

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (48)

2022

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Широбоков Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кзылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Колодезникова Маргарита Герасимовна, кандидат педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия,
Самарская область, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 44-91-74

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт:
<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 31.03.2022.
Выход в свет 20.05.2022.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 7,1.
Тираж 25 экз. Заказ 3-103-22.
Цена свободная.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора

Широбоков Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылжюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор, (Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, (Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор (Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент (Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент (Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Таганрог, Россия).

Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор (Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент (Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор (Школа-лицей «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Колодезникова Маргарита Герасимовна, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент (Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук (Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор (Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор (Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор (Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор, (Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АКТУАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

А.Ф. Денисенко, Р.Г. Гришин,
Л.Б. Гаспарова, Д.С. Горяинов.....7

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ

М.Е. Еремеев.....14

ПОСТАНОВКА И РЕШЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНИКАХ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ

О.С. Наумова, Е.В. Дробная.....22

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОЦЕНКИ ПРОДУКТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Е.В. Неумоева-Колчеданцева, А.Ф. Закирова.....32

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРАРОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Л.Ю. Александрова, С.В. Ваторопина.....43

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ТАНАТИЧЕСКОЙ ТРЕВОГОЙ

О.О. Андронникова.....50

НАШИ АВТОРЫ.....58

CONTENT

PEDAGOGY

REVISING THE ACADEMIC PROGRAM FOR THE PURPOSE OF PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCIES DEVELOPMENT

A.F. Denisenko, R.G. Grishin,
L.B. Gasparova, D.S. Goryainov.....7

A PROFESSIONAL COMPETENCE MODEL FOR OCCUPATIONAL RISK ASSESSMENT

M.E. Ereemeev.....14

SETTING AND SOLVING AXIOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION IN TEXTBOOKS ON FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS CULTURES AND SECULAR ETHICS

O.S. Naumova.....22

DESIGNING THE TOOLKIT TO ASSESS THE RESEARCH ACTIVITY PRODUCTS OF PEDAGOGICAL MASTER'S DEGREE STUDENTS

E.V. Neumoeva-Kolchedantseva, A.F. Zakirova.....32

PSYCHOLOGY

GRANDPARENTS AS THE SUBJECTS OF REHABILITATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

L.Yu. Aleksandrova, S.V. Vatoropina.....43

PSYCHO-EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF BOYS AND GIRLS WITH DEATH ANXIETY

O.O. Andronnikova.....50

OUR AUTHORS.....58

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АКТУАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

© 2022

А.Ф. Денисенко, доктор технических наук, профессор,
профессор кафедры «Технология машиностроения, станки и инструменты»
Р.Г. Гришин, кандидат технических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Технология машиностроения, станки и инструменты»
Л.Б. Гаспарова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Технология машиностроения, станки и инструменты»
Д.С. Горяинов, кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры «Технология машиностроения, станки и инструменты»
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: цифровая трансформация; профессиональные компетенции; цифровое машиностроение; актуализация образовательной программы; Индустрия 4.0; направление 15.03.05; конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств; профиль «Технология машиностроения»; ОПОП ВО.

Аннотация: Предмет исследования – вопрос подготовки кадров, способных активно включаться в цифровую трансформацию за счет владения необходимыми цифровыми компетенциями. Цель исследования – сформулировать рекомендации по актуализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) подготовки бакалавров на примере направления 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» по профилю «Технология машиностроения». Планируемый результат актуализированной ОПОП ВО для обучающихся – овладение прикладными цифровыми технологиями в своей будущей профессиональной области, а также достижение формируемых предприятиями заданных профессиональных ориентиров. Алгоритм разработки и реализации проекта включает три этапа. Результатом первого этапа стала компетентностная модель выпускника, которая является основой ключевых изменений в направлении подготовки кадров для работы в цифровой среде. На втором этапе уделяется большое внимание наименованию и содержанию дисциплин. Приводятся примеры построения профиля цифровых компетенций. На третьем этапе разрабатывались учебные материалы для проведения лекционных, практических и лабораторных занятий в цифровом формате, а также материалы, позволяющие оценить сформированные цифровые компетенции. В статье рассмотрены мероприятия, реализуемые на кафедре «Технология машиностроения, станки и инструменты» (ТМСИ), направленные на обновление содержания образования, методов и форм учебной работы с целью подготовки выпускников, востребованных в условиях цифровой экономики. Проведенные исследования, а также анализ технологий цифровизации образовательного контента и методов учебной работы выявили области для дальнейшего развития вопроса формирования цифровых компетенций – актуализация образовательных программ для других профилей направления 15.03.05 и направления магистратуры.

ВВЕДЕНИЕ

Самарский государственный технический университет в течение многих лет готовит кадры для разного спектра отраслей, в том числе машиностроительной, представленной в регионе большим числом предприятий аэрокосмического и автомобильного кластеров. В настоящее время машиностроительные предприятия активно включаются в цифровую трансформацию, внедряя технологии управления производством Индустрии 4.0. Изменения четвертой промышленной революции стали возможными благодаря мощному развитию компьютерных и цифровых технологий. Для успеха будущим машиностроителям потребуются новые бизнес-модели, основанные на прогнозной аналитике и использовании быстрых данных для принятия обоснованных решений в режиме реального времени [1–3].

Чаще всего концепция Индустрии 4.0 рассматривается как глобальная, сложная, многоуровневая организационно-техническая система, в основе которой лежит ее интеграция в единое информационное пространство физических операций и сопутствующих процессов. Она включает следующие подсистемы: промышленный интернет вещей, анализ больших данных, моделирование,

киберфизические системы, облачные вычисления и хранение информации, робототехника, кибербезопасность, 3D-печать и дополненная реальность. Связывание этих технологий в единую среду позволяет снизить влияние человеческого фактора и повысить эффективность производства.

Как следствие, перед российскими промышленными предприятиями стоит ряд вызовов, связанных с реализацией преимуществ четвертой промышленной революции, одним из которых является нехватка кадров, способных применять и активно внедрять современные цифровые технологии в машиностроительных производствах [4; 5].

В связи с этим перед вузами поставлена задача актуализировать ряд образовательных программ для формирования у обучающихся профессиональных цифровых компетенций [6; 7].

Цель исследования – подготовка ряда рекомендаций по актуализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования (далее – ОПОП ВО) подготовки бакалавров на примере направления 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» по профилю «Технология машиностроения».

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование основано на анализе «Национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации"», утвержденной президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам в 2019 году.

На первом этапе мы изучили цели программы и систематизировали существующие подходы к формированию у обучающихся профессиональных цифровых компетенций. На основании полученной информации предложили возможный вариант актуализации образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» по профилю «Технология машиностроения», а также разработали ряд методических материалов по формированию профессиональных компетенций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрим возможный вариант актуализации ОПОП ВО подготовки бакалавров по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» по профилю «Техноло-

гия машиностроения». Методология проекта актуализации основывается на модели ориентированном системном подходе к обучению и современных подходах в области инжиниринга, в частности на идеологии Индустрии 4.0.

Развитие концепции процессов цифровизации представлено на рис. 1. Начальным этапом развития цифровизации стало объединение инженеров, работающих над продуктом, в единое информационное пространство на основе компьютерных сетей. Центральным элементом описания проектируемого изделия стал электронный макет изделия – виртуальный прототип реального объекта, группы объектов или процессов (цифровой двойник, или ЦД). Условно этот уровень можно назвать «Геометрия». Этот уровень наиболее ярко представляет концепция PLM-системы (системы управления жизненным циклом продукции).

Следующим уровнем развития цифровизации стало описание изделия с точки зрения его функционирования. В основе такого описания лежит системный подход. Изделие рассматривается как система, состоящая из подсистем и компонентов, причем разбиение одной и той же системы зависит от точек зрения.

Применительно к машиностроению геометрическое определение деталей и сборочных единиц изделия при

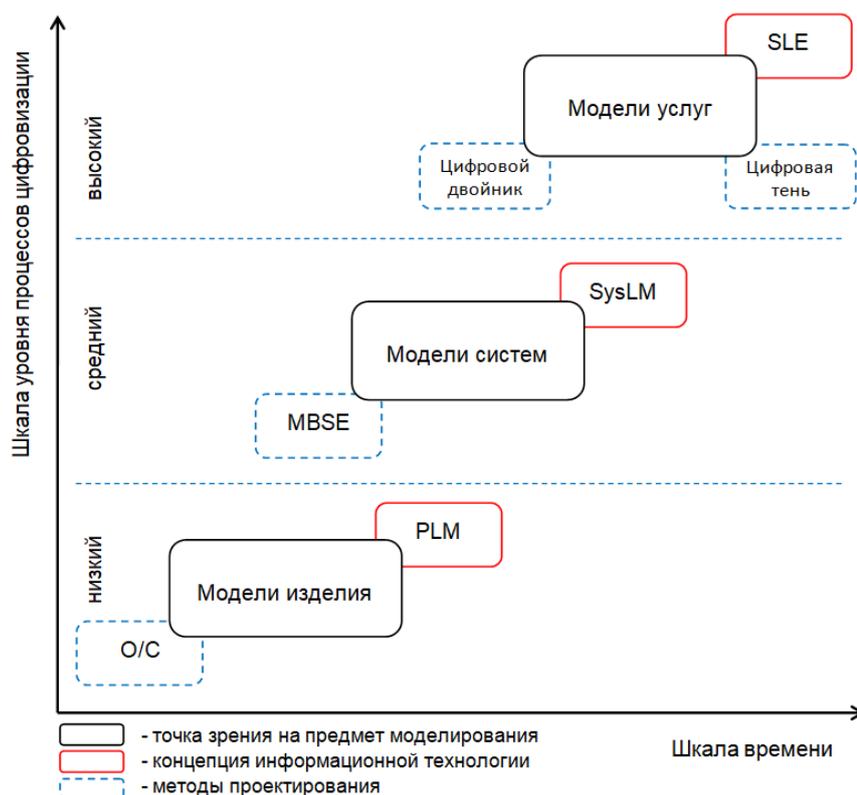


Рис. 1. Развитие концепций проектирования. О/С – проектирование инженерных объектов и информационных сетей; PLM – Product Lifecycle Management (управление жизненным циклом изделия); MBSE – Model-Based System Engineering (проектирование на основе модели); SysLM – System Lifecycle Management (управление жизненным циклом систем); SLE – Service Lifecycle Engineering (проектирование жизненных циклов услуг); цифровой двойник – виртуальный прототип реального объекта, группы объектов или процессов; цифровая тень – структура и объем цифровых данных, собираемых с воплощенной на основе цифрового двойника физической системы

этом подходе не является главным. Основной метод проектирования – проектирование на основе модели (функциональной или поведенческой модели системы).

Следующим шагом развития цифровизации становится продажа не продукта (изделия), а процесса его функционирования. Таким образом, разработчик и производитель изделия берет на себя услуги по поддержанию функциональной пригодности изделия, которым пользуется заказчик. Под цифровым двойником понимается совокупное описание модели реального физического объекта, группы изделий или процесса, относительно которых осуществляется сбор и обработка цифровой информации. Под цифровой тенью будем понимать совокупность каналов связи для передачи данных и сами данные, относящиеся к рассматриваемой системе (изделию), которые порождаются в процессе функционирования рассматриваемой системы (изделия).

В основе подхода при обучении студентов в области цифровых компетенций лежит вариант схемы RFLP (Requirements – Functions – Logics – Physic) [8; 9]. Такой подход изображают V-циклом или мульти-V-циклом (рис. 2), где у каждого стейкхолдера своя декомпозиция целевой системы и свой V-цикл, но объекты подсистем и элементов этих циклов совпадают.

Классический V-цикл можно уточнить и дополнить, так как сфера управления формированием образовательных компетенций на практике значительно шире. Кроме каскада требований, традиционно формируемого в верхней части левой ветви V, необходимо учитывать, что нужно создавать требования к процессам: работы с заказчиками; процедур сбора и формирования дерева требований; разработки, валидации и верификации и др. В качестве требований выступают пожелания работодателя и требования профессиональных стандартов. Регламенты процессов также можно представлять в виде свода требований к процессам. Внутри каждого этапа по левой ветви V происходит цикличная

работа, состоящая из формирования требований к этапу, разработки объектов этапа и проверки на соответствие выдвинутым требованиям.

Алгоритм разработки и реализации проекта актуализации образовательных программ с целью формирования у обучающихся профессиональных цифровых компетенций включает в себя выполнение трех этапов:

1) анализ потребностей потенциальных работодателей в профессиональных компетенциях работников по применению цифровых технологий в машиностроительной отрасли, разработка и согласование компетентностной модели выпускника на основе проведенного анализа;

2) актуализация реализуемой ОПОП ВО с учетом задач формирования профессиональных компетенций по применению цифровых технологий в машиностроительных производствах;

3) апробация актуализированной ОПОП ВО.

На первом этапе предполагается выполнить анализ кадровых потребностей инновационного развития области профессиональной деятельности и выявить задачи, которые могут быть реализованы, определить перечень требуемых компетенций выпускников, а также разработать и согласовать компетентностную модель выпускника на основе проведенного анализа требований профессиональных стандартов и изучения потребностей потенциальных работодателей [10–12].

В процессе выполнения мероприятий второго этапа необходимо провести анализ соответствия между планируемыми результатами обучения по отдельным дисциплинам и требуемыми результатами освоения образовательной программы в целом (компетенциями выпускников) [13].

С этой целью предлагается включение в учебный план подготовки бакалавров по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» курсов, направленных на

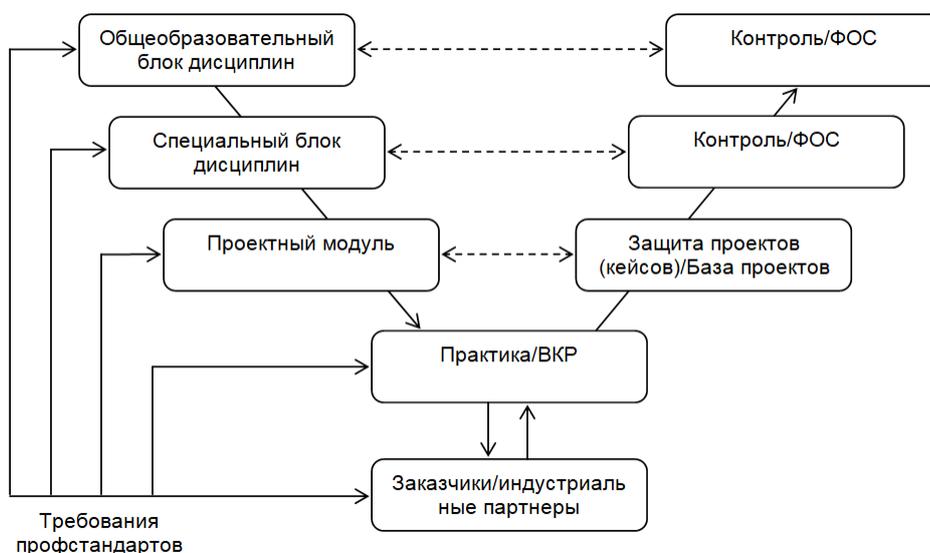


Рис. 2. V-цикл проектирования

формирование профессиональных компетенций. Содержание курсов должно основываться на использовании актуальных цифровых технологий, востребованных в машиностроительном производстве. При этом следует уделить большое внимание наименованию и содержанию дисциплин. Актуализацию необходимо проводить с целью формирования знаний, умений и навыков в области создания, управления и оптимизации параметров цифровых двойников объектов и процессов конструкторско-технологического обеспечения машиностроительного производства. Таким образом, осуществляется подготовка специалиста, способного создавать эффективных «цифровых двойников» и киберфизические системы в современном машиностроительном производстве.

В рамках выбранного направления исследования актуализация ОПОП ВО должна предусматривать увеличение объема изучения современных производственных технологий: цифрового проектирования, мультидисциплинарного моделирования и оптимизации параметров изделия, управления жизненным циклом изделия при сквозном проектировании, генеративного дизайна и аддитивного производства. Предлагаем примерный перечень дисциплин с учетом задачи сформировать профессиональные компетенции по применению цифровых технологий: основы цифрового машиностроения; сквозные цифровые технологии машиностроительного производства; цифровые технологии в технологических задачах; программное обеспечение технологических процессов.

Дисциплины программы имеют «входные требования» в виде набора необходимых для их освоения компетенций (знаний и умений) и четко сформулированные планируемые результаты обучения, которые в совокупности должны обеспечить освоение обучающимися заявленной компетенции (группы компетенций). Указанные дисциплины направлены на формирование у студентов профессиональных компетенций по применению цифровых технологий в машиностроительном производстве. Каждая компетенция раскрывается в ком-

плексе характеристик (индикаторов), уточняющих ее формулировку в виде результатов обучения.

Компетенции, формируемые у выпускника, должны базироваться на изучении и освоении ряда особенностей цифровых производств, которые реализуются на кафедре «Технология машиностроения, станки и инструменты» следующим образом (таблица 1).

Третий этап предполагает разработку материалов по формированию профессиональных компетенций (презентационные материалы к занятиям лекционного типа, видеолекции, видеокурсы и т. д.). Так, к примеру, планируется разработать курс «Цифровой двойник производства. Обработка в NX CAM». Цель курса – сформировать знания и навыки применения новых производственных технологий (САМ-систем) при создании цифрового двойника производства. Курс может состоять из видеолекций, презентаций, разбора конкретных кейсов, заданий для самостоятельного выполнения и оценочных материалов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Успешность внедрения концепции Индустрии 4.0 и цифровой трансформации предприятий напрямую зависит от подготовки соответствующих специалистов – представителей «цифрового поколения», способных работать в динамичной цифровой экосистеме. Формирование у обучающихся таких компетенций, как создание цифровых двойников и физико-математических моделей, автоматизированное проектирование и дизайн продукции и производств в рамках сопровождения этапов жизненного цикла изделий, стоимостной инжиниринг машиностроительной продукции и цифрового производства и др., – это то перспективное направление, которое требует особого внимания. Формирование таких компетенций у выпускников создает условия для распространения цифровой культуры и обеспечивает прямую заинтересованность в таких специалистах со стороны предприятий машиностроительного профиля.

Таблица 1. Формируемые компетенции выпускника

Формируемые компетенции	Мероприятия по реализации
Создание «цифровых двойников» и физико-математических моделей	<p>В настоящее время в учебном процессе широко применяется методология Model-Based Definition [14–16], в которой предусмотрено использование электронного макета изделия (ГОСТ 2.052-2015) в качестве первичного источника информации об изделии. Разработанный «цифровой двойник» (ЦД) изделия применяется для отработки процессов сборки изделия, разработки на его основе ЦД заготовки, разработки ЦД заготовительных процессов и технологических процессов обработки.</p> <p>В процессе учебы студенты, разрабатывая технологические процессы на операциях с ЧПУ, применяют кинематические модели оборудования (станков и робототехнических комплексов), которые позволяют оценить выполнение технологических операций обработки, сборки и сварки и обеспечить отсутствие соударений оборудования.</p> <p>Аналитические модели технологических операций применяются в основном в дисциплинах, связанных с технологией машиностроения. Они используются для расчетов и оптимизации режимов обработки и технологических нагрузок, возникающих при операциях. Более сложные модели с применением методов линейного программирования строятся при подготовке магистров.</p> <p>Аналитические и имитационные модели производственных линий строятся с помощью программы Tecnomatix и позволяют оптимизировать такт обработки и повысить пропускную способность линии</p>

Формируемые компетенции	Мероприятия по реализации
Мульти-CAD-дизайн продукции, киберфизических ячеек и производств в рамках сопровождения этапов жизненного цикла изделий (ЖЦИ)	<p>Существующий учебный план по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» по профилю «Технология машиностроения» в СамГТУ предусматривает формирование знаний и навыков в области компьютерных дисциплин со 2-го семестра. Для дисциплин «Начертательная графика», «Компьютерное моделирование» и некоторых других применяется программный продукт Компас 3D. С 3-го семестра студенты бакалавриата переходят на программный продукт NX CAD. В ходе учебы осваиваются методологии построения и оптимизации параметров ЦД изделия (электронного макета) методами «снизу вверх» и «сверху вниз» с применением контрольных структур, параметризации, ассоциативности и управления конфигурацией.</p> <p>В рамках дисциплины «Численные методы расчета» создаются и оптимизируются геометрические параметры ЦД на основе интегрированной CAD/CAE модели в комплексах NX CAD + ANSYS и NX CAD + NX CAE с применением методологии Model-Based System Engineering. Применяемые мультисциплинарные модели в области кинематики, динамики, прочности и термодинамики позволяют разработать проект ЦД изделия и на раннем этапе проектирования оптимизировать конструкцию узлов и деталей.</p> <p>Применение генеративного дизайна позволяет находить наиболее совершенные формы детали, исходя из эксплуатационных режимов, и подготавливать деталь, в том числе к 3D-печати.</p> <p>Для проектирования ЦД технологических процессов применяется САПР ТП Вертикаль, NX CAM и SprutCAM. В дисциплинах, связанных с разработкой технологических процессов на станках с ЧПУ, посредством NX CAM разрабатываются ЦД гибких производственных ячеек, в том числе отрабатывается взаимодействие робототехнических комплексов и станков с ЧПУ.</p> <p>В дисциплине «Проектирование цехов» с применением Tecnomatix моделируется структура производства, разрабатывается планировка цеха и рассчитываются потоки перемещений объектов производства с целью оптимизации загрузки оборудования в поточной линии, поиска «узких» мест технологии, определения рационального размера партии запуска заготовок и т. п. [17; 18]</p>
Моделирование прикладных бизнес-процессов	Моделирование производственных бизнес-процессов осуществляется с помощью функционала электронного документооборота PDM-систем Лоцман и Teamcenter. В процессе обучения воспроизводится взаимодействие специалистов на этапе конструкторско-технологической подготовки производства [19; 20]
Выполнение работ и управление работами по созданию (модификации) и сопровождению информационных систем, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы	В процессе обучения студенты получают навыки администрирования CAD- и PDM-систем, наполнения баз Справочников САПР ТП Вертикаль и PDM-системы Teamcenter
Стоимостной инжиниринг машиностроительной продукции и цифрового производства	При разработке ЦД технологического процесса изготовления изделия применяется метод целевой себестоимости. В основу его стоимостной модели (Cost Management) положены данные по стоимости ресурсов: оборудования, средств технологического оснащения, инструмента, часовой тарифной ставки, времени выполнения технологических операций. С помощью стоимостной модели проводится сравнение конкурентных вариантов технологического процесса по себестоимости. Параметрами для оптимизации себестоимости выступают стоимость инструмента и оборудования, а также машинное время, зависящее от режимов обработки

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. На основании опыта подготовки выпускников по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» по профилю «Технология машиностроения» на кафедре «Технология машиностроения, станки и инструменты» (ТМСИ) Самарского государственного технического университета предложены пути актуализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) с целью формирования у обучающихся профессиональных цифровых компетенций. Показано, что актуализацию необходимо проводить с целью формирования компетенций в области

создания, управления и оптимизации параметров цифровых двойников объектов и процессов конструкторско-технологического обеспечения машиностроительного производства.

2. Подробно рассмотрены реализуемые на кафедре ТМСИ мероприятия по обновлению содержания образования, методов и форм учебной работы с целью подготовки выпускников направления 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» по профилю «Технология машиностроения», востребованных в машиностроительном производстве в условиях цифровой экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексанков А.М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт // Стратегические приоритеты. 2017. № 1. С. 53–69.
2. Суздалева Н.Н. Тенденции и потенциал цифровой трансформации предприятий в Российской Федерации // Вопросы инновационной экономики. 2021. Т. 11. № 3. С. 1047–1062.
3. Казьмина И.В., Щеголева Т.В., Родионова В.Н. Тенденции и закономерности цифровой трансформации предприятий // Организатор производства. 2021. Т. 29. № 4. С. 15–24.
4. Кондратьев В.В., Галиханов М.Ф., Осипов П.Н., Шагеева Ф.Т., Кайбияйнен А.А. Инженерное образование: трансформации для индустрии 4.0 (обзор конференции) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 105–122.
5. Левашкин Д.Г., Расторгуев Д.А., Логинов Н.Ю., Козлов А.А., Гуляев В.А. Разработка образовательных программ магистратуры в условиях цифровизации высшего образования // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 73–84.
6. Зайцева О.М., Спиридонов О.В. Цифровые компетенции в профессиональных стандартах машиностроительной отрасли // Социально-трудовые исследования. 2019. № 3. С. 112–120.
7. Гунина И.А., Логунова И.В., Пестов В.Ю. Повышение эффективности использования человеческого капитала в условиях цифровой трансформации // Регион: системы, экономика, управление. 2019. № 1. С. 18–25.
8. Крысенков Д. RFLP – современный подход к проектированию высокотехнологичных продуктов // CAD/CAM/CAE Observer. 2010. № 5. С. 29–32.
9. Соболев А.А., Соловьев В.И. Управление жизненным циклом сложных систем в контексте системного инжиниринга // Инновации в жизнь. 2017. № 2. С. 137–174.
10. Логинов Н.Ю., Левашкин Д.Г., Козлов А.А., Гуляев В.А. Образовательная модель проектно-ориентированной подготовки молодых специалистов инженерно-технических направлений в концепции Индустрия 4.0 // Инженерное образование. 2018. № 23. С. 77–82.
11. Селеменова Е.М., Шамрин А.В., Кузнецова Е.В. Подготовка инженерно-технических специалистов – основа формирования кадрового потенциала региона // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2. С. 279–283.
12. Вдовин Р.А., Трафимова Г.А. Опыт использования специализированного программного обеспечения в образовательном процессе и науке // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. Т. 15. № 4. С. 992–1002.
13. Соломин В.П., Рабош В.А., Гогоберидзе А.Г. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.
14. Пономарев К.С., Шутиков М.А., Феофанов А.Н. Цифровой двойник как инструмент цифровой трансформации предприятия // Вестник МГТУ Станкин. 2019. № 4. С. 19–23.
15. Miller A.M., Alvarez R., Hartman N. Towards an extended model-based definition for the digital twin // Computer-Aided Design and Applications. 2018. Vol. 15. № 6. P. 880–891. DOI: [10.1080/16864360.2018.1462569](https://doi.org/10.1080/16864360.2018.1462569).
16. Furrer D.U., Dimiduk D.M., Cotton J.D., Ward C.H. Making the Case for a Model-Based Definition of Engineering Materials // Integrating Materials and Manufacturing Innovation. 2017. Vol. 6. № 3. P. 249–263. DOI: [10.1007/s40192-017-0102-7](https://doi.org/10.1007/s40192-017-0102-7).
17. Савельев В.А., Рогова Т.Н. Цифровизация машиностроительного комплекса в России и зарубежных странах: обзор тенденций // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2020. № 4. С. 21–25.
18. Амелин С.В. Организация производства в машиностроении в условиях цифровой трансформации // Организатор производства. 2020. Т. 28. № 1. С. 17–23.
19. Логинов А.Ю., Розенбаум А.Е., Лимановская О.В., Вольман Д.В. Способ хранения информации о составе машиностроительного изделия // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2018. Т. 22. № 10. С. 38–45.
20. Тимофеев П.Г., Ягопольский А.Г. Роль и значение PDM-систем при разработке технологического оборудования // Известия высших учебных заведений. Машиностроение. 2016. № 10. С. 73–81.

REFERENCES

1. Aleksankov A.M. International experience of modification system of education for industry 4.0. *Strategicheskie priority*, 2017, no. 1, pp. 53–69.
2. Suzdaleva N.N. Trends and potential of enterprises digital transformation in the Russian Federation. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 1047–1062.
3. Kazmina I.V., Shchegoleva T.V., Rodionova V.N. Trends and regularities of digital transformation of enterprises. *Organizator proizvodstva*, 2021, vol. 29, no. 4, pp. 15–24.
4. Kondratev V.V., Galikhanov M.F., Osipov P.N., Shageeva F.T., Kaybiyaynen A.A. Engineering education: transformation for industry 4.0 (synergy 2019 conference results review). *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2019, vol. 28, no. 12, pp. 105–122.
5. Levashkin D.G., Rastorguev D.A., Loginov N.Yu., Kozlov A.A., Gulyaev V.A. Development of master's educational programs in the conditions of higher education digitalization. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2020, no. 28, pp. 73–84.
6. Zaytseva O.M., Spiridonov O.V. Digital competence in professional standards of engineering industry. *Sotsialno-trudovye issledovaniya*, 2019, no. 3, pp. 112–120.
7. Gunina I.A., Logunova I.V., Pestov V.Yu. Increase of efficiency of use of human capital in the conditions of digital transformation. *Region: sistemy, ekonomika, upravlenie*, 2019, no. 1, pp. 18–25.

8. Krysenkov D. RFLP as a modern approach to designing high-tech products. *CAD/CAM/CAE Observer*, 2010, no. 5, pp. 29–32.
9. Sobolev A.A., Solovev V.I. Lifecycle management of complex systems in the context of system engineering. *Innovatsii v zhizn*, 2017, no. 2, pp. 137–174.
10. Loginov N.Yu., Levashkin D.G., Kozlov A.A., Gulyaev V.A. The educational model of project-oriented training of young professionals technical and engineering directions in the concept industry 4.0. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2018, no. 23, pp. 77–82.
11. Selemeneva E.M., Shamrin A.V., Kuznetsova E.V. Training of engineering and technical specialists – basis for forming the regional human resources. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, no. 2, pp. 279–283.
12. Vdovin R.A., Trafimova G.A. Experience of using specialized software in the educational process and science. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*, 2019, vol. 15, no. 4, pp. 992–1002.
13. Solomin V.P., Rabosh V.A., Gogoberidze A.G. New model of practice-oriented teacher training in accordance with the requirements of the professional and educational standard. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 12, pp. 145–151.
14. Ponomarev K.S., Shutikov M.A., Feofanov A.N. Digital twin as an instrument of enterprise digital transformation. *Vestnik MGTU Stankin*, 2019, no. 4, pp. 19–23.
15. Miller A.M., Alvarez R., Hartman N. Towards an extended model-based definition for the digital twin. *Computer-Aided Design and Applications*, 2018, vol. 15, no. 6, pp. 880–891. DOI: [10.1080/16864360.2018.1462569](https://doi.org/10.1080/16864360.2018.1462569).
16. Furrer D.U., Dimiduk D.M., Cotton J.D., Ward C.H. Making the Case for a Model-Based Definition of Engineering Materials. *Integrating Materials and Manufacturing Innovation*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 249–263. DOI: [10.1007/s40192-017-0102-7](https://doi.org/10.1007/s40192-017-0102-7).
17. Savelev V.A., Rogova T.N. Digitalization of the machine-building complex in Russia and foreign countries: an overview of trends. *Vestnik Ulyanovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2020, no. 4, pp. 21–25.
18. Amelin S.V. Organization of production in mechanical engineering in conditions of digital transformation. *Organizator proizvodstva*, 2020, vol. 28, no. 1, pp. 17–23.
19. Loginov A.Yu., Rozenbaum A.E., Limanovskaya O.V., Volman D.V. Method of storing information on engineering product composition. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2018, vol. 22, no. 10, pp. 38–45.
20. Timofeev P.G., Yagopolskiy A.G. The role and significance of PDM systems in the development of manufacturing equipment. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Mashinostroenie*, 2016, no. 10, pp. 73–81.

REVISING THE ACADEMIC PROGRAM FOR THE PURPOSE OF PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCIES DEVELOPMENT

© 2022

A.F. Denisenko, PhD (Engineering), Professor,
professor of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines, and Tools”

R.G. Grishin, PhD (Engineering), Associate Professor,
Head of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines, and Tools”

L.B. Gasparova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines and Tools”

D.S. Goryainov, PhD (Engineering), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines and Tools”
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: digital transformation; professional competencies; digital engineering; revision of the academic program; Industry 4.0; specialty 15.03.05; design and technological support of machine-building industries; “Engineering technology” program; major professional academic program of higher education.

Abstract: The research subject is the issue of training personnel capable of being actively involved in digital transformation through applying necessary digital competencies. This paper considers an option for revising the bachelor’s degree program 15.03.05 “Design and Technological Support of Machine-Building Industries” (specialization “Technology of Mechanical Engineering”). The intended result of the revised academic program for students is the acquisition of the applied digital technologies in their future profession and the achievement of set professional targets formed by the enterprises. The algorithm for the development and implementation of the project revision includes three stages. The first stage results in the competence model of a graduate as the foundation of the key changes in training personnel for jobs in digital industries. The second stage focuses on the titles and contents of the courses. Examples of designing a digital competencies profile are provided. The third stage involves designing of academic materials for lecture-type classes, video lectures, video courses, and the materials allowing evaluating the level of digital competencies development. The paper describes the activities implemented at the Chair of Engineering Technology, Manufacturing Machines, and Tools and aimed at revising the content, methods, and forms of an educational activity to prepare graduates highly demanded in the digital economy. The conducted research and analysis of technologies used for digitalization of educational content, and methods of teaching have identified areas for further development of the issue, such as revision of the other academic programs of the specialty 03.15.05 and the Master’s degree program.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ

© 2022

М.Е. Еремеев, аспирант, начальник отдела охраны труда
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
АО «АВТОВАЗ», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: модель профессиональной компетентности; профессиональные компетенции; компетентностный подход; риск-ориентированный подход; профессиональные риски; оценка профессиональных рисков.

Аннотация: Принятие решений на основании предварительно проведенной оценки рисков получило в настоящее время широкое распространение практически во всех сферах деятельности человека. В результате произошедших изменений законодательства в области охраны труда оценка профессиональных рисков стала обязанностью работодателя. Для организации этого процесса необходима дополнительная подготовка специалистов. Формирование системы подготовки таких специалистов является актуальной проблемой как для работодателей, так и для образовательных учреждений. На первоначальном этапе формирования модели профессиональной компетенции специалиста по оценке профессиональных рисков был проведен отбор трудовых функций, связанных с управлением профессиональными рисками, из профессионального стандарта специалиста по охране труда. Рассмотрена модель компетенций специалиста в области промышленной безопасности и здоровья, составленная специалистами британского Института профессиональной безопасности и здоровья (IOSH). Для определения профессиональных компетенций, необходимых для проведения оценки профессиональных рисков, предложено проводить пробную оценку профессиональных рисков и, используя метод анализа и наблюдения за необходимыми для оценки рисков действиями, формировать модель профессиональных компетенций. Для получения более объективных результатов проводить такую оценку предлагается в составе группы из трех человек – специалиста по охране труда, менеджера подразделения и представителя работников. Критериями эффективности проведенной оценки профессиональных рисков приняты коэффициент частоты несчастных случаев на производстве $K_{\text{ч}}$ и коэффициент тяжести несчастных случаев на производстве $K_{\text{т}}$. Полученную модель профессиональных компетенций предполагается использовать в дальнейшем при подготовке специалистов в области техносферной безопасности.

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время в области охраны труда принято достаточно много законодательных актов, в которых закреплено требование применять риск-ориентированный подход к обеспечению безопасности производственного персонала во время трудовой деятельности. Федеральный закон от 18.07.2011 № 238-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» дополнил статью 209 ТК РФ частями четырнадцатой и пятнадцатой, в которых было дано определение терминам «профессиональный риск» и «управление профессиональными рисками».

«Профессиональный риск – вероятность причинения вреда здоровью в результате воздействия вредных и (или) опасных производственных факторов при исполнении работником обязанностей по трудовому договору или в иных случаях, установленных настоящим Кодексом, другими федеральными законами. Управление профессиональными рисками – комплекс взаимосвязанных мероприятий, включающих в себя меры по выявлению, оценке и снижению уровней профессиональных рисков»¹.

В статье 212 ТК РФ за работодателем закреплена обязанность по созданию и обеспечению функциониру-

вания системы управления охраной труда. В соответствии с приказом Минтруда России от 29.10.2021 № 776н «Об утверждении Примерного положения о системе управления охраной труда» в системе управления охраной труда организации должна быть предусмотрена процедура управления профессиональными рисками: внедрено системное проведение процедуры идентификации опасностей, оценки профессиональных рисков и разработки мероприятий, направленных на устранение или снижение воздействия этих рисков на работников.

В результате «регуляторной гильотины», масштабного процесса по пересмотру и отмене нормативных правовых актов, с 2020 года были изменены многие правила охраны труда. Теперь и в них за работодателем закреплена обязанность проводить идентификацию опасностей и оценку профессиональных рисков, и на основании этого многие решения должны приниматься работодателем самостоятельно. Таким образом, в настоящее время оценка и управление профессиональными рисками законодательно являются обязанностью работодателя.

В связи с тем, что риск-ориентированный подход ранее широко не применялся и процесс проведения оценки рисков и управления ими является достаточно новым, возникают вопросы: как нужно готовить специалистов по охране труда в этой области, какими профессиональными компетенциями они должны обладать, чтобы выполнять трудовые функции? Для решения этих вопросов был использован компетентностный подход, широко применяющийся в настоящее время.

¹ Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 22.11.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 30.11.2021) // Консультант-плюс: справочно-правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/.

Основателем компетентностного подхода принято считать американского ученого, доктора психологии, профессора Гарвардского университета Д. Макклелланда (1917–1998). Научным интересом Д. Макклелланда было изучение мотивации. В 1963 году он основал компанию McBer, которая оказывала услуги по подбору и развитию персонала компаний. В процессе работы в компании Д. Макклелланд установил, что результаты тестов на интеллект, широко распространенных в США в то время, не являются показателем того, насколько качественно и продуктивно человек будет выполнять свою работу в будущем. В [1] он выступил с осторожной критикой широкого применения тестов на интеллект и указал, что эти тесты скорее носят дискриминационный характер в отношении определенных категорий населения, чем являются показателем того, что человек будет успешным на работе. По мнению Д. Макклелланда, намного продуктивнее при подборе сотрудников использовать оценку компетенций, которыми они обладают [1]. Компания McBer успешно применила свою методику подбора персонала на основании анализа компетенций, выявленных у лучших представителей профессии, при подборе персонала для внешнеполитического ведомства США и в дальнейшем широко использовала этот инновационный на то время подход. Коллеги Д. Макклелланда Л.М. Спенсер-мл. и С.М. Спенсер обобщили более чем двадцатилетний опыт работы в компании McBer. Они проанализировали применение компетентностного подхода и составили словарь компетенций, описали проектирование исследования компетенций, привели образцы интервью по получению поведенческих примеров, сформировали алгоритм создания модели компетенций [2].

Постепенно компетентностный подход стал применяться в образовании [3; 4]. При этом возникли сложности в самой трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» [5; 6]. На настоящее время единого понимания этих терминов не существует. Некоторые авторы определяют компетентность как способность, необходимую для решения задач и получения необходимых результатов работы, а компетенции – как способности, отражающие необходимые стандарты поведения [7]. Другие рассматривают компетентность как сложное личностное качество, включающее мотивацию, ценностно-смысловые отношения и опыт деятельности [8], или как владение, обладание знаниями и умениями (навыками) [9], как умения и опыт, позволяющие проявлять конструктивную активность в определенной сфере деятельности [10]. По мнению А.В. Хуторского, «компетенция – это внешне заданная норма, а компетентность – личностное качество, характеризующее владение этой нормой» [11].

Цель исследования – формирование модели профессиональной компетенции для оценки профессиональных рисков.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе определены трудовые функции, которые должен выполнять специалист по охране труда в области оценки профессиональных рисков. Для этой цели был ис-

пользован профессиональный стандарт специалиста по охране труда, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 апреля 2021 года № 274н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области охраны труда"». В стандарте были выделены трудовые функции, которые непосредственно относятся к оценке профессиональных рисков. На втором этапе рассмотрены модели компетенций, составленные для специалистов по охране труда. На третьем этапе сформирована модель профессиональных компетенций по оценке профессиональных рисков.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Трудовые функции и компетенции специалиста по охране труда

Профессиональный стандарт специалиста по охране труда² предусматривает выполнение широкого спектра трудовых функций (таблица 1).

Предлагаем осуществлять подготовку специалистов по оценке профессиональных рисков, основываясь на составленной модели компетенций. Под термином «компетенция» мы будем понимать способность человека эффективно выполнять работу с ожидаемым результатом³. Модель компетенций – это группа компетенций, необходимых для выполнения определенной работы.

Практика применения моделей компетенций широко используется в крупных иностранных и отечественных компаниях в качестве инструмента работы с кадрами для подбора подходящих кандидатов на позиции и планирования развития персонала [12–14]. В последнее время в образовании применяется компетентностный подход для подготовки специалистов, соответствующих требованиям работодателей [15–17].

Британский Институт профессиональной безопасности и здоровья (Institution of Occupational Safety and Health – IOSH) провел масштабные исследования для составления модели компетенций специалистов в области промышленной безопасности и здоровья. В результате этих исследований была сформирована модель, состоящая из 59 компетенций (таблица 2). Все компетенции разделены на три большие группы: основные, технические и поведенческие. Основные и технические компетенции описывают навыки, необходимые специалисту для выполнения своих функций, а поведенческие показывают, как специалист должен выполнять свои функции⁴.

² Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 апреля 2021 года № 274н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области охраны труда"».

³ Competence. Definitions and synonyms // Macmillan dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence/>.

⁴ Competency framework. The Skills, knowledge and behaviours you need to influence and drive change // Institution of Occupational Safety and Health. URL: <https://iosh.com/my-iosh/competency-framework/>.

Таблица 1. Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт специалиста в области охраны труда, связанных с управлением профессиональными рисками (функциональная карта вида профессиональной деятельности)

Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции	
Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	Код
A	Обеспечение функционирования системы управления охраной труда в организации	6	Организация и проведение мероприятий, направленных на снижение уровней профессиональных рисков	A/04.6
B	Планирование, разработка и совершенствование системы управления охраной труда и оценки профессиональных рисков	7	Определение целей и задач системы управления охраной труда и профессиональными рисками	B/01.7
			Подготовка предложений по распределению полномочий, ответственности, обязанностей по вопросам управления охраной труда, оценки профессиональных рисков и обоснованию ресурсного обеспечения	B/02.7
C	Экспертиза эффективности мероприятий, направленных на обеспечение функционирования системы управления охраной труда	7	Анализ мероприятий, направленных на улучшение условий и охраны труда, снижение профессиональных рисков, предупреждение несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний	C/01.7
			Консультирование работодателей и работников по вопросам обеспечения безопасных условий труда на рабочих местах и оценки профессиональных рисков	C/02.7
D	Стратегическое управление профессиональными рисками в организации	8	Методическое обеспечение стратегического управления профессиональными рисками в организации	D/01.8
			Координация работ по внедрению системы управления профессиональными рисками в организации	D/02.8
			Контроль работ по внедрению системы управления профессиональными рисками в организации	D/03.8
			Контроль и мониторинг результативности внедрения системы управления профессиональными рисками в организации	D/04.8

Проведение оценки профессиональных рисков и разработка модели профессиональных компетенций

Для разработки модели профессиональных компетенций специалиста по оценке профессиональных рисков мы воспользовались IOSH-моделью компетенций для специалиста по охране труда (таблица 2). При составлении модели компетенций использовали технологию разработки модели компетенций, предложенную в [6].

Технология относится к классическому исследованию компетенций и состоит из шести этапов. На первом этапе необходимо определить критерии эффективности выполнения работы – четкие и конкретные показатели, которые позволяют на втором этапе выявить лучших и средних исполнителей работы. На третьем этапе производится сбор данных различными способами: проведение интервью поведенческих примеров; обсуждение группой экспертов характеристик, необхо-

димых для наилучшего и среднего выполнения работы; анализ рабочей задачи или функции. На четвертом этапе анализируются полученные данные и разрабатывается модель компетенций. На пятом этапе проводится тестирование составленной модели компетенций, а на шестом этапе разрабатываются программы по отбору, тренингам, планированию профессионального развития. Эта технология лишь частично применима в нашем случае по причине того, что мы конструируем модель компетенций для новой деятельности по оценке профессиональных рисков и поэтому не можем провести, например, интервью поведенческих примеров с лучшими работниками.

Предполагаем, что критерием эффективности выполнения работы по оценке профессиональных рисков может быть принят коэффициент частоты несчастных случаев на производстве в подразделении – $K_{ч}$.

Таблица 2. IOSH-модель компетенций для специалиста по охране труда⁵

Область компетенций	Компетенции
ОСНОВНЫЕ	
Стратегия	<ul style="list-style-type: none"> – разработка стратегии; – знание бизнес-контекста организации; – разнообразие и инклюзивность; – управление заинтересованными сторонами; – влияние; – управление знаниями
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> – финансовый менеджмент; – анализ данных; – принятие решений
Лидерство и управление	<ul style="list-style-type: none"> – организация функционального управления; – видимое лидерство; – командная работа; – управление проектом; – управление изменениями; – управление конфликтами
ТЕХНИЧЕСКИЕ	
Законодательство в области охраны труда	<ul style="list-style-type: none"> – разработка политики в области охраны труда; – знание и умение объяснить нормативные акты в области охраны труда; – разработка системы управления охраной труда организации; – управление эффективностью; – непрерывное совершенствование; – управление качеством
Управление рисками	<ul style="list-style-type: none"> – сканирование горизонта; – выявление и профилирование рисков; – оценка и анализ рисков; – приоритизация рисков; – контроль, смягчение и разработка стратегии сопротивляемости рискам; – мониторинг рисков и отчетность; – интеграция профессиональных рисков в процессы бизнес-рисков
Расследование происшествий	<ul style="list-style-type: none"> – управление происшествиями; – расследование происшествий; – формирование отчета о происшествиях; – сопровождение правовой защиты; – анализ затрат на происшествия
Культура безопасности	<ul style="list-style-type: none"> – формирование культуры безопасности; – организация труда работников с ограниченными возможностями; – создание и поддержание благоприятного климата в организации; – обеспечение безопасности для посетителей; – распространение культуры безопасности организации на подрядчиков
Стабильность	<ul style="list-style-type: none"> – социальная активность; – влияние на общество; – финансовая устойчивость; – применение этических методов менеджмента
ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ	
Управление заинтересованными сторонами	<ul style="list-style-type: none"> – сотрудничество; – способность быть «доверенным советником»; – ведение переговоров

⁵ Competency framework. The Skills, knowledge and behaviours you need to influence and drive change // Institution of Occupational Safety and Health. URL: <https://iosh.com/my-iosh/competency-framework/>.

Область компетенций	Компетенции
ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ	
Личная производительность	<ul style="list-style-type: none"> – личные обязанности и ответственность; – самомотивация и дисциплина; – расстановка приоритетов в работе; – решение проблем; – инновации и творчество
Коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> – эффективное общение; – защита безопасности и способность вдохновлять людей; – предоставление конструктивной обратной связи; – активное слушание
Сотрудничество	<ul style="list-style-type: none"> – самосознание; – коммерческое мышление; – сочувствие; – профессиональная честность; – коучинг и наставничество

Коэффициент частоты несчастных случаев является относительным и показывает количество несчастных случаев, приходящихся на 1000 работников. Рассчитывается он по простой формуле

$$K_q = \frac{N}{Q} \cdot 1000,$$

где N – количество несчастных случаев за определенный период времени;

Q – среднесписочная численность работников подразделения.

Иногда коэффициент частоты несчастных случаев рассчитывают по формуле

$$K_q = \frac{N}{T} \cdot 1000000,$$

где N – количество несчастных случаев за определенный период времени;

T – количество часов, отработанных всеми работниками подразделения, для которого определяется коэффициент частоты несчастных случаев за определенный период.

В этом случае определяется количество несчастных случаев на производстве на миллион отработанных часов. Если верно предположение, что эффективно проведенная оценка рисков ведет к снижению травматизма, то мы должны будем увидеть снижение K_q в подразделении.

Критерием эффективности может быть принят коэффициент тяжести несчастных случаев на производстве K_T , который показывает среднее количество потерянных из-за несчастного случая дней и рассчитывается по формуле

$$K_T = \frac{L}{N},$$

где L – суммарное количество потерянных из-за несчастных случаев дней за определенный период;

N – количество несчастных случаев на производстве за определенный период времени.

Для определения необходимых для оценки профессиональных рисков компетенций был использован метод анализа рабочей функции: рассмотрены все необходимые для проведения оценки профессиональных рисков действия.

Оценка профессиональных рисков проводилась в подразделении исходящей логистики АО «АВТОВАЗ». Основная задача подразделения – доставка товарных автомобилей со сборочных конвейеров своим ходом на площадку (126 100 м²) для хранения и отгрузки по заказам дилеров. Площадка для хранения организована на открытом воздухе. На территории этой площадки расположены два бытовых помещения для персонала. Отгрузка автомобилей дилерам производится двумя способами: с помощью специальных грузовых автомобилей – автовозов и специальных железнодорожных вагонов. Для загрузки автовозов предусмотрена отдельная площадка (14 000 м²) на открытом воздухе, а загрузка железнодорожных вагонов производится в помещении.

Для проведения оценки профессиональных рисков было принято решение организовать группу из трех человек – специалиста по охране труда, линейного руководителя подразделения и представителя работников подразделения. Перед проведением оценки специалист по охране труда рассказал остальным участникам группы, что оценка профессиональных рисков представляет собой мероприятие по определению существующих опасностей и их возможных негативных последствий для работников. Предварительно специалист по охране труда изучил законодательные требования к работам такого вида, а именно: «Правила по охране труда на автомобильном транспорте» утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 09.12.2020 № 871н; инструкцию по охране труда для водителей-испытателей; перечень опасностей из приложения № 1 к приказу Минтруда России от 29.10.2021 № 776н «Об утверждении Примерного

положения о системе управления охраной труда»; чек-лист по транспортной безопасности (Workplace transport safety checklist HSG 136)⁶. На основании изучения этих материалов был составлен чек-лист для проведения оценки профессиональных рисков.

Сбор информации проводился в три этапа: проезд по маршруту движения товарных автомобилей и осмотр территории, на которой организована стоянка автомобилей и производятся погрузочные работы; наблюдение за производством работ; проведение беседы с непосредственными исполнителями работ. На основании полученной информации заполнили предварительно составленный чек-лист и оценили вероятность наступления негативного события для каждой выявленной опасности. Провели анализ выявленных рисков и составили план мероприятий по их устранению. Так как оценка профессиональных рисков проводилась в зимнее время, решили провести такую же оценку в летнее время для выявления каких-либо дополнительных опасностей.

В результате анализа действий, необходимых для проведения оценки профессиональных рисков, была сформирована модель компетенций для специалиста (таблица 3).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате расследования несчастных случаев на производстве устанавливаются корневые, основные причины события, которые показывают, что привело к негативным последствиям. При внимательном анализе причин выясняется, что большинство этих несчастных случаев можно было избежать, что событие было прогнозируемо и вполне могло быть предотвращено, если бы своевременно была проведена оценка рисков на рабочем месте, разработаны и проведены мероприятия по устранению или снижению выявленных рисков до приемлемого уровня. Авторы [18] по результатам опроса 2 648 специалистов по охране труда оценили профессиональную компетентность респондентов. Было выявлено, что необходимым минимальным квалификационным требованиям и требованиям профессионального стандарта для России соответствуют 63 % специалистов, высшее профильное образование и регулярное повышение квалификации имеют только 9 %. Недостаток компетентных специалистов в области охраны труда разных уровней – более 50 %. Авторы считают это основной причиной неэффективности управления охраной труда в организациях.

Таблица 3. Модель компетенций специалиста по оценке профессиональных рисков

Знаниевый блок
1. Знать требования законодательства в области оценки профессиональных рисков и уметь объяснить их
2. Знать и уметь применять методы оценки профессиональных рисков
Организационный блок
1. Планировать и проводить оценку профессиональных рисков
2. Формировать и организовывать работу команды по оценке профессиональных рисков
3. Составлять список мероприятий по управлению рисками и контролировать их выполнение
Аналитический блок
1. Оценивать и анализировать профессиональные риски
2. Расставлять риски по приоритету
3. Анализировать происшествия и выявлять корневые причины
Коммуникационный блок
1. Уметь объяснять, аргументировать и отстаивать свою позицию
2. Вести переговоры
3. Уметь слушать и понимать позицию других людей
Педагогический блок
1. Разрабатывать программы обучения по проведению оценки профессиональных рисков
2. Проводить тренинги по обучению проведению оценки профессиональных рисков
3. Формировать навыки безопасного поведения у персонала

⁶ Site inspection: workplace transport checklist. URL: <https://www.hse.gov.uk/workplacetransport/wtchkl.pdf>.

Таким образом, оценка производственных рисков и управление ими позволяют предотвратить большинство несчастных случаев и являются элементами проактивной, направленной на предотвращение негативных событий модели организации охраны труда на производстве [19]. Кроме того, правильно проведенная оценка рисков позволяет расходовать материальные средства именно на необходимые, повышающие безопасность мероприятия [20].

Применение компетентностного подхода в области образования существенно отличается от компетентностного подхода в области подбора персонала. Если при подборе персонала мы говорим о проведении отбора людей, обладающих необходимыми компетенциями, то в случае применения компетентностного подхода в области образования – о необходимости развития у учащихся необходимых компетенций. При этом следует учитывать, что поведенческие компетенции формируются у человека с детства и, возможно, вообще не могут быть искусственно развиты, либо это потребует больших усилий. Достаточно серьезной проблемой представляется итоговая оценка образовательного процесса: каким образом следует оценивать компетентность специалиста?

Вероятно, что составленная модель не является исчерпывающей и в процессе проведения оценки профессиональных рисков в нее будут добавлены не выявленные на этом этапе компетенции. В дальнейшем полученную модель компетенций планируется использовать для подготовки специалистов техносферной безопасности.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Сформирована модель профессиональной компетенции для оценки профессиональных рисков. Модель включает пять блоков: знаниевый, организационный, аналитический, коммуникационный, педагогический.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- McClelland D.C. Testing for competence rather than for "intelligence" // *The American Psychologist*. 1973. Vol. 28. № 1. P. 1–14. DOI: [10.1037/h0034092](https://doi.org/10.1037/h0034092).
- Спенсер-мл. Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. М.: НИРО, 2005. 384 с.
- Хуторской А.В. Структура и содержание компетентностного учебника для вуза // *Высшее образование сегодня*. 2020. № 1. С. 8–13.
- Орлова О.Н., Махина Л.А., Спиридонова Н.С. Компетентностный подход в профессиональном образовании // *Мир университетской науки: культура, образование*. 2021. № 3. С. 73–79.
- Коломеец Н.В. Компетенции технических работников: историческое развитие и современное состояние // *Вестник Омского университета*. Серия: Экономика. 2018. № 2. С. 99–109.
- Бакико Е.В., Фадеева В.В., Сердюк В.С. Организационно-экономический аспект формирования профессиональной компетентности специалиста по охране труда // *Омский научный вестник*. Серия: Общество. История. Современность. 2020. Т. 5. № 2. С. 160–168. DOI: [10.25206/2542-0488-2020-5-2-160-168](https://doi.org/10.25206/2542-0488-2020-5-2-160-168).
- Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: ГИППО, 2008. 228 с.
- Шармин Д.В., Шармин В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя // *Казанский педагогический журнал*. 2021. № 3. С. 64–72.
- Серов В.М. Компетентностный подход в профессиональном образовании, или в противоречии с наукой о труде // *Вестник университета*. 2019. № 10. С. 42–47.
- Горб В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании: проблемы и решения // *Вопросы управления*. 2018. № 6. С. 216–223.
- Хуторской А.В. Модель компетентностного образования // *Высшее образование сегодня*. 2017. № 12. С. 9–16.
- Ковалева-Кривоносова Т.Л. Модель формирования компетенции здоровьесбережения выпускника-управленца в процессе обучения в вузе // *Безопасность жизнедеятельности*. 2021. № 1. С. 54–56.
- Коломеец Н.В. Компетентностный подход в обучении и развитии персонала // *Вестник Омского университета*. Серия: Экономика. 2017. № 4. С. 79–85. DOI: [10.25513/1812-3988.2017.4.79-85](https://doi.org/10.25513/1812-3988.2017.4.79-85).
- Boyatzis R.E. Competencies in the 21st century // *Journal of Management Development*. 2008. Vol. 27. № 1. P. 5–12. DOI: [10.1108/02621710810840730](https://doi.org/10.1108/02621710810840730).
- Ворошилов Я.С. Многоуровневая модель компетентности работников в сфере безопасности труда // *Горная промышленность*. 2020. № 2. С. 125–129. DOI: [10.30686/1609-9192-2020-2-125-129](https://doi.org/10.30686/1609-9192-2020-2-125-129).
- Егоров А.Ф., Савицкая Т.В., Запасная Л.А., Виноградов А.П. Информационно-образовательные ресурсы по проблемам безопасности опасных производственных объектов // *Безопасность в техносфере*. 2013. Т. 2. № 1. С. 73–80.
- Ворошилов А.С., Данилюк С.П., Новиков Н.Н., Тодрадзе К.Н. Компетентность специалистов в сфере охраны труда по результатам оценки их знаний // *Безопасность и охрана труда*. 2018. № 2. С. 35–39.
- Бакико Е.В., Сердюк В.С., Яковлева Е.В. Оценка состояния профессиональной компетентности специалистов в области охраны труда и ее влияние на социально-трудовые отношения // *Вестник Омского университета*. Серия: Экономика. 2020. Т. 18. № 3. С. 42–58.
- Кулешов В.В., Ковальковская Н.О., Бакико Е.В., Сердюк В.С. Количественная оценка влияния человеческого фактора на уровень профессионального риска // *Вестник научного центра по безопасности работ в угольной промышленности*. 2021. № 2. С. 47–54.
- Мешков Н.А., Рахманин Ю.А. Методологические аспекты гигиенической оценки адаптивной реакции организма на влияние факторов профессиональной деятельности в системе оценки риска // *Гигиена и Санитария*. 2021. Т. 100. № 4. С. 387–395.

REFERENCES

- McClelland D.C. Testing for competence rather than for "intelligence". *The American Psychologist*, 1973, vol. 28, no. 1, pp. 1–14. DOI: [10.1037/h0034092](https://doi.org/10.1037/h0034092).
- Spenser-m. L.M., Spenser S.M. *Kompetentsii na rabote. Modeli maksimalnoy effektivnosti raboty* [Competence at work. Models for Superior Performance]. Moscow, HIPPO Publ., 2005. 384 p.
- Khutorskoy A.V. Structure and content of the competence textbook for the university. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2020, no. 1, pp. 8–13.
- Orlova O.N., Makhina L.A., Spiridonova N.S. Competence-based approach in professional education. *Mir universitetskoy nauki: kultura, obrazovanie*, 2021, no. 3, pp. 73–79.
- Kolomeets N.V. Competences of technical workers: historical development and modern state. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika*, 2018, no. 2, pp. 99–109.
- Bakiko E.V., Fadeeva V.V., Serdyuk V.S. Organizational and economic aspect of the formation of professional competence of a labor protection specialist. *Omskiy nauchnyy vestnik. Seriya Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost*, 2020, vol. 5, no. 2, pp. 160–168. DOI: [10.25206/2542-0488-2020-5-2-160-168](https://doi.org/10.25206/2542-0488-2020-5-2-160-168).
- Uiddet S., Kholiford S. *Rukovodstvo po kompetentsiyam* [The competencies handbook]. Moscow, GIPPO Publ., 2008. 228 p.
- Sharmin D.V., Sharmin V.G. Competence approach in higher education in Russia: twenty years later. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2021, no. 3, pp. 64–72.
- Serov V.M. The competency based approach in professional education, or in contradiction with labor science. *Vestnik universiteta*, 2019, no. 10, pp. 42–47.
- Gorb V.G. Competence approach in higher education: problems and solutions. *Voprosy upravleniya*, 2018, no. 6, pp. 216–223.
- Khutorskoy A.V. Model of Competence Education. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2017, no. 12, pp. 9–16.
- Kovaleva-Krivososova T.L. The model for forming the health-saving competence of a graduate-manager in the process of studying at the university. *Bezopasnost zhiznedeyatelnosti*, 2021, no. 1, pp. 54–56.
- Kolomeets N.V. The competence-based approach in training and development of personnel. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika*, 2017, no. 4, pp. 79–85. DOI: [10.25513/1812-3988.2017.4.79-85](https://doi.org/10.25513/1812-3988.2017.4.79-85).
- Boyatzis R.E. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 2008, vol. 27, no. 1, pp. 5–12. DOI: [10.1108/02621710810840730](https://doi.org/10.1108/02621710810840730).
- Voroshilov Ya.S. Multilevel model of employee competence in occupational health and safety. *Gornaya promyshlennost*, 2020, no. 2, pp. 125–129. DOI: [10.30686/1609-9192-2020-2-125-129](https://doi.org/10.30686/1609-9192-2020-2-125-129).
- Egorov A.F., Savitskaya T.V., Zapasnaya L.A., Vinogradov A.P. Information and educational resources on safety problems of hazardous production facilities. *Bezopasnost v tekhnosfere*, 2013, vol. 2, no. 1, pp. 73–80.
- Voroshilov A.S., Danilyuk S.P., Novikov N.N., Todradze K.N. Competence of specialists of labor protection based on the evaluation of their knowledge. *Bezopasnost i okhrana truda*, 2018, no. 2, pp. 35–39.
- Bakiko E.V., Serdyuk V.S., Yakovleva E.V. Assessment of professional competence of experts in the field of labor protection and its impact on labor relations. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika*, 2020, vol. 18, no. 3, pp. 42–58.
- Kuleshov V.V., Kovalkovskaya N.O., Bakiko E.V., Serdyuk V.S. Quantitative assessment of the human factor influence on the occupational risk level. *Vestnik nauchnogo tsentra po bezopasnosti rabot v ugolnoy promyshlennosti*, 2021, no. 2, pp. 47–54.
- Meshkov N.A., Rakhmanin Yu.A. Methodology for environmental health assessment of adaptive response to professional activity factors as part of health risk assessment. *Gigiena i Sanitariya*, 2021, vol. 100, no. 4, pp. 387–395.

A PROFESSIONAL COMPETENCE MODEL FOR OCCUPATIONAL RISK ASSESSMENT

© 2022

M.E. Eremeev, postgraduate student, Head of Occupational Safety and Health Department
Togliatti State University, Togliatti (Russia)
AO AvtoVAZ, Togliatti (Russia)

Keywords: professional competence model; professional competences; competency-based approach; risk-based approach; occupational risks; occupational risks assessment.

Abstract: Nowadays, the decision making based on the preliminary risk assessment became a frequent practice almost in all spheres of human activity. As a result of late changes in the legislation relating to labour safety, occupational risks assessment became an employer obligation. To organize this process, the additional training of specialists is necessary. The formation of a system for training such specialists is a topical issue both for employers and educational institutions. At the initial stage of formation of the professional competence model of a specialist for occupational risk assessment, the author selected from the occupational standard of a labour protection specialist the job functions related to the occupational risk management. The paper considers a competence model of a specialist in the sphere of industrial safety and health developed by the experts of British Institution of Occupational Safety and Health (IOSH). To identify professional competences necessary for occupational risks assessment, the author suggests carrying out test assessment of occupational risks and forming a professional competence model using the technique of analysis and observation over actions necessary for risk assessment. To obtain more objective results, the author proposes carrying out such assessment within a group of three people – a labour protection specialist, a department manager, and an employee representative. The Lost Time Accident Frequency Rate and the Work Accident Severity Rate are accepted as the performance criteria of occupational risk assessment. The author suggests using the developed professional competence model in the future when training technosphere safety specialists.

ПОСТАНОВКА И РЕШЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНИКАХ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ

© 2022

О.С. Наумова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Е.В. Дробная, кандидат культурологии, заместитель директора

Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников
Институт развития образования Забайкальского края, Чита (Россия)

Ключевые слова: мировоззренческая позиция; ценностный релятивизм; культурологический и аксиологический подходы; содержание учебников ОРКСЭ; Основы религиозных культур и светской этики; Забайкальский край.

Аннотация: В статье анализируется содержание учебников учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) с точки зрения постановки в них аксиологических проблем, направленных на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание школьников. Выявлены общие вопросы, раскрывающие аксиологическое содержание наиболее популярных у забайкальских педагогов учебников по модулям ОРКСЭ, востребованным в крае («Основы светской этики», «Основы мировых религиозных культур», «Основы православной культуры», «Основы буддийской культуры»). Представлен их анализ с позиции следующих аспектов: культура и отношение к ней, исторические аспекты модулей ОРКСЭ, картина мира, источник представлений о мире, сущность человека, цель жизни, нравственность и золотое правило этики, понятие добра и зла, раскаяние и покаяние, сострадание и милосердие, человек и Родина, защита Отечества, человек и семья, человек и природа, человек и труд, святые, культурные традиции. Авторы приходят к выводу о том, что в анализируемых учебниках многие вопросы, предложенные для изучения, являются общими и способствуют развитию ценностного отношения личности к миру. В то же время отмечается различие духовных аспектов содержания разных модулей ОРКСЭ. Обращается внимание на то, что перегруженный информацией модуль «Основы мировых религиозных культур» сложно воспринимается ребенком 10–11 лет и не способствует развитию его ценностной позиции и сохранению его информационной и духовной безопасности.

ВВЕДЕНИЕ

Отечественная система образования с рубежа XX–XXI веков и до настоящего времени находится в поиске новых подходов к воспитанию и образованию личности. Господствующая в XX веке в советском образовании знаниевая парадигма утратила свое приоритетное значение. Главным результатом педагогического процесса с позиции целей современного образования должна стать целостная личность, духовно-нравственная, находящаяся в гармонии сама с собой и с внешним миром. Актуальное значение в этой связи приобретают философско-педагогические идеи отечественных ученых XIX века. Эти ученые заложили фундаментальные основы духовно-нравственного воспитания в рамках разрабатываемого культурологического подхода. Значимыми идеями ученых прошлого для решения современных проблем воспитания можно выделить следующие: активный характер духовного познания себя, что проявляется в нравственном изменении человека (Н.А. Бердяев) [1]; идеи об активной реализации понятий о добре и зле в жизни, результатом которой является то, что осознанные и прочувствованные ценности переходят в поведение и поступки человека (И.А. Ильин) [2]; идея народности в воспитании, выражающаяся в любви к родной культуре, родному языку, предостережение от механического заимствования форм и методов воспитания иных народов (К.Д. Ушинский) [3].

В современной педагогике широко используются идеи культурологического подхода, позволяющие рассматривать проблемы духовно-нравственного воспитания в культурологическом аспекте, ценностным ядром

которого являются базовые ценности (человек, здоровье, семья, Родина, природа, труд, культура, образование и др.) и традиции национальной культуры. Именно они определяют содержание духовно-нравственного воспитания, которое, в свою очередь, является стержневой основой для всех других направлений воспитания. Многие современные ученые продолжают развивать идеи культурологического подхода. Так, например, в работе [4] предложена концепция воспитания ребенка как человека культуры. Автор [5] актуализирует значение трудов философов и педагогов России и русского зарубежья второй половины XIX – начала XX века для современной образовательной практики воспитания человека культуры. В работе [6], исследуя вопросы гражданско-патриотического воспитания, особенности социального воспитания в поликультурной и полиэтничной среде, автор подчеркивает значение проявления взаимного уважения и дружбы между представителями различных рас и религий.

Рассматривая социокультурный аспект духовно-нравственного воспитания, ученые [7] акцентируют значение формирования у личности целостной иерархически выстроенной картины мира на основе мировоззрения определенного типа и соответствующей ему системы морали, которые соотносятся с культурой конкретного народа. Во многих исследованиях приобщение к национальной культуре, традициям и ценностям рассматривается как основополагающий фактор духовно-нравственного становления личности [8–10].

Аксиологический ценностный подход к воспитанию определяет проблему интериоризации ценностей культуры. В работе [11] исследуются проблемы развития ценностного сознания личности, благодаря которому

человек способен открывать в мире красоту, добро, справедливость, любовь и другие ценности. Значение формирования у школьников непрагматических установок для развития ценностных ориентаций личности рассматривается в [12]. В то же время современные ученые обеспокоены проблемами аксиологического релятивизма (отрицания обязательных нравственных норм и объективного социального критерия нравственности) и утраты российским обществом традиционных ценностей. Исследователи связывают эти проблемы со сменой господствующей советской идеологии, несколько поколений определявшей ценностные ориентиры общества. Истоки аксиологического релятивизма современная философия видит в современном постмодернистском кризисе, который подменяет исторически выработанные народами ценности и традиции переходящими нормами и правилами корпоративно-ситуативной морали, нивелирует ценностные противоположности, меняет местами зло и добро, красоту и безобразие и др. [13]. В [14] рассматриваются проблемы ценностного релятивизма в современной педагогике и школьной практике. Автор [15] поднимает вопрос зависимости нравственной сферы от духовной, анализируя принципиальные различия между понятиями «духовное воспитание» и «нравственное воспитание». Автор утверждает, что данные понятия имеют иерархическую связь: духовное определяет нравственное.

Сложившаяся социокультурная ситуация в России требует новых подходов к осмыслению проблем воспитания у подрастающего поколения ценностного отношения к миру, людям и самим себе. Эти задачи обозначены в ряде принятых нормативно-правовых документов: Стратегии национальной безопасности, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, федеральных государственных образовательных стандартах и др. В обновленных ФГОС, призванных обеспечить преемственность образовательных программ дошкольного, начального общего и основного общего образования, поставлены задачи личностного развития обучающихся, которые предполагают воспитание у молодого поколения таких ценностных личностных качеств, как любовь к ближнему, милосердие, сострадание. Это находит отражение в предметных и личностных образовательных результатах освоения образовательных программ. Одним из новых подходов к решению задач духовно-нравственного воспитания личности в современном отечественном образовании стало введение в его содержание новых учебных дисциплин «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ, начальная школа) и «Основы духовно-нравственных культур народов России» (ОДНКНР, основная школа). Особенностью этих дисциплин является знакомство обучающихся с проблемами ценностного отношения человека к миру в традиционной культуре России, в том числе религиозных культурах ее народов.

Большую роль в решении задач развития ценностного представления о мире играет личность учителя, его мировоззренческая позиция и профессионализм в решении педагогических задач. Значение смыслопорождающей деятельности педагога, оказывающей влияние на формирование картины мира обучающихся, раскрывается в работе [16]. Проблеме подготовки будущего учителя к реализации духовно-нравствен-

ного воспитания школьников посвящены исследования [16–18].

Необходимо отметить, что учитель может испытывать трудности при постановке и решении аксиологических проблем воспитания школьников в процессе обращения к материалам различных учебников по дисциплине ОРКСЭ. Эта проблема еще не нашла отражения в современных исследованиях.

Цель исследования – анализ содержания учебников по учебному предмету ОРКСЭ с точки зрения постановки аксиологических проблем воспитания младших школьников и возможности решения этих проблем.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование включало:

- анализ научной литературы по проблемам духовно-нравственного воспитания;
- сравнительно-сопоставительный анализ содержания учебников четырех модулей предметной области ОРКСЭ с точки зрения постановки в них общих аксиологических вопросов.

Был проведен сравнительный анализ следующих учебников:

- «Основы светской этики: Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики»¹ (авторы Н.Ф. Виноградова, В.И. Власенко, А.В. Поляков);
- «Основы православной культуры: Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры»² (автор А.В. Кураев);
- «Основы буддийской культуры: Основы религиозных культур и светской этики. Основы буддийской культуры»³ (автор В.Л. Чимитдоржиев);
- «Основы мировых религиозных культур: Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур»⁴ (авторы А.Л. Беглов, Е.В. Саплина, Е.С. Токарева и др.).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Реализация учебного предмета ОРКСЭ в Забайкальском крае

Учебный предмет ОРКСЭ изучается в четвертом классе и включает в себя шесть учебных модулей. Четыре модуля направлены на изучение основ традиционных религиозных культур народов России: «Основы

¹ Виноградова Н.Ф., Власенко В.И., Поляков А.В. *Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики (в 2 частях). 4 класс. Ч. 1-Ч. 2.* М.: Просвещение, 2021. 142 с.

² Кураев А.В. *Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс.* М.: Просвещение, 2012. 95 с.

³ Чимитдоржиев В.Л. *Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики. Основы буддийской культуры. 4 класс.* М.: Просвещение, 2012. 95 с.

⁴ *Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур. 4 класс / А.Л. Беглов [и др.]. М.: Просвещение, 2012. 80 с.*

православной культуры» (далее – ОПК), «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры» (далее – ОБК), «Основы иудейской культуры». Остальные два – модуль «Основы мировых религиозных культур» (далее – ОМРК), знакомящий учащихся с историей и культурой основных религий, традиционных для народов Российской Федерации, и модуль «Основы светской этики» (далее – ОСЭ), предусматривающий изучение и освоение принятых в России норм светской или гражданской этики. Модуль для изучения выбирают родители (законные представители) ребенка, руководствуясь своими предпочтениями.

В Забайкальском крае реализация ОРКСЭ в четвертых классах общеобразовательных школ началась в 2012 году. Выбор родителями (законными представителями) модуля ОРКСЭ в Забайкалье определяется, в том числе составом населения края, который включает в себя более ста национальностей (основные из которых русские, буряты и эвенки). Наиболее востребованными в забайкальских школах являются модули ОСЭ, ОПК, ОБК, ОМРК. Выбор ОСЭ и ОМРК, на наш взгляд, обусловлен мировоззренческими позициями старшего поколения, заложенными в советское время, поликонфессиональностью и поликультурностью насе-

ления края и возросшим в постсоветский период интересом к различным религиозным течениям; а выбор модулей ОПК и ОБК связан с религиозными культурами, традиционными для Забайкалья.

Сравнительный анализ материалов учебников по ОРКСЭ

Сравнительный анализ материалов востребованных в Забайкальском крае учебников по ОРКСЭ показал, что они рассматривают общие вопросы, обусловленные требованиями к предметным результатам ОРКСЭ, согласно ФГОС НОО. Среди рассматриваемых аспектов – культура и отношение к ней, исторические аспекты модулей ОРКСЭ, картина мира, источник представлений о мире, сущность человека, цель жизни, нравственность и золотое правило этики, понятие добра и зла, раскаяние и покаяние, сострадание и милосердие, человек и Родина, защита Отечества, человек и семья, человек и природа, человек и труд, святые, культурные традиции.

В таблице 1 представлена сравнительная характеристика особенностей раскрытия авторами учебников ряда общих вопросов модулей ОСЭ, ОМРК, ОПК и ОБК.

Таблица 1. Сравнительная характеристика особенностей постановки и решение аксиологических проблем воспитания школьников в учебниках ОРКСЭ

Общие вопросы	Основы светской этики	Основы мировых религиозных культур	Основы православной культуры	Основы буддийской культуры
Культура и отношение к ней	Нерелигиозная культура, роль человека как творца культуры	Культуры возникли в связи с религией и необходимы для ее существования. Религия – часть духовных ценностей культуры	Раскрывается культурообразующее значение православия для русской культуры	Религия рассматривается как часть культуры
Исторические аспекты модуля ОРКСЭ	История развития этических представлений	Возникновение религий мира и их основатели (первые религии, иудаизм, христианство, ислам, буддизм), история религий в России (православие и другие христианские исповедания, ислам, иудаизм, буддизм)	История христианства	История буддизма
Картина мира	Социоцентрическая и прагматическая картина мира	Картина мира как мировоззренческая проблема не рассматривается, но частично раскрывается через содержание религиозных традиций	Христоцентрическая картина мира	Теоцентрическая картина мира. Центральные понятия, карма, колесо сансары (перерождение), раскаяние
Источник представлений о мире	Различные мировоззренческие позиции, раскрываются особенности сосуществования в обществе людей верующих и неверующих	Учения основных мировых религий	Учение Христа: христианские заповеди	Учение Будды: восьмеричный благородный путь, ведущий к прекращению страдания

Общие вопросы	Основы светской этики	Основы мировых религиозных культур	Основы православной культуры	Основы буддийской культуры
Сущность человека	Человек – гражданин, достойный член общества	Человек рассматривается как творение Божие в христианстве, иудаизме и исламе, его сущность проявляется в богообщении (молитве). В буддизме молитва обращена к просветленным людям и духам-покровителям	Человек – образ и подобие Божие, что проявляется в свободе воли и способностях любить, мыслить, творить	Высшая ступень в череде возможных перерождений
Цель жизни	Добрая память в поколениях потомков, труд на благо Родины, развитие культуры	Рассматривается через основные положения религии	Спасение души	Духовное совершенствование для избавления от страданий через очищение кармы и прекращение перерождений
Нравственность и золотое правило этики	Нравственные ценности – условие благополучного существования и развития общества, законы этики обязательны для всех	В христианстве раскрывается через заповедь «Возлюби ближнего твоего как самого себя» (Мф. 22:39), в иудаизме и исламе: «Не делай ближнему того, что неприятно тебе», в буддизме акцентируется необходимость сострадать всем живым существам	Цитата из Евангелия: «Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними» (Мф. 7:12)	Добродетель входит в число буддийских «совершенств» наряду с щедростью, нравственностью, терпением, усердием, медитацией и мудростью
Добро и зло	Определений понятий добра и зла нет, сущность понятий раскрывается через представления о добродетели и пороке. Добродетель – это деятельное стремление к добру	Происхождение добра и зла в разных верованиях (язычество, христианство, ислам), не дается четких определений этих понятий	Добро – это то, что способствует росту души человека, помогает другим людям, радует Бога. Зло – это то, что удаляет от этих добрых целей. «Грех» и «зло» – синонимы	Добро – это действия, деяния (поступки), уменьшающие страдания, а зло – действия, деяния (поступки), увеличивающие страдания
Различение добра и зла	Понятия добродетели и порока. Совесть – внутренний кодекс человека. Через анализ поступков акцентируется важность совести и ценностных позиций человека	В учебнике эта проблема отдельно не рассматривается	Совесть – голос Бога в душе человека, внутреннее ощущение добра и зла; она также является критерием и регулятором поступков человека	Мудрость как умение различать добро и зло, следовать по пути добра. Мудрость приобретается в размышлениях (медитации)
Раскаяние, покаяние	Самоанализ поступков, умение просить прощения	Рассматриваются как основополагающая часть религиозных традиций христианства, иудаизма и ислама	Покаяние – изменение оценки, которую человек дает своим поступкам, под влиянием совести; признание своего несовершенства, стремление к изменению с опорой на помощь Бога	Действие, уменьшающее последствия негативной кармы. Предполагает осознание ошибки, искреннее сожаление и последующее совершение добрых поступков

Общие вопросы	Основы светской этики	Основы мировых религиозных культур	Основы православной культуры	Основы буддийской культуры
Сострадание и милосердие	Понятия раскрываются через примеры благотворительности; обращается внимание на терпимость как возможность избежать конфликта. Сострадание – добродетель, а равнодушие – порок	Рассматриваются как важнейшее проявление веры, которое в иудаизме, христианстве и исламе обращено прежде всего к человеку, а в буддизме – ко всем живым существам	Через заповедь, данную Христом: «Возлюби ближнего как самого себя» (Мф. 22:39), заповеди блаженств: «Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут» (Мф. 5:7)	Распространяются не только на человека, но и на животных. Сострадание – это сочувствие чужому горю, соединенное с желанием помочь
Человек и Родина	Россия – страна, объединившая народы. Россия – многонациональная держава	Совпадает в содержании тем «Россия – наша Родина» и «Любовь и уважение к Отечеству»		
Защита Отечества	Патриотизм – долг гражданина. Патриот – это герой. Акцент на готовности к подвигу и самопожертвованию	В учебнике эта проблема отдельно не рассматривается	Война оправдана, если ведется «за алтари и очаги»: за свою семью, за Родину и святыни. Даже на войне христианский воин должен оставаться человеком	В учебнике эта проблема отдельно не рассматривается
Человек и семья	Семья – первая любовь человека. Любовь и согласие в семье. Семейные традиции. Распределение обязанностей в семье, посильная помощь ребенка	Семья как важный источник знаний о традициях народа и страны, основах веры; раскрывается значение семьи с позиции христианства, иудаизма, ислама и буддизма	Семья – союз, освященный Богом. Наличие общих событий и праздников, семейных традиций. Важные качества: тактичность, прощение и терпение	Семья – близкое и духовное единство людей, основанное на уважении, доверии, любви и преемственности
	Забота о членах семьи, уважение старших	Почитание родителей, уважение старших		
Человек и природа	Взаимосвязь человека и природы. Бережное и прагматичное отношение к природе	В учебнике эта проблема актуализируется только для буддийской традиции	На человеке лежит ответственность за мир	Существует система запретов, которые оберегают природу. Неразрывная взаимосвязь человека и природы
Человек и труд	Труд – основа жизни человека. Лень – мать пороков. Честность в труде, необходимость оставить о себе добрую память. Общественно полезный труд, трудовая доблесть. Акцент на прагматической позиции в трудовой деятельности	В христианстве, иудаизме, исламе порицается праздность, а труд – это долг и обязанность человека. Для буддистов труд призван обеспечить жизненный минимум	Заповедь труда, данная человеку Богом в Райском саду. Труд закаляет характер человека и является источником опыта и знаний	В учебнике эта проблема не рассматривается
Святыни	Родина, природа, труд, семья и др. Место подвига в жизни человека. Формирование уважительного отношения к чувствам	Священные книги, сооружения, предметы религиозного искусства	Библия и Евангелие, храм, икона	Священный канон «Трипитака», статуи и изображения Будды, храм, ступа, священные изображения (танка)
Культурные традиции	Основные государственные праздники, включая Международный	Религиозные праздники и календари, паломничество, каллиграфия	Религиозные праздники	Буддийские символы, паломничество к святыням, календарь, религиозные праздники

Общие вопросы	Основы светской этики	Основы мировых религиозных культур	Основы православной культуры	Основы буддийской культуры
Культурные традиции	женский день (8 марта), День труда (1 мая), День Победы в Великой Отечественной войне (9 мая), День России (12 июня). Представление о профессиональных, религиозных, семейных праздниках, днях воинской славы			

Первая тема всех рассматриваемых учебников посвящена ценности Родины. В учебниках ОМРК, ОПК и ОБК она называется «Россия – наша Родина», а в учебнике ОСЭ – «Россия – многонациональная держава», что ставит разные образовательные и воспитательные задачи. В первом случае акцентируется значимость воспитания патриотической позиции, а во втором – раскрываются права и обязанности гражданина многонациональной страны, в том числе проблемы сохранения языка и самобытной культуры народов России. Поэтому освоение материалов первой темы в разных модулях предполагает достижение различных образовательных результатов, формирование патриотической или гражданской личностной позиции.

Схожим у авторов учебников является и подход к определению понятия «культура» как основы формирования ценностного отношения человека к миру. Освоение материалов модулей религиозных культур предполагает выстраивание неразрывной связи культуры и религии. В модуле ОПК подчеркивается культурообразующее значение православия для русской культуры, в модуле ОБК религия (буддизм) рассматривается как часть культуры, в модуле ОМРК сделан акцент на то, что религия является частью духовных ценностей культуры и что культуры возникли в связи с религией и необходимы для ее существования. В учебнике ОСЭ актуализируется роль человека как творца культуры, материалы включают в себя множество культурных текстов и заданий, обеспечивающих реализацию культурологического подхода. Итак, во всех модулях ОРКСЭ представлено единое отношение к определению понятия «культура», но по-разному раскрывается взаимосвязь культуры и религии, что при обращении к материалам конкретного учебника способно оказывать влияние на формирование мировоззренческих позиций обучающихся и педагогов.

Различия в представлении материала обусловлены тем, что понимание источников представлений о мире отличается у авторов модулей ОМРК, ОПК и ОБК. Модуль ОСЭ не исключает различные мировоззренческие позиции, раскрывая особенности сосуществования в обществе людей верующих и неверующих. Авторы учебника по модулю ОМРК раскрывают возникновение учений основных мировых религий, обращаясь к историческим сведениям, в том числе к эволюционному учению. В учебнике по модулю ОПК источник представлений о мире – учение Иисуса Христа и христиан-

ские заповеди, а по модулю ОБК – учение Будды о восьмеричном благородном пути, ведущем к прекращению страдания. Таким образом, в процессе изучения разных модулей ОРКСЭ у обучающихся формируются различные мировоззренческие позиции, но модуль ОСЭ помогает школьнику понять, что в обществе существуют разные взгляды на устройство мира. Перегруженность информацией по этому вопросу в модуле ОМРК, на наш взгляд, сложно воспринимается ребенком 10–11 лет, не способствует развитию конкретной позиции личности ребенка. Возникает проблема обеспечения его информационной и духовной безопасности.

Через источник представлений о мире в учебниках раскрывается картина мира и определяется сущностная характеристика человека. В модуле ОСЭ все явления характеризуются в рамках социоцентрической картины мира, акцентируется внимание на значении нравственной, гражданской и патриотической позиции личности. Цель жизни человека состоит в том, чтобы трудиться на благо общества и Родины и оставить о себе добрую память в поколениях потомков. В модуле ОПК согласно христороцентрической картине мира, формирующейся вокруг личности Иисуса Христа, человек – это образ и подобие Божие, что проявляется в его свободе воли и в способности любить, мыслить, творить. Цель жизни человека в христианстве – спасение души и возвращение к Богу. Теоцентрическая картина мира характерна и для модуля ОБК. Ее центральными понятиями являются карма, колесо сансары (перерождения), раскаяние и др. Человек здесь понимается как высшая ступень в череде возможных перерождений, а цель его жизни – духовное совершенствование для избавления от страданий через очищение кармы и прекращение перерождений. В учебнике модуля ОМРК сущность и цель жизни человека рассматривается через основные положения традиционных религий (православие, ислам, иудаизм, буддизм). Картина мира как отдельная мировоззренческая проблема в этом модуле не рассматривается, но частично раскрывается через содержание религиозных традиций. Можно сделать вывод, что модули ОСЭ, ОПК, ОБК направлены на формирование ценностной позиции обучающихся, что соответствует целям и задачам курса ОРКСЭ. Модуль ОСЭ помогает школьнику понять, что в обществе существуют разные взгляды на проблему устройства мира и существования в нем человека, а модуль ОМРК предлагает школьникам, прежде всего, религиозно-этические зна-

ния. При раскрытии содержания тем данного модуля это противоречит принципам реализации культурологического подхода, соблюдать который требует федеральный стандарт, и не способствует формированию у обучающихся ценностной картины мира.

Исторические аспекты модулей ОРКСЭ соотносятся с представленными в них направлениями: материалы модуля ОРМК включают в себя рассказ о возникновении религий мира и их основателях, включая первые религии, иудаизм, христианство, ислам, буддизм; об истории религий в России (православия и других христианских исповеданий, ислама, иудаизма, буддизма). Модули конфессиональных культур построены на истории христианства (ОПК) и буддизма (ОБК). Авторы учебника по модулю ОСЭ знакомят обучающихся с этическими учениями философов Аристотеля и Цицерона, обосновывают важность соблюдения этических норм по отношению ко всем людям независимо от их вероисповедания, национальности, языка и пр., подчеркивают взаимосвязь моральных норм и религиозных заповедей, сопоставляя мотивацию при следовании им: светский человек в своих поступках руководствуется совестью и последующим общественным суждением, а верующий – ответственностью перед высшими силами (Богом, законом кармы). В учебнике модуля ОСЭ представлены нормы светской морали для всех, уважительное отношение к чувствам верующих.

В учебниках поднимаются проблемы отношения человека к Родине, семье, природе, труду, обществу, что способствует формированию ценностной позиции младших школьников. Особое внимание авторы уделяют проблеме развития у детей прагматических установок, что является предпосылкой развития мотивов поведения у подростков [12]. Непрагматическая установка в модулях ОПК, ОБК, ОРМК формируется через содержание тем учебников, раскрывающих традиции религиозных культур (темы «Милосердие и сострадание», «Буддийское учение о добродетелях», «Милосердие, забота о слабых, взаимопомощь»). Темы модуля ОСЭ дополнены специальными учебными заданиями, направленными на формирование прагматической позиции личности. Например, учебник ОСЭ содержит задание, предлагающее детям сделать вывод о ценности труда посредством анализа высказывания: «Люди работают не только ради зарплаты, их труд вносит вклад в развитие культуры родной страны. Примеров самоотверженности людей мирных профессий много».

Поскольку учебный предмет ОРКСЭ направлен на развитие ценностной сферы личности, его центральными понятиями являются нравственность, мораль, этические нормы. В каждом модуле через традиции религиозной либо светской культуры раскрывается золотое правило нравственности (этики): «Не делайте другим то, что вы не желаете для себя». В модуле ОПК оно представлено цитатой из Евангелия: «Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними» (Мф. 7:12); в материалах модуля ОРМК для иудаизма и ислама оно трактуется через призыв не делать ближнему того, что неприятно тебе, для христианства раскрывается через заповедь «Возлюби ближнего твоего как самого себя» (Мф. 22:39), в буддизме акцентируется необходимость сострадать всем живым существам. Модуль ОБК предлагает понимание нравствен-

ности и золотого правила этики через понятие о добродетели (которая является одним из буддийских «совершенств»), а также через щедрость, нравственность, терпение по отношению к людям, усердие в деятельности, медитацию и мудрость. В модуле ОСЭ также подчеркивается обязательность законов этики для всех, важность добрых дел, а следование нравственным законам раскрывается как важное условие благополучного существования и развития общества. Необходимость соблюдения нравственных норм неверующими людьми, по мнению авторов учебника ОСЭ, связана с осознанием их важности для благополучной жизни общества и боязни вызвать осуждение его членов (близких, друзей, товарищей), а религиозные люди «боятся оскорбить своими недостойными поступками Бога. Они знают, что нарушение любой заповеди есть грех». Таким образом, если религиозная этика предполагает наличие нравственного эталона (Иисуса Христа в православии, Будды в буддизме) и призывает к соблюдению религиозных заповедей и правил, напоминая о неизбежной ответственности перед высшими силами (Богом, законом кармы), то этика светская направлена на усвоение общепринятых правил поведения и воспитание гражданственности. В качестве морального эталона материалы учебника ОСЭ предлагают школьнику, прежде всего, общественных и исторических деятелей, чей образ мысли и действий отвечает требованиям времени, раскрывает важность соблюдения нравственных норм «для благополучной жизни общества и всех его членов».

С необходимостью соблюдения нравственных норм связана проблема различения человеком добра и зла и проблема совести как внутреннего регулятора поступков. Определение понятиям «добро» и «зло» дается только в учебниках модулей ОПК и ОБК. В учебнике ОПК «Добро – это то, что способствует росту души человека, помогает другим людям, радует Бога. Зло – это то, что удаляет от... добрых целей». Понятия «грех» и «зло» являются синонимами. В учебнике ОБК добро – это действия, деяния (поступки), уменьшающие страдания, а зло – действия, деяния (поступки), увеличивающие страдания. В модуле ОРМК рассматривается происхождение добра и зла в разных верованиях (язычество, христианство, ислам), но не дается четких определений этим понятиям. В модуле ОСЭ непосредственных определений понятий «добро» и «зло» нет, они косвенно раскрываются через понятия «добродетель» (деятельное стремление к добру) и «порок» (противоположность добродетели, позорное, недостойное качество человека), а также через оценку предложенных ситуаций.

Как ценностные качества человека в учебниках всех модулей ОРКСЭ рассматриваются милосердие, сострадание, прощение. Формирование умений объяснять значение этих понятий является предметным результатом ОРКСЭ согласно ФГОС НОО⁵. В модуле ОСЭ понятия милосердия и сострадания даются в одном ряду с понятием щедрости и раскрываются на примерах поступков конкретных людей. Так, в учебник ОСЭ вклю-

⁵ Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

чен рассказ «Подари жизнь», где раскрывается деятельность актрис Д. Корзун и Ч. Хаматовой, создавших благотворительный фонд для помощи тяжелобольным детям. В учебнике модуля ОМРК милосердие и сострадание рассматриваются как важнейшие проявления веры, которые в иудаизме, христианстве и исламе обращены прежде всего к человеку, а в буддизме – ко всем живым существам. В учебнике модуля ОПК понятия милосердия и сострадания раскрываются через заповедь, данную Христом: «Возлюби ближнего, как самого себя» (Мф. 22:39), а также одной из заповедей блаженств: «Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут» (Мф. 5:7). Автор учебника модуля ОБК подчеркивает значение не только проявления сострадания и милосердия к человеку, оказавшемуся в беде, но и непосредственной помощи.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Перед системой образования и конкретным педагогом встает проблема интериоризации школьниками нравственных категорий – милосердия, сострадания, прощения, справедливости и др. Степень овладения ими становится отсроченным результатом духовно-нравственного воспитания, поскольку сиюминутный «правильный» ответ младших школьников не гарантирует, что это знание перерастет в убеждение, а убеждение станет основой для формирования мотивов поступков и регулятором повседневного поведения подростков и взрослых. Решение этой проблемы педагоги видят в формировании у младших школьников прагматической позиции на основе использования педагогом в образовательном процессе соответствующих методических средств и приемов, оказывающих влияние на эмоциональную сферу личности: разнообразных художественных образов, научно-исторических фактов, сюжетов и ситуаций из обыденной жизни, крылатых слов и выражений и др. [12].

Для успешной интериоризации ценностей и формирования ценностного отношения к миру у обучающихся педагоги предлагают использовать различные технологии, представленные в каждом модуле ОРКСЭ: технологии проблемного обучения, проектные технологии, технологии критического анализа. Задания в учебниках носят разноплановый характер: проанализируй, сравни, оцени, сделай вывод. Большое значение для формирования ценностных представлений о мире имеют задания на развитие эмоционально-ценностной сферы личности, такие как обращение к ярким выразительным художественным средствам – картинам известных художников, чтение и анализ стихотворений, рассказов, разбор жизненных ситуаций и др. На необходимость развития эмоционально-ценностной сферы школьников указывают авторы [19].

Комплексный подход к решению проблемы формирования ценностных представлений о мире у обучающихся ученые и педагоги-практики предлагают реализовывать через межпредметные связи с различными предметами школьной программы: литературой (духовно-нравственные проблемы героев, фабула текстов, духовные поиски авторов текстов), родным языком (анализ пословиц), искусством и музыкой, мировой художественной культурой. В этой связи необходимо

отметить, что обращение к модулю ОПК способно стать фундаментальной основой для понимания произведений русской классической литературы, поскольку ее авторы были православными людьми, знающими с христианской догматикой и обрядовой стороной, которые являются неотъемлемой частью их произведений.

Другим важным аспектом духовно-нравственного воспитания обучающихся является развитие субъектной позиции личности. Этой проблеме уделяет внимание профессор Т.В. Склярова [20] и другие ученые – педагоги и психологи, рассматривая ее развитие через «активное и осознанное отношение к учебной деятельности, сознательную установку и мотив в учебе; способность к авторству в учебе; усвоение учебного материала и соотнесение его с содержанием собственного опыта» [20, с. 23]. По мнению Т.В. Скляровой, изучение ценностного содержания религиозной культуры раскрывает для учеников «смыслы жизни и смерти человека, образы его отношений с другими людьми, миром и самим собой, позволяют трансформировать интеллектуальную рефлексию и личностную характеристику», в процессе чего изменяется духовный опыт человека, а «творческие формы взаимодействия с педагогом с опорой на учебные материалы» будут способствовать формированию субъектной позиции личности школьников [20, с. 27]. Диалог и дискуссия в процессе освоения содержания материалов модулей ОРКСЭ являются ведущими методами и средствами развития у обучающихся ценностных представлений. Сформированные в младшем школьном возрасте ценностные представления в дальнейшем станут основой решения проблемы ценностного релятивизма.

При освоении содержания модулей ОРКСЭ дети знакомятся с различными картинами мира, взглядами на проблемы сущности человека и смысла жизни, взаимосвязью культуры и религии, культурными традициями. Общей ценностной проблемой для предметной области являются вопросы отношения к Родине, семье, природе, труду, соблюдению этических норм. Формированию ценностных установок помимо культурологического содержания учебников способствуют личность учителя и применяемые учителем специальные технологии, методы, средства обучения и воспитания. Обращение к нравственным проблемам в младшем возрасте (10–11 лет) является предпосылкой решения проблемы ценностного релятивизма в дальнейшем.

Поскольку данное исследование ограничено анализом содержания учебников модулей ОСЭ, ОМРК, ОПК, ОБК, наиболее востребованных родителями обучающихся Забайкальского края, перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать: анализ учебников модулей «Основы исламской культуры», «Основы иудейской культуры», содержание которых не было рассмотрено в данной статье, с точки зрения постановки и решения в них аксиологических проблем; анализ учебников модулей ОРКСЭ других авторов; анализ учебников предметной области ОДНКНР (основная школа) с точки зрения постановки и решения в них аксиологических проблем; рассмотрение проблемы преемственности модулей ОРКСЭ и ОДНКНР при переходе из младшей в основную школу; значение межпредметных связей для формирования ценностных

представлений у обучающихся в начальной и основной школах и др.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Анализ содержания учебников ОРКСЭ позволяет утверждать, что их материалы носят проблемно-ценностный характер. Учебники различных модулей ОРКСЭ включают задания, направленные на формирование у младших школьников ценностных представлений о мире. Важно обратить внимание на то, что нравственная основа модулей одна, а духовные аспекты представлены по-разному, в соответствии с определенным типом мировоззрения. Проблемы ценностного содержания курса ОРКСЭ раскрываются с позиции культурологического подхода. В то же время необходимо отметить, что перегруженность информацией учебников модуля ОРКСЭ, на наш взгляд, не способствует развитию ценностной позиции личности ребенка и противоречит его информационной и духовной безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: АСТ, 2006. 478 с.
- Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: АСТ, 2003. 356 с.
- Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. С. 51–123.
- Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003. 160 с.
- Рогова А.В. Разработка проблемы творчества в концепции человека культуры в отечественной философско-педагогической мысли второй половины XIX в. и русского зарубежья первой половины XX в. // Гуманитарный вектор. 2008. № 1. С. 57–64.
- Остапенко А.А. Воспитательный потенциал полиэтнического социума. Об истоках патриотизма в поликультурной среде // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4. С. 361–370.
- Метлик И.В., Галицкая И.А., Ситников А.В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. М.: Прогресс, 2012. 264 с.
- Костюкова Т.А., Петрова Г.И., Шапошникова Т.Д. Социокультурные основания и особенности взаимодействия светского и религиозного компонентов в современном российском образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6. С. 191–198. DOI: [10.23951/1609-624X-2020-6-191-197](https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-191-197).
- Рогова А.В. Роль православия и образования в культурно-цивилизационном развитии человечества // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. С. 321–328.
- Наумова О.С. Подготовка будущих учителей к реализации духовно-нравственного воспитания школьников на основе отечественных традиций // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 5. С. 13–19.

- Сластенин В.А. Педагогическая аксиология. Красноярск: Сибирский государственный технологический университет, 2008. 293 с.
- Потанина Л.Т., Склярова Т.В. Развитие ценностно-нравственных представлений у учащихся в системе школьного образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 3. С. 255–265. DOI: [10.32744/pse.2019.3.19](https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.19).
- Выжлецов Г.П. Научная рациональность в эпоху аксиологического релятивизма // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2015. № 4. С. 21–26.
- Щуркова Н.Е. Стратегии воспитания: человек в пространстве ценностей гуманистической культуры // Народное образование. 2017. № 8. С. 95–104.
- Остапенко А.А. Духовно-нравственное или духовное и нравственное? // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. № 4. С. 237–240.
- Потанина Л.Т., Склярова Т.В. Смыслопорождающая деятельность педагога как средство духовно-нравственного развития личности младшего школьника // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 18. С. 74–81.
- Артамонова Е.И. Воспитание в образовательной организации и готовность педагога к его реализации // Педагогическое образование и наука. 2020. № 4. С. 7–19.
- Потанина Л.Т., Склярова Т.В. Ценностное восприятие мира педагогом в контексте духовно-нравственного воспитания // Воспитание школьников. 2021. № 1. С. 12–18.
- Склярова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования. Пенза: Пензенская Духовная Семинария, 2017. 328 с.
- Склярова Т.В. Развитие субъектной позиции учащихся в процессе изучения религиозных ценностей // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика и психология. 2015. № 4. С. 22–28. DOI: [10.15382/stur-IV201539.22-28](https://doi.org/10.15382/stur-IV201539.22-28).

REFERENCES

- Berdyaev N.A. *On the appointment of man*. Moscow, AST Publ., 2006. 478 p.
- Ilin I.A. *Put dukhovnogo obnoveniya* [The path of spiritual update]. Moscow, AST Publ., 2003. 356 p.
- Ushinskiy K.D. On national education in public education. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*. Moscow, Pedagogika Publ., 1974. Vol. 1, pp. 51–123.
- Stepanov E.N., Luzina L.M. *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiyakh vospitaniya* [Pedagogue about modern approaches and concepts of education]. Moscow, TTs Sfera Publ., 2003. 160 p.
- Rogova A.V. Creativity problem and its development in a cultured person conception in Russian pedagogical and philosophical works of the second half of the 19th century and in Russian immigrant community of the first half of the 20th century. *Gumanitarnyy vector*, 2008, no. 1, pp. 57–64.

6. Ostapenko A.A. Educational potential of polyethnic society. On the sources of patriotism in the polycultural environment. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, no. 4, pp. 361–370.
7. Metlik I.V., Galitskaya I.A., Sitnikov A.V. *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: voprosy teorii, metodologii i praktiki v rossiyskoy shkole* [Spiritual and moral education: Questions of theory, methodology and practice in Russian school]. Moscow, Pro-press Publ., 2012. 264 p.
8. Kostyukova T.A., Petrova G.I., Shaposhnikova T.D. Socio-cultural foundations and features of interaction between secular and religious components in modern Russian Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2020, no. 6, pp. 191–198. DOI: [10.23951/1609-624X-2020-6-191-197](https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-191-197).
9. Rogova A.V. The role of orthodoxy and education in cultural and civilized development of humanity. *Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta*, 2017, no. 2, pp. 321–328.
10. Naumova O.S. Future teachers' training for the realization of students' spiritual and moral upbringing on the basis of patriotic traditions. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, vol. 12, no. 5, pp. 13–19.
11. Slastenin V.A. *Pedagogicheskaya aksiologiya* [Pedagogical axiology]. Krasnoyarsk, Sibirskiy gosudarstvennyy tekhnologicheskiiy universitet Publ., 2008. 293 p.
12. Potanina L.T., Sklyarova T.V. Development of value and moral ideas of students in the system school education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 3, pp. 255–265. DOI: [10.32744/pse.2019.3.19](https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.19).
13. Vyzhetsov G.P. Scientific rationality in the era of axiological relativism. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 17. Filosofiya. Konfliktologiya. Kulturologiya. Religiovedenie*, 2015, no. 4, pp. 21–26.
14. Shchurkova N.E. Education strategies: a person in the space of values of humanistic culture. *Narodnoe obrazovanie*, 2017, no. 8, pp. 95–104.
15. Ostapenko A.A. Ecclesiastical-moral or ecclesiastical and moral? *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kulturologiya i iskusstvovedenie*, 2013, no. 4, pp. 237–240.
16. Potanina L.T., Sklyarova T.V. Teacher's meaning-generating activity as a means of spiritual and moral development of a schoolchild. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2016, vol. 18, pp. 74–81.
17. Artamonova E.I. Education in an educational organization and the teacher's readiness for implementation thereof. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2020, no. 4, pp. 7–19.
18. Potanina L.T., Sklyarova T.V. Valuable perception of the world by a teacher in the context of spiritual and moral education. *Vospitanie shkolnikov*, 2021, no. 1, pp. 12–18.
19. Sklyarova T.V., Bityanova M.R., Beglova T.V. *Tsennosti v sovremennom shkolnom obrazovanii: opyt pedagogicheskogo proektirovaniya* [Values in modern school education: the experience of pedagogical design]. Penza, Penzenskaya Dukhovnaya Seminariya Publ., 2017. 328 p.
20. Sklyarova T.V. The formation of a subjective position of students in the process of studying religious values. *Vestnik pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 22–28. DOI: [10.15382/sturIV201539.22-28](https://doi.org/10.15382/sturIV201539.22-28).

SETTING AND SOLVING AXIOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION IN TEXTBOOKS ON FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS CULTURES AND SECULAR ETHICS

© 2022

O.S. Naumova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Pedagogy
Transbaikal State University, Chita (Russia)

E.V. Drobnyaya, PhD (Cultural Studies), Deputy Director of the Center
for Continuous Professional Development of Teachers
Institute of Education Development in Trans-Baikal Territory, Chita (Russia)

Keywords: worldview; value relativism; cultural and axiological approaches; content of textbooks; Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics; Trans-Baikal Territory.

Abstract: The paper analyzes the content of the textbooks on the course “Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics” (FRCSE) from the perspective of setting axiological problems aimed at civic, cultural, and ethical education of schoolchildren. The authors discuss fundamental issues that reveal the axiological content of the FRCSE textbooks used by the local teachers on the Trans-Baikal Territory. The analysis focuses on such issues as culture and attitude towards it, historical aspects of the subject modules, worldview, the source of the concepts of the world, the essence of a person, the purpose of life, morality and the Golden Rule of ethics, the concepts of good and evil, repentance and penitence, compassion and mercy, man and Motherland, defense of the Motherland, man and family, man and nature, man and labor, shrines, and cultural traditions. The authors come to the conclusion that a lot of the issues proposed for study in all textbooks have much in common and contribute to the development of the individual values-based attitude to the world. Still, there is a difference in the spiritual aspects of the content of different modules of the course. The fact is emphasized that information from the module “Fundamentals of World Religious Cultures” can hardly be perceived by a 10-year-old child and does not contribute to the development of their axiological position, and the preservation of their informational and spiritual security.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОЦЕНКИ ПРОДУКТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

© 2022

Е.В. Неумоева-Колчеданцева, кандидат психологических наук, доцент

А.Ф. Закирова, доктор педагогических наук, профессор

Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия)

Ключевые слова: педагогическая оценка; предметно-деятельностный подход; исследовательская деятельность; жизненный цикл исследовательского проекта; продукты исследовательской деятельности; пробы в исследовательской деятельности; карты оценки продуктов исследовательской деятельности.

Аннотация: Исследовательская деятельность является системообразующим вектором профессионального образования студента педагогической магистратуры и направлена на подготовку педагога, способного к научно обоснованному решению сложных и разноплановых профессиональных задач. Значение исследовательской деятельности в подготовке будущего педагога во многом определяет необходимость ее организационно-методического сопровождения, неотъемлемой частью которого является оценка процесса и результатов исследовательской деятельности. Предметом настоящего исследования является результативный аспект оценки продуктов исследовательской деятельности, рассматриваемых в контексте жизненного цикла исследовательского проекта. Основная задача исследования – разработка оценочного инструментария, релевантного характеру исследовательской деятельности на разных этапах жизненного цикла проекта. Решение поставленной задачи необходимо для обеспечения конструктивной и продуктивной обратной связи в образовательном процессе, обеспечивающей возможность своевременной корректировки исследовательской деятельности студентов и в целом гибкие переходы между стадиями жизненного цикла исследовательского проекта. Для решения этой задачи описаны актуальное состояние и перспективы изучения исследовательской деятельности как предмета сопровождения, кратко изложены основные положения авторской концепции организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности, рассмотрены стадии жизненного цикла исследовательского проекта, предложена трактовка педагогического оценивания, обоснованы требования к педагогической оценке, описана процедура проектирования инструментария педагогической оценки. Результатами исследования являются карты оценки продуктов исследовательской деятельности аналитического, проектировочного, формирующего и презентационного характера. Представленные карты могут составить основу для более детализированной разработки оценочного инструментария оценки продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов.

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическое образование переживает сегодня серьезные трансформации, основной смысл которых – обеспечить подготовку педагога нового типа, способного к проектированию и творческому осуществлению педагогического процесса [1]. Исследовательская деятельность является важнейшей частью профессиональной подготовки будущего педагога. Традиционно исследовательская работа студентов связывается с теоретическим обучением, подготовкой магистерской диссертации. Вместе с тем роль исследовательской работы важна в контексте всей профессиональной деятельности, понимаемой как «поле возможностей» для творческого поиска, исследования, эксперимента. В таком контексте будущий педагог представляется как педагог-исследователь [2], как субъект исследовательской деятельности [3; 4], как «рефлексирующий практик» [5]. Значение исследовательской деятельности в подготовке будущего педагога во многом определяет необходимость ее сопровождения.

В настоящее время существует большое разнообразие трактовок содержания понятия «педагогическое сопровождение»: как комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на обеспечение профессионального будущего человека [6]; как комплексный метод, включающий в себя психологическую профилактику, разви-

вающую психодиагностику, психологическое консультирование, педагогическое просвещение и образование и направленный на обеспечение оптимального выбора в условиях многофакторного влияния, оказываемого на педагога [7]; как оптимизация образовательной среды для профессионального самоопределения и приобщения педагогов к инновационной деятельности [8; 9]. Анализ подходов позволяет заключить, что ведущий ракурс рассмотрения сопровождения по-прежнему определяют социально-психологические и педагогические условия развития личности, то есть сопровождение рассматривается в логике действий сопровождающего, а не сопровождаемого, что влечет за собой использование отчужденного от личности инструментария. Кроме этого отметим, что исследовательская деятельность будущего педагога как предмет сопровождения в настоящее время находится в сфере внимания отдельных авторов [10; 11]. Исключение составляет такая традиционная форма сопровождения, как научное руководство.

В авторской концепции организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности назначение этой практики мы связываем с развитием будущих педагогов как ее субъектов. В русле данной концепции категория «субъект» выражает качество педагога-исследователя, достигшего высокого уровня самоорганизации исследовательской деятельности [3]. Практическая реализация основного назначения сопровождения предполагает нахождение способов и средств,

релевантных характеру исследовательской деятельности, в их числе: технология жизненного цикла исследовательского проекта, отражающая общую стратегию, логику и этапы исследования; пробы в исследовательской деятельности, направленные на получение локального опыта решения конкретных исследовательских задач; средства педагогической оценки, обеспечивающие обратную связь, значимую для самоорганизации исследовательской деятельности.

Педагогическая оценка является неотъемлемой частью организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности студентов. В соответствии с предметно-деятельностным подходом, рассматривающим педагогическое оценивание как конструктивную обратную связь преподавателя и студента в процессе и результате обучения (на всем пути освоения обучающимся содержания образовательной программы) [12–15], основными аспектами педагогического оценивания и оценки являются процессуально-деятельностный и результативно-предметный [16]. Предметом настоящего исследования стал результативно-предметный аспект оценки продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов.

Актуальность педагогической оценки продуктов исследовательской деятельности студентов в контексте ее организационно-методического сопровождения во многом определяется пониманием целевого назначения сопровождения – способствовать становлению студентов как субъектов исследовательской и, шире, педагогической деятельности. Развитие студентов как субъектов исследовательской деятельности осуществляется в процессе освоения жизненного цикла исследовательского проекта. При этом в настоящее время результативный аспект оценки исследовательской деятельности с привязкой к ее жизненному циклу еще не получил должного освещения.

Цель исследования – обоснование и проектирование инструментария педагогической оценки продуктов исследовательской деятельности студентов на разных этапах жизненного цикла исследовательского проекта.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», в котором на основе интеграции классического университетского и педагогического образования реализуется модель многоуровневой подготовки педагога-исследователя.

Исследование включало в себя четыре этапа:

- 1) теоретический анализ подходов к сопровождению;
- 2) концептуализацию идей организационно-методического сопровождения и педагогической (экспертной) оценки продуктов исследовательской деятельности;
- 3) описание процедуры педагогической (экспертной) оценки;
- 4) проектирование и представление карт оценки продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов.

1-й этап. Теоретический анализ исследования: обзор подходов к пониманию сопровождения с целью оценки актуального состояния и перспектив рассмотрения ис-

следовательской деятельности как предмета организационно-методического сопровождения.

2-й этап. Концептуализация идеи организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности будущих педагогов: обоснование сопровождения как практики оспособления исследовательской деятельности, характеристика основных способов сопровождения, соответствующих гуманитарному характеру педагогического исследования и спиралевидной стратегии его осуществления (технология жизненного цикла исследовательского проекта, исследовательские пробы, оценочные средства).

Концептуализация идеи педагогической оценки продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов включает обоснование педагогической (экспертной) оценки как неотъемлемой части организационно-методического сопровождения; трактовку оценки как конструктивной и продуктивной обратной связи, мотивирующей к развитию студента как субъекта исследовательской и в целом педагогической деятельности; понимание продуктов исследовательской деятельности как объективной формы выражения качества исследовательской деятельности и ее субъекта; обоснование релевантности средств оценки продуктов исследовательской деятельности характеру исследовательской деятельности на разных стадиях жизненного цикла как важнейшего условия сопровождения.

3-й этап. Описание процедуры педагогической оценки: описание общей схемы осуществления оценки (сравнение подготовленного продукта и его эталонного образца); выделение показателей оценки продуктов исследовательской деятельности, отражающих объективные требования к качеству продукта и характер исследовательской деятельности на определенной стадии жизненного цикла; описание критериев оценки продуктов исследовательской деятельности на основе соотнесения выделенных показателей и уровней оценки, принятых в образовании.

4-й этап. Проектирование средств оценки продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов (карт оценки): операционализированное воплощение и логическое завершение процедуры педагогической (экспертной) оценки.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гуманитарный характер педагогического исследования требует достаточно гибкой исследовательской стратегии, допускающей и даже предполагающей нелинейность и вариативность действий исследователя [17]. Представляется, что адекватной задачам гуманитарного педагогического исследования является спиралевидная стратегия. К характерным особенностям этой стратегии относится обратимый характер исследования, возможность вернуться на предыдущие этапы и качественно доработать (переработать) материал. Так, например, проведение кабинетного и пилотажного исследований может позволить более точно и корректно сформулировать проблему, объект, предмет, гипотезу исследования, переосмыслить теоретические аспекты изучаемого феномена или процесса, иначе представить структуру явления, выявить группу недостающих данных, актуализировать новую модель исследования. Отметим также,

что разноплановость решаемых исследовательских задач по спиралевидной стратегии соответствует одному из основных принципов развития личности – принципу амплификации, понимаемому в данном случае как обогащение возможностей развития педагога-исследователя.

В качестве системы объективно заданных ориентиров, позволяющих придерживаться избранной стратегии и практически ее реализовывать, мы предлагаем рассматривать технологию жизненного цикла исследовательского проекта – своего рода инструмент организации и самоорганизации исследовательской деятельности [18]. Отметим, что спиралевидная стратегия и технология жизненного цикла исследовательского проекта не противоречат общей методологии и логике социально-педагогических исследований (разворачивающихся от ключевой идеи и замысла исследования к его последовательной реализации на теоретическом и экспериментальном уровнях), сложившихся в научной школе В.И. Загвязинского и изложенных в его трудах^{1,2,3}, а являются их дополнением и операционализацией.

Стадии жизненного цикла отражают последовательность и логику исследовательской деятельности студента при исследовании формирующего типа в перспективе работы над магистерской диссертацией. Анализ содержания стадий жизненного цикла исследовательского проекта позволил нам определить ведущий характер исследовательской деятельности: преимущественно аналитический на первых двух стадиях; преимущественно проектировочный на третьей и четвертой стадиях; преимущественно опытно-формирующий на пятой стадии; презентационный характер деятельности на всех стадиях жизненного цикла. Единство процесса и результатов исследовательской деятельности во многом обеспечивается использованием исследовательских проб, связанных с жизненным циклом и характером исследовательской деятельности (связь является гибкой, поскольку с учетом конкретных обстоятельств, индивидуального темпа работы и пр. возможны переходы проб с одной стадии жизненного цикла на другую) и завершающихся подготовкой продукта исследовательской деятельности. Под пробой в исследовательской деятельности (исследовательской пробой) мы предлагаем понимать способ организации и самоорганизации исследовательской деятельности будущего педагога, направленный на решение конкретных исследовательских задач как в работе с квазисубъектами (вторичными данными, текстами, нормативными документами и пр.), так и в режиме реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса [3]. Продукты исследовательской деятельности по аналогии с продуктами образовательной деятельности [19] мы рассматриваем как объективную вещественную форму представления студентом результатов исследовательской деятельности. К числу продуктов исследователь-

ской деятельности, отражающих ее характер на разных стадиях жизненного цикла, относятся заключения по результатам кабинетного, пилотажного и констатирующего исследований; проект формирующего исследования; описание и оценка опыта реализации проекта формирующего исследования; доклады, презентации, статьи.

В соответствии с теорией качества образования [20], образовательные результаты являются отражением качества образовательного процесса [19], а их оценка – инструментом доказательства достижения заявленных результатов образования [12; 13]. На каждой стадии жизненного цикла исследование проходит повторяющийся цикл: планирование – реализация – проверка – оценка. Принципиальное значение имеет педагогическая (экспертная) оценка продуктов исследовательской деятельности на каждом переходе, поскольку она позволяет существенно снизить риски серьезных ошибок исследователя и, как следствие, минимизировать затраты на их устранение, вовремя внести коррективы в его деятельность и тем самым выдержать логику исследования.

Педагогическая (экспертная) оценка продуктов исследовательской деятельности строится по традиционной схеме сравнения подготовленного продукта и его эталонного образца, что предполагает выстраивание следующей процедуры: выделение показателей оценки, отражающих основные требования к качеству образовательного продукта, описание критериев оценки, соотнесенных с уровнями исследовательской деятельности. Уровни выделяются относительно произвольно (например, минимальный, базовый, повышенный), но при этом должны соотноситься с принятой оценочной шкалой (удовлетворительно, хорошо, отлично). Дальнейший логический шаг – проектирование средств оценки продуктов исследовательской деятельности – карт оценки.

Еще раз отметим, что в контексте концепции организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности важным требованием является релевантность средств оценки продуктов исследовательской деятельности ее ведущему характеру.

Жизненный цикл исследовательского проекта включает в себя следующие стадии: нулевая – выдвижение идеи педагогического исследования; первая – кабинетное и пилотажное исследование; вторая – констатирующее исследование; третья – разработка проекта формирующего исследования; четвертая – локальное опробование проекта формирующего исследования; пятая – полномасштабная реализация разработанного проекта и оценка его результативности. Отметим, что исследовательская деятельность на нулевой стадии жизненного цикла носит обзорный характер, завершается выдвижением идеи педагогического исследования по актуальной проблематике и не предполагает в обязательном порядке подготовку оформленного продукта.

На первых двух стадиях жизненного цикла исследовательская деятельность носит преимущественно аналитический характер. Первая стадия включает в себя кабинетное и пилотажное исследование. Кабинетное исследование направлено на оценку актуального состояния изученности темы исследования в теории и практике, что предполагает сбор и анализ вторичных данных (результатов уже проведенных исследований,

¹ Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

² Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд. М.: Академия, 2010. 176 с.

³ Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2012. 208 с.

статистических данных), нормативных документов и научно-теоретических источников. Пилотажное исследование направлено на подтверждение актуальности проблемы и темы исследования, что предполагает использование социологических методов (опрос общественного мнения, форум, фокус-группа, структурированное интервью и др.). Вторая стадия включает констатирующее исследование, направленное на оценку актуального уровня развития изучаемого феномена или процесса. Таким образом, аналитический характер деятельности студента на первых двух стадиях определяет и характер исследовательского продукта – это заключения по результатам проведенных кабинетного, пилотажного и констатирующего исследований. Требования к качеству аналитической деятельности, а также ориентация на вышеописанную процедуру оценки позволяет нам представить карту оценки продуктов исследовательской деятельности аналитического характера (таблица 1).

На третьей стадии жизненного цикла исследовательская деятельность носит преимущественно проективный характер – включает разработку проекта формирующего исследования. На четвертой стадии

осуществляется локальное опробование (тестовый запуск) проекта формирующего исследования, SWOT-анализ обнаруженных рисков и ресурсов. Цель локального опробования – внести в проект формирующего исследования необходимые коррективы (минимизировать риски, усилить ресурсы). Таким образом, преимущественно проективный характер деятельности студента на третьей и четвертой стадиях определяет и характер исследовательского продукта – это проект формирующего исследования. Требования к качеству проективной деятельности, а также ориентация на ранее разработанную процедуру оценки позволяет нам представить карту оценки продуктов исследовательской деятельности проективного характера (таблица 2).

На пятой стадии жизненного цикла исследовательская деятельность носит преимущественно опытно-формирующий характер, цель которого – совершенствование педагогического опыта, осуществление актуальных, теоретически обоснованных и практически значимых преобразований в образовательном процессе. Пятая стадия включает полную реализацию разработанного проекта и оценку его результативности (контрольное исследование). Контрольное исследование

Таблица 1. Карта оценки продуктов исследовательской деятельности аналитического характера – заключения по результатам кабинетного, пилотажного (стадия 1) и констатирующего (стадия 2) исследований

Показатели оценки продукта исследовательской деятельности	Уровни / критерии оценки образовательного продукта		
	Минимальный «удовлетворительно»	Базовый «хорошо»	Повышенный «отлично»
Полнота и надежность источников для анализа	Анализ строится на неполной базе источников	Анализ осуществляется на полной базе источников, при этом не все источники отвечают требованию надежности	Анализ осуществляется на полной базе источников, все источники отвечают требованию надежности
Полнота анализа изучаемого феномена или процесса	Освещены не все компоненты или аспекты изучаемого феномена (процесса), нарушен принцип целостного изучения	Освещены все компоненты или аспекты изучаемого феномена (процесса), при этом перечень показателей неполный, анализ поверхностный	Освещены все компоненты или аспекты изучаемого феномена (процесса), использован полный перечень показателей для оценки каждого компонента, анализ содержательный
Глубина понимания проблемы	Продемонстрировано понимание только наиболее очевидных аспектов проблемы	Продемонстрировано понимание сущности проблемы	Продемонстрировано понимание проблемы в аспекте внутренних и внешних связей
Рефлексивность	Слабо выражено собственное отношение к изучаемому феномену (процессу) и результатам его анализа и оценки	Выражено собственное отношение к изучаемому феномену (процессу) и результатам его анализа и оценки	Выражено и обосновано собственное отношение к изучаемому феномену (процессу) и результатам его анализа и оценки
Практические результаты анализа (критика, идеи, выводы, рекомендации)	Критика носит деструктивный характер, идеи и предложения не сформулированы	Критика носит конструктивный характер, но слабо разработаны идеи и предложения	Критика носит конструктивный характер, обоснованы идеи и предложения
Обоснованность заключений	Заключение слабо обосновано	Заключение обосновано, но на основе ограниченного круга аргументов	Заключение обосновано на основе широкого круга аргументов

Таблица 2. Карта оценки продуктов исследовательской деятельности проектно-исследовательского характера – проекта формирующего исследования, его разработки (стадия 3) и расширенной оценки (стадия 4)

Показатели оценки продукта исследовательской деятельности	Уровни / критерии оценки образовательного «продукта»		
	Минимальный «удовлетворительно»	Базовый «хорошо»	Повышенный «отлично»
Актуальность проекта	Актуальность обоснована на эмпирическом уровне	Актуальность обоснована с опорой на неполную базу данных	Актуальность обоснована с опорой на полную базу данных
Замысел проекта	Замысел не раскрыт	Раскрыта суть проекта, характер инновационной инициативы	Раскрыта суть проекта, характер инновационной инициативы, обозначены конкретные пути ее реализации
Новизна проекта	Новизна слабо выражена	Проект вносит разнообразие в известные подходы и технологии	Проект инициирует новые подходы и технологии, обогащающие науку и практику
Структура проекта	Не обозначены и/или отсутствуют обязательные компоненты	Отсутствует часть важных компонентов	Есть все компоненты, представлены последовательно
Содержание проекта	Раскрыто содержание отдельных компонентов проекта, содержание основной части не раскрыто	Раскрыто содержание основной (формирующей) части проекта	Раскрыто содержание всех компонентов проекта
Практическая и социальная значимость проекта	Проект слабо ориентирован на решение проблем современной социально-образовательной практики	Проект ориентирован на решение проблем современной социально-образовательной практики	Проект ориентирован на решение особо актуальных проблем современной социально-образовательной практики
Оценка опыта частичной реализации проекта	Отсутствует опыт частичной реализации	Опыт частичной реализации проекта отрефлексирован, представлен к экспертной оценке	Опыт частичной реализации проекта отрефлексирован, представлен к экспертной оценке, в проект внесены необходимые коррективы
SWOT-анализ проекта	SWOT-анализ отсутствует или не отражает реальные риски и ресурсы	В SWOT-анализе проекта учтены не все риски и ресурсы	В SWOT-анализе проекта учтены все возможные риски и ресурсы
Публичное представление проекта	Публичное представление слабо раскрывает основное содержание и значимость работы	Публичное представление раскрывает структуру, содержание, логику работы, возникают затруднения при ответе на вопросы	Публичное представление раскрывает структуру, содержание, логику работы, автор уверенно ориентируется в материале, отвечая на вопросы

направлено на оценку динамики изучаемого феномена или процесса, оценка динамики как позитивной является основанием для положительной оценки результативности проекта. Таким образом, смешанный (опытно-формирующий и аналитический) характер деятельности студента определяет характер исследовательского продукта – это заключение по результатам контрольного исследования. Продукт оценивается по той же ориентировочной схеме, что и заключение по результатам констатирующего исследования (таблица 1). Требования к качеству опытно-формирующей и аналитической деятельности, а также ориентация на ранее разработан-

ную процедуру оценки позволяют нам представить карту оценки продуктов исследовательской деятельности на данной стадии жизненного цикла (таблица 3).

На протяжении всего жизненного цикла осуществляется апробация результатов исследования. Апробация является важной частью исследовательской деятельности, поскольку позволяет студенту осмыслить и лаконично представить основные результаты исследования, получить обратную связь от заинтересованной аудитории и компетентных специалистов и, как следствие, расширить рамки восприятия своего исследования, учесть замечания и предложения, исправить недочеты.

Таблица 3. Карта оценки продуктов исследовательской деятельности опытно-формирующего и аналитического характера – реализация проекта формирующего исследования: его запуск (апробация) и контрольное исследование (стадия 5)

Показатели оценки продукта исследовательской деятельности	Уровни / критерии оценки образовательного продукта		
	Минимальный «удовлетворительно»	Базовый «хорошо»	Повышенный «отлично»
Описание опыта полной реализации проекта	Опыт полной реализации проекта описан без учета требований к структуре и содержанию проекта (см. таблицу 2)	Опыт полной реализации проекта в целом описан с учетом требований к структуре и содержанию проекта, при этом содержательная часть проекта недостаточно раскрыта (см. таблицу 2)	Опыт полной реализации проекта описан с учетом требований к структуре и содержанию проекта, содержание раскрыто (см. таблицу 2)
Оценка результативности проекта	Валидность инструментария, репрезентативность выборки, ход исследования и достоверность оценки вызывают сомнения, отсутствует качественный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследований	Достоверность оценки не вызывает сомнений, при этом качественный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследований неполный	Достоверность оценки не вызывает сомнений, полный качественный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследований

Формы апробации вариативны и зависят как от объективных возможностей, так и от этапа исследования и степени готовности самого продукта исследовательской деятельности. Формами апробации могут быть устный доклад, электронная презентация, научная статья и др. Требования к качеству презентационной деятельности, а также ориентация на ранее разработанную процедуру оценки позволяют нам представить карту оценки ее продуктов (таблица 4).

Помимо представленных в таблице 4 показателей оценки продуктов исследовательской деятельности презентационного характера при устной форме представления следует обратить внимание на такие показатели оценки, как владение понятийным аппаратом по теме исследования, вербальное сопровождение иллюстративного материала (лаконичность, содержательность, грамотность речи), участие в общей дискуссии (вопросы, суждения, комментарии и пр.), профессиональный интерес (материалы доклада актуализируют профессиональную дискуссию).

Проектирование и дальнейшее использование средств оценки продуктов исследовательской деятельности является логическим завершением процедуры педагогической оценки, призванной максимально объективизировать достижения студента.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Оценка продуктов исследовательской деятельности студентов педагогической магистратуры является неотъемлемой частью сопровождения этой деятельности. В контексте организационно-методического сопровождения оценочные средства при условии их релевантности характеру исследовательской деятельности на разных стадиях жизненного цикла исследовательского

проекта выполняют функцию конструктивной и продуктивной обратной связи, мотивирующей к рефлексии процесса и результатов деятельности. Условие релевантности оценочных средств во многом обеспечивается соблюдением таких требований к педагогической оценке, как валидность оценочного инструментария (его соответствие предмету оценки), согласованность количественной и качественной оценки, ее открытость, аргументированность и полемичность, позитивный характер (акцент на достижениях обучающегося), мотивирующий характер (постановка перед обучающимся перспективных задач). Качественная обратная связь, полученная от преподавателя (эксперта), запускает процесс рефлексии студента и тем самым дает основания для повышения осмысленности его исследовательской деятельности, внесения в нее необходимых коррективов, повышения уровня ее самоорганизации, способствует становлению будущих педагогов как субъектов исследовательской и, шире, педагогической деятельности.

В завершение отметим, что предложенный оценочный инструментарий является ориентировочным и разработан под ведущий характер исследовательской деятельности студента и некий обобщенный продукт. Соответственно, в перспективе необходима разработка конкретизированного оценочного инструментария. Решение этой перспективной задачи находится в сфере интересов как преподавателя (экономия сил, времени и аргументов для оценки продуктов исследовательской деятельности студента), так и студента (понимание того, на чем основана оценка преподавателя). В перспективе наших исследований планируется рассмотреть возможности сочетания педагогической (экспертной) оценки с само- и взаимооценкой студентов, что позволит выявить дополнительные мотивирующие ресурсы.

Таблица 4. Карта оценки продуктов исследовательской деятельности презентационного характера (статьи, доклады, презентации и др.)

Показатели оценки продукта исследовательской деятельности	Уровни / критерии оценки образовательного продукта		
	Минимальный «удовлетворительно»	Базовый «хорошо»	Повышенный «отлично»
Актуальность и практическая значимость разработки (устная и наглядно-текстовая форма презентации)	Актуальность и практическая значимость работы слабо раскрыты	Разработка потенциально обладает актуальностью и практической значимостью, но они недостаточно раскрыты в публикации или докладе	Разработка обладает актуальностью и практической значимостью, они обоснованы в публикации или докладе
Структура, последовательность и логика изложения материала (устная и наглядно-текстовая форма представления)	Материал слабо структурирован, последовательность и логика изложения затрудняют восприятие работы	Материал четко структурирован, изложен последовательно и логично, но без учета требований к конкретному виду презентации (статья, доклад и др.)	Материал четко структурирован, изложен последовательно и логично, в соответствии с требованиями к конкретному виду презентации (статья, доклад и др.)
Содержание материалов (устная и наглядно-текстовая форма представления)	Материал формализован, содержание (что именно и как делал студент) не раскрыто	Содержание материалов в целом позволяет понять, что и как делал студент в ходе работы	Содержание материалов раскрыто лаконично и по существу, позволяет понять, что и как делал студент в ходе работы
Наглядность и содержательность иллюстративных материалов (доступность для восприятия цвета, формы, шрифта и пр.) (наглядно-текстовая форма представления)	Иллюстративные материалы не позволяют составить целостное представление о работе, вызывают много вопросов	Иллюстративные материалы позволяют составить относительно полное представление о работе	Иллюстративные материалы позволяют составить целостное представление о работе

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Оценка продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов в контексте авторской концепции организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности рассмотрена как ее неотъемлемая часть, как конструктивная и продуктивная обратная связь, мотивирующая студента к развитию.

Обосновано, что для объективизации достижений студентов и обеспечения внутренней динамики их развития как субъектов исследовательской деятельности средства оценки продуктов исследовательской деятельности должны быть релевантны ее ведущему характеру на разных стадиях жизненного цикла исследовательского проекта.

На основе описанной процедуры педагогической (экспертной) оценки разработан и представлен оценочный инструментарий – карты оценки продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов аналитического, проектировочного, опытно-формирующего и презентационного характера. Представляется, что при условии понимания назначения организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности будущих педагогов и основных требований к педагогической (экспертной) оценке ее продуктов предложенный оценочный инструментарий может стать действенным инструментом развития будущих педаго-

гов как субъектов исследовательской и в целом педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвязинский В.И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2015. 140 с.
2. Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании / под ред. В.И. Загвязинского. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2017. 164 с.
3. Закирова А.Ф., Неумоева-Колчеданцева Е.В. Организационно-методическое сопровождение развития педагога как субъекта исследовательской деятельности. Тюмень: Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, 2020. 90 с.
4. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / под ред. Ю.П. Зинченко. Ростов-н/Д.: Южный федеральный университет, 2020. 736 с.
5. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.

6. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // *Образование и наука*. 2015. № 4. С. 88–99.
 7. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды // *Педагогическое образование в России*. 2011. № 1. С. 20–23.
 8. Новичкова Н.М., Дементьева Н.Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 4. С. 197–200.
 9. Николаева М.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагога в образовательной организации // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019. № 5. С. 9–13.
 10. Ведерникова Л.В., Левых А.Ю., Еланцева С.А., Поворозник О.А. Подготовка педагогов к исследовательской деятельности в условиях современной общеобразовательной школы // *Высшее образование сегодня*. 2019. № 3. С. 24–30. DOI: [10.25586/RNU.HET.19.03.P.24](https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.03.P.24).
 11. Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворозник О.А. Методологические подходы практикоориентированной подготовки педагога в вузе // *Человек и образование*. 2019. № 2. С. 139–146.
 12. Ефремова Н.Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов // *Высшее образование в России*. 2012. № 11. С. 119–125.
 13. Ефремова Н.Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов // *Высшее образование сегодня*. 2011. № 3. С. 17–21.
 14. Ефремова Н.Ф. Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации // *Педагогические измерения*. 2018. № 3. С. 8–15.
 15. Шаповалова О.Н., Ефремова Н.Ф. Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020. Т. 5. № 1. С. 1–8.
 16. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Оценка процесса и результатов практики студентов педагогической магистратуры // *Педагогические измерения*. 2020. № 2. С. 78–88.
 17. Закирова А.Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания // *Образование и наука*. 2015. № 10. С. 4–19.
 18. Cooper Robert G. *Managing Technology Development Projects* // *IEEE Engineering Management Review*. 2007. Vol. 35. № 1. P. 67–76.
 19. Каспржак А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.
 20. Субетто А.И. *Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций*. СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
- REFERENCES**
1. Zagvyazinskiy V.I. *Nastupit li epokha Vozrozhdeniya? Strategiya innovatsionnogo razvitiya rossiyskogo obrazovaniya* [Will there be a Renaissance? Strategy of innovative development of Russian education]. 2nd izd., pererab. i dop. Moscow, Logos Publ., 2015. 140 p.
 2. *Podgotovka pedagoga-issledovatelya v universitetskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya* [Research Teacher Training in University Education: Collective Monograph]. Ed. V.I. Zagvyazinsky. Tyumen: Tyumen State University Publ., 2017. 164 p.
 3. Zakirova A.F., Neumoeva-Kolchedantseva E.V. *Organizacionno-metodicheskoe soprovozhdenie razvitiya pedagoga kak sub"ekta issledovatel'skoj deyatel'nosti (monografiya)* [Organizational and methodological support for the development of a teacher as a subject of research activity (monograph)]. Tyumen: Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, 2020. 90 p.
 4. Zinchenko Yu.P., ed. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Pedagogical education in modern Russia: strategic guidelines for development]. Rostov-on-Don, Yuzhnyy federalnyy universitet Publ., 2020. 736 p.
 5. Margolis A.A. Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 41–57.
 6. Zeer E.F., Popova O.S. Psychological guiding of students' individual educational trajectories in vocational school. *Obrazovanie i nauka*, 2015, no. 4, pp. 88–99.
 7. Symanyuk E.E., Pecherkina A.A., Umnikova E.L. Development of professional competence of a teacher in innovative educational environment. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 1, pp. 20–23.
 8. Novichkova N.M., Dementeva N.N. Pedagogical support of future teachers professional self-determination. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2019, no. 4, pp. 197–200.
 9. Nikolaeva M.V. Scientific and methodological support of innovative activities of the teacher in the educational organization. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2019, no. 5, pp. 9–13.
 10. Vedernikova L.V., Levykh A.Yu., Elantseva S.A., Povoroznyuk O.A. Preparation of teachers for research activity in the conditions of a modern general education school. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2019, no. 3, pp. 24–30. DOI: [10.25586/RNU.HET.19.03.P.24](https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.03.P.24).
 11. Vedernikova L.V., Elantseva S.A., Povoroznyuk O.A. Methodological approaches to practice-oriented university training of teachers. *Chelovek i obrazovanie*, 2019, no. 2, pp. 139–146.
 12. Efremova N.F. Evaluation quality as a guarantee of students' competence-based training. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2012, no. 11, pp. 119–125.
 13. Efremova N.F. Problems of Formation of Funds for Evaluation Funds of Universities. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2011, no. 3, pp. 17–21.
 14. Efremova N.F. Evidence centred design model in the design of measuring instruments. *Pedagogicheskie izmereniya*, 2018, no. 3, pp. 8–15.

15. Shapovalova O.N., Efremova N.F. Formative assessment as a technique to develop schoolchildren's educational autonomy. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 1–8.
16. Neumoeva-Kolchedantseva E.V. Assessing the process and results of pedagogical practice: master's degree students. *Pedagogicheskie izmereniya*, 2020, no. 2, pp. 78–88.
17. Zakirova A.F. The methodological unit of scientific research in terms of conceptualisation of pedagogical knowledge. *Obrazovanie i nauka*, 2015, no. 10, pp. 4–19.
18. Cooper Robert G. Managing Technology Development Projects. *IEEE Engineering Management Review*, 2007, vol. 35, no. 1, pp. 67–76.
19. Kasprzhak A.G. The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 87–104.
20. Subetto A.I. *Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podkhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsiy* [Ontology and epistemology of the competency-based approach, classification and qualimetry of competencies]. Sankt Petersburg, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2006. 72 p.

DESIGNING THE TOOLKIT TO ASSESS THE RESEARCH ACTIVITY PRODUCTS OF PEDAGOGICAL MASTER'S DEGREE STUDENTS

© 2022

E.V. Neumoeva-Kolchedantseva, PhD (Psychology), Associate Professor
A.F. Zakirova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Tyumen State University, Tyumen (Russia)

Keywords: pedagogical assessment; subject-activity approach; research activity; research project life cycle; research activity products; research trials; assessment cards for the research activity products.

Abstract: The research activity is a systemic vector of professional education of a pedagogical master's degree student that aims to train a teacher capable of scientifically substantiated solution complex and diverse professional tasks. The significance of the research activity in future teacher training determines, in many respects, the necessity for its organizational and methodological support, an integral part of which is the assessment of the process and the research activity results. The subject of this study is the performance aspect of the research activity products assessment considered in the context of the research project life cycle. The main task of the research is the development of assessment tools relevant to the research activity nature at different stages of the project life cycle. The solution of the assigned task is necessary to ensure constructive and productive feedback within the educational process, which provides the possibility of timely adjustment of the student's research activity and, on the whole, flexible transitions between the stages of the research project life cycle. To solve this task, the authors describe the actual state and the prospects of studying the research activity as a support object; sum up the principles of the author's concept of organizational and methodological support of the research activity; consider the stages of the research project life cycle; propose the pedagogical assessment interpretation; prove the requirements for pedagogical assessment; describe the procedure to design pedagogical assessment tools. The assessment cards for the products of analytical, design, formative, and presentational research activity are the study results. The proposed cards can form the base for more detailed development of assessment tools for evaluating products of the future teachers' research activity.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРАРОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

© 2022

Л.Ю. Александрова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии
С.В. Ваторопина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Ключевые слова: прародительский потенциал; расширенное материнство; расширенное отцовство; нуклеарная семья; расширенная семья; алалия; вербально-коммуникативные возможности прародителей.

Аннотация: В статье рассмотрен потенциал прародителей в контексте семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Представлены причины, повышающие как концептуальную, так и практическую значимость института прародительства: современная социально-демографическая ситуация – рост продолжительности жизни и увеличение ее активного периода; участие бабушек и дедушек в финансовом, хозяйственно-бытовом обеспечении семьи и др. Приводятся результаты опытно-экспериментального исследования прародительских ресурсов в реабилитации дошкольников с моторной алалией. В процессе исследования был выяснен ряд вопросов, каждый из которых составил отдельное направление исследования. Выделены показатели сопоставимости выборки прародителей: численность разных видов семей, возраст и гендерная принадлежность прародителей, социокультурные различия. Подтверждена важность роли прародителей в семейном воспитании дошкольников с алалией. Представлена технология изучения реабилитационного потенциала прародителей, которая определена тремя основными линиями: изучение отношения прародителей к наличию тяжелого нарушения речи у ребенка, изучение их собственных вербально-коммуникативных возможностей, изучение их готовности к совместной со специалистами работе по преодолению алалии у ребенка. Первая линия исследования включает в себя две диагностические ступени: анкетирование – выявление уровня прародительской рефлексии (количественная оценка) и клиническая беседа – изучение отношения прародителей к наличию у ребенка тяжелого нарушения речи (качественная оценка). Анализ второй диагностической ступени позволил типологизировать мнения прародителей и разделить их на несколько групп. Для проведения второй линии исследования разработана специальная методика с опорой на методологические основания теории речевой коммуникации. Важно было выявить наличие/отсутствие у прародителей различных речевых затруднений. Для выявления готовности прародителей к совместной со специалистами деятельности по преодолению моторной алалии на третьей линии исследования была разработана анкета.

ВВЕДЕНИЕ

Феномен алалии – недоразвития речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития – выступает предметом изучения в неврологии, психолингвистике, психологии, педагогике, логопедии. Моторная алалия – одна из форм алалии – представляет собою языковое расстройство, характеризующееся нарушением усвоения инвентаря языковых единиц и правил их функционирования¹ [1].

Известно, что среди условий эффективности коррекционной работы с детьми с моторной алалией важное место занимает семейное воспитание [2–4]. Однако потенциал прародителей как субъектов реабилитации дошкольников с алалией до сих пор не являлся предметом направленного изучения.

Между тем очевидно, что в современной социально-демографической ситуации в связи с ростом продолжительности жизни [5] и увеличения ее активного периода не только бабушки и дедушки, но и прабабушки и прадедушки могут быть рассмотрены в качестве субъектов вербальной идентификации детей [6; 7]. Прародительство как явление общественной жизни имеет социаль-

ные, психологические, юридические, медицинские и педагогические обоснования [8; 9]. Анализ статистических сведений Росстата на начало 2021 года показывает, что из 146 млн россиян 36,9 млн – это граждане в возрасте старше трудоспособного². Прародительский труд рассматривается как деятельность, сопровождающаяся временными затратами, сокращающими затраты родителей на уход за ребенком и его развитие [10–12]. Существует взгляд на прародительство как на «расширенное материнство» или «расширенное отцовство» [13]. Основанием для такого понимания является участие бабушек и дедушек в финансовом и хозяйственно-бытовом обеспечении семьи, взаимодействие с образовательными, медицинскими, социальными, спортивными и культурными учреждениями [14–16].

Значимость речи прародителей в контексте взаимодействия с ребенком обуславливается тем обстоятельством, что она выступает источником усвоения языковых правил, представляет собой стимулы для лексической, фонетической и просодической идентификации [17–19].

Цель исследования – изучение реабилитационного потенциала прародителей в контексте семейного воспитания детей дошкольного возраста с моторной алалией.

¹ Артемова Е.Э., Басова А.А. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития // *Universum: психология и образование*. 2016. № 3-4. С. 2–13.

² Демография. Численность и состав населения РФ на начало 2021 г. // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781>.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое изучение реабилитационного потенциала прародителей дошкольников с алалией потребовало вариативных инструментальных решений для каждого этапа проведения исследования:

1-й этап – характеристика выборки прародителей, сопровождающих дошкольников с моторной алалией;

2 этап – изучение отношения к наличию тяжелого нарушения речи у ребенка;

3 этап – вербальные ресурсы прародителей;

4 этап – готовность прародителей к совместной со специалистами деятельности по преодолению алалии у ребенка.

В исследовании были использованы следующие методы: социально-типологический опрос, анкетирование, беседа, экспресс-технология исследования вербальных ресурсов.

На 1-м этапе проводился социально-типологический опрос, позволивший дать характеристику прародителей, сопровождающих дошкольников в период реабилитации, по следующим показателям: 1) численность нуклеарных и расширенных семей; 2) возраст и гендерная принадлежность прародителей; 3) социокультурные различия.

2-й этап состоял из двух диагностических ступеней.

1-я ступень – проведение анкетирования «Выявление уровня прародительской рефлексии», включавшего пять вопросов:

1. Знаете ли Вы нормативы развития речи ребенка?

2. Сознаете ли Вы проблемы в развитии речи вашего внука/внучки?

3. Согласны ли Вы, что их решение требует участия семьи?

4. Считаете ли Вы важным личное участие в преодолении алалии?

5. В чем оно заключается?

Предлагались следующие ответы на вопросы: «Да», «Нет», «Частично». Каждый ответ оценивался в баллах: «Да» – 3 балла, «Нет» – 1 балл, «Частично» – 2 балла. Вопрос 5 задается только в случае ответов «Да» или «Частично» на предыдущий вопрос, оценивается в 1 балл. Анализ материалов анкетирования позволяет выявить уровень прародительской рефлексии: высокий, средний или низкий.

2-я ступень – проведение клинической беседы. Беседа не предполагала количественной оценки. Прародителям предоставлялась возможность высказать свое мнение о причинах нарушения речи внука/внучки.

3-й этап потребовал разработки специальной экспресс-технологии исследования вербальных ресурсов прародителей: звукопроизношения, темпа и ритма речи, разборчивости речи, лексической составляющей речи. В качестве инструментария мы использовали свободную беседу об истории семьи.

На 4-м этапе исследования с помощью специально разработанной анкеты «Выявление готовности прародителей к сотрудничеству со специалистами в преодолении тяжелого нарушения речи ребенка» изучалась готовность прародителей к совместной со специалистами деятельности по преодолению моторной алалии. Анкета включает в себя 4 вопроса:

1. Считаете ли Вы, что сотрудничество со специалистами является важнейшим условием преодоления тяжелого нарушения речи ребенка?

2. Чем именно, по вашему мнению, могут помочь специалисты?

3. Какие специалисты должны оказывать помощь детям с тяжелыми нарушениями речи?

4. В чем заключается Ваша роль в процессе сотрудничества со специалистами?

Интерпретация результатов не предполагает количественной оценки, осмысливается лишь качественное описание готовности прародителей к взаимодействию со специалистами.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Выборка исследования

Исследование проводилось в Новгородской области в период с 2015 по 2022 год. Его эмпирической базой выступил ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями», расположенный в деревне Юрьево Новгородской области.

1-й этап экспериментальной работы был направлен на изучение следующих показателей: 1) численность нуклеарных и расширенных семей; 2) возраст и гендерная принадлежность прародителей; 3) социокультурные различия.

В исследовании приняли участие 297 прародителей, сопровождающих дошкольников с моторной алалией. Среди них 205 бабушек, 47 дедушек, 34 прабабушки, 11 прадедушек, проживающих в Боровичском, Чудовском, Маловишерском, Валдайском, Хвойнинском, Пестовском, Окуловском, Крестецком районах и в областном центре.

Из 297 семей, принявших участие в исследовании, 187 составили нуклеарные семьи. Мы соотнесли полученную в нашем исследовании частоту встречаемости с данными Федеральной службы государственной статистики от 08.06.2018³, согласно которым количество нуклеарных семей составляет 67,3 %, и увидели, что в нашей выборке количество нуклеарных семей в основном сопоставимо с общероссийским. Остальные 110 семей имеют расширенный характер. Прародители проживают в них совместно с детьми и их родителями. Особую группу составили 11 бабушек, не просто проживающие вместе с внуками, но и являющиеся их опекунами в связи с нахождением родителей в местах лишения свободы (4), лишением или ограничением в родительских правах (5), смертью родителей (2). Еще одну отдельную небольшую группу (3 человека) составили бабушки из приемных семей. Из 187 прародителей, представляющих нуклеарные семьи, 62 человека проживают в том же населенном пункте, что и семья с ребенком. Из них имеют возможность ежедневных (или почти ежедневных) контактов 9 прародителей, еженедельных контактов – 34, ежемесячных – 19.

В качестве помощи, предоставляемой ими семье, прародители называли такие формы участия, как

³ Демография. Семья, материнство и детство // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781>.

«отвожу в детский сад», «сiju, когда заболел», «вожу в поликлинику», «ходим бассейн, в кружок, на развивающие занятия», «беру на дачу», «выполняю задания логопеда по домашней тетради», «книжки ему только я и читаю, матери всегда некогда».

Далее было выяснено, что 135 прародителей проживают в других населенных пунктах, не совпадающих с местом проживания ребенка: в селах Новгородской области – 78, в районных центрах – 36, в областном центре – 7, в других областях – 11, в других государствах (Белоруссия, Узбекистан, Германия) – 3 человека. На вопрос о частоте и формах взаимодействия с ребенком 65 человек сообщили, что детей привозят к ним «на лето», «на праздники», «на выходные. В то же время 70 прародителей отметили, что видятся с внуками редко, «от силы два раза в год». В этих случаях существенно возрастала доля виртуальных видов взаимодействия.

Технология изучения реабилитационного потенциала прародителей

Убедившись в важной роли прародителей в семейном воспитании дошкольников с алалией, мы перешли к изучению их реабилитационного потенциала. Технология его изучения применялась со 2-го по 4-й этапы исследования. Были изучены: отношение к наличию тяжелого нарушения речи у ребенка, собственные вербально-коммуникативные возможности прародителей, готовность к совместной со специалистами работе по преодолению алалии у ребенка. Остановимся на реализации данной части исследования.

2-й этап. Изучение отношения прародителей к наличию тяжелого нарушения речи у ребенка. Исследование состояло из двух диагностических ступеней. На первой ступени использовалась анкета «Выявление уровня прародительской рефлексии». Прародители отвечали на вопросы о нормах развития детской речи, степени выраженности речевых нарушений у внука/внучки, значимости участия семьи и их личном участии в преодолении алалии у ребенка. Анализ материалов анкетирования дал возможность выявить уровень прародительской рефлексии. Осмысление ответов участников исследования позволило ввести балльную оценку и структурировать уровни прародительской рефлексии. Высокий уровень рефлексии (10–13 баллов) соответствовал полному осознанию проблем в развитии речи ребенка, пониманию необходимости своего участия в решении этих проблем, осознанию целей и способов участия. Средний уровень (7–9 баллов) означал, что осознание проблемы есть, готовность к участию и сотрудничеству эпизодическая, осознание целей отсутствует, способы участия не продумываются, работа с ребенком по данному вопросу не имеет плана, критичность оценивания результатов отсутствует. Низкий уровень (4–6 баллов) означал, что проблемы не осознаны, нет понимания необходимости и целей своего участия. Оказалось, что высокий уровень рефлексии отмечается лишь у 29 прародителей. Средний уровень был наиболее типичным, он имел место у 174 прародителей. Низкий был выявлен у 94 прародителей.

На второй ступени изучение отношения прародителей к наличию у ребенка тяжелого нарушения речи проводилось в форме клинической беседы и не предполагало количественной оценки. Прародители должны

были высказать свое мнение о том, что является причиной нарушения речи внука/внучки. Мы не регулировали их высказывания сопровождающими вопросами и комментариями. С согласия участников исследования велись аудиозаписи, которые позволили типологизировать мнения и разделить их на группы. Представим их по частоте встречаемости.

На вопрос о причинах нарушения речи внуков наиболее популярным был ответ, который можно обобщенно назвать «плохая медицина». Участники говорили об имеющихся врачебных упущениях в период внутриутробной жизни, рождения, раннего периода развития. Так, Ольга Ивановна, бабушка Оли С. из Солецкого района, возмущалась неправильными, по ее мнению, приемами родовспоможения, о которых ей было известно со слов матери Оли.

Вторым по популярности был ответ о неправильном раннем воспитании ребенка родителями. Среди них называлось отсутствие четкого режима, короткие сроки грудного вскармливания, переполненность родительского времени бессодержательными телефонными разговорами, воспитание по «интернет-советам», использование гаджетов, раннее помещение ребенка в условия общественного воспитания, конфликты между родителями, длительное отсутствие одного из родителей, разводы. Например, Вера Алексеевна, прабабушка Максима М. из Пестовского района, связывала его речевые проблемы с тем, что его мать меняет уже «третьего мужа», «сама все время в телефонах и ребенку с пеленок кнопки сует».

Среди причин, обуславливающих нарушения речи внуков, называлась и разрозненность семей. Прародителям казалось, что воспитание ребенка в нуклеарной семье приводит к уменьшению количества и ухудшению качества коммуникаций, к подмене живого взаимодействия псевдовзадействием с виртуальными партнерами. Так, Вячеслав Борисович, дедушка Левы С. из Великого Новгорода, сетовал, что мальчик с полутора лет «отдан в ясли». Отец большую часть времени проводит на «заработках в Москве», мать «включает сыну мультики на весь день». По его мнению, «Левка не говорит потому, что не с кем».

Следующим по частоте встречаемости в ответах участников исследования оказался ответ о «плохой наследственности». Прародители обвиняли в нарушениях речи у внуков кого-то из его предков: отца, мать, прародителей по другой линии, самих себя, даже дальних родственников, говорили о «дурных генах». Так, Николай Константинович, прадедушка Егора А. из поселка Мошенское, связывал отсутствие речи у мальчика с похожим состоянием у его отца, деда и дяди по материнской линии: «Оне – Мамоновы мужики – и все-то долго не говоривше».

Среди причин называлось и ухудшение качества работы дошкольных учреждений. Прародители сравнивали условия общественного воспитания внуков и их родителей в дошкольном возрасте. Их возмущала минимизация занятий, им казалось, что в детском саду детей не готовят к школе и семьям приходится по вечерам «возить ребят по развивающим центрам» и другим структурам дополнительного образования. Так, Елена Анатольевна, бабушка Алины З. из Валдайского района, обескуражена тем, что в детском саду, который посещает ее

внучка, за детьми «плохо смотрят», «не занимаются», «не докармливают» (т. е. не заставляют съедать всю порцию при нежелании ребенка). Поэтому у Алины «плохой привес», она «худая, прозрачная», а «без еды какое развитие?».

Плохая речь родителей как причина речевых нарушений детей называлась также часто. Например, Ольга Сергеевна, бабушка Оли С. из деревни Выбити Солецкого района, описывая речь матери Оли, употребляет следующие выражения: «...как-то все подвывает и запинаятся и шишкает. Я, первое-то время, как Вова мой женился, ее и совсем не понимала! Но нечего жаловаться – невестка хорошая, уважительная. Но что картавая-шепелявая, это да! И Олюшка, красавица моя, видно уж, в мать пошла!».

Значительно реже называлось то обстоятельство, что ребенок растет один, без братьев и сестер, и ему не с кем «тренироваться разговаривать». Так, Борис Моисеевич, дедушка Ромы П. из Великого Новгорода, вспоминает, что сам он научился говорить рано, так как «без умолку болтали» его старшие сестры-близнецы и брат. Когда сестры учили стихи, он выучивал вместе с ними и знал «миллион стихотворений». От брата «набрался дразнилок, бранных слов и таких хулиганских песен, что мать не раз краснела перед соседями». Размышляя о детстве своего внука, Борис Моисеевич с сожалением говорит, что у Ромки в этом смысле «вакуум».

Реже всего в рейтинге причин называлось двуязычие. Так, Амина Алимовна, бабушка Тимура А. из Малой Вишеры, сетовала на то, что в первые годы жизни Тимур мало слышал русского языка, так как семья жила в Таджикистане. На наш вопрос, хороша ли речь мальчика на таджикском, бабушка отвечает: «Не говорит он и по-таджикски. Да мы сами виноваты, запугали его. Я в России выросла, только по-русски и говорю. Таджикский понимаю, но не больно-то спикаю (смеется). Я замуж вышла и жила в Бохтаре. И мать Тимурчика там родилась, она больше по-таджикски. Так вот что ребенок в этой смеси понять может?».

3-й этап. Изучение собственных вербально-коммуникативных ресурсов прародителей. Отбор диагностических методик для их изучения представлял собою одну из главных диагностических трудностей исследования. Известные технологии исследования речевого статуса пожилых больных с афазией (Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева), предполагающие описание вербальных утрат, не отвечали нашим задачам. Поэтому потребовалась разработка специальной методики, которая и была нами создана с опорой на методологические основания теории речевой коммуникации.

Нас интересовали возможные нарушения: звукопроизношения, темпа и ритма речи, разборчивости речи, лексической составляющей речи. В качестве инструментария мы использовали свободную беседу, содержание которой касалось истории семьи. Мы спрашивали о профессии и образовании отца и матери, условиях раннего воспитания ребенка, об обстоятельствах детства самих прародителей, не применяя жесткий алгоритм беседы. Как в процессе беседы, так и при расшифровке аудиозаписей в наши задачи прежде всего входил анализ качества произносительной стороны речи.

Анализ обобщенных результатов исследования по направлению «Изучение вербальных ресурсов прароди-

телей» выявил, что из 297 прародителей, принявших участие в исследовании, нарушения произношения по типу механической мономорфной дислалии продемонстрировали 12 человек, по типу механической полиморфной дислалии – 31, по типу мономорфной дислалии – 9, по типу функциональной полиморфной дислалии – 6. Дизартрический компонент был выявлен у 22 прародителей.

Нарушения темпа и ритма речи были отмечены у 19 прародителей. Наиболее частотными формами являлись тахилалия (7), брадилалия (6), заикание органического типа (3). Отмечались также заикание невротического типа (1), полтерн (2), клаттеринг-синдром (1).

Далее представим результаты логопедического исследования по параметру «разборчивость речи». По данному параметру нарушения были выявлены у 38 прародителей. У 22 из них снижение разборчивости, невнятность, смазанность речи были обусловлены наличием дизартрического компонента, у 11 – провоцировались различными нарушениями зубочелюстной дуги, отсутствием качественного зубопротезирования, у 3 – связаны с голосовыми расстройствами (фонастенией), у 2 – с наличием назального оттенка по типу закрытой ринолалии.

Последним параметром стало исследование лексической составляющей. Оно проводилось в экспресс-режиме, обобщенно, на основании анализа следующих критериев: наличие/отсутствие парафразий, трудностей актуализации слов, дискурсивов (слов-паразитов), просторечий, жаргонизмов, вульгаризмов и нецензурных и диалектных слов, склоняемость/несклоняемость сложных числительных и аббревиатур. По данному параметру прародители представляли собой неоднородную группу. Наличие парафразий (замен слов) наблюдалось у 9 человек, трудностей актуализации имеющихся в словаре слов – у 15, дискурсивов – у 49. Просторечия, жаргонизмы и вульгаризмы отмечены в речи 39 прародителей, нецензурные слова в нашем присутствии употребляли 6 человек, диалектные слова – 57 человек, ошибки при склонении сложных числительных и аббревиатур были выявлены у 42 прародителей.

Поскольку лексические затруднения разных видов нередко встречались у одних и тех же прародителей, мы решили обойти излишнюю детализацию лексических затруднений и выделили три наиболее типичных варианта, описав их как лексическую достаточность, лексическую недостаточность и выраженную лексическую недостаточность. Лексическая достаточность предполагала легкость актуализации слов, отсутствие парафразий, дискурсивов, просторечий, жаргонизмов, вульгаризмов и нецензурных слов, отсутствие трудностей в склонении сложных числительных и аббревиатур. Слова употреблялись уместно речевой ситуации, обиходный словарный запас позволял человеку точно выразить мысль. Лексическая недостаточность понималась как такое состояние словарных возможностей, когда на фоне отсутствия трудностей в актуализации слов и парафразий у человека отмечались нечастые дискурсивы и просторечные слова, ошибки при склонении числительных и аббревиатур. При этом лексический запас позволял выразить мысль таким образом, что она легко понималась собеседником, выбор лексики был адекватен ситуации общения. Выраженная лексическая

недостаточность предполагала бедность словарного запаса, которого не хватало на выражение мыслей в обиходной речи, значительные трудности в актуализации слов, частое использование дискурсивов («ну», «это», «как его», «как бы», «черт возьми», «это самое» и др.), жаргонизмов, вульгаризмов, нецензурных слов. Лексическая достаточность была выявлена у 206 прародителей, лексическая недостаточность – у 64, выраженная лексическая недостаточность – у 24.

Обобщая данные логопедического обследования, подчеркнем, что у ряда прародителей имелись речевые затруднения произносительного, темпо-ритмического и лексического характера. При этом сочетание нескольких видов речевых трудностей, которое сделало бы речь прародителя отрицательным речевым стимулом для ребенка, встречалось лишь в 15 случаях из 294. В остальных случаях, несмотря на имеющиеся трудности, речь прародителей была достаточно понятной, интонационно окрашенной и могла рассматриваться в качестве положительного стимула для речевой активности ребенка с алалией. Обобщенные данные представлены в таблице 1.

4-й этап. Изучение готовности прародителей к совместной со специалистами деятельности по преодолению моторной алалии у дошкольников. Инструментом выявления готовности стала специально разработанная анкета «Выявление готовности прародителей к сотрудничеству со специалистами в преодолении тяжелого нарушения речи ребенка», содержащая вопросы о сотрудничестве со специалистами по улучшению речи ребенка, дифференцированным ролям специалистов, собственной роли прародителей в границах сотрудничества.

Отвечая на первый вопрос: «Считаете ли Вы, что сотрудничество со специалистами является важнейшим условием преодоления тяжелого нарушения речи ребенка?», участники исследования единодушно посчитали сотрудничество условием эффективности реабилитации.

В то же время ответ на вопрос «Чем именно, по вашему мнению, могут помочь специалисты?» показал, что понимание того, в чем именно заключается роль специалистов, было различным: «чтоб учить говорить», «они расскажут, как должно быть», «чтобы объяснить нам, как заниматься».

В ответах на вопрос «Какие специалисты должны оказывать помощь детям с тяжелыми нарушениями

речи?» чаще всего называли логопеда, психолога, невролога, дефектолога, воспитателя.

Вопрос «В чем заключается Ваша роль в процессе сотрудничества со специалистами?» выявил наибольшие различия во мнениях по поводу собственной роли: «чтоб водить на занятия», «покупать игрушки», «самим правильно говорить», «все рассказывать, называть названия».

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование реабилитационного потенциала прародителей дошкольников с алалией позволяет утверждать следующее.

1. Прародители представляют собой неоднородную группу по принадлежности к нуклеарной/расширенной семье, возрасту, гендерной принадлежности, социокультурным различиям. Большая часть прародителей (187) проживает отдельно от семей с детьми, 110 прародителей представляют расширенные семьи. Возраст участников колеблется от 44 до 79 лет, в выборке преобладают бабушки. Наиболее типичным образованием является среднее техническое, выявлен значительный диапазон профессий. Количество неработающих прародителей лишь незначительно превосходит работающих (129:122). Несмотря на то, что немногие участники считают себя здоровыми (49 человек), различные виды привычных для себя активностей называют все участники исследования.

2. Прародители имеют адекватное отношение к нарушению речи ребенка, связывая его причины с такими факторами, как недостаточная медицинская помощь (139), неправильные технологии воспитания ребенка родителями (27), плохая наследственность (11), ухудшение качества работы дошкольных учреждений (9), плохая речь самих родителей (8), одинокость семьи (4), двуязычие (2), сочетание нескольких факторов (94).

3. Несмотря на имеющиеся у прародителей речевые затруднения в области звукопроизношения (80), темпоритма (19), разборчивости (38), а также ряд лексических трудностей (88), вербальные ресурсы прародителей могут быть рассмотрены в качестве положительного стимула для присвоения дошкольниками с алалией речевого опыта.

4. Большая часть прародителей готовы к совместной со специалистами деятельности по преодолению моторной алалии ребенка.

Таблица 1. Обобщенные данные логопедического обследования прародителей

Речевые нарушения	Количество прародителей
Общее количество прародителей	294
Нарушения звукопроизношения	80
Нарушения темпа и ритма речи	19
Нарушения разборчивости речи	38
Лексические трудности	88
Нарушение нескольких компонентов	15

Таким образом, прародители имеют значительный реабилитационный потенциал в контексте семейного воспитания дошкольников с алалией.

ВЫВОДЫ

Прародители дошкольников с алалией представляют собою неоднородную группу по возрасту, социокультурным параметрам и вербально-коммуникативным возможностям. Им свойственно адекватное представление о причинах алалии и необходимости сотрудничества со специалистами. Это позволяет говорить о наличии у прародителей значительного потенциала в реабилитации дошкольников с алалией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
- Фирсова И.Б. Методика исследования родительской рефлексии по вопросу развития речи как ресурса в решении речевых проблем ребенка // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 1-2. С. 107–110.
- Roberts M.Y., Kaiser A.P. The Effectiveness of Parent-Implemented Language Intervention: A Meta-Analysis // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2011. Vol. 20. № 3. P. 180–199.
- Попова И.В. Коррекционно-развивающая среда в семье ребенка с тяжелыми нарушениями речи и ее структурные компоненты // *Проблемы психологии*. 2017. № 2. С. 52–56.
- Шубат О.М., Багирова А.П. Продолжительность прародительства в России: статистические оценки и возможности управления в рамках национального проекта «Демография» // *Вопросы управления*. 2020. № 6. С. 142–155. DOI: [10.22394/2304-3369-2020-6-142-155](https://doi.org/10.22394/2304-3369-2020-6-142-155).
- Салихова Э.А., Нилова К.В. Особенности вербального общения через поколение: бабушки-дедушки vs внуки-внучки // *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 1. С. 181–186.
- Семёнова В.В. Бабушки: семейные и социальные функции прародительского поколения // *Судьбы людей: Россия, XX век: биография семей как объект социологического исследования*. М.: Институт социологии РАН, 1996. С. 326–354.
- Сорокин Г.Г. Бабушки современной России // *Женщина в российском обществе*. 2014. № 1. С. 78–80.
- Margolis R., Verdery A.M. A Cohort Perspective on the Demography of Grandparent-hood: Past, Present, and Future Changes in Race and Sex Disparities in the United States // *Demography*. 2019. Vol. 56. № 4. P. 1495–1518. DOI: [10.1007/s13524-019-00795-1](https://doi.org/10.1007/s13524-019-00795-1).
- Кузьмишина Т.Л. Особенности эмоционального взаимодействия дошкольника с прародителями в современной семье // *Ярославский педагогический вестник*. 2014. Т. 2. № 4. С. 249–253.
- Akhtar P., Malik J.A., Begeer S. The grandparents' influence: parenting styles and social competence among children of joint families // *Journal of Child & Family Studies*. 2017. Vol. 26. № 2. P. 603–611. DOI: [10.1007/s10826-016-0576-5](https://doi.org/10.1007/s10826-016-0576-5).
- Baxter J., Warren D. Grandparents in their young grandchildren's lives // *The Longitudinal Study of Australian Children annual statistical report 2015*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies, 2016. P. 13–40.
- Янак А.Л. Прародительский потенциал в современной российской семье: постановка проблемы // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2020. № 2. С. 101–108.
- Булыгина М.В., Комарова С.В. Прародители и внуки (обзор зарубежных исследований) // *Современная зарубежная психология*. 2019. Т. 8. № 4. С. 97–105.
- Янак А.Л. «Нереализованные» бабушки и дедушки: прародительская ресурсность vs прародительская депривация // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2021. № 1. С. 54–69.
- Kazimi A., Sadruddin M.M., Khowaja M. Contribution of Grandparents in Meeting Educational Challenges of Exceptional Child-Highlighting Ordeals and Confrontations in Local Context to Understanding Global Circumstances // *International Research Journal of Arts and Humanities*. 2016. Vol. 44. № 44. P. 51–58.
- Del Boca D., Piazzalunga D., Pronzato C. The role of grandparenting in early childcare and child outcomes // *Review of Economics of the Household*. 2018. Vol. 16. № 2. P. 477–512. DOI: [10.1007/s11150-017-9379-8](https://doi.org/10.1007/s11150-017-9379-8).
- Русанова Л.С. Внутрисемейное общение как фактор речевого развития ребенка // *Актуальные вопросы организации обучения детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции*. Ярославль: ГОУ ИРО, 2016. С. 56–61.
- Duflos M., Giraudeau C., Ferrand C. What is emotional closeness between grandparents and their adolescent grandchildren? A systematic review // *Journal of Family Studies*. 2020. № 4. P. 1–23. DOI: [10.13140/RG.2.2.31900.82562](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31900.82562).

REFERENCES

- Kovshikov V.A. *Ekspressivnaya alaliya i metody ee preodoleniya* [Expressive alalia and the methods of its overcoming]. Sankt Petersburg, KARO Publ., 2006. 304 p.
- Firsova I.B. The technique to research parents' reflection on the issue of developing speech as a resource in solving conversational problems of a child. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 1-2, pp. 107–110.
- Roberts M.Y., Kaiser A.P. The Effectiveness of Parent-Implemented Language Intervention: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2011, vol. 20, no. 3, pp. 180–199.
- Popova I.V. The remedial environment within the family of a child with severe speech disorders and its structural components. *Problemy psikhologii*, 2017, no. 2, pp. 52–56.
- Shubat O.M., Bagirova A.P. Duration of grandparenthood in Russia: statistical assessments and management capabilities in the framework of the national project "Demography". *Voprosy upravleniya*, 2020, no. 6, pp. 142–155.

6. Salikhova E.A., Nilova K.V. Particularities in family verbal contacts through generation: grandmothers-grandfather vs grandchildren. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya*, 2013, no. 1, pp. 181–186.
7. Semenova V.V. Grandmothers: Family and social functions of the ancestral generation. *Sudby lyudey: Rossiya, XX vek: biografiya semey kak obekt sotsiologicheskogo issledovaniya*. Moscow, Institut sotsiologii RAN Publ., 1996, pp. 326–354.
8. Sorokin G.G. Grandmothers of modern Russia. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*, 2014, no. 1, pp. 78–80.
9. Margolis R., Verdery A.M. A Cohort Perspective on the Demography of Grandparent-hood: Past, Present, and Future Changes in Race and Sex Disparities in the United States. *Demography*, 2019, vol. 56, no. 4, pp. 1495–1518. DOI: [10.1007/s13524-019-00795-1](https://doi.org/10.1007/s13524-019-00795-1).
10. Kuzmishina T.L. Features of emotional interaction of the toddler with grandparents in the modern family. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2014, vol. 2, no. 4, pp. 249–253.
11. Akhtar P., Malik J.A., Begeer S. The grandparents' influence: parenting styles and social competence among children of joint families. *Journal of Child & Family Studies*, 2017, vol. 26, no. 2, pp. 603–611. DOI: [10.1007/s10826-016-0576-5](https://doi.org/10.1007/s10826-016-0576-5).
12. Baxter J., Warren D. Grandparents in their young grandchildren's lives. *The Longitudinal Study of Australian Children annual statistical report 2015*. Melbourne, Australian Institute of Family Studies Publ., 2016, pp. 13–40.
13. Yanak A.L. Grandparenthood potential in a modern Russian family: problem statement. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki*, 2020, no. 2, pp. 101–108.
14. Bulygina M.V., Komarova S.V. Grandparents and grandchildren (review of foreign studies). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2019, vol. 8, no. 4, pp. 97–105.
15. Yanak A.L. “Unrealized” grandmothers and grandfathers: the resource capacity of grandparents vs the deprivation of grandparents. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Obshchestvennye nauki*, 2021, no. 1, pp. 54–69.
16. Kazimi A., Sadruddin M.M., Khowaja M. Contribution of Grandparents in Meeting Educational Challenges of Exceptional Child-Highlighting Ordeals and Confrontations in Local Context to Understanding Global Circumstances. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 2016, vol. 44, no. 44, pp. 51–58.
17. Del Boca D., Piazzalunga D., Pronzato C. The role of grandparenting in early childcare and child outcomes. *Review of Economics of the Household*, 2018, vol. 16, no. 2, pp. 477–512. DOI: [10.1007/s11150-017-9379-8](https://doi.org/10.1007/s11150-017-9379-8).
18. Rusanova L.S. Внутрисемейное общение как фактор речевого развития ребенка. *Aktualnye voprosy organizatsii obucheniya detey i molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: materialy mezhtsebnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Yaroslavl, GOAU IRO Publ., 2016, pp. 56–61.
19. Duflos M., Giraudeau C., Ferrand C. What is emotional closeness between grandparents and their adolescent grandchildren? A systematic review. *Journal of Family Studies*, 2020, no. 4, pp. 1–23. DOI: [10.13140/RG.2.2.31900.82562](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31900.82562).

GRANDPARENTS AS THE SUBJECTS OF REHABILITATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

© 2022

L.Yu. Aleksandrova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology
S.V. Vatoropina, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Psychology
Yaroslav the Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod (Russia)

Keywords: grandparents potential; extended motherhood; extended paternity; nuclear family; extended family; alalia; verbal and communicative abilities of grandparents.

Abstract: The authors consider the potential of grandparents in the context of family education of preschool children with severe speech disorders. The paper presents the reasons increasing both the conceptual and practical significance of the grandparent institution: the current socio-demographic situation – the increase in life expectancy and its active period prolongation; the participation of grandmothers and grandfathers in the material and economic support of a family, etc. The paper contains the results of an experimental study of grandparents' resources in the rehabilitation of preschool children with motor alalia. During the research, the authors specified some questions, each of which formed a separate line of research. The authors identified the comparability indicators of a grandparents' sample: the number of different types of families, age and gender of grandparents, sociocultural differences. The study proved the importance of the grandparents' role in the family education of preschool children with alalia. The paper presents the technology of studying the rehabilitation potential of grandparents, which is determined by three main areas: the study of grandparents' attitude to the presence of a severe speech disorder in a child; the study of own speech and communication capabilities; the study of their readiness to work together with specialists in overcoming alalia in a child. The first line of research includes two diagnostic stages: a questionnaire aimed to identify the level of hereditary reflection (quantitative assessment) and a clinical interview to study the attitude of grandparents to the presence of a severe speech disorder in a child (qualitative assessment). The analysis of the second diagnostic stage allowed classifying the opinions of the progenitors and dividing them into several groups. To conduct the second line of research, the authors developed a special technique based on the methodological foundations of the theory of oral communication. It was important to identify the presence/absence of various speech disorders in grandparents. To determine the readiness of grandparents to work together with specialists in overcoming motor alalia, the authors developed a questionnaire.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ТАНАТИЧЕСКОЙ ТРЕВОГОЙ

© 2022

О.О. Андронникова, кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры общей психологии и истории психологии
Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск (Россия)

Ключевые слова: подростки; страх смерти; танатическая тревога; психоэмоциональные особенности; отношение к смерти.

Аннотация: Статья посвящена изучению психоэмоциональных особенностей подростков с разным типом отношения к смерти. Тема смерти становится особенно актуальной и требует своего осмысления в период подросткового возраста, чувствительного к экзистенциальным страхам. В подростковом возрасте вырабатывается собственное отношение к смерти, которое зависит как от индивидуального опыта столкновения со смертью, так и от других личностных особенностей подростка. Сформировавшееся отношение в дальнейшем может влиять на психологическое здоровье, определение смысла жизни, специфику поведения. Дан анализ психологических представлений о страхе смерти и факторах его возникновения, описаны особенности проявления страха смерти в подростковом возрасте. На основании теоретического обзора сформулирована гипотеза, что самооценка, тревожность, депрессия, отношение к смерти влияют на возникновение страха смерти в подростковом возрасте. Эмпирическую выборку составили подростки ($N=172$) школ Новосибирска в возрасте 15–17 лет, из которых 70 юношей и 102 девушки. Средний возраст испытуемых составил 15,8 года ($\max=17$, $\min=15$). В исследовании использовались следующие методики: шкала тревожности по отношению к смерти Д. Темплера; методика «Метафоры личной смерти» Дж. Мак-Леннана; шкала депрессии Бека; шкала социально-ситуационной тревоги Кондаша; методика измерения самооценки Дембо – Рубинштейн. Проведенный дисперсионный анализ показал, что значимыми по полоролевому признаку являются различия в уровне притязаний, негативных метафор смерти, озабоченности физическими изменениями. Корреляционный анализ выявил взаимосвязи между восприятием смерти и танатической тревогой.

ВВЕДЕНИЕ

Отношение к смерти – одно из базовых переживаний человека, которое возникает при столкновении с экзистенциальной тревогой, порожденной болезненным знанием о смертности или «угрозой небытия». В научной литературе принято использовать два основных термина – танатическая тревога (“death anxiety”) и страх смерти (“fear of death”), на наш взгляд, не имеющих принципиального различия. Однако в отечественных исследованиях принято разграничивать понятия страха и тревоги. Тревога рассматривается как предвосхищение угрозы, тогда как страх выступает как реакция на реально существующую ситуацию. При этом страх смерти, по сути, включает в себя и мысли об экзистенциальной неизбежности смерти, вызывающие тревогу (танатическая тревога), и страх при столкновении с ситуациями, несущими в себе угрозу для жизни [1].

Страх смерти играет двойственную роль в жизни людей. Большинство людей находят способы адаптации к переживанию конечности своего существования (такие как построение значимых отношений или оставление положительного наследия), что делает присутствие темы смерти приемлемым, однако некоторым людям нелегко адаптироваться к угрозе смерти, особенно во время сильного стресса, такого как COVID-19. Эти люди демонстрируют низкую способность справляться со стрессорами (особенно с танатической тревогой) и регулировать свои чувства, что приводит к развитию психопатологических симптомов [2]. Исследования ряда авторов показали, что тревога смерти имеет значимые положительные корреляции с такими параметрами, как страх разлуки, потеря смысла и контроля, чувство не-

защищенности, паталогическая тревога, депрессия, панические расстройства, фобии [3–5].

Ситуация COVID-19 предлагает сценарий жизни, в котором смертность становится заметной почти постоянно, через списки погибших из новостей, повсеместные видимые признаки опасности смерти в виде масок для лица, антибактериальных спреев и др. Исследования страха смерти в период пандемии позволяют сделать вывод о значимых изменениях в поведении людей [6]. Среди перечисленных факторов присутствуют скрытый и явный расизм по отношению к азиатам, попытки предотвратить смерть (например, всплески покупок гидроксихлорохина или других препаратов, гарантирующих защиту от вируса).

Рассматривая факторы, влияющие на отношение к смерти, традиционно выделяют ряд параметров. Как основополагающие выделены четыре группы факторов, влияющих на отношение к смерти: религия и духовные убеждения родителей, когнитивные способности детей, социально-экономический статус, опыт собственной болезни и/или переживания смерти близких людей [7]. При этом авторы отмечают большую значимость религии и духовных убеждений, чем других параметров. Отрицательная роль религиозности в выраженности страха смерти (танатической тревоги) раскрыта в исследованиях других авторов [8]. Среди личностных конструктов смерти и страха смерти у тайваньских подростков в качестве предикторов высокого страха смерти выделяют негативные эмоциональные состояния и низкий уровень привязанности [9]. Отмечается влияние самоконтроля на выраженность танатической тревоги у подростков [10].

Исследование различных психосоциальных коррелятов страха смерти и танатической тревоги включает информацию о взаимосвязи между низким уровнем самоофективности, ориентации на внешний контроль здоровья и высоким уровнем страха смерти [11].

Особое внимание в современных исследованиях уделяют изучению страха смерти у людей с выраженной тревогой. Эмпирически доказано, что экзистенциальные проблемы, такие как страх смерти, выносливость и осмысленная жизнь, влияют на течение тревожного расстройства, а наличие смысла жизни является наиболее важным, чтобы избежать страха смерти [5].

Одной из чувствительных к экзистенциальным страхам возрастных групп считается подростковый возраст. Для этого периода характерны глубокие личностные изменения. Важными задачами для подростка становятся обретение значимого положения в группе сверстников, формирование чувства взрослости и рефлексии. В период подросткового возраста актуальной становится тема смерти, вырабатывается собственное отношение к ней, зависящее как от индивидуального опыта столкновения со смертью (перенесении тяжелого заболевания) в ближайшем окружении подростка, так и от его личностных особенностей.

Значительные внешние изменения, трансформация характера и пересмотр социальных контактов, мысли о будущей судьбе и собственной смерти – все это вызывает у подростков чувство тревоги [12]. Чтобы разрешить или сгладить эту тревожность, подростки могут начинать отрицать реальную возможность своей смерти или, наоборот, доказывать свой контроль над смертью, который может проявляться в занятиях экстремальными видами спорта, игнорировании опасности, экспериментах над собственной жизнью, подавлением чувств и психологической изоляции, суицидальном поведении [13]. При этом подростки с суицидальными мыслями в большинстве случаев отвергают значение смерти как необратимого события, говоря о существовании жизни после смерти [14]. Это объясняется особенностями раннего подросткового возраста, для которого характерна вера в собственную бессмертность и исключительность, базирующаяся на детской чрезмерной фиксации на собственном «Я» [15].

Рассматривая специфику проявления страха смерти, ряд авторов отмечает его полоролевые и возрастные особенности, однако современных исследований данных аспектов мало. Согласно исследованиям [16] максимальный уровень депрессии и танатической тревоги среди изучаемых групп младших школьников, подростков и взрослых демонстрировали именно подростки. Авторы обсуждают полученные результаты в контексте задач подросткового развития.

В отличие от других возрастных этапов, старший подростковый возраст менее всего подвержен избеганию страха смерти [17]. Особенно остро вопросы осмысления страха смерти стоят перед подростками, попавшими в трудные жизненные ситуации. Столкновение с проблемами в социально-коммуникативной, эмоциональной сферах может оказывать влияние на деформацию смысложизненных ориентаций (снижение осмысленности жизни и осознанной ответственности за нее), деструктивное и двойственное восприятие категорий жизни и смерти. С одной стороны, переживание

трудной жизненной ситуации подростком может быть перенаправлено в состояние тревоги, депрессии, с другой – может рассматриваться как жизненный вызов [18].

Одним из механизмов, защищающих от экзистенциальных страхов, выступает самооценка [19]. Люди с низкой самооценкой чаще обладают низким уровнем жизнестойкости, меньшим стремлением к социальным контактам, высоким уровнем тревожности и ожиданием неудач, стремлением избежать возможные неприятные ситуации. Депрессивность, зависимость от других самооценка, неудовлетворенность жизнью в сочетании с фрустрацией, особенности привязанности, нарушение взаимоотношений со значимыми людьми, референтной группой – все это, по мнению исследователей, может служить причиной возникновения страха смерти, в том числе в подростковом возрасте.

Несмотря на значительное количество исследований отношения человека к смерти, вопрос психоэмоциональных особенностей подростков с разным типом страха смерти изучен недостаточно. Практически нет исследований, рассматривающих полоролеву разницу восприятия смерти. Это и определило цели и задачи данного исследования.

Цель исследования – выявление психоэмоциональных особенностей юношей и девушек с разным отношением к смерти.

В качестве рабочей гипотезы мы предполагаем, что подростки с разным уровнем танатической тревоги различаются по параметрам уровня самооценки, депрессии, общей тревожности и отношения к смерти в зависимости от пола.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ Новосибирска среди обучающихся 9–11 классов (15–17 лет). Всего в исследовании приняли участие 172 обучающихся, из них 70 юношей и 102 девушки. Средний возраст испытуемых составил 15,8 года (max=17, min=15).

Для проведения диагностики выбранных нами параметров были использованы следующие методики:

- шкала тревожности по отношению к смерти (Death Anxiety Scale – DAS) Д. Темплера, адаптированная для подростков Т.А. Гавриловой [20]. Выделяются четыре фактора: когнитивно-аффективной озабоченности смертью, озабоченности физическими изменениями, осознания течения времени, озабоченности болью и стрессом;

- методика «Метафоры личной смерти» (Metaphors of Personal Death – RDFS) Дж. Мак-Леннана [20]. Методика включает две субшкалы: субшкалу позитивных метафор смерти и субшкалу негативных метафор смерти. Респондентам предлагается написать самостоятельно придуманную метафору, описывающую мысли о смерти, которые в дальнейшем разделяют на две категории: «положительное» отношение к теме смерти и «отрицательное» отношение к смерти;

- шкала депрессии А.Т. Бека (подростковый вариант) [21];

- шкала социально-ситуационной тревоги Кондаша, адаптированная для подросткового возраста и предназначенная для оценки респондентом собственной тревоги по отношению к предложенным ситуациям [21];

– методика измерения самооценки Дембо – Рубинштейн в адаптации А.М. Прихожан [22].

Исходя из предположения, что подростки с разным уровнем танатической тревоги различаются по параметрам уровня самооценки, депрессии, общей тревожности и отношения к смерти в зависимости от пола, был применен многофакторный дисперсионный анализ. Теснота связи сопоставляемых показателей при равномерном распределении значений оценивалась с помощью критерия Спирмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследуя уровень депрессии у подростков эмпирической выборки с помощью методики А.Т. Бека «Шкала депрессии» [21], мы получили следующие результаты: тяжелая депрессия у 47 % испытуемых, выраженная депрессия – у 53 %. Это означает, что у всех опрошенных подростков наблюдается депрессия. Данные показатели могут объясняться неблагоприятной стрессовой обстановкой, в которой пребывали опрошенные: социальной изоляцией и тревогой о собственном здоровье и здоровье близких. У 7 % респондентов соматическое проявление депрессии преобладает над аффективно-когнитивным, выражающимся в негативном восприятии мира и себя в настоящий период времени, а также нигилистическом взгляде на будущее.

По шкале социально-ситуационной тревоги Кондаша [21] получены следующие результаты: очень высокий уровень тревоги демонстрируют 3 % опрошенных, высокий – 17 %, несколько повышенный – 33 %, нормальный – 47 %. Таким образом, большая часть подростков (53 %) в какой-то степени испытывает тревожность.

При проведении методики измерения самооценки Дембо – Рубинштейн (в адаптации А.М. Прихожан) [22] реалистичный уровень притязаний наблюдается у 30 % опрошенных, 20 % подростков имеют нереалистичное отношение к собственным возможностям, заниженный уровень притязаний показали результаты 50 % испытуемых. Адекватную самооценку имеют 33 % подростков, завышенную – 14 %, низкая самооценка свойственна 53 % испытуемых.

При количественном анализе результатов методики «Метафоры личной смерти» [20] выявлено, что 43 % участников выборки имеют преобладающее отрицательное отношение к смерти, тогда как 57 % – положительное.

По результатам методики «Шкала тревожности по отношению к смерти» Д. Темплера (адаптированной для подросткового возраста Т.А. Гавриловой) [20], направленной на определение уровня тревоги подростков по поводу собственной смерти, получены следующие результаты: 7 % испытуемых имеют низкий уровень тревоги, 63 % испытывают умеренную тревогу, 30 % – средний уровень тревоги. Повышенный, высокий уровень тревоги по поводу смерти не выявлены.

Исходя из предположения, что подростки с разным уровнем танатической тревоги различаются по параметрам уровня самооценки, депрессии, общей тревожности и отношения к смерти в зависимости от пола, возможно применить многофакторный дисперсионный анализ, так как имеются 4 группирующие переменные: уровень самооценки, уровень тревожности, уровень депрессии, отношение к смерти. При этом зависимая переменная – танатическая тревога – измерена количественно, таким образом, выполняются ограничения по шкалам и однородности дисперсии.

Для измерения однородности дисперсии нами применялся критерий Левина. Результаты проверки дали удовлетворительные результаты по факторам «Депрессия», «Школьная тревожность», «Позитивные метафоры смерти», «Негативные метафоры смерти», «Уровень притязаний» и «Самооценка», позволяющие применять анализ и демонстрирующие, что дисперсии, соответствующие разным градациям фактора, достоверно не отличаются ($p > 0,05$). Результаты представлены в таблице 1.

Результаты дисперсионного анализа, проводимого с помощью критерия Левина, позволяют проводить дальнейший многофакторный анализ факторов, выполнивших условия дисперсии. Опустим результаты дисперсионного анализа по признаку «Уровень притязаний», отметив только, что у девушек обнаруживается более высокий уровень притязаний, чем у юношей, что

Таблица 1. Вычисление F-отношения для критерия Левина

Шкалы	MS Эффект	MS Ошибка	F	p
Депрессия	8,868	2,352	3,770	0,012
Школьная тревожность	5,485	1,790	3,064	0,027
Самооценочная тревожность	7,981	3,605	2,214	0,083
Межличностная тревожность	6,256	2,580	2,425	0,062
Позитивные метафоры смерти	10,513	1,642	6,403	0,001
Негативные метафоры смерти	26,723	9,815	2,723	0,042
Уровень притязаний	194,971	28,568	6,825	0,001
Самооценка	106,068	40,370	2,627	0,047

может быть результатом социально транслируемой установки.

Анализ результатов соотношения факторов «Позитивные метафоры смерти» и «Негативные метафоры смерти» в зависимости от пола и возраста (таблицы 2 и 3 соответственно) показал, что имеется достоверная разница дисперсий по параметрам совместного влияния «пол – возраст» на параметр «позитивные метафоры смерти» ($p < 0,001$); наблюдается разница дисперсий негативных метафор смерти в зависимости от пола ($p < 0,001$), при том что разницы дисперсий в зависимости от возраста не выявлено.

Проведенный дисперсионный анализ для всей совокупности факторов показал, что значимыми являются различия в уровне притязаний ($p = 0,014$), негативных метафор смерти ($p = 0,047$), озабоченности физическими изменениями ($p = 0,000$), относящиеся к субшкале танатической тревоги. Результаты анализа представлены в таблице 4.

В дальнейшем для оценки тесноты связи сопоставляемых показателей при равномерном распределении значений был применен критерий Спирмена (таблица 5).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Страх смерти наряду со страхом жизни, одиночества и свободы принадлежит к группе экзистенциальных страхов.

Установлены достоверно значимые параметры, влияющие на уровень танатической тревоги. У респон-

дентов исследования выявлены лишь два уровня наличия депрессии (тяжелая и выраженная), при этом более 50 % обследуемых имеют очень высокий, высокий и повышенный уровень тревожности. Из этого числа у 67 % наблюдается завышенная или низкая самооценка при заниженном и нереалистичном уровне притязаний (70 % опрошенных). Большая часть подростков склонна к использованию позитивных метафор смерти (53 %). Несмотря на это, 93 % респондентов испытывает танатическую тревогу в умеренной или средней степени.

По результатам методики «Шкала тревожности по отношению к смерти» [20] у 30 % респондентов в структуре танатической тревоги преобладает фактор когнитивно-аффективной озабоченности смертью. Иными словами, это может говорить о том, что данные подростки достаточно часто размышляют по поводу смерти и ее значения. Высокий уровень озабоченности болью и стрессом, как одним из аспектов смерти, отмечается у 17 % опрошенных. Только 13 % подростков демонстрируют высокий уровень осознания течения времени, его необратимость. Фактов озабоченности предполагаемыми физическими изменениями в процессе и после умирания не выявлено.

Математический анализ выявленных закономерностей позволяет сделать вывод, что при почти равном уровне притязаний и озабоченности физическими изменениями у юношей и девушек констатируется разный уровень выраженности негативных метафор смерти. Девушки являются более эмоциональными, в том

Таблица 2. Результаты расчета для выявления зависимости позитивных метафор смерти от пола и возраста

Признаки	Позитивные метафоры смерти			
	SS	MS	F	p
Пол	36,411	36,411	0,6127	0,441
Возраст	31,516	15,758	0,2652	0,769
Пол – возраст	598,319	299,159	5,0340	0,014
Error	1426,254	59,427		
Total	2078,967			

Таблица 3. Результаты расчета для выявления зависимости негативных метафор смерти от пола и возраста

Признаки	Негативные метафоры смерти			
	SS	MS	F	p
Пол	488,01	488,01	7,101	0,013
Возраст	11,08	5,54	0,081	0,923
Error	1649,48	68,73		
Total	2563,87			

Таблица 4. Результаты дисперсионного анализа для множества факторов

Эффект	SS	MS	F	P
Уровень притязаний	8,617	1,723	3,581	0,014
Уровень самооценки	7,788	1,558	1,199	0,339
Позитивные метафоры смерти	652,713	130,543	2,197	0,088
Негативные метафоры смерти	914,388	182,878	2,661	0,047
Школьная тревожность	425,871	85,174	2,598	0,051
Самооценочная тревожность	228,018	45,604	1,224	0,328
Когнитивно-аффективная озабоченность смертью	4,8214	0,964	0,775	0,577
Озабоченность физическими изменениями	2,4667	0,493	11,840	0,000
Осознание течения времени	2,609	0,522	1,970	0,119
Озабоченность болью и стрессом	9,338	1,868	1,858	0,139
Общий балл тревожности	216,634	43,327	1,814	0,148
Уровень тревожности	2,577	0,515	1,392	0,262
Депрессия	51,559	10,312	0,218	0,951
Когнитивно-аффективная шкала депрессии	95,184	19,037	0,868	0,516
Соматические проявления депрессии	61,891	12,378	0,763	0,585

Таблица 5. Результаты применения критерия Спирмена для исследуемой выборки (только значимые связи)

Взаимосвязи между шкалами	Valid	Spearman	$t \cdot (N-2)$	p -level
«Озабоченность болью и стрессом» и «Негативные метафоры смерти»	30	0,424	2,478	0,019
«Общий балл тревожности» и «Позитивные метафоры смерти»	30	-0,475	-2,856	0,008

числе в восприятии смерти, чем можно объяснить преобладание у них негативного взгляда на смерть. Отметим, что специфика возрастного и полоролевого отношения к смерти требует дополнительного изучения [23].

Анализ зависимости уровня притязаний, негативных метафор смерти и озабоченности физическими изменениями от возраста позволяет сделать вывод, что у подростков 15 лет уровень притязаний и проявление негативных метафор смерти выше, чем у респондентов 16–17 лет, что может быть связано с особенностями протекания подросткового кризиса.

По результатам корреляционного анализа (Спирмен) озабоченность болью и стрессом положительно связана с негативными метафорами смерти, а общий балл тревожности отрицательно связан с позитивными метафорами смерти. Это может говорить о том, что низкий уровень тревожности связан с позитивным восприятием смерти, а озабоченность болью и стрессом повышает негативное восприятие смерти, что может выступать значимым направлением в профилактике суицидального риска.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод, что страх смерти зависит от

отношения к смерти (негативное или позитивное) и тревожности. Отметим, что наблюдается полоролевая и возрастная разница выраженности факторов страха смерти у подростков.

Описательный анализ результатов, полученных в ходе исследования, в конкретной выборке подростков 15–17 лет обоих полов констатировал высокие и повышенные показатели уровня танатической тревоги (страха смерти), общей тревожности, депрессии, притязаний, но низкий уровень самооценки и позитивное отношение к смерти. Данные результаты подтверждают свою достоверность особенностями подросткового возраста и внешними факторами – повышенной тревожностью, транслируемой в стране и мире в связи с продолжительной социальной изоляцией и тревогой о ближайшем будущем. Полученные данные коррелируют с исследованиями других авторов, изучающих влияние личностных факторов на экзистенциальную тревогу [4].

В работе со страхом смерти (в том числе с подростками) считаем подходящим метод экзистенциальной психотерапии, учитывающий особенности построения

коррекционного воздействия психотерапии в данной возрастной группе. Приоритетным способом работы со страхом смерти может выступать арт-терапия, представленная в достаточно широком спектре творческих направлений и более ориентированная на подростковую аудиторию. Кроме того, может быть интересно направление, рассматривающее смерть как биологическое событие. Влияет ли приобретение представлений о смерти как о биологическом событии (обсуждение смерти и умирания с точки зрения биологии) на страх смерти у детей, в настоящий момент изучается [24]. Значимым ресурсом для работы с преодолением страха смерти выступает кинематограф, в рамках которого поучительно изображают принятие смерти [25].

Таким образом, проведенное нами исследование позволило частично доказать предложенную гипотезу, что выражается в эмпирически полученных результатах, согласно которым возможность возникновения страха смерти в подростковом возрасте зависит от отношения к смерти и тревожности.

Нам удалось доказать предположение о том, что существует полоролевая и возрастная разница выраженности факторов страха смерти у подростков.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использовать полученные результаты в консультативной, психопрофилактической и коррекционной работе с подростками с высоким уровнем страха смерти. Исследование способствует оптимизации работы школьной психологической службы с экзистенциальными страхами и факторами, влияющими на их возникновение.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Субшкала танатической тревоги – «озабоченность болью и стрессом» положительно связана с негативными метафорами смерти. Напротив, общий балл тревожности отрицательно связан с позитивными метафорами смерти.

Проведенный дисперсионный анализ показал, что значимыми являются различия в уровне притязаний, негативных метафор смерти и озабоченности физическими изменениями.

У юношей и девушек констатируется разный уровень выраженности негативных метафор смерти. Девушки демонстрируют преобладание негативного взгляда на смерть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кравченко Л.В. К вопросу об изучении форм проявления страха смерти // Гуманизация образования. 2017. № 5. С. 64–68.
2. Iverach L., Menzies R.G., Menzies R.E. Death anxiety and its role in psychopathology: reviewing the status of a transdiagnostic construct // *Clinical psychology review*. 2014. Vol. 34. № 7. P. 580–593. DOI: [10.1016/j.cpr.2014.09.002](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.09.002).
3. Menzies R.E., Menzies R.G. Death anxiety in the time of COVID-19: Theoretical explanations and clinical implications // *The Cognitive Behaviour Therapist*. 2020. Vol. 13. Article number 20000215. DOI: [10.1017/S1754470X20000215](https://doi.org/10.1017/S1754470X20000215).
4. Evram G., Çakici Eş A. Investigation of personal factors affecting existential anxiety: A model testing study // *Current psychology*. 2020. Vol. 39. № 5. P. 1535–1542. DOI: [10.1007/s12144-020-00947-2](https://doi.org/10.1007/s12144-020-00947-2).
5. Dursun P., Alyagut P., Yilmaz I. Meaning in life, psychological hardiness and death anxiety: individuals with or without generalized anxiety disorder (GAD) // *Current psychology*. 2022. № 1. P. 1–19. DOI: [10.1007/s12144-021-02695-3](https://doi.org/10.1007/s12144-021-02695-3).
6. Maxfield M., John S., Pyszczynski T. A terror management perspective on the role of death-related anxiety in psychological dysfunction // *The Humanistic Psychologist*. 2014. Vol. 42. № 1. P. 35–53. DOI: [10.1080/08873267.2012.732155](https://doi.org/10.1080/08873267.2012.732155).
7. Panagiotaki G., Hopkins M., Nobes G., Ward E., Griffiths D. Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences // *Journal of experimental child psychology*. 2018. Vol. 166. P. 96–115. DOI: [10.1016/j.jecp.2017.07.014](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014).
8. Al-Sabwah M.N., Abdel-Khalek A.M. Religiosity and death distress in Arabic college students // *Death Studies*. 2006. Vol. 30. № 4. P. 365–375. DOI: [10.1080/07481180600553435](https://doi.org/10.1080/07481180600553435).
9. Yang S.C., Chen S.F. The study of personal constructs of death and fear of death among Taiwanese adolescents // *Death studies*. 2009. Vol. 33. № 10. P. 913–940. DOI: [10.1080/07481180903251687](https://doi.org/10.1080/07481180903251687).
10. Chui W.H., Chan H.C. Self-control and the fear of death among adolescents in Hong Kong // *Journal of Youth Studies*. 2013. Vol. 16. № 1. P. 70–85. DOI: [10.1080/13676261.2012.697134](https://doi.org/10.1080/13676261.2012.697134).
11. Tang C.S., Wu A.M., Yan E.C. Psychosocial correlates of death anxiety among Chinese college students // *Death studies*. 2002. Vol. 26. № 6. P. 491–499. DOI: [10.1080/074811802760139012](https://doi.org/10.1080/074811802760139012).
12. Просекова Е.Н. Страхи детей в подростковом возрасте // *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2013. № 4. С. 81–89.
13. Симаченко И.П. Экзистенциальные страхи в период ранней юности // *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2011. Т. 9. № 4. С. 5–8.
14. Исаев Д.Н. Формирование понятия смерти в детском возрасте и реакция детей на процесс умирания // *Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева*. 1992. № 2. С. 17–28.
15. Elkind D. Egocentrism in adolescence // *Child Development*. 1967. Vol. 38. № 4. P. 1025–1034.
16. Koocher G.P., O'Malley J.E., Foster D., Gogan J.L. Death anxiety in normal children and adolescents // *Psychiatra Clinica*. 1976. Vol. 9. № 3–4. P. 220–229.
17. Шварева Е.В. Семантические характеристики образа смерти у людей разных поколений // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 9. С. 272–282.
18. Овчарова Е.В., Полина А.В. Особенности смысловых ориентаций у подростков, попавших в трудные жизненные ситуации // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7. № 3. С. 43–51.
19. Солдатова Е.Л., Жукова Н.Ю. Теоретический обзор современных зарубежных исследований отношения к смерти // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2018. Т. 11. № 3. С. 13–22.

20. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. 2001. № 6. С. 1–8.
21. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 2006. 529 с.
22. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с.
23. Atmaca Ç. A Comparative Study of Death Anxiety Levels and Reflections among University Students // *Spiritual Psychology and Counseling*, 2021. Vol. 6. № 3. P. 109–131. DOI: [10.37898/spc.2021.6.3.156](https://doi.org/10.37898/spc.2021.6.3.156).
24. Slaughter V., Griffiths M. Death Understanding and Fear of Death in Young Children // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2007. Vol. 12. № 4. P. 525–535. DOI: [10.1177/1359104507080980](https://doi.org/10.1177/1359104507080980).
25. Niemiec R.M., Schulenberg S.E. Understanding death attitudes: The integration of movies, positive psychology, and meaning management // *Death Studies*, 2011. Vol. 35. № 5. P. 387–407. DOI: [10.1080/07481187.2010.544517](https://doi.org/10.1080/07481187.2010.544517).
- REFERENCES**
1. Kravchenko L.V. To the question about studying the forms of death fear expression. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 2017, no. 5, pp. 64–68.
2. Iverach L., Menzies R.G., Menzies R.E. Death anxiety and its role in psychopathology: reviewing the status of a transdiagnostic construct. *Clinical psychology review*, 2014, vol. 34, no. 7, pp. 580–593. DOI: [10.1016/j.cpr.2014.09.002](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.09.002).
3. Menzies R.E., Menzies R.G. Death anxiety in the time of COVID-19: Theoretical explanations and clinical implications. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 2020, vol. 13, article number 20000215. DOI: [10.1017/S1754470X20000215](https://doi.org/10.1017/S1754470X20000215).
4. Evram G., Çakıcı Eş A. Investigation of personal factors affecting existential anxiety: A model testing study. *Current psychology*, 2020, vol. 39, no. 5, pp. 1535–1542. DOI: [10.1007/s12144-020-00947-2](https://doi.org/10.1007/s12144-020-00947-2).
5. Dursun P., Alyagut P., Yilmaz I. Meaning in life, psychological hardiness and death anxiety: individuals with or without generalized anxiety disorder (GAD). *Current psychology*, 2022, no. 1, pp. 1–19. DOI: [10.1007/s12144-021-02695-3](https://doi.org/10.1007/s12144-021-02695-3).
6. Maxfield M., John S., Pyszczynski T. A terror management perspective on the role of death-related anxiety in psychological dysfunction. *The Humanistic Psychologist*, 2014, vol. 42, no. 1, pp. 35–53. DOI: [10.1080/08873267.2012.732155](https://doi.org/10.1080/08873267.2012.732155).
7. Panagiotaki G., Hopkins M., Nobes G., Ward E., Griffiths D. Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal of experimental child psychology*, 2018, vol. 166, pp. 96–115. DOI: [10.1016/j.jecp.2017.07.014](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014).
8. Al-Sabwah M.N., Abdel-Khalek A.M. Religiosity and death distress in Arabic college students. *Death Studies*, 2006, vol. 30, no. 4, pp. 365–375. DOI: [10.1080/07481180600553435](https://doi.org/10.1080/07481180600553435).
9. Yang S.C., Chen S.F. The study of personal constructs of death and fear of death among Taiwanese adolescents. *Death studies*, 2009, vol. 33, no. 10, pp. 913–940. DOI: [10.1080/07481180903251687](https://doi.org/10.1080/07481180903251687).
10. Chui W.H., Chan H.C. Self-control and the fear of death among adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth Studies*, 2013, vol. 16, no. 1, pp. 70–85. DOI: [10.1080/13676261.2012.697134](https://doi.org/10.1080/13676261.2012.697134).
11. Tang C.S., Wu A.M., Yan E.C. Psychosocial correlates of death anxiety among Chinese college students. *Death studies*, 2002, vol. 26, no. 6, pp. 491–499. DOI: [10.1080/074811802760139012](https://doi.org/10.1080/074811802760139012).
12. Prosekova E.N. Fears of children in adolescence. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, 2013, no. 4, pp. 81–89.
13. Simachenko I.P. Existential fears in early adolescence: historical periods and contemporary perspective on the problem. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskii vestnik*, 2011, vol. 9, no. 4, pp. 5–8.
14. Isaev D.N. Concept of death at a young age and infant response to the dying process. *Obozrenie psikhologii i meditsinskoy psikhologii im. V.M. Bekhtereva*, 1992, no. 2, pp. 17–28.
15. Elkind D. Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 1967, vol. 38, no. 4, pp. 1025–1034.
16. Koocher G.P., O'Malley J.E., Foster D., Gogan J.L. Death anxiety in normal children and adolescents. *Psychiatria Clinica*, 1976, vol. 9, no. 3–4, pp. 220–229.
17. Shvareva E.V. Semantic characteristics of the image of death among people of different generations. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2010, no. 9, pp. 272–282.
18. Ovcharova E.V., Polina A.V. Features of the meaning of life orientations in adolescents in difficult life situations. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 43–51.
19. Soldatova E.L., Zhukova N.Yu. Theoretical review of modern foreign studies of attitude towards death. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2018, vol. 11, no. 3, pp. 13–22.
20. Gavrilova T.A. Existential thanatophobia and death anxiety: the research and diagnostics methods. *Prikladnaya psikhologiya*, 2001, no. 6, pp. 1–8.
21. Rogov E.I. *Nastolnaya kniga prakticheskogo psikhologa v obrazovanii* [Handbook of practical psychologist in education]. Moscow, Vlados Publ., 2006. 529 p.
22. Prikhozhan A.M. *Trevozhnost u detey i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut Publ., 2000. 304 p.
23. Atmaca Ç. A Comparative Study of Death Anxiety Levels and Reflections among University Students. *Spiritual Psychology and Counseling*, 2021, vol. 6, no. 3, pp. 109–131. DOI: [10.37898/spc.2021.6.3.156](https://doi.org/10.37898/spc.2021.6.3.156).
24. Slaughter V., Griffiths M. Death Understanding and Fear of Death in Young Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2007, vol. 12, no. 4, pp. 525–535. DOI: [10.1177/1359104507080980](https://doi.org/10.1177/1359104507080980).
25. Niemiec R.M., Schulenberg S.E. Understanding death attitudes: The integration of movies, positive psychology, and meaning management. *Death Studies*, 2011, vol. 35, no. 5, pp. 387–407. DOI: [10.1080/07481187.2010.544517](https://doi.org/10.1080/07481187.2010.544517).

**PSYCHO-EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF BOYS AND GIRLS
WITH DEATH ANXIETY**

© 2022

O.O. Andronnikova, PhD (Psychology), Associate Professor,
professor of Chair of General Psychology and History of Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia)

Keywords: adolescents; thanatophobia; death anxiety; psycho-emotional features; attitude towards death.

Abstract: The paper studies psycho-emotional characteristics of adolescents with different types of attitudes towards death. The theme of death becomes especially relevant and requires understanding during adolescence, sensitive to existential fears. In adolescence, an attitude towards death is developed, which depends both on the individual experience of facing death and on other personal characteristics of an adolescent. In the future, this attitude can affect psychological health, the definition of the meaning of life, and the specifics of behavior. The paper analyzes the psychological ideas of fear of death and the factors of its occurrence and the characteristics of adolescence, describes the features of thanatophobia manifestation in teenage years. Based on a theoretical review, the author hypothesized that self-esteem, anxiety, depression, and attitude towards death affect the emergence of thanatophobia in adolescence. The empirical sample consisted of teenagers (N=172) from Novosibirsk schools aged 15–17 years, from which 70 boys and 102 girls are. The average age of survivors was 15.8 years (max=17, min=15). In the study, the researcher used the following techniques: D. Templer Death Anxiety Scale; the “Metaphors of personal death” method by J. McLennan; the Beck Depression Scale; the Kondash scale of socio-situational anxiety; and Dembo-Rubinshtein technique for measuring self-esteem. The dispersion analysis showed that differences in the level of ambitions, negative metaphors of death, and preoccupation with physical changes are significant in terms of gender-role. The correlation analysis identified the relationship between the perception of death and death anxiety.

НАШИ АВТОРЫ

Александрова Лада Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психологии.
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
173003, Россия, г. Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41.
E-mail: l_y_aleksandrova@mail.ru

Андронникова Ольга Олеговна, кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры общей психологии и истории психологии.
Адрес: Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28.
E-mail: andronnikova_69@mail.ru

Ваторопина Светлана Витальевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики.
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
173003, Россия, г. Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41.
E-mail: svevator@mail.ru

Гаспарова Лана Багратовна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Технология машиностроения, станки и инструменты».
Адрес: Самарский государственный технический университет,
443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.
E-mail: gasparova@mail.ru

Горяинов Дмитрий Сергеевич, кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры «Технология машиностроения, станки и инструменты».
Адрес: Самарский государственный технический университет,
443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.
E-mail: goryainovd@yandex.ru

Гришин Роман Георгиевич, кандидат технических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Технология машиностроения, станки и инструменты».
Адрес: Самарский государственный технический университет,
443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.
E-mail: grg-s1@mail.ru

Денисенко Александр Федорович, доктор технических наук, профессор,
профессор кафедры «Технология машиностроения, станки и инструменты».
Адрес: Самарский государственный технический университет,
443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.
E-mail: sammortor@yandex.ru

Дробная Елена Валериановна, кандидат культурологии,
заместитель директора Центра непрерывного повышения
профессионального мастерства педагогических работников.
Адрес: Институт развития образования Забайкальского края,
672007, Россия, г. Чита, ул. Фрунзе, 1.
E-mail: zabkipkro@mail.ru

Еремеев Михаил Евгеньевич, аспирант, начальник отдела охраны труда.
Адрес 1: Тольяттинский государственный университет,
445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Адрес 2: АО «АВТОВАЗ»,
445024, Россия, г. Тольятти, Южное шоссе, 36.
E-mail: meremeev@list.ru

Закирова Альфия Фагаловна, доктор педагогических наук, профессор.
Адрес: Тюменский государственный университет,
625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.
E-mail: a.f.zakirova@utmn.ru

Наумова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики.
Адрес: Забайкальский государственный университет,
672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30.
E-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна, кандидат психологических наук, доцент.
Адрес: Тюменский государственный университет,
625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.
E-mail: eneumoeva@yandex.ru

OUR AUTHORS

Aleksandrova Lada Yurievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology.
Address: Yaroslav the Wise Novgorod State University,
173003, Russia, Veliky Novgorod, Bolshaya Sankt-Peterburgskaya Street, 41.
E-mail: l_y_aleksandrova@mail.ru

Andronnikova Olga Olegovna, PhD (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of General Psychology and History of Psychology.
Address: Novosibirsk State Pedagogical University,
630126, Russia, Novosibirsk, Vilyuiskaya Street, 28.
E-mail: andronnikova_69@mail.ru

Denisenko Aleksandr Fedorovich, PhD (Engineering), Professor, professor of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines, and Tools”.
Address: Samara State Technical University,
443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.
E-mail: sammortor@yandex.ru

Drobnaya Elena Valerianovna, PhD (Cultural Studies), Deputy Director of the Center for Continuous Professional Development of Teachers.
Address: Institute of Education Development in Trans-Baikal Territory,
672007, Russia, Chita, Frunze Street, 1.
E-mail: zabkipkro@mail.ru

Gasparova Lana Bagratovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines and Tools”.
Address: Samara State Technical University,
443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.
E-mail: gasparova@mail.ru

Goryainov Dmitriy Sergeevich, PhD (Engineering), Associate Professor, assistant professor of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines and Tools”.
Address: Samara State Technical University,
443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.
E-mail: goryainovd@yandex.ru

Grishin Roman Georgievich, PhD (Engineering), Associate Professor, Head of Chair “Technology of Mechanical Engineering, Machines, and Tools”.
Address: Samara State Technical University,
443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.
E-mail: grg-sl@mail.ru

Eremeev Mikhail Evgenievich, postgraduate student, Head of Occupational Safety and Health Department.
Address 1: Togliatti State University,
445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Address 2: AO AvtoVAZ,
445024, Russia, Togliatti, Yuzhnoye Shosse Street, 36.
E-mail: meremeev@list.ru

Naumova Olga Sergeevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Pedagogy.
Address: Transbaikal State University,
672039, Russia, Chita, Aleksandro-Zavodskaya Street, 30.
E-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru

Neumoeva-Kolchedantseva Elena Vitalyevna, PhD (Psychology), Associate Professor.
Address: Tyumen State University,
625003, Russia, Tyumen, Volodarsky Street, 6.
E-mail: eneumoeva@yandex.ru

Vatoropina Svetlana Vitalyevna, PhD (Pedagogy),

assistant professor of Chair of Psychology.

Address: Yaroslav the Wise Novgorod State University,

173003, Russia, Veliky Novgorod, Bolshaya Sankt-Peterburgskaya Street, 41.

E-mail: svevator@mail.ru

Zakirova Alfiya Fagalovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor.

Address: Tyumen State University,

625003, Russia, Tyumen, Volodarsky Street, 6.

E-mail: a.f.zakirova@utmn.ru