективы лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Участвуя в построении активной или реактивной установки по отношению к времени своей жизни, временная перспектива регулирует компенсаторные возможности лиц с ОВЗ, определяет их социальное поведение, влияет на социальную интеграцию, что особенно важно в подростковом возрасте.

Цель настоящего исследования: выявить особенности временной перспективы подростков с умственной отсталостью.

В современной научной литературе представлено несколько не связанных между собой подходов к изучению представлений человека о времени своей жизни. В настоящей статье автор придерживается факторной концепции, разработанной Ф. Зимбардо, Дж. Бойд (Зимбардо, Бойд, 2010; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014).

Временная перспектива — это представления о субъективном прошлом и будущем, определяющие деятельность и эмоциональные состояния субъекта в настоящем и его установки на будущее (Зимбардо, Бойд, 2010; Левин, 2001; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014). Временную перспективу определяют как единство когнитивного, эмоционального, мотивационного и регулятивного компонентов. Когнитивный компонент временной перспективы связывают с осмыслением жизненного опыта, оценкой перспектив его использования в настоящем и будущем (Зимбардо, Бойд, 2010; Кондратьев, 2017; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014). Эмоциональный компонент временной перспективы представляет собой позитивное или негативное отношение к прошлому, активное или пассивное отношение к настоящему и будущему (Головаха, Кроник, 2008; Дубов, Толстых, 2011; Зимбардо, Бойд, 2010; Толстых, 2018; Шилова, 2020; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014). Мотивационный компонент выражается в характере опредмечивания потребностей, специфике реально действующих мотивов деятельности, особенностях намечаемых целей. Благодаря мотивационному компоненту временной перспективы деятельность в настоящем способна побуждаться мотивами отдаленного будущего. Так, давно известен

феномен влияния широких социальных мотивов на учебную деятельность младших школьников (Божович, 2009). Регулятивный компонент выражен в активном отношении к настоящему, построении планов достижения целей, анализе важных для достижения целей условий деятельности и личностных ресурсов, внутреннем локусе контроля.

Временную перспективу, согласно Ф. Зимбардо, определяет ориентация субъекта на факторы: «Позитивное прошлое», «Негативное прошлое», «Гедонистическое настоящее», «Фаталистическое настоящее» и «Будущее».

Высокие показатели по фактору «Позитивное прошлое» свидетельствуют о положительном образе своего прошлого, накоплении опыта, способствующего формированию высокой самооценки и уверенности в правильности действий, выполняемых в настоящем.

Доминирование показателей по фактору «Негативное прошлое» показывает отрицательную оценку своего прошлого, накопление опыта неудач и ошибок, что порождает низкую самооценку, тревожность, сомнение в адекватности выбранных действий цели и условиям деятельности.

Высокие показатели по фактору «Фаталистическое настоящее» свидетельствуют о несформированности прогностического отражения действительности, трудности целеполагания и выбора действий, адекватных цели и условиям деятельности, неумении преодолевать внешние и внутренние препятствия на пути достижения цели, внешнем локусе контроля.

Преобладание значений фактора «Гедонистическое настоящее» проявляет у испытуемого высокую энергичность при низкой целенаправленности деятельности и поведения. Энергичная и разнообразная деятельность «гедонистов» направлена на поиск острых ощущений и удовольствий и не мотивирована целями, лежащими в будущем. «Гедонисты» характеризуются широким, но неизбирательным кругом интересов.

Высокие показатели по фактору «Будущее» характеризуют стремление к целеполаганию, планированию деятельности и достижению целей, лежащих в будущем. Доминанта целей будущего предполагает сформированную произвольность поведения и деятельности, способность к волевым усилиям. Волевые усилия проявляются в отказе от вознаграждений и удовольствий в настоящем ради достижений в будущем, а произвольность — в саморегуляции и самоконтроле деятельности и поведения в процессе достижения целей (Зимбардо, Бойд, 2010; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014).

При регулярном использовании одних ориентаций и лишь эпизодическом обращении к другим временная перспектива субъектов становится негибкой, «односторонней». Субъекту с такой временной перспективой при решении жизненных задач тяжело приспосабливаться к ситуационным изменениям и оптимально использовать свои индивидуальные способности, что снижает его адаптивные возможности. Ориентации на один фактор временной перспективы противопоставляется «сбалансированная ориентация во времени».

Сбалансированная ориентация во времени проявляется в гибком, согласованном с ситуацией выборе доминанты прошлого — настоящего — будущего или относительном равновесии прошлого — настоящего — будущего в профиле временной перспективы. Сбалансированная ориентация во времени признается оптимальной и адаптивной, выявлены ее связи с психологическим благополучием и удовлетворенностью жизнью (Зимбардо, Бойд, 2010; Павлова, Сергиенко, 2020а; 2020б; Diener et al., 1985; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014). Для сбалансированной ориентации во времени характерны высокие показатели по факторам «Позитивное прошлое», «Будущее», средние значения по фактору «Гедонистическое настоящее» и низкая выраженность факторов «Негативное прошлое», «Фаталистическое настоящее» (Зимбардо, Бойд, 2010; Zimbardo, Boyd, 2008; 2014). Немногочисленные исследования сбалансированной ориентации во времени показали ее небольшую (5–7%) представленность в общей выборке испытуемых (Drake et al., 2008). Несколько чаще сбалансированную ориентацию во времени проявляют подростки, юноши и девушки, взрослые до 30 лет, реже всего рассматриваемый конструкт выявляется у взрослых с 40 до 50 лет (Сырцова, 2008).

Таким образом, в теории временной ориентации Ф. Зимбардо, Дж. Бойда определены параметры изучения временной перспективы: отношение к прошлому, настоящему, будущему, взятые в единстве когнитивного, эмоционального и мотивационно-регуляторного компонентов. Анализ теоретических обобщений и экспериментальных исследований показывает перспективность рассмотрения не только выраженности каждого фактора временной ориентации, но и типов их сочетаний, одним из которых является конструкт сбалансированной ориентации во времени.

Для экспериментальных исследований важно, что анализируемый подход предлагает методику оценки параметров временной перспективы — опросник Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). Адаптация опросника к русскоязычной выборке, проведенная А. Сырцовой, так же содействует исследованиям, опирающимся на теорию временной ориентации Ф. Зимбардо, Дж. Бойда.

Методы исследования

Исследование временной перспективы проводилось с помощью «Опросника временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPI) в адаптации О.В. Митиной и А. Сырцовой (Митина, Сырцова, 2008). «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPI) позволяет выявить временную перспективу личности, предпочтения в ориентации на прошлое, настоящее, будущее.

Временная перспектива каждого испытуемого сопоставлялась с конструктом сбалансированной ориентации во времени. Исходя из теоретических представлений Ф. Зимбардо, сбалансированная ориентация во времени характеризуется сочетанием низких баллов по факторам «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее», средних баллов по фактору «Гедонистическое настоящее» и высоких баллов по факторам «Будущее» и «Позитивное прошлое». В случае соответствия индивидуального профиля временной ориентации испытуемого данным

Ф. Зимбардо профиль относили к «сбалансированной ориентации во времени», а в случае несоответствия — к несбалансированной. В несбалансированных профилях анализировались преобладающие ориентации.

При статистической обработке полученных результатов проверка нормальности распределения данных проводилась с использованием критерия Шапиро — Уилка. В связи с непараметрическим характером распределения данных для оценки достоверности различий между наблюдаемыми группами использовали U-критерий Манна — Уитни, различия считались достоверными при уровне двухстороннего $p \leq 0,05$.

Выборка

В исследовании участвовали 35 подростков с умственной отсталостью, 11 девушек и 24 юноши в возрасте от 14 до 15 лет. Испытуемые обучались в 8-х классах ГКОУ специальных (коррекционных) школ г. Оренбурга № 20 и № 13. В коррекционные школы испытуемые были зачислены по рекомендациям ПМПКа, квалифицировавшей психологические особенности детей как легкую умственную отсталость. Интеллектуальная недостаточность испытуемых не препятствовала успешному усвоению ими программы коррекционной школы. Группу сравнения составили 35 нормативно развивающихся подростков, сопоставимых по возрасту и полу с испытуемыми экспериментальной группы. Подростки контрольной группы являлись успевающими обучающимися 8-х классов средней общеобразовательной школы № 78 г. Оренбурга. Все участники эксперимента, независимо от наличия или отсутствия умственной отсталости, воспитывались в семьях.

Результаты исследования

При изучении содержания временной перспективы подростков с умственной отсталостью выявлено, что они, так же как и их нормативно развивающиеся сверстники, проявляют все возможные временные ориентации: на «Негативное прошлое», на «Позитивное прошлое», на «Гедонистическое настоящее», на «Фаталистическое настоящее» и на «Будущее». Соответствующие данные представлены в Таблице.

Анализ результатов диагностики временной перспективы подростков выявил наибольшие средние значения показателя временной ориентации на «Гедонистическое настоящее» и у подростков с умственной отсталостью (3,78), и у их нормативно развивающихся сверстников (3,70). Показатели временной ориентации на «Гедонистическое настоящее» у сравниваемых групп не различаются.

Следующим по выраженности у подростков с умственной отсталостью является среднее значенее показателя временной ориентации на «Позитивное прошлое» (3,55), сопоставимое с данными нормативно развивающихся подростков (3,20). Различия показателей ориентации на «Позитивное прошлое» у сопоставляемых групп статистически не значимы.

Подростки с умственной отсталостью проявили выраженную ориентацию на «Фаталистическое настоящее» (3,20), что оказалось не свойственно нормативно

развивающимся подросткам (2,22). Результаты сопоставляемых групп значимо отличаются (p ≤ 0,05).

Таблица

Временная ориентация подростков с умственной отсталостью и их нормативно развивающихся сверстников (ср. значения)

Подростки		Факторы временной ориентации				
		Негативное прошлое	Позитивное прошлое	Гедонистическое настоящее	Фаталистическое настоящее	Будущее
Умственно отсталые	среднее значение	2,00*	3,55	3,78	3,20*	2,60*
	групповой ранг	5	2	1	3	4
Нормативно развивающиеся	среднее значение	3,26*	3,20	3,70	2,22*	3,65*
	групповой ранг	3	4	1	5	2

Примечание: * — p ≤ 0,05.

Table

The time orientation of adolescents with mental retardation and their normatively developing peers (average values)

Adolescents		Factors of time orientation				
		Past-Negative	Past-Positive	Present-Hedonistic	Present-Fatalistic	Future
Mentally retarded	average value	2.00*	3.55	3.78	3.20*	2.60*
	group rank	5	2	1	3	4
Normatively developing	average value	3.26*	3.20	3.70	2.22*	3.65*
	group rank	3	4	1	5	2

Note: * — p ≤ 0.05.

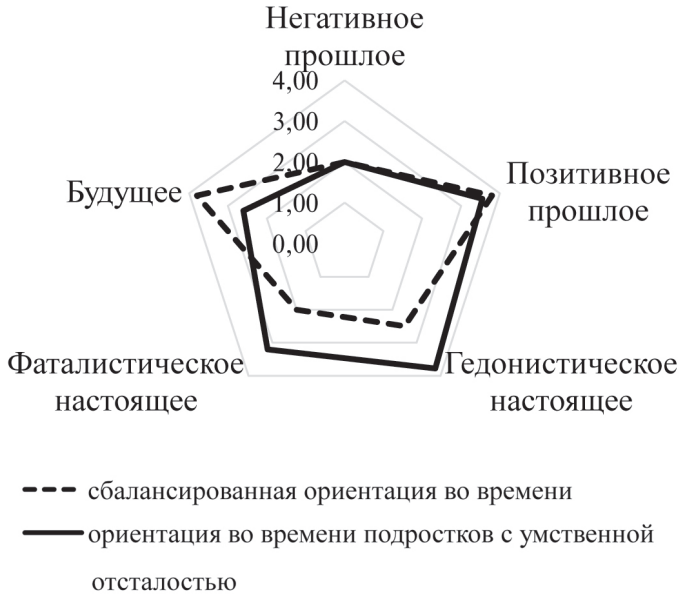
Показатели ориентации на «Будущее» у подростков с умственной отсталостью (2,60) ниже аналогичных данных контрольной группы подростков, развивающихся нормативно (3,65). Различия между группами значимы (p ≤ 0,05).

Испытуемые с умственной отсталостью не склонны проявлять временную ориентацию на «Негативное прошлое» (2,00), что значимо (p ≤ 0,05) отличает их от сверстников, не имеющих нарушений интеллекта (3,26).

Индивидуальные профили ориентации во времени каждого испытуемого сопоставлялись с конструктом сбалансированной ориентации во времени. При этом в группе подростков с умственной отсталостью не выявлены испытуемые, обладающие сбалансированной ориентацией во времени, а в группе нормативно развивающихся подростков 3 испытуемых (8,6%) обладают сочетанием низких показателей по факторам «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее», средних показателей по фактору «Гедонистическое настоящее» и высокой выраженностью факторов «Будущее» и «Позитивное прошлое».

Для выявления особенностей временной перспективы подростков с умственной отсталостью их обобщенный профиль временной ориентации сопоставлялся с конструктом сбалансированной ориентации во времени. Сопоставление представлено на Рисунке.

Сопоставление конструкта сбалансированной ориентации во времени и обобщенного профиля временной ориентации подростков с умственной отсталостью показало несоответствие характерных для них низких показателей ориентации на «Будущее» и высоких показателей ориентации на «Фаталистическое настоящее» и «Гедонистическое настоящее» конструкту сбалансированной ориентации во времени (Рисунок). В группе нормативно развивающихся подростков формированию сбалансированной ориентации во времени препятствуют высокие показатели ориентации на «Негативное прошлое» и на «Гедонистическое настоящее».



Рисунок

Сопоставление сбалансированной ориентации во времени и ориентации во времени подростков с умственной отсталостью

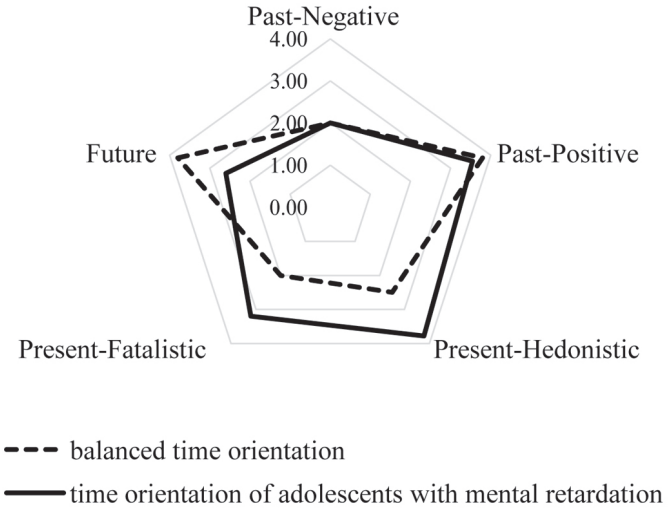


Figure
Comparison of balanced time orientation and time orientation of adolescents with mental retardation

Таким образом, результаты исследования показывают, что выраженная ориентация на «Гедонистическое настоящее» и предпочтение «Позитивного прошлого» являются общими для подростков с умственной отсталостью и их нормативно развивающихся сверстников.

К специфическим особенностям временной перспективы подростков с нарушением интеллекта относятся высокий показатель временной ориентации на «Фаталистическое настоящее», невыраженность ориентации на «Будущее» и «Негативное прошлое», а также отсутствие тенденции к формированию сбалансированной ориентации во времени.

Обсуждение результатов

Выявленное в исследовании преобладание ориентации на гедонистическое настоящее у испытуемых обеих групп согласуется с данными А. Сырцовой (Сырцова, 2008) и показывает, что, независимо от наличия или отсутствия нарушения интеллекта, временная перспектива подростков характеризуется беспечным и беззаботным отношением ко времени своей жизни, которая представляется им бесконечно долгой, легкой, полной удовольствий. Подростки склонны к необдуманным, спонтанным поступкам и действиям, мотивированным сиюминутными желаниями и удовольствиями, для них не характерна критическая оценка будущих последствий своего поведения.

Как показали результаты исследования, подростки с умственной отсталостью не только не уступают, но и статистически не значимо превосходят своих нормативно развивающихся сверстников в ориентации на «Позитивное прошлое». Трудно представить, что подростки с нарушением интеллекта имеют более положительное прошлое, более выраженный опыт успехов и достижений, чем контрольная группа нормативно развивающихся сверстников. Излишне позитивная реконструкция событий прошлого умственно отсталыми подростками может отражать характерные для них недостатки рефлексии, трудности анализа неудач и извлечения из них жизненного опыта, что подтверждается и данными Ю.Т. Матасова, Е.А. Стебляк о единичности выражения умственно отсталыми респондентами сожалений об упущенном времени и возможностях (Матасов, Стебляк, 2018).

Исследование выявило у подростков с умственной отсталостью не характерную для их нормативно развивающихся сверстников выраженную ориентацию на «Фаталистическое настоящее», свидетельствующую о беспомощном и безнадежном отношении к настоящему и жизни в целом. Высокие результаты подростков с умственной отсталостью отражают их убежденность в предопределенности жизни и невозможности на нее повлиять собственными действиями. Эти данные совпадают с результатами других исследований, показавших, что подростки с нарушением интеллекта не связывают свою взрослость с приобретением самостоятельности и ответственности (Заиграева, Волкова, 2015; Матасов, Стебляк, 2018). Подростки с нарушением интеллекта не видят зависимости между своими личными усилиями и достижением желаемого, не принимают ответственности за жизненные выборы и их последствия.

Исследование выявило, что сравниваемые группы имеют значимые отличия в ориентации на «Будущее». Подростки с умственной отсталостью показали низкую ориентацию на «Будущее», которая может отражать целый комплекс особенностей этой группы исследуемых. Антиципацию своего будущего снижают типичные для умственно отсталых слабость и кратковременность побуждений к деятельности, трудности постановки перспективных целей, неумение планировать их достижение, обедненность и нереалистичность представлений об основных этапах жизни человека (Матасов, Стебляк, 2018), незрелость интересов, реактивность жизненной позиции.

Подростков с нарушением интеллекта отличает от нормативно развивающихся сверстников невыраженность ориентации на «Негативное прошлое». Возможно, такая высокая удовлетворенность своими скромными достижениями, недоучет упущенных возможностей и приуменьшение последствий своих неудач объясняются трудностями анализа и оценки умственно отсталыми подростками своих успехов и неудач, уровня своей компетентности и самостоятельности в решении жизненных проблем.

Как показали результаты исследования, умственная отсталость не способствует формированию сбалансированной ориентации во времени (Рисунок). Можно предположить, что подростки с умственной отсталостью затрудняются гибко

переключаться с одной временной ориентации на другую в зависимости от требований ситуации и жизненного контекста.

Индивидуальные профили подростков с умственной отсталостью не соответствовали конструкту сбалансированной ориентации во времени из-за низких показателей ориентации на «Будущее» и высоких показателей ориентации на «Фаталистическое настоящее» и «Гедонистическое настоящее».

Выявленная у подростков с умственной отсталостью низкая ориентация на «Будущее» при значительно выраженной ориентации на «Гедонистическое настоящее» показывает неготовность испытуемых пожертвовать наслаждениями в настоящем ради достижения будущих целей и новых возможностей. Доминирование в их сознании удовольствий настоящего момента вытесняет мысли о будущем, снижает мотивацию его проектирования и затрудняет реализацию задуманного.

Так же индивидуальные профили подростков с умственной отсталостью характеризуются высокими показателями ориентации на «Фаталистическое настоящее». Сочетание высокой ориентации на «Фаталистическое настоящее» и «Гедонистическое настоящее» проявляет ценность веселой, благополучной и в то же время беззаботной жизни, которая не обременена трудом и ответственностью. Результаты показывают, что подростки с умственной отсталостью не воспринимают себя как активного субъекта, способного к целенаправленному управлению своим настоящим и будущим. Такая интерпретация результатов согласуется с данными других исследований, показавших ориентированность подростков с умственной отсталостью на помощь близких взрослых, школы и общества в решении своих жизненных трудностей (Иванов, Борисова, 2005). В целом такую жизненную позицию называют экстернальной и связывают с внешним локусом контроля (Хьелл, Зиглер, 2019).

На вышеизложенные результаты исследования временной перспективы личности подростков с умственной отсталостью могли повлиять проявленные испытуемыми трудности понимания смысла предлагаемых для оценки утверждений опросника. Для своевременного выявления и преодоления этих трудностей обследование подростков с умственной отсталостью проводилось в индивидуальной форме. Индивидуальный опрос подростков с умственной отсталостью позволил объяснять смысл незнакомых и сложных для испытуемых слов и фраз с помощью общеупотребительных синонимов и привлечения жизненного опыта подростков.

Выводы

Использование в исследовании опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) позволило получить данные об особенностях временной перспективы личности подростков с умственной отсталостью.

Временная перспектива подростков с умственной отсталостью характеризуется как общими, объединяющими их с нормативно развивающимися сверстниками, так и специфическими чертами. Общим является выраженное гедонистическое отношение к времени своей жизни. Особенности временной перспективы выражаются в излишне положительной эмоциональной оценке прошлого, его идеализации, выраженной фаталистической установке по отношению к настоя-

щему и невыраженной ориентации на будущее, свидетельствующей об отсутствии стремления к целям, неумении их планировать и достигать.

Специфичным для подростков с умственной отсталостью является отсутствие тенденции к формированию сбалансированной ориентации во времени. Формированию сбалансированной ориентации во времени препятствуют трудности целеполагания и планирования этапов достижения целей, экстернальное отношение к настоящему и будущему, что способствует закреплению инфантильной установки на удовольствия настоящего момента.

Практическое применение

Результаты исследования особенностей временной перспективы подростков с умственной отсталостью могут быть положены в основу разработки коррекционно-развивающих программ, направленных на осмысление связи событий прошлого, настоящего и будущего, обогащение будущего целями, связанными с потребностями и деятельностью настоящего, расширение представлений о возможных вариантах будущего и способности делать обоснованный выбор, формирование интернальных установок в отношении настоящего и будущего.

Список литературы

Божович, Л.И. (2009). Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Головаха, Е.И., Кроник, А.А. (2008). Психологическое время личности. Москва: Изд-во «Смысл».

Дубов, И.Г., Толстых, Н.Н. (2011). Связь жизненных целей людей и их активности. *Социальная психология и общество,* (2), 37–51.

Заиграева, Н.В., Волкова, Ю.Л. (2015). Взрослость в понимании умственно отсталых подростков. *Дефектология,* (5), 50–58.

Зимбардо, Ф., Бойд, Д. (2010). Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».

Иванов, Е.С., Борисова, Ю.В. (2005). Соотношение прошлого и будущего в психологической автобиографии подростков-сирот с задержкой психического развития. *Дефектология,* (2), 27–31.

Кондратьев, М.Д. (2017). Особенности временной перспективы одаренных подростков и их сверстников. *Психологическая наука и образование, 9*(1), 106–114. https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090111

Левин, К. (2001). Динамическая психология. Избранные труды. Москва: Изд-во «Смысл».

Матасов, Ю.Т., Стебляк, Е.А. (2018). Представления о взрослости умственно отсталых старшеклассников. *Специальное образование,* (1), 28–39.

Митина, О.В., Сырцова, А. (2008). Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTPI): результаты психометрического анализа русскоязычной версии. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология,* (4), 67–89.

Павлова, Н.С., Сергиенко, Е.А. (2020а). *Исследование качества жизни, связанного со здоровьем, во взаимосвязи с временной перспективой на этапе позднего онтогенеза. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 26*(2), 47–55. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-47-55

Павлова, Н.С., Сергиенко, Е.А. (2020б). Образ жизни пенсионеров и их отношение ко времени. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, (2), 46–61. https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-46-61

Сырцова, А. (2008). Возрастная динамика временной перспективы личности: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва.

Толстых, Н.Н. (2018). Хронотоп: культура и онтогенез. Москва: Изд-во «Универсум».

Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2019). Теории личности. Основные положения, исследования и примечания. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Шилова, Н.П. (2020). Представления о жизненном пути в юношестве. *Теоретическая и экспериментальная психология, 13*(3), 29–37.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Jourman of Personality Assessment, 49*(1), 71–75.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society, 17*(1), 47–61.

Zimbardo, P., Boyd, J. (2008). The time paradox: The new psychology of time that will change your life. New York: Simon and Schuster Publ.

Zimbardo, P., Boyd, J. (2014). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In the Time perspective theory; review, research and application. Essays in honor of Philip G. Zimbardo. (pp. 17–55). Cham: Springer International Publ.

References

Bozhovich, L.I. (2009). Personality and its formation in childhood. St. Petersburg: Peter Publ. (In Russ.)

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Jourman of Personality Assessment, 49*(1), 71–75.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society, 17*(1), 47–61.

Dubov, I.G., Tolstykh, N.N. (2011). The connection of people's life goals and their activity. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society,* (2), 37–51. (In Russ.)

Golovakha, E.I., Kronik, A.A. (2008). Psychological time of the personality. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Hjell, L., Ziegler, D. (2019). Theories of personality. Main provisions, studies and notes St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Ivanov, E.S., Borisova, Yu.V. (2005). The correlation of the past and the future in the psychological autobiography of orphaned adolescents with mental retardation. *Defektologiya = Defectology,* (2), 27–31. (In Russ.)

Kondratiev, M.D. (2017). Features of the time perspective of gifted adolescents and their peers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 9*(1), 106–114. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090111

Levin, K. (2001). Dynamic psychology. Selected works. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Matasov, Yu.T., Steblyak, E.A. (2018). Ideas about the adulthood of mentally retarded high school students. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education,* (1), 28–39. (In Russ.)

Mitina, O.V., Syrtsova, A. (2008). F. Zimbardo Time Perspective Questionnaire (ZTPI): results of psychometric analysis of the Russian version. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin,* (4), 67–89.

Pavlova, N.S., Sergienko, E.A. (2020). Pensioners' way of living and their relation to time. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, (2), 46–61. (In Russ.). https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-46-61

Pavlova, N.S., Sergiyenko, Ye.A. (2020). Life quality and time perspective at the late ontogenesis stage. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 26*(2), 47–55. (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-47-55

Shilova, N.P. (2020). Ideas about the path of life in youth. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology, 13*(3), 29–37. (In Russ.)

Syrtsova, A. (2008). Age dynamics of the time perspective of the personality. Summ. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Tolstykh, N.N. (2018). Chronotope: Culture and Ontogenesis. Moscow: Universum Publ. (In Russ.)

Zaigraeva, N.V., Volkova, Y.L. (2015). Adulthood in the understanding of mentally retarded adolescents. *Defektologiya = Defectology,* (5), 50–58. (In Russ.)

Zimbardo, F., Boyd, D. (2010). The time paradox. The new psychology of time that will change your life. St. Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)

Zimbardo, P., Boyd, J. (2008). The time paradox: The new psychology of time that will change your life. New York: Simon and Schuster Publ.

Zimbardo, P., Boyd, J. (2014). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In the Time perspective theory; review, research and application. Essays in honor of Philip G. Zimbardo. (pp. 17–55). Cham: Springer International Publ.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Оксана Борисовна Додзина, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Института педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург, Российская Федерация, dodzina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8337-9532

ABOUT THE AUTHOR

Oksana B. Dodzina, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Special Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation, dodzina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8337-9532

Поступила: 29.04.2024; получена после доработки: 01.06.2024; принята в печать: 24.06.2024.
Received: 29.04.2024; revised: 01.06.2024; accepted: 24.06.2024.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-23-107
УДК/UDC 159.9.075, 159.922.8

Наставничество в условиях развития педагогических династий как фактор повышения качества подготовки педагога

А.Р. Масалимова [1] ✉, М.А. Хватова [2], В.Г. Гималиев [3]

[1] Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация
[2] Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация
[3] Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары, Российская Федерация

✉ alfkazan@mail.ru

Резюме
Актуальность. В современной ситуации неопределенности, острого дефицита педагогических кадров все более возрастают требования к сфере образования, к деятельности педагогических вузов и качеству профессиональной подготовки педагогических кадров, которое в значительной степени зависит также и от эффективности наставнической деятельности опытных педагогов, высшей формой которого, как известно, являются трудовые педагогические династии.
Цель. На основе инновационного педагогического опыта рассмотреть специфические особенности и потенциальные возможности наставничества в процессе функционирования и развития трудовых педагогических династий и представить методические рекомендации по повышению качества профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях развития педагогических династий.
Выборка. В исследовании приняли участие более 420 обучающихся и преподавателей педагогических вузов, учителей средних школ. Основная опытно-экспериментальная работа осуществлялась в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, а также и на базе Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана и Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова.
Методы. Ведущие подходы — системно-деятельностный, личностно-ориентированный определили высокий уровень достоверности опросов студентов и педагогов. В исследовании применялись такие методы, как анализ научной литературы, сравнение, обобщение педагогического опыта, наблюдение, беседа, анкетирование, анализ деятельности педагогов и студентов, обработка полученных данных.
Результаты. В процессе проведения опытно-экспериментальной работы были определены позитивные и негативные стороны наставничества, наставничество в семье педагогов, рассмотрены условия сохранения и системного развития

© Масалимова, А.Р., Хватова, М.А., Гималиев, В.Г., 2023

педагогических династий и показана эффективность семейного педагогического наставничества.
Выводы. В целях повышения качества подготовки педагогических кадров в процессе семейного наставничества выявлены условия развития педагогических династий, к числу которых относятся формирование профессионального самосознания, более глубокое ознакомление с особенностями профессии педагога, в том числе и с возникающими профессиональными трудностями.

Ключевые слова: педагогические династии, выбор профессии, профессиональное самосознание, адаптация, саморазвитие, компетентность

Для цитирования: Масалимова, А.Р., Хватова, М.А., Гималиев, В.Г. (2023). Наставничество в условиях развития педагогических династий как фактор повышения качества подготовки педагога. *Казанский педагогический журнал, 29*(4), 96–109. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-107

Mentoring in the context of the development of pedagogical dynasties as a factor in improving the quality of teacher training

Alfiya R. Masalimova [1] ✉, Maria A. Khvatova [2], Vagiz G. Gimaliev [3]

[1] Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation
[2] Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Moscow, Russian Federation
[3] I.N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation

✉ alfkazan@mail.ru

Abstract
Background. In the current situation of uncertainty, acute shortage of teaching staff, the requirements for the field of education, pedagogical universities, and the quality of training of future teachers are increasing. The quality of training largely depends on the effectiveness of mentoring activities of experienced teachers, the highest form of which is pedagogical dynasties.
Objective. The goal is to consider the specific features and potential opportunities of mentoring in the process of functioning and development of labor pedagogical dynasties. The analysis is based on the review of scientific literature and innovative pedagogical experience. The article also presents methodological recommendations for improving the quality of professional training of teaching staff in the context of the development of pedagogical dynasties.
Study Participants. The study involved more than 420 students and teachers of pedagogical universities, secondary school teachers. The main experimental work was carried out at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga Region) Federal University, as well as at the Bauman Moscow State Technical University and at I.N. Ulyanov Chuvash State University.
Methods. The leading approaches applied included system-activity, personality-oriented. This has determined a high level of reliability of the surveys of students and teachers. The research used such methods as the analysis of scientific literature,

© Masalimova, A.R., Khvatova, M.A., Gimaliev, V.G., 2023

comparison, generalization of pedagogical experience, observation, conversation, questioning, analysis of the activities of teachers and students as well as the processing of the data obtained.
Results. In the process of conducting experimental work, the positive and negative sides of mentoring in the family of teachers were identified. The conditions for the preservation and systematic development of pedagogical dynasties were considered and the effectiveness of family pedagogical mentoring was shown.
Conclusions. In order to improve the quality of teacher training in the process of family mentoring, the conditions for the development of pedagogical dynasties have been identified, which include the formation of professional self-awareness, a deeper acquaintance with the peculiarities of the teacher's profession, including emerging professional difficulties.

Keywords: pedagogical dynasties, choice of profession, professional self-awareness, adaptation, self-development, competence

For citation: Masalimova, A.R., Khvatova, M.A., Gimaliev, V.G. (2023). Mentoring in the context of the development of pedagogical dynasties as a factor in improving the quality of teacher training. *Kazan Pedagogical Journal, 29*(4), 96–109. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-107

Введение

Необходимость решения задач социально-экономического развития России ставит новые задачи перед системой образования, педагогическими работниками, от которых главным образом зависит качество подготовки педагогических кадров.

Эффективность современных преобразований, инновационного развития зависит также и от наставников. Если обратиться к истории, то наставничество во времена СССР было предметом внимания многих ученых (С.Я. Батышев, В.И. Блинов, М.В. Кларин, М.И. Махмутов, А.М. Новиков, П.Н. Осипов, Н.М. Таланчук и др.). Уникальный опыт отечественных педагогов в области наставнической деятельности успешно перенимался и использовался во многих зарубежных странах, однако в течение 25–30 лет рыночных реформ институт наставничества постепенно начал приходить в упадок.

В тот период, как справедливо отмечается в исследованиях, *на смену педагогическим династиям пришли педагоги, которые не приняли образ жизни учителя, но приняли смысл потребности в образовательных «услугах»* (Соловьева, 2022).

Отметим, что отношение к педагогу постепенно меняется, и общество приходит к пониманию особой миссии учителя в духовно-нравственном становлении молодежи.

В статье рассматриваются возможности повышения качества обучения в процессе подготовки педагогов из числа студентов, имеющих родителей или родственников — педагогов и осознанно выбирающих профессию педагога в процессе

сформированного профессионального самосознания. Такой подход предполагает целенаправленное освоение педагогической профессии, которое сопровождается наставничеством родственников-педагогов, выполняющих наставническую функцию в трансляции своего многолетнего педагогического опыта детям, родственникам — будущим педагогам.

Наставническая поддержка старшего поколения педагогов, как показало исследование, продолжается также и в период адаптации выпускника — молодого педагога в первые, наиболее сложные годы его трудовой деятельности в образовательной организации, когда, столкнувшись с первыми трудностями, молодые, не имеющие опыта педагоги покидают образовательную организацию, уходят из профессии.

Прежде чем приступить к обзору научной литературы, необходимо определиться с такими ключевыми понятиями нашего исследования, как «наставничество» (mentoring), «династия», «династия профессиональная», «династия педагогическая».

Понятие «наставничество» в Большой современной педагогической энциклопедии определяется как *«одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера»* (Рапацевич, 2005, с. 354). Наставничество *(mentoring)* в современной ситуации понимается как социальный институт, основной задачей которого является осуществление процесса передачи социального опыта (Винокурова, Нещадимова, 2019); особый вид педагогической деятельности, в основе которой лежат субъект-субъектные отношения более старшего, обладающего знанием, опытом и мудростью наставника и подопечного (Дудина, 2017); *непрофессиональная педагогическая деятельность*, учитывающая инновационные черты организаций XXI в., что связано с условиями цифровой трансформации общества и интенсивного развития технологий (Ирисметова и др., 2022).

Наставничество на протяжении длительного периода определялось применительно к сфере производства — как деятельность квалифицированного рабочего с готовностью и способностью к наставнической деятельности (Гайнеев, 2020). Наставничество в подготовке преподавателей вузов определяется как сложная работа, поскольку преподавательское образование до выхода на работу в вузе не может охватить весь опыт, необходимый для подготовки новых учителей (Mena et al., 2017). Наставничество (тьюторство) представляется как одна из наиболее эффективных, действенных форм становления и развития личности молодого учителя (Малинин и др., 2023).

Понятие *династия* (др.-греч. δυναατεια — могущество, господство) трактуется как *«ряд поколений, передающих из рода в род профессиональное мастерство, традиции и т.п.»* (Новейший словарь иностранных слов и выражений, 2003, с. 286). Профессиональная династия определяется как локализованная в производственной и социально-экономической сфере социальная группа, характеризующаяся кровнородственными отношениями, в которой несколько поколений осуществляют свою профессиональную деятельность в одной сфере (Посухова,

2013); продолжение детьми профессионального дела своих родителей, опекунов или других близких родственников (Валиахметов, Туракаев, 2019); процесс создания эффективного общественного механизма для организации социального лифта внутри системы, построенной на ценностях профессиональной преемственности (Иванова, 2020).

Профессиональные династии могут обладать двойственным, как положительным, так и отрицательным потенциалом.

Династии, с одной стороны, являются авторитетными агентами трансляции профессиональных знаний и норм, а с другой — группами монополизации ресурсов (Панфилова, 2021).

Педагогическая династия определяется в основном как процесс передачи профессионального опыта и верность педагогической профессии из поколения в поколение (Загрекова и др., 2014); механизм передачи педагогического мастерства, традиций, ценностей от одного поколения семьи к другому как особого вида семейного ресурса (Левочкина, 2013).

Наставничество в педагогических династиях, в контексте нашего исследования, рассматривается как *трансформация профессионального педагогического опыта от старшего поколения к младшему с последующим педагогическим сопровождением профессионального развития молодого педагога в условиях развития династии педагогов.*

Методы исследования

Ведущие подходы — системно-деятельностный, личностно-ориентированный — логически взаимосвязаны и подразумевают системную, активную, самостоятельную деятельность детей и родителей-педагогов в процессе формирования профессионального самосознания в условиях развития педагогической династии. Ведущие подходы — системно-деятельностный, личностно-ориентированный определили высокий уровень достоверности опросов студентов, учителей школ и преподавателей вузов. В исследовании применялись такие методы, как анализ научной литературы, сравнение, обобщение педагогического опыта, наблюдение, беседа, анкетирование, анализ деятельности педагогов и студентов, обработка полученных данных.

В целях выявления факторов, способствующих повышению (или понижению) качества профессиональной подготовки педагога в условиях семейного наставничества в педагогических династиях, проводились беседы с учителями школ, преподавателями и студентами вузов, а также педагогическое наблюдение в период практики студентов.

Выборка

В исследовании участвовали 425 человек:

— 257 студентов педагогического вуза;
— 24 преподавателя педагогического и технического вуза;
— 139 учителей средней школы.

Результаты исследования

Профессиональные трудовые династии в настоящее время становятся одним из потенциально перспективных направлений решения кадровых проблем и в то же время вызывают неоднозначное отношение. Так, по данным опроса жителей столицы, до 67%, москвичей против продолжения их детьми трудовой династии, а 33% опрошенных родителей желали бы, чтобы дети пошли по их стопам. При этом до 62% детей не хотели бы осваивать профессии родителей. В ходе опроса также выяснилось, что против династий выступают те, кто работает в сфере продаж (до 82%); в логистике (до 79%); сфере образования (до 77%); промышленности (до 77%) (Кузнецова, 2023).

По результатам опроса можно судить о том, профессия педагога находится в числе самых непопулярных и непрестижных современных профессий и специальностей.

О снижении популярности профессии педагога свидетельствуют и приведенные в Таблице 1 результаты опроса учителей (Москва, Казань, Ростов-на-Дону, Волгоград, Шахты). Так, на вопрос, насколько они согласны с утверждением: «Я рекомендовал бы своим детям выбрать профессию учителя», только учителя Москвы ответили утвердительно, а в остальных городах большинство учителей не хотели бы рекомендовать своим детям осваивать профессию педагога (Черевкова, Чикарова, 2019).

Таблица 1

Данные опроса учителей школ по выбору профессии педагога для своих детей (%)*

	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
Москва	14,8	36,0	33,5	15,7
Казань	28,6	35,3	29,0	7,1
Ростов-на-Дону	40,4	34,1	20,9	4,6
Волгоград, Шахты, Таганрог	28,9	46,1	19,8	5,2

* Данные приведены из опроса других педагогов.

Table 1

Data from a survey of school teachers on choosing a teaching profession for their children (%)*

	Totally disagree	Rather disagree	Rather agree	Totally agree
Moscow	14.8	36.0	33.5	15.7
Kazan	28.6	35.3	29.0	7.1
Rostov-on-Don	40.4	34.1	20.9	4.6
Volgograd, Shakhty, Taganrog	28.9	46.1	19.8	5.2

* Data are provided from a survey of other teachers.

В современных исследованиях также показано, что в 2023 г. дефицит учителей в средних школах значительно вырос, что связано, с одной стороны, с максимальным за последнее тридцатилетие числом школьников, а с другой — с увольнением учителей из-за непрестижности, низких зарплат и чрезмерной нагрузки. Так, согласно опросам, 48% взрослых заявили, что в школах их детей не хватает учителей по нескольким предметам, а 16% признались, что педагогов нет по многим дисциплинам (Михеев, 2023).

Одним из факторов решения проблемы дефицита учителей может стать формирование и последовательное развитие педагогических династий. Однако в ряде научных работ отмечается усиливающаяся тенденция к уменьшению профессиональных династий, в том числе и династий педагогических. Так, например, в исследовании А.А. Дмитриевой отмечается, что фактически во всех отраслевых системах России прослеживается тенденция к прерыванию преемственности поколений и уменьшению профессиональных династий (Дмитриева, 2011).

Определяя педагогическую династию как группу представителей одного рода учителей, И.А. Дидук выделяет пять признаков: принадлежность к одному роду; наличие в династии не менее трех поколений; признание профессиональных достижений; наследование профессии педагога, аккумулирование и трансляция традиций; формирование личности будущего педагога, мотивов получения профессии, активной социальной позиции (Дидук, 2017).

Среди негативных явлений, препятствующих наставничеству, отмечаются «троянское обучение» и ситуация, когда более опытный сотрудник воспринимает прикрепленного к нему новичка как своего потенциального конкурента (Кларин, 2019). Указанные негативные явления случаются и в педагогической среде, что выяснилось при проведении бесед с преподавателями вузов и учителями школ.

Приведем один из ответов педагога (преподаватель вуза) на вопрос: с какими негативными, отрицательными явлениями он столкнулся, занимаясь наставничеством, обучая молодых педагогов? Преподаватель-наставник рассказал, что его стажер, молодой педагог, попросил более детально ознакомить его с процессом организации педагогической практики студентов, что и было сделано. Причем стажер был проведен по школам, в которых проводилась практика, ознакомлен с алгоритмом проведения практики, документацией, а также представлен руководителям практики в школах. На следующий учебный год эти педагогические практики, соответственно и нагрузка, передаются обученному стажеру, а руководством учебного заведения такая перестановка объясняется тем, что молодому преподавателю необходимо практическое освоение алгоритма организации и проведения педагогической практики, а также нужно и материально мотивировать молодого сотрудника. В этом случае получилось, что в процессе наставничества начал развиваться потенциальный конкурент, что, безусловно, становится одним из важных факторов, снижающих мотивацию педагогов к наставнической деятельности.

Главное достоинство трудовых педагогических династий заключается в том, что при этом отсутствуют негативные явления, присущие традиционному наставничеству.

Положительными составляющими наставничества в процессе функционирования развития педагогических династий можно отметить следующие:

- отсутствие негативных, отрицательных сторон наставничества, значительно снижающих мотивацию сотрудников к данной деятельности, что позволяет определить наставничество в условиях формирования и развития династий как высшую форму наставничества;
- поступление в педагогический вуз более профессионально мотивированных абитуриентов, поступающих в педагогическое учебное заведение с более системно-деятельностным, личностно-ориентированным, осознанным выбором профессии педагога;
- набор абитуриентов, осведомленных не только с положительной, «парадной» стороной профессиональной педагогической деятельности, но также и с трудностями, сложностями профессии педагога, что, соответственно, положительно влияет на качество подготовки педагогических кадров;
- студент педагогического вуза, а в последующем и начинающий учитель из семьи педагогов имеет постоянную поддержку со стороны родителей-педагогов, и это особенно важно в условиях первоначального адаптационного периода профессионального становления начинающего учителя;
- поддержка родителей педагогов способствует ускоренной адаптации и повышению производительности педагогического труда молодого педагога;
- снижение числа молодых педагогов, которые, по различным объективным и субъективным причинам, столкнувшись с трудностями адаптационного периода, уходят из профессии педагога, что приводит к значительным потерям и становится серьезной социально-экономической проблемой.

Вышеуказанные выводы были определены в результате проведения анкетирования, опроса, бесед, интервьюирования преподавателей и обучающихся вузов, учителей школ. Так, на вопрос об отличительных особенностях практикантов из семьи педагогов и студентов, не имеющих в семье педагогов, учителя школ, руководившие практикой студентов педагогического вуза, отметили более высокий уровень теоретической подготовленности практикантов из семьи педагогов (Таблица 2).

В Таблице 2 приведены данные бесед с учителями школ, проводивших практику студентов вуза, которые были разделены на две группы: контрольная (группа А — 25 студентов) и экспериментальная (группа Б — 25 студентов). В группу А были определены студенты из семейных педагогических династий, а в группу Б — студенты, не имеющие родственников-педагогов. В процессе беседы с учителями-

наставниками практики студентов была просьба охарактеризовать по 10-балльной шкале уровень теоретических знаний и практических умений практикантов.

Беседы, анкетирование проводились анонимно, ответы учителей — руководителей практики (баллы) фиксировались, затем обобщались и вносились по четырем уровням (наивысший 10–9 баллов; высший — 8–6 баллов; средний 5–3 балла; низкий 2–0 баллов). В результате бесед были получены следующие данные (Таблица 2).

Таблица 2

Данные опроса учителей школ по уровню подготовленности студентов педагогического вуза в период организации педагогической практики в школе (%)*

№ п/п	Уровень	Студенты-практиканты (группа А — 25 чел.)		Студенты-практиканты (группа Б — 25 чел.)	
		Теоретические знания	Практические умения	Теоретические знания	Практические умения
01	наивысший	20,0	28,0	12,0	16,0
02	высокий	48,0	44,0	40,0	24,0
03	средний	28,0	28,0	36,0	44,0
04	низкий	4,0	20,0	12,0	16,0

* Приведены данные из бесед с учителями школ.

Table 2

Data from a survey of school teachers on the level of preparedness of students of a pedagogical university during the organization of pedagogical practice at school (%)*

No.	Level	Student interns (group A — 25 people)		Student interns (group B — 25 people)	
		Theoretical knowledge	Practical skills	Theoretical knowledge	Practical skills
01	the highest	20.0	28.0	12.0	16.0
02	high	48.0	44.0	40.0	24.0
03	medium	28.0	28.0	36.0	44.0
04	low	4.0	20.0	12.0	16.0

* Data are provided from conversations with school teachers.

Приведенные в Таблице 2 данные опроса учителей школ доказывают необходимость создания условий системного, последовательного развития трудовых династий в современной школе как одного из важных потенциальных ресурсов сферы образования.

Учителями — наставниками педагогической практики также отмечалось, что студенты из семей педагогов (группа — А), в отличие от практикантов

(группа — Б), не имеющих родственников-педагогов, более адаптивны, профессионально мобильны, коммуникативны и более успешно адаптируются в педагогическом коллективе.

Инструментами формирования, сохранения и развития современных трудовых педагогических династий могут быть сохранение истории династии и обеспечение преемственности; трансляция опыта педагогической деятельности (Даренская, 2023).

На сохранение и приумножение педагогических династий, как мы считаем, влияет повышение престижа профессии педагога и признание в обществе его высокой миссии по духовно-нравственному воспитанию молодого поколения, создание комфортных условий для продуктивной, творческой деятельности педагогических работников всех уровней образования, достойное материальное вознаграждение и др.

Выводы

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы были выявлены позитивные и негативные стороны наставнической деятельности, рассмотрены особенности наставничества в педагогических династиях, определены условия сохранения и системного развития педагогических династий.

К особенностям семейного педагогического наставничества можно отнести то, что оно, в отличие других видов, является именно профессионально-педагогическим, и в нем отсутствуют негативные составляющие традиционной наставнической деятельности.

Исследование показало, что наставничество в условиях развития педагогических династий является его высшей формой и становится важным фактором повышения качества профессиональной подготовки будущего педагога.

Студент педагогического вуза из семьи педагогов, как показывают результаты опроса учителей — руководителей педагогической практики в школе, имеет более высокие показатели и по теоретическим знаниям, и по практическим умениям.

Высокий уровень подготовленности таких студентов, как мы считаем, объясняется тем, что они поступают в педагогический вуз с осмысленным, осознанным выбором профессии и имеют постоянную педагогическую поддержку родственников-педагогов как в процессе обучения, так и в своей последующей педагогической деятельности.

Таким образом, наставничество в условиях развития и сохранения педагогических династий становится одним из потенциальных ресурсов сферы образования, значимым фактором повышения качества профессиональной подготовки современного педагога.

К числу проблем наставничества, нуждающихся в исследовании, следует отнести: выявление механизмов повышения эффективности наставничества; определение способов устранения негативных факторов наставничества.

Список литературы

Валиахметов, Р.М., Туракаев, М.С. (2019). Профессиональная династия как ресурс человеческого капитала и образовательной стратегии. *Вестник ВЭГУ,* (2), 20–29.

Винокурова, Г.А., Нещадимова, Е.С. (2019). Роль наставничества в подготовке педагогических кадров в условиях образовательной организации инновационного типа. *Педагогический эксперимент: подходы и проблемы,* (5), 42–48.

Гайнеев, Э.Р. (2020). Подготовка рабочих высокой квалификации: роль наставника практики на предприятии. *Среднее профессиональное образование,* (2), 40–45.

Даренская, И.В. (2023). Родитель-наставник: роль семьи в формировании профессиональной культуры и педагогических династий. В кн.: Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии. Всеросс. науч.-практич. конф. с междунар. участием, часть 2 (16–17 февраля, 2023 г.). (С. 445–452). Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического ун-та.

Дидук, И.А. (2017). Изучение педагогических династий как источника сохранения традиций служения профессии в условиях прагматизации сферы образования. *Непрерывное образование: XXI век,* (1). URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=48868 (дата обращения: 28.04.2024).

Дмитриева, А.А. (2011). Сохранение преемственности поколений в современной России: профессионально-отраслевой аспект: Автореф. дисс. канд. соц. наук. Ула-Удэ.

Дудина, Е.А. (2017). Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 7*(5), 25–36.

Загрекова, Л.В., Кильянова, Л.В., Соличева, Е.М. (2014). Педагогические династии: их роль в развитии теории, образовательной практики и в профессиональном становлении учителя. *Вестник Мининского университета,* (3), 16–21.

Иванова, Е.Ю. (2020). Профессиональная династия в парадигме конфликта интересов: опыт самосохранения. *Общество: социология, психология, педагогика,* (6), 47–55. https://doi.org/24158/spp.2020.6.6

Ирисметова, И.И., Масалимова, А.Р., Баянов, Д.И. (2022). Реализация научно-методического обеспечения подготовки наставников в условиях современных предприятий. *Казанский педагогический журнал,* (6), 175–181.

Кларин, М.В. (2019). На «темной стороне» наставничества. *Профессиональное образование. Столица,* (7), 23–25.

Кузнецова, Е. (2023). «Авито Работа»: 67% москвичей выступают против трудовых династий. Газета.Ru. URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2023/08/30/21179972.shtml (дата обращения: 30.04.2024).

Левочкина, А.В. (2013). Сущность и специфика понятия профессиональные династии. *Аналитика культурологии,* (3), 102–108.

Малинин, В.А., Повшедная, Ф.В, Лебедева, О.В., Пугачева, А.В. (2023). Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя. *Вестник Мининского университета, 11*(1). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-5

Михеев, С.А. (2023). Престиж профессии учителя снижен до минимального значения. URL: https://ruskline.ru/news_rl/2023/10/27/prestizh_professii_uchitelya_snizhen_do_minimalnogo_znacheniya (дата обращения: 30.04.2024).

Новейший словарь иностранных слов и выражений. (2003). Минск: Изд-во «Современный литератор».

Панфилова, Ю.С. (2021). Профессиональные династии в организации: репутационный ресурс или источник напряженности (на примере медицинской и академической профессиональных сфер). *Научный результат. Социология и управление, 7*(4), 157–166. https://doi.org/10.18413/2408-9338-2021-7-4-1-0

Посухова, О.Ю. (2013). Профессиональная династия как результат семейных стратегий: инерция или преемственность? *Власть,* (12), 100-103.

Рапацевич, Е.С. (Ред.) (2005). Педагогика. Большая современная энциклопедия. (2005). Москва: Изд-во «Современное слово».

Соловьева, М.Ф. (2022). Подготовка педагогических кадров: переход к персонализации образования. В кн.: Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. Материалы 7-й Междунар. науч. конф. в рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». (С. 69–74). Самара: Изд-во «Научно-технический центр».

Черевкова, А.И., Чикарова, Г.И. (2019). Педагогические династии в российском обществе: тенденции и проблемы формирования. В кн.: Социология и социальная работа: современные образовательные и научно-исследовательские практики. Сб. материалов науч.-практич. конф. с междунар. участием, посвященной 30-летию социологического факультета Самарского университета. (С. 226–234). Самара: Изд-во «САМАРАМА».

Mena, J., Hennissen, P., Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education,* (66), 47–59. https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024

References

Cherevkova, A.I., Chikarova, G.I. (2019). Pedagogical dynasties in the Russian society: trends and problems of formation. In the Sociology and Social work: modern educational and research practices. Scientific and Practical Conference with International Participation dedicated to the 30th anniversary of the Faculty of Sociology of Samara University. (pp. 226–234). Samara: SAMARAMA Publ. (In Russ.)

Darenskaya, I.V. (2023). Parent-mentor: the role of the family in the formation of professional culture and pedagogical dynasties. In the Mentoring in education: culture, ideas, technology. All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Part 2 (Febrary 16–17, 2023). (pp. 445–452). Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ. (In Russ.)

Diduk, I.A. (2017). The study of pedagogical dynasties as a source of preserving traditions of service to the profession in the context of pragmatization of the education sector. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI Vek = Lifelong Education: the XXI Century,* (1). (In Russ.). URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=48868 (access date: 28.04.2024).

Dmitrieva, A.A. (2011). Preserving the continuity of generations in modern Russia: a professional and industry aspect. Summ. Cand. Sci. (Soc.). Ula-Ude. (In Russ.)

Dudina, E.A. (2017). Mentoring as an educational activity: Essential characteristics and structure. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 7*(5), 25–36. (In Russ.)

Gajneev, E.R. (2020). Training of highly qualified workers: the role of a mentor of practice in the enterprise. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary Vocational Education,* (2), 40–45. (In Russ.)

Irismetova, I.I., Masalimova, A.R., Bayanov, D.I. (2022). Implementation of scientific and methodological support for the training of mentors in the conditions of modern enterprises. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal,* (6), 175–181. (In Russ.)

Ivanova, E.Yu. (2020). Professional dynasty in the paradigm of conflict of interests: experience of self-preservation. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogica = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics,* (6), 47–55. (In Russ.). https://doi.org/10.24158/spp.2020.6.6

Klarin, M.V. (2019). On the "dark side" of mentoring. *Professional'noe obrazovanie. Stolica = Professional Education. Capital,* (7), 23–25. (In Russ.)

Kuznecova, E. (2023). Avito Rabota: 67% of Muscovites oppose labor dynasties. Gazeta.Ru. (In Russ.). URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2023/08/30/21179972.shtml (access date: 30.04.2024).

Levochkina, A.V. (2013). The essence and specificity of the concept of "Professional dynasties". *Analitika kul'turologii = Analysis of Cultural Studies,* (3), 102–108. (In Russ.).

Malinin, V.A., Povshednaya, F.V., Lebedeva, O.V., Pugacheva, A.V. (2023). Mentoring as an effective form of formation and development of a young teacher's personality. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University, 11*(1). (In Russ.). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-5

Mena, J., Hennissen, P., Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education, 66,* 47–59. https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024

Miheev, S.A. (2023). The prestige of the teaching profession has been reduced to a minimum value. (In Russ.). URL: https://ruskline.ru/news_rl/2023/10/27/prestizh_professii_uchitelya_snizhen_do_minimalnogo_znacheniya (access date: 30.04.2024).

Panfilova, Yu.S. (2021). Professional dynasties in an organization: a reputation resource or a source of tension (in medical and academic professional fields). *Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie = Research Result. Sociology and Management, 7*(4), 157–166. (In Russ.). https://doi.org/10.18413/2408-9338-2021-7-4-1-0

Rapacevich, E.S. (ed.) (2005). Pedagogy. A large modern encyclopedia. Moscow: Sovremennoe slovo Publ. (In Russ.)

Posuhova, O.Yu. (2013). Professional dynasty as a result of family strategies: inertia or continuity? *Vlast',* (12), 100–103. (In Russ.)

Solov'eva, M.F. (2022). Teacher training: the transition to the personalization of education. In the Childhood as an anthropological, cultural, psychological and pedagogical phenomenon. Seventh International Scientific Conference: within the Framework of the Project «A.Z.B.U.K.A. detstva». (pp. 69–74). Samara: Nauchno-tekhnicheskii tsentr Publ. (In Russ.)

The latest dictionary of foreign words and expressions. (2003) Minsk: Sovremennyi literator Publ. (In Russ.)

Valiahmetov, R.M., Turakaev, M.S. (2019). Intergenerational occupational mobility as a resource of human capital and an educational strategy of population. *Vestnik VEGU = Bulletin of the VEGY,* (2), 20–29. (In Russ.)

Vinokurova, G.A., (2019) The role of mentoring in the preparation of pedagogical personnel in the conditions of innovative type educational organization. *Pedagogicheskij eksperiment: podhody i problemy = Pedagogical Experiment: Approaches and Problems,* (5), 42–48. (In Russ.)

Zagrekova, L.V., Kil'yanova, L.V., Solicheva, E.M. (2014). Pedagogical dynasty: their role in the development of the theory, educational practice and professional development of teachers. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University,* (3), 16–21. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Альфия Рафисовна Масалимова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, alfkazan@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3711-2527

Мария Алексеевна Хватова, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Безопасность в цифровом мире» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация, Xvatovama@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-2156-8805

Вагиз Галялдинович Гималиев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 факультета иностранных языков Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова, Чебоксары, Российская Федерация, vagizgimaliev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2758-6972

ABOUT THE AUTHORS

Alfiya R. Masalimova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Higher School Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, alfkazan@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3711-2527

Maria A. Khvatova, Cand. Sci. (Jurisprudence), Associate Professor at the Department of Security in the Digital World, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation, Xvatovama@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-2156-8805

Vagiz G. Gimaliev, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 2, Faculty of Foreign Languages, I.N. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation, vagizgimaliev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2758-6972

Поступила: 02.05.2024; получена после доработки: 16.05.2024; принята в печать: 28.06.2024.
Received: 02.05.2024; revised: 16.05.2024; accepted: 28.06.2024.

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ISSN 1726-846X
eISSN 3034-1728

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Kazan Pedagogical Journal

2023 / № 4 (159)

Бумага офсетная. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 9,1. Уч.-изд. л. 8,19. Тираж 25 экз.
Изд. № 12948. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы,
д. 1, стр. 15. Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com
Отдел реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com
Сайт Издательства МГУ: http://msupress.com

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в ООО «Амирит».
410004, Саратовская область, город Саратов, улица имени Чернышевского Н. Г., дом 88.
Тел.: 8-800-700-86-33 | (845-2) 24-86-33. E-mail: zakaz@amirit.ru. Сайт: amirit.ru